

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 54

Ano 20

Volume 6 – Educação

**Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)**

2024

2024

2024

2024

Niterói – RJ

Revista Querubim 2024 – Ano 20 n°54 – vol. 6 – Educação – 122p. (outubro – 2024)
Rio de Janeiro: Querubim, 2024 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais. Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Carla Mota Regis de Carvalho
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Gladiston Alves da Silva
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
Joana Angélica da Silva de Souza
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

| | | |
|----|--|-----|
| 01 | Laura Zimmermann de Souza et al – Reflexões epistemológicas na perspectiva da interdisciplinaridade | 04 |
| 02 | Marcos Vinicius Santos Dourado – Autoconhecimento, foco e disciplina: uma abordagem reflexiva com base no livro Arte da Guerra de Sun Tzu no CEM 01 de Planaltina (DF) | 12 |
| 03 | Marina Carla da Cruz Queiroz e Maria José de Pinho – Paradigma emergente: olhares e perspectiva de Boaventura de Sousa Santos | 20 |
| 04 | Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa – Sociedade civil e direito à educação infantil no Brasil: breves considerações | 33 |
| 05 | Nathalia Mascarenhas Gotuzzo e Cristhianny Bento Barreiro – Trabalho docente durante a pandemia da covid-19: a narrativa de um espaço de (re)construção | 41 |
| 06 | Quelen Vanuci Correa Conceição et al – Práticas docentes no ensino fundamental pautadas no desenho universal para a aprendizagem (dua): uma revisão sistemática | 49 |
| 07 | Rui Carlos Medeiros Alves Sobrinho e Aniara Ribeiro Machado – Condições de acesso à universidade pública – o caso dos indígenas no curso de educação do campo da Unipampa/Dom Pedrito | 61 |
| 08 | RESENHA – Aldane Marcos Martins | 69 |
| 09 | RESENHA – Ariane Ferreira | 72 |
| 10 | RESENHA – Ariane Ferreira | 75 |
| 11 | RESENHA – Artur Henrique Alves de Assis | 78 |
| 12 | RESENHA – Claudia Valéria de Jesus Marques | 86 |
| 13 | RESENHA – Claudia Valéria de Jesus Marques | 90 |
| 14 | RESENHA – Edmundo Zanolini | 94 |
| 15 | RESENHA – Fernando Alves Josahkian | 97 |
| 16 | RESENHA – Jhonata Lopes Souza | 99 |
| 17 | RESENHA – Luis Fernando Howeler | 101 |
| 18 | RESENHA – Marília Ribeiro de Sousa | 106 |
| 19 | RESENHA – Sheila Cristina Oliveira Borges | 110 |
| 20 | RESENHA – Sirlene Cláudia de Jesus | 117 |
| 21 | RESENHA – Weller Santos Gonçalves | 121 |

REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS NA PERSPECTIVA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Laura Zimmermann de Souza¹
Pedro Trindade Petersen²
Antonio Escandiel de Souza³
Sirlei de Lourdes Lauxen⁴
Solange Beatriz Billig Garces⁵

Resumo

O presente artigo visa analisar a interdisciplinaridade como ferramenta de integração de conhecimentos no âmbito educacional, estimulando observações sociais e culturais, especialmente âmbito das práticas socioculturais. Ressalta-se a importância da temática frente a necessidade de compreensão do que se trata a interdisciplinaridade na prática, visto que possibilita o compartilhamento de diferentes perspectivas do conhecimento, estando diretamente vinculada a Ecologia dos Saberes de Boaventura de Sousa Santos. Na perspectiva da pesquisa científica, a análise de conteúdo proposta por Bardin, aplicada como estrutura metodológica, viabiliza discussões interdisciplinares. Como resultado, observa-se que a interdisciplinaridade fomenta aprendizagens significativas, oportunizando construções e pluralidades do conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Práticas Socioculturais. Interdisciplinaridade.

Abstract

This article aims to analyse interdisciplinarity as a tool for integrating knowledge in the educational sphere, stimulating social and cultural observations, especially in the sphere of socio-cultural practices. The importance of the subject is emphasised in view of the need to understand what interdisciplinarity is in practice, since it enables the sharing of different perspectives of knowledge, and is directly linked to Boaventura de Sousa Santos' Ecology of Knowledge. From the perspective of scientific research, the content analysis proposed by Bardin, applied as a methodological framework, enables interdisciplinary discussions. As a result, it was observed that interdisciplinarity fosters meaningful learning, providing opportunities for the construction and pluralisation of knowledge.

Keywords: Education. Socio-cultural practices. Interdisciplinarity.

¹ Acadêmica do curso de Direito pela Universidade de Cruz Alta - RS. Estagiária no Poder Judiciário do Estado do Rio Grande do Sul.

² Mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social - Direito pela Universidade de Cruz Alta-RS - UNICRUZ. Pós-graduado em Direito Civil e Empresarial pelo Instituto Damásio de Direito - IDD (Faculdade IBMEC SP). Pesquisador do GPJUR - Grupo de Pesquisa Jurídica em Cidadania, Democracia e Direitos Humanos, do Curso de Direito da UNICRUZ. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Linguagem e Sociedade da UNICRUZ - NUPELS. Pesquisador do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Linguagens e Comunicação - GEPELC.

³ Doutorado em Letras (Linguística Aplicada) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Professor Titular II na Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ. Docente do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – linha de pesquisa Linguagem, comunicação e sociedade. Líder do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Linguagem e Sociedade (NUPELS), certificado pelo CNPq. Coordenador Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio PIBIC-EM/CNPq da Unicruz.

⁴ Professora Titular da Universidade de Cruz Alta -UNICRUZ. Doutora em Educação pela UFRGS, com Estágio pós-doutoral em Educação pela UFRGS/ULisboa. Bolsista PNPd/CAPES. Líder do Grupo de Pesquisa. Núcleo de Estudo e Pesquisa em Práticas Sociais. Pesquisa principalmente nos seguintes temas: formação de professores, políticas e gestão, pedagogia universitária, interdisciplinaridade, metodologia do ensino superior, saberes docentes, práticas pedagógicas, currículo, avaliação e práticas sociais.

⁵ Doutorado em Ciências Sociais - área de concentração Políticas e Práticas Sociais pela UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor Titular II da Universidade de Cruz Alta, Docente Permanente do PPG em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da UNICRUZ, líder do grupo de Pesquisa Grupo Interdisciplinar de Estudos do Envelhecimento Humano - GIEEH, Coordenadora da UNAIT - Universidade Aberta à Terceira Idade da UNICRUZ . Pesquisa principalmente nos seguintes temas: metodologia da pesquisa, sociologia, antropologia desportiva, sociologia urbana, outras sociologias específicas, saberes e formação docente, educação física escolar, envelhecimento humano, educação, práticas sociais, saúde e políticas públicas, gestão e políticas educacionais.

Considerações iniciais

Inicialmente, é de suma importância destacar o conceito de epistemologia, sendo conceituada como a ciência-filosófica que objetiva estudar, construir e validar um conjunto de conhecimentos científicos, com o intuito de separar o conhecimento comum do conhecimento científico, trazendo, desta forma, veracidade e explicações aos fatores e condicionantes de uma determinada pesquisa, para que os resultados obtidos sejam robustos, fundamentados e justificados (BACHELARD, 2006).

O presente artigo visa analisar a importância da interdisciplinaridade no contexto educacional, destacando não só a ampliação de conhecimentos advindos do elo entre disciplinas e da integração entre saberes, mas também as relações indivíduo/sociedade e a relação entre indivíduos, evidenciando, desta forma, o exercício das práticas socioculturais, essenciais às transformações da sociedade moderna.

Nesse contexto, a análise de conteúdo direciona a pesquisa interdisciplinar para questões epistemológicas, desenvolvendo uma compreensão reflexiva aprofundada e crítica, ampliando o avanço do conhecimento científico. Oportuno, neste segmento, a compreensão da ecologia dos saberes de Boaventura Sousa Santos, que abrange as questões sociais inclinadas à busca e construção de novos conhecimentos, promovendo a diversidade e a pluralidade pelas diferentes práticas de saberes.

Em termos metodológicos, adotou-se uma pesquisa qualitativa, com método de procedimento bibliográfico e documental para o desenvolvimento do artigo científico, cuja aplicação decorre da coleta de informações e da descrição do tema estudado, que se caracteriza na leitura e pesquisa realizada por meio de textos, livros, artigos científicos, revistas e obras doutrinárias.

Já o método de abordagem adotado é o hipotético-dedutivo, que consiste na avaliação de teorias a partir de hipóteses alternativas e falseáveis, em que, não sendo plausível a obtenção de um caso concreto que falseie a hipótese, ela será corroborada de forma provisória (Henriques; Medeiros, 2017). Foram utilizados como referenciais autores como Japiassu (1976), Bauman (2012), Faria (2015), Bardin (2016), Sousa Santos (2004, 2006 e 2010), entre outros.

Para o desenvolvimento da discussão proposta, este artigo foi dividido em três capítulos. O primeiro capítulo aborda o conceito de interdisciplinaridade e sua relação com as práticas socioculturais, já o segundo capítulo versa sobre as características da metodologia análise de conteúdo e sua importância para a pesquisa na perspectiva interdisciplinar. Na sequência, o terceiro capítulo trata da ecologia dos saberes de Boaventura Sousa Santos, abordando a relevância da partilha de conhecimentos e seus benefícios para a sociedade e as ciências.

Interdisciplinaridade e as práticas socioculturais

O estudo da sociedade e do conhecimento permitiu, na pesquisa acadêmica, a introdução da interdisciplinaridade como forma de reação ao tradicional saber, possibilitando o compartilhamento de conhecimentos entre disciplinas, favorecendo, assim, observações sociais e culturais. Segundo Japiassu (1976, p. 54), a interdisciplinaridade funciona como “reflexão epistemológica sobre a divisão do saber em disciplinas, para extrair suas relações de interdependências e de conexões recíprocas”.

No Brasil, a interdisciplinaridade passou a fazer parte do cenário educacional a partir da Lei N.º 5.692/71, ganhando mais destaque com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) N.º 9.394/96, passando a influenciar propostas curriculares, bem como o discurso e a prática acadêmica. Pensar em interdisciplinaridade remete a ideia de integração de conteúdos de disciplinas de diferentes áreas do conhecimento, trazendo de forma organizada, ações disciplinares voltadas a um interesse comum. Para Pombo (2006, p. 210):

A interdisciplinaridade traduz-se na constante emergência de novas disciplinas que não são mais do que a estabilização institucional e epistemológica de rotinas de cruzamento de disciplinas. Este fenômeno, não apenas torna mais articulado o conjunto dos diversos “ramos” do saber (depois de os ramos principais se terem constituído, as novas ciências, resultantes da sua subdivisão sucessiva, vêm ocupar espaços vazios), como o fazem dilatar, constituindo mesmo novos espaços de investigação, surpreendentes campos de visibilidade.

Assim, constata-se que a interdisciplinaridade possui o intuito de construir um conhecimento globalizante, devendo ser visualizado, portanto, como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa em meio a sociedade contemporânea (Leis, 2005, p. 3). Busca-se o avanço do conhecimento empírico, interpretativo e crítico, concomitantemente, através de variados discursos.

No que tange a interdisciplinaridade em relação ao ensino, é de suma importância mencionar a contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo objetivo é pensar um problema sob vários pontos de vista. Não obstante o conceito de interdisciplinaridade ser essencial no eixo da educação contemporânea, sua compreensão evidencia o desafio enfrentado pelos educadores, diante do esforço para a construção de “pontes” entre conteúdos de disciplinas (Garcia, 2008, p. 364-369).

Nesse contexto, é importante destacar as práticas socioculturais, que compreendem discussões sobre problemáticas sociais, ponderando a vivência de cada cidadão e a necessidade de relacionar os ciclos vivenciados com as áreas do conhecimento, ou seja, as práticas socioculturais podem ser consideradas constituições sociais do mundo, que assentam conhecimentos para adaptar a sociedade às mudanças que decorrem do desenvolvimento sociocultural (CASTRO; CASTRO; VAZ, 2011).

A sociedade contemporânea possui traços culturais marcantes, assim as práticas sociais compreendem o comportamento social aceito pelo grupo de indivíduos, logo a cultura sofre variações de significados entre povos e sociedades. Para Bauman (2012, p. 296), “a cultura é um modo de práxis humana em que o conhecimento e interesse são uma coisa só”.

Vislumbra-se, nesse ponto, a íntima conexão entre a interdisciplinaridade e as práticas socioculturais. Faria (2015, p. 107) entende que “A interdisciplinaridade decorre da necessidade de se dar conta de novos problemas, de diferentes naturezas e com níveis de complexidade crescentes, muitas vezes decorrentes do próprio avanço dos conhecimentos científicos, filosóficos e tecnológicos”. Yared (2008, p. 165) complementa:

[...] interdisciplinaridade é o movimento (inter) entre as disciplinas, sem a qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e vó; movimento que acontece entre o espaço e a matéria, a realidade e o sonho, o real e o ideal, a conquista e o fracasso, a verdade e o erro, na busca da totalidade que transcende a pessoa humana. Creio que a interdisciplinaridade leva o aluno a ser protagonista da própria história, personalizando-o e humanizando-o, numa relação de interdependência com a sociedade, dando-lhe, sobretudo, a capacidade crítica no confronto da cultura dominante e por que não dizer opressora, por meio de escolhas precisas e responsáveis para a sua libertação e para a transformação da realidade.

Nota-se que a partir do conhecimento social, cultural e das práticas socioculturais inerentes a cada grupo social, maiores serão os entendimentos relacionados às convergências culturais, logo a sociedade deve adaptar-se às novas realidades do mundo moderno. Portanto, a troca de conhecimentos proporcionada pela interdisciplinaridade resulta na aprendizagem significativa, na construção de novos conhecimentos e saberes.

Análise de conteúdo e interdisciplinaridade

A análise de conteúdo é uma metodologia utilizada nas ciências sociais para análise em pesquisas qualitativas, foi proposta por Bardin (2016, p. 48) e se caracteriza como: “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo preocupa-se com os procedimentos percorridos no decorrer do estudo, haja vista a importância de analisar dados, bem como na verificação de como estes se desenvolveram até chegar em determinado resultado, e não somente em analisar os dados a partir dos resultados que estes obtiveram (FRANCO, 2018).

Oliveira et al. (2003, p. esclarece):

Toda análise de conteúdo que se faz de um “texto” está fundamentada em princípios filosóficos e teóricos, que permeiam a estrutura de pensar do pesquisador. A produção científica está diretamente relacionada às demandas do momento histórico, assim como às possibilidades oferecidas ao seu desenvolvimento. O conhecimento científico resulta da ação dialógica entre as complementaridades e antagonismos da razão, da experiência, da imaginação e da verificação. Esse conhecimento não pode, assim, de modo algum, ser dissociado da vida humana e da relação social.

Assim, constata-se que a análise de conteúdo consiste em uma atividade interpretativa e uma “codificação intuitiva” do pesquisador, estando diretamente associada à sociedade e as relações sociais. No que concerne à organização da análise de conteúdo, verifica-se que esta se dá a partir de três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2016).

A pré-análise compreende a fase de coleta e organização dos objetos da análise para a pesquisa, com a finalidade de sistematizar as noções iniciais do estudo, bem como é a etapa para realização da leitura flutuante dos documentos selecionados, possibilitando a formulação de hipóteses e objetivos que irão conduzir a pesquisa de forma precisa (Bardin, 2011).

A segunda fase organizacional da análise de conteúdo é denominada exploração dos materiais, etapa esta, que abrange a codificação e a categorização do material, isto é, o recorte do objeto para selecionar as unidades de texto. Nesta fase ocorre o estágio da descrição analítica do estudo, em que o material coletado será submetido a uma análise rebuscada, a partir das hipóteses e objetivos anteriormente formulados (Franco, 2018).

Já a terceira etapa compreende o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, oportunidade em que ocorre a condensação das informações obtidas para a análise, expondo as conclusões e as interpretações inferenciais, ou seja, é a fase permeada pela reflexão, intuição e visão crítica do pesquisador (Bardin, 2016).

No contexto interdisciplinar, a utilização da análise de conteúdo possui o propósito de diversificar os campos de estudo envolvendo diferentes áreas do conhecimento, oportunizando o desenvolvimento de sujeitos críticos-reflexivos a partir da relação de diferentes habilidades, conceitos e ideologias. Cabe destacar que a abordagem interdisciplinar promove um ambiente de discussões, favorecendo, de forma direta, o desenvolvimento de estratégias metodológicas específicas, na tentativa de responder os problemas da pesquisa e atingir os objetivos propostos.

Considerações sobre a ecologia dos saberes

A teoria do sociólogo Boaventura de Souza Santos (2004), denominada ecologia dos saberes, representa a visão de uma existência de conhecimentos plurais na universidade do século XXI, sendo primordial, para tanto, o diálogo entre o saber científico e humanístico em relação a todos os tipos de saberes sociais. Destaca-se que a ecologia dos saberes permite um multiculturalismo emancipatório diante da pluralidade de conhecimentos e de concepções distintas sobre a dignidade humana e sobre o mundo.

O autor acentua a relevância do pensar em diferentes culturas, diferentes conhecimentos, que vão além do que tem sido discutido no decorrer do tempo, pois há um rompimento de ver inteligências fora do campo científico. Nesse ponto, Sousa Santos (2006, p. 124) faz uma crítica reflexiva sobre a partilha de saberes e seus benefícios para a sociedade e as ciências:

A razão indolente subjaz, nas suas várias formas, ao conhecimento hegemônico, tanto filosófico como científico, produzido no Ocidente nos últimos duzentos anos. A consolidação do Estado liberal na Europa e na América do Norte, as revoluções industriais e o desenvolvimento capitalista, o colonialismo e o imperialismo constituíram o contexto sócio-político em que a razão indolente se desenvolveu.

Frente a esta reflexão, verifica-se que na pesquisa, a valorização da pluralidade do conhecimento, que atua como forma de aproximação do pesquisador e do participante da pesquisa se qualifica como ecologia dos saberes, possibilitando a admissão dos mais variados saberes, incluindo novos prismas do conhecimento. Sousa Santos (2010, p. 152) esclarece:

A abertura de uma pluralidade de modos de conhecimento e novas formas de relacionamento entre estes e a ciência tem sido conduzida, com resultados profícuos, especialmente nas áreas mais periféricas do sistema mundial moderno, onde o encontro entre saberes hegemônicos e não hegemônicos é desigual e violento. Não por acaso, é nessas áreas que os saberes não hegemônicos e os seus titulares mais necessidade têm de fundar sua resistência em processos de autoconhecimento que mobilizam o contexto social, cultural e histórico mais amplo que explica a desigualdade, ao mesmo tempo que gera energias de resistência contra ela.

Os sujeitos perpetuam suas relações por intermédio da comunicação e da troca de informações, construindo novos saberes conforme trocam experiências, assim, constata-se que a ecologia de saberes compreende não só a troca de conhecimentos científicos e empíricos, mas também o ato de ouvir a cultura e a história do outro, partindo da premissa de que há diferentes saberes e quanto maior interação social, maior será a gama de novos conhecimentos, vejamos:

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que clama sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstrato, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais (SOUSA SANTOS, 2006, p.154)

Nesse ponto, é perceptível o quanto a ecologia dos saberes contribui nas relações interdisciplinares, especialmente no que se refere ao entendimento das relações humanas, como promotora de diálogos de saberes e práticas socioculturais, posto que incita à necessidade de religação dos saberes, articulando os conhecimentos das diferentes áreas. No viés interdisciplinar, ocorre o fenômeno da reflexão-ação-reflexão, ou seja, evidenciando graduais fases de construção, desconstrução e reconstrução, beneficiando a evolução e a inovação dos conhecimentos (Santos; Hammerschmidt, 2012, p. 565).

Lepetit (2001, p. 27) aborda a interdisciplinaridade “como um processo controlado de empréstimos recíprocos”, logo visualiza-se o enfoque interdisciplinar como uma nova estratégia epistemológica para a expansão dos horizontes do saber. Essa reflexão é considerada de suma importância por Morin (2000), visto que o pensamento complexo, ao religar saberes, torna possível uma melhor compreensão do mundo atual, de maneira a desvendar problemas sociais.

Portanto, vislumbra-se que a ecologia dos saberes destaca a essencialidade entre os diálogos entre os saberes científicos e humanísticos, os saberes entre diferentes culturas e a importância de afrontar variados tipos de conhecimento. Nesse passo, destaca-se que a interdisciplinaridade fomenta o pensamento ecologizante, refletindo, principalmente, na relação indivíduo/sociedade.

Considerações finais

Ao tratar a temática dos aspectos da interdisciplinaridade no contexto educacional, com o emprego de estratégias metodológicas como a análise de conteúdo, este artigo buscou reflexões epistemológicas acerca da importância da ampliação de conhecimentos a partir do viés interdisciplinar e do reconhecimento de variados tipos de saberes, trabalhando a ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos.

A utilização da interdisciplinaridade no contexto educacional se deu a partir da Lei nº 5.692/71, ganhando ênfase com a nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que apresentam a integração de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento como condição favorável a construção da aprendizagem significativa, oportunizando, também, a construção da criticidade.

A formulação de um saber crítico-reflexivo através do processo interdisciplinar oportuniza um novo olhar frente ao conhecimento, consolidando-se na garantia da construção de um saber globalizado, rompendo os limites dos componentes curriculares e dos conhecimentos fragmentados. Fazenda (1995) leciona que a interdisciplinaridade deve ser entendida como um contínuo processo de construção, buscando uma compreensão aprimorada da realidade, apresentando-se além das disciplinas isoladas.

Nesse sentido, observa-se que as práticas socioculturais são compreendidas como construções sociais mutáveis, que abrangem o envolvimento da sociedade e as características dos seus traços culturais, permitindo, assim, a compreensão dos problemas emergentes da atualidade e a integração de diversos sujeitos. No ambiente interdisciplinar, as estratégias socioeducativas promovem a reflexão crítica, bem como a construção de conhecimentos plurais essenciais à convivência coletiva e a promoção da cidadania, na busca pela transformação social.

No tocante à análise de conteúdo de Bardin, verificou-se que esta metodologia aplicada em pesquisas qualitativas se subdivide em três fases, sendo elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos com a interpretação, tendo como principal objeto a interpretação dos documentos e os saberes neles compreendidos, valendo-se de procedimentos sistemáticos e da descrição dos conteúdos das mensagens. Assim, constata-se que a análise de conteúdo constitui relevante metodologia a ser aplicada nas pesquisas interdisciplinares.

A ecologia de saberes mostra-se como um aporte epistemológico para investigações sociais, de modo a provocar a contribuição de diferentes saberes na estruturação do conhecimento. A vinculação de conhecimentos científicos e saberes populares converte-se na formação de sujeitos críticos, evidenciando a importância do reconhecimento da multiplicidade de saberes, na busca pela articulação e construções interdisciplinares.

Portanto, infere-se que o método interdisciplinar permite a integração das ciências e da sociedade, estimulando o pensamento crítico, a fim de formar cidadãos preparados para sugerir intervenções relacionadas aos problemas sociais, bem como acarretando em uma educação de qualidade e a aprendizagem significativa através da partilha de saberes, à luz das novas demandas da sociedade.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. São Paulo: Edições 70, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUMAN, Z. **Cultura como práxis**. In: Ensaio sobre o conceito de cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 28 jun. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 jun. 2024.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- CASTRO, Lucas de Souza Eda; CASTRO, Lucas Cristina; VAZ, Torres Cláudio. Práticas Sociais, Cultura e Inovação: três conceitos associados. **Revista de Administração FACES Journal**, Belo Horizonte, vol. 10. n. 2, 2011.
- FARIA, José Henrique de. Epistemologia crítica, metodologia e interdisciplinaridade. In: **Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino e na Pesquisa**. Barueri: Manole, 2015, p. 91-136.
- FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: história e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2018.
- GARCIA, Joe. A Interdisciplinaridade Segundo Os Pens. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 363-378, set-dez, 2008. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/494>. Acesso em: 19 jun. 2024.
- HENRIQUES, Antonio; MEDEIROS, João Bosco. **Metodologia científica na pesquisa jurídica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 39 p.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**, Florianópolis, v. 6, n. 73, p. 2-23, agosto, 2005. Disponível

em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cademosdepesquisa/article/view/2176/4455>. Acesso em: 19 jun. 2024.

LEPETIT, Bernard. **Por uma nova história urbana**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8ª ed. São Paulo: Costez, 2000.

OLIVEIRA, Eliana de et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista diálogo educacional**, v. 4, n. 9, p. 1-17, mai/ago, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067002.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2024.

POMBO, Olga. Práticas interdisciplinares. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 210, jan-jun, 2006.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/cPxN6qMGJ6f4v964msqHZ8y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SANTOS, Silvana Sidney Costa; HAMMERSCHMIDT, Karina Silveira de Almeida. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 65, n. 4, p. 565, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/rpStZdRWWXPCpQsHhVMYJ9c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2024.

SOUSA SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Um conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.

YARED, Ivone. **O que é interdisciplinaridade?**. São Paulo: Cortez, 2008.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

AUTOCONHECIMENTO, FOCO E DISCIPLINA: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA COM BASE NO LIVRO ARTE DA GUERRA DE SUN TZU NO CEM 01 DE PLANALTINA (DF)

Marcos Vinicius Santos Dourado⁶

Resumo

Essa proposta foi desenvolvida nas aulas da disciplina de Projeto de Vida com os alunos do ensino médio em que, diante do cenário encontrado na avaliação diagnóstica e na observação dos alunos nas aulas, foi destacada a dificuldade em manter o foco, organização dos estudos e também pouco conhecimento de suas habilidades e seus limites. Diante disso essa proposta foi estabelecida com base no livro Arte da Guerra de Sun Tzu. A metodologia foi baseada em uma aula expositiva a respeito do livro e da biografia do autor; Leitura e execução de um fichamento e organização e divisão da turma em grupos para apresentação de seminário. No decorrer do desenvolvimento foram percebidos o entusiasmo e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, além da curiosidade gerada sobre o autor e os conselhos apresentados dentro dos contextos do livro em questão.

Palavras-chave: Projeto de Vida; Ensino Médio, Arte da Guerra.

Resumen

Esta propuesta se desarrolló en las clases de Proyecto de Vida con estudiantes de secundaria en las cuales, ante el escenario encontrado en la evaluación diagnóstica y observación de los estudiantes en clases, se destacó la dificultad para mantener el enfoque y la organización de los estudios y también el poco conocimiento de los mismos. sus capacidades y límites. Por ello, esta propuesta se estableció con base en el libro El arte de la guerra de Sun Tzu. La metodología se basó en una clase expositiva sobre el libro y la biografía del autor; Lectura y ejecución de un formulario y organización y división de la clase en grupos para presentación de seminario. Durante el desarrollo se notó el entusiasmo e involucramiento de los estudiantes en las actividades propuestas, además de la curiosidad generada sobre el autor y los consejos presentados dentro de los contextos del libro en cuestión.

Palabras clave: Proyecto de Vida; Escuela Secundaria, El Arte de la Guerra.

⁶ Graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás. Mestrado em Ciencias de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción - com revalidação pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2022). Professor de educação básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Atuação nos seguintes temas: educação ambiental e ensino de geografia.

Introdução

No intuito de buscar novos caminhos e possibilidades para o ensino médio, em se tratando de motivação com base nas aulas do Projeto de Vida esse trabalho teve como objetivo de desenvolver uma prática de ensino de Projeto de Vida com base no livro Arte da Guerra de Sun Tzu. Ele foi desenvolvido no CEM 01 de Planaltina DF com estudantes do ensino médio nas aulas de Projeto de Vida nas primeiras e segundas séries.

Se trata de um relato de uma experiência de ensino e aprendizagem que foi desenvolvida durante o ano letivo de 2023. O trabalho está estruturado em 3 partes: uma parte inicial com uma abordagem sobre o Projeto de Vida e o livro Arte da Guerra, em seguida é apresentada a metodologia com todos os passos apresentados do trabalho. Em seguida a apresentação dos dados obtidos e as considerações finais.

Projeto de vida: uma abordagem de suas bases conceituais

De acordo o caderno orientador do Projeto de Vida da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal “O Projeto de Vida é considerado como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades” (SEDF, 2022). O sistema educacional em seu ensino médio nunca teve espaço para as discussões relacionadas ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Com o Projeto de Vida abriu-se um espaço na grade curricular em que este estudante possa tratar desses assuntos no ambiente escolar.

Damon (2009) define o Projeto de Vida como uma “intenção estável e generalizada de alcançar algo que é significativo e gera consequências no mundo”. É uma ação individual que após instituída essa atitude modifica o indivíduo em si e o meio em que ele está inserido. Ninguém constrói Projetos de sua vida a partir do nada, logo o meio que vive tem influência direta nisso. Sendo assim o Projeto de Vida é um espaço em há uma ligação entre escola e meio para que este aluno possa refletir sobre sua vida, daí então divide-se a disciplina em várias dimensões: Dimensão Pessoal; Dimensão Social; Dimensão Profissional; Dimensão Organização, Planejamento e Acompanhamento (SEDF, 2022).

A dimensão pessoal, segundo o caderno orientador da SEDF é vista como uma área ampla do ser, que é o ponto de partida de todas as demais, pois ancora o ponto de vista sobre si próprio, de onde é possível se organizar e desenvolver atitudes frente à sociedade e ao mundo do trabalho (p.11). É de onde partimos para a construção de seu projeto, o conhecer a si mesmo em suas características, pontos fortes, debilidades, onde podemos ampliar ou corrigir atos e atitudes.

A dimensão social, também de acordo o caderno orientador “estão relacionados os aspectos ligados aos contextos sociais, permitindo ao sujeito perceber-se como aquele que recebe influências e que também é capaz de influenciar o meio que ocupa” (p.16). Aqui vemos como é a relação do estudante com o meio em que ele vive. Observamos as influências mútuas e como elas interferem em suas ações no cotidiano. Também serve para ver o lugar de onde este estudante está e o que este terá de fazer para continuar ou modificar o planejamento de seu projeto de vida.

Seguindo temos a dimensão profissional a qual não podemos trabalhar de forma exclusiva e nem podemos retirar a sua abordagem tendo em vista que a relação de trabalho e a conquista desse espaço faz parte dos projetos de vida. Segundo o caderno orientador:

A escolha consciente minimiza os riscos de definições inadequadas e permite ao estudante tentar conciliar suas preferências pessoais com as necessidades relacionadas à subsistência. A compreensão das relações próprias do mundo do trabalho e a realização de escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e à trajetória pessoal e profissional do estudante são aspectos relevantes na unidade curricular Projeto de Vida, a qual precisa ser desenvolvida com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (SEDF, 2019).

Aqui no Projeto de Vida podemos trabalhar as futuras escolhas, apresentando caminhos ou mesmo tirando dúvidas sobre o mundo do trabalho e as opções existentes. Cabe destacar que o caminho construído aqui é do próprio estudante, toda e qualquer ação deve partir dele cabendo ao professor auxiliá-lo nesse processo e não impondo ou tomando decisões por ele.

Por último temos a dimensão organizacional que é o “motor” de todo o processo do Projeto de Vida, aqui o estudante coloca a “mão na massa” através de 3 partes, segundo o caderno orientador:

Na organização, compreende-se o sentido, a razão, o motivo da decisão, organizam-se ideias, recursos e situações. No planejamento, elaboram-se objetivos claros e metas de curto, médio e longo prazo. No acompanhamento, criam-se instrumentos para avaliação do progresso da execução das ações e da evolução dos movimentos em direção à concretização dos planos (p. 19, SEDF, 2022).

A dimensão organizacional divide-se em uma parte inicial da tomada de decisão e determinação dos objetivos por meio do planejamento e por último o acompanhamento que se trata da avaliação dos caminhos tomados para correção ou avanço nos horizontes estabelecidos.

Assim o Projeto de Vida é desenvolvido de forma resumida durante as três séries do ensino médio cabendo o professor em parceria com os estudantes definirem a organização e distribuição das dimensões bem como a forma que será trabalhada durante o ano letivo.

Para tanto, escolhemos as três dimensões para este projeto e elencamos as dificuldades que serão trabalhadas segundo o caderno orientador da SEDF, o que veremos na seção seguinte que abordará a metodologia.

Metodologia

Diante do cenário encontrado na avaliação diagnóstica e na observação dos alunos nas aulas, foi destacada a dificuldade em manter o foco, organização dos estudos e também pouco conhecimento de suas habilidades e seus limites.

Essa proposta foi estabelecida com base no livro Arte da Guerra de Sun Tzu. O livro aborda a importância de avaliar e planejar, tendo conhecimento de cinco fatores que podem influenciar: caminho, terreno, as estações (clima), a liderança e a gestão. O livro traz uma lição e uma reflexão: Aquele que se empenha a resolver as dificuldades resolve-as antes que elas surjam.

Sun Tzu estava convencido de que o planejamento baseado em informações confiáveis sobre o inimigo contribuía para uma decisão rápida” (SUN TZU, P.10, 1996). Essas e outras mensagens podem ajudar os alunos no desenvolvimento dessas habilidades ao qual estão tendo dificuldades. Os sujeitos dessa prática são alunos de 1ª série matriculados nas turmas de Projeto de Vida.

O trabalho foi desenvolvido no CEM 01 de Planaltina (Figura 01), localizado na região administrativa de Planaltina possuindo a modalidade do ensino médio nos três turnos diários.

Figura 01: Localização do CEM 01 de Planaltina



Autoria própria (2024).

Como objetivo desse trabalho foi estabelecido desenvolver uma prática de ensino de Projeto de Vida com base no livro Arte da Guerra de Sun Tzu, tendo como base os seguintes objetivos de aprendizagem, segundo o caderno orientador da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF, 2022): Identificar atitudes pessoais, buscando caminhos para persistir e manter o foco, mostrando-se confiável no cumprimento de tarefas com qualidade; Compreender o valor do planejamento e da organização e estabelecer combinados e metas e refletir sobre pontos fortes e realizações pessoais, com base em estratégias de auto avaliação.

As ações pedagógicas foram organizadas da seguinte forma: - Uma aula expositiva a respeito do tema do livro e da biografia do autor; Leitura e execução de um fichamento do livro em questão; Organização e divisão da turma em grupos para apresentação de seminário; Apresentação dos trabalhos dos alunos; Realização de uma roda de conversa a respeito dos temas apresentados e quais os pontos que eles acharam mais importantes sendo feita uma avaliação do trabalho em si. Na próxima seção apresentaremos os dados obtidos.

Apresentação dos dados obtidos

Primeiramente foi realizada uma aula expositiva sobre o livro, seu objetivo, o autor e seus principais pontos (figura 02), a atividade foi bastante interativa em que os alunos demonstraram conhecer a obra em alguns pontos e também fizeram boas reflexões sobre pontos em destaque da obra em si.

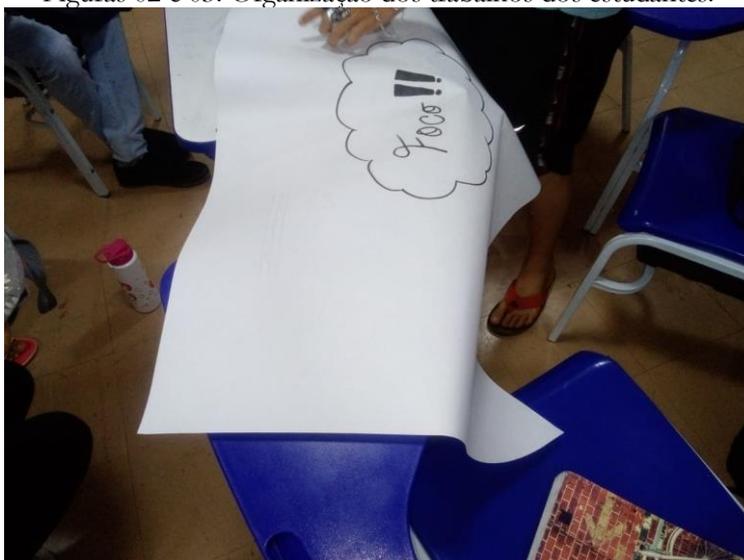
Figura 02: Aula expositiva do projeto.



Autoria própria (2024).

Na aula seguinte tivemos a parte prática em que os estudantes foram separados em três grupos. Cada grupo tinha um tema em específico, sendo eles: Foco, Disciplina e Autoconhecimento. Os grupos refletiram sobre a aula expositiva anterior e criaram uma apresentação onde eles destacaram pontos importantes da obra de Sun Tzu que contextualizavam o tema do grupo de acordo a sua percepção (Figuras 02 e 03).

Figuras 02 e 03: Organização dos trabalhos dos estudantes.



Autoria própria (2024).

Figura 03: Organização do trabalho dos estudantes.

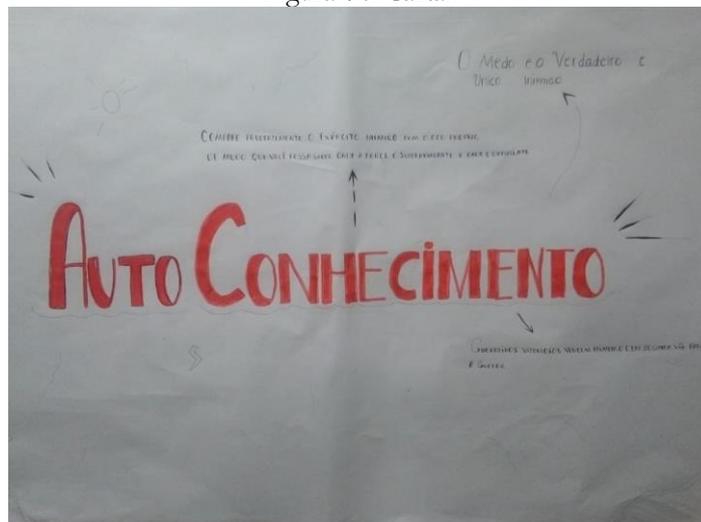


Autoria própria (2024).

A terceira e última fase do projeto foram as apresentações, onde os estudantes apresentavam o tema de cada grupo: Foco, Autoconhecimento e Disciplina de acordo os pontos de destaque do livro segundo a sua percepção.

Cada grupo utilizou em média de 10 minutos para as apresentações e a interação foi positiva em que eles encontravam nas frases e conselhos de Sun Tzu ligações com o contexto de suas vidas, rotinas, práticas sociais diárias e outros variados contextos sociais em que estes estavam inseridos (Figuras 4, 5 e 6).

Figura 04: Cartaz



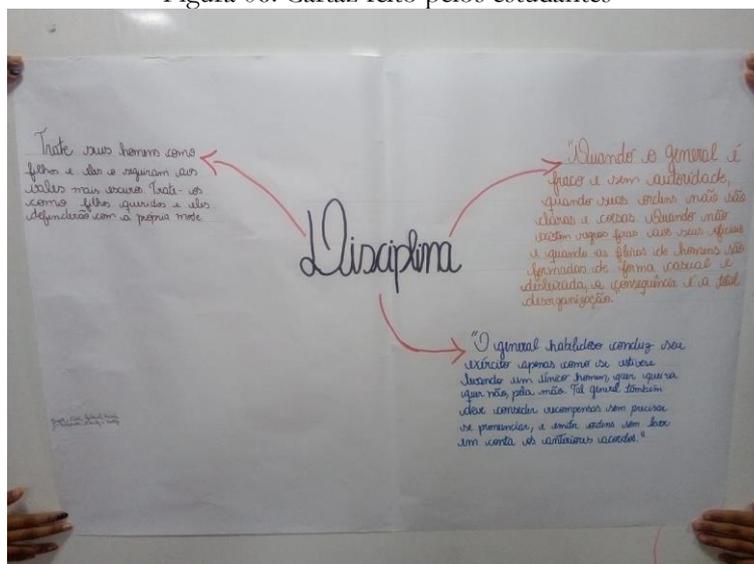
Autoria Própria (2024).

Figura 05: Cartaz feito pelos estudantes



Autoria Própria (2024).

Figura 06: Cartaz feito pelos estudantes



Autoria própria (2024).

Considerações finais

Ao final da atividade realizamos uma roda de conversa, para avaliarmos o trabalho executado, quando questionado sobre o que os alunos acharam da atividade em si, estes acharam de grande valia, “várias frases pareciam ser ditas para mim” segundo um estudante. Outros acharam importante conhecer um livro que reflete um outro “período histórico e cultura diferente”. Por serem de turmas diferentes a troca de conhecimento entre os alunos também foi de grande importância, tendo em vista que alguns já conheciam a obra e assim puderam ajudar os alunos nesse ponto. Já no ponto de vista do professor foi um desafio propor uma análise de um livro um pouco fora da rotina e do cotidiano de estudos da educação básica. No decorrer do desenvolvimento foram percebidos o entusiasmo e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, além da curiosidade gerada sobre o autor e os conselhos apresentados dentro dos contextos do livro em questão. São atividades assim que nos fazem repensar as práticas de sala de aula e caminhar para novos horizontes.

Referências

DAMON, William. O que o jovem quer da vida? – como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. Tradução Jacqueline Valpassos. Summus, São Paulo, 2009;

Sun Tzu. A Arte da Guerra. Tradução de Samuel B. Griffith (inglês). Tradução Gilson César Cardoso de Sousa (Português). Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996;

SEDF, Currículo em Movimento – Projeto de Vida – 2023.

SEDF, Secretaria de Educação do Distrito Federal. Projeto de Vida – Caderno Orientador. Brasília, 2023.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

PARADIGMA EMERGENTE: OLHARES E PERSPECTIVA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Marina Carla da Cruz Queiroz⁷

Maria José de Pinho⁸

Resumo

Este artigo a partir de um estudo bibliográfico, convida o leitor a fazer uma trajetória epistemológica junto aos escritos de Boaventura, passando pelo paradigma dominante, sua crise até chegar ao paradigma emergente partindo de teses do autor seguidas de justificativa apresentadas pelo ele. Vivemos em uma época marcada pelas rupturas paradigmáticas, onde todos os gargalos alcançados e vivenciados ainda no século XIX nos evidenciam em termos científicos que apesar de estarmos no século XX ainda nos movemos de maneira atônita por bases científicas do século XIX. Em sua obra “Um discurso sobre as ciências” Boaventura de Sousa Santos, nos provoca a pensar o paradigma emergente no tempo presente, um tempo de transição onde a instabilidade e as flutuações provocam rupturas na simetria do que vemos e vivemos.

Palavras-chave: Paradigma dominante. Ruptura paradigmática. Paradigma emergente.

Abstract

This article from a bibliographic study, invites the reader to make an epistemological trajectory along with the writings of Boaventura, going through the dominant paradigm, its crisis until reaching the emerging paradigm starting from the author's theses followed by justification presented by him. We live in a time marked by paradigmatic ruptures, where all the bottlenecks reached and experienced still in the nineteenth century show us in scientific terms that although we are in the twentieth century we still move in an astonished way by scientific bases of the nineteenth century. A time of transition where instability and fluctuations cause ruptures in the symmetry of what we see and live.

Keywords: Dominant paradigm. Paradigmatic rupture. Emerging paradigm.

⁷ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins - UFT. Professora concursada da Rede Municipal de Palmas – TO.

⁸ Doutora em Educação – UFT. Professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Introdução

A educação, a vida e as relações desde meados do século XIX por uma fase de ruptura paradigmática. Podemos dizer de maneira crítica que por séculos um ciclo hegemônico de uma certa ordem científica predominou no mundo. Contudo, o surgimento de uma nova ordem científica emergente em meio ao modelo de racionalidade que preside à ciência clássica, nos apresenta uma nova visão do mundo e da vida.

Até então o conhecimento era tido como afere-se pelo rigor das medições de modo que conhecer significava quantificar. Assentado na redução da complexidade, autores como Descartes – (considerado no século XIX o pai do racionalismo), acreditava que, o que não é quantificável cientificamente é irrelevante. Esse modelo de educação, de relação e de vida, centrado na ordem, no determinismo, na estabilidade do mundo, regido por uma mecânica newtoniana, que teve como percurso Newton que acreditava em um determinismo universal a partir de uma visão mecânica da vida e do mundo, o que até então não conseguia enxergar e compreender o real.

Neste contexto, de luta a ciência clássica e suas bases que a sustenta começa a perder força e as ciências naturais abrem espaço para as ciências sociais que com sua subjetividade, não prevê os acontecimentos, não é regida por certezas como a objetividade das ciências naturais, pelo contrário, surge uma desordem que nos desvela as incertezas e instabilidades presentes em nossas vidas.

Neste sentido, apesar do modelo de racionalidade científica ainda se fazer presente na educação e na vida, e ainda ser muito forte nas relações, não podemos deixar de destacar que seus traços principais atravessam uma profunda crise iniciada com Einstein quando ele apresenta ao mundo a mecânica quântica, repleta de uma pluralidade de condições, de incertezas e indeterminações. Este fato marca o início das mudanças, por ser o primeiro abalo nas bases do paradigma dominante da ciência clássica onde se contrapõem a ideia de Newton, e onde percebia-se o mundo e as coisas definidas em uma estabilidade.

Com isso, essa nova maneira de perceber o mundo nos apresenta sistemas não mais fechados, mas abertos que funcionam a margem da estabilidade onde as flutuações e situações de bifurcações conduzem um novo estado, nos mostrando que estamos sujeitos a imprevisibilidade, a situações que nem sempre são possíveis de prever. No lugar de determinismo abre-se espaço para a imprevisibilidade, com todas essas descobertas científicas a crise do paradigma dominante tem nos provocado diuturnamente a uma profunda reflexão epistemológica rica e diversificada.

Nesta perspectiva, teceremos algumas reflexões acerca do paradigma emergente e sua contribuição para o mundo presente, a partir de perspectivas e olhares de alguns autores, nos atentando aos escritos de Boaventura de Sousa Santos, por ser a referência basilar do nosso estudo.

Ruptura Paradigmática

Falar de paradigma emergente requer de nós fazermos uma retomada histórica e epistemológica acerca de rupturas paradigmática as quais o mundo perpassou e ainda perpassa, haja vista que para compreensão do mesmo antecede entender o paradigma dominante e suas implicações em nossa vida. Neste sentido, objetiva-se estabelecer conexões com a ruptura epistemológica da ciência, que mudou nossa visão de mundo, nossa maneira de ser, estar e conviver – comigo, com o outro, com a natureza, com a realidade e com a vida.

Iniciaremos fazendo um recorte da transição paradigmática da Idade Média para a Moderna, que perdurou entre os séculos XIV e XV, quando a visão de mundo era regida pelo teocentrismo, pensamento no qual a teoria é baseada na fé.

Posteriormente, do século XVI ao XVII, emerge o paradigma tradicional, que perdura sendo dominante até o final do século XIX, perdendo força no início do século XX, iniciando uma ruptura paradigmática, que leva ao paradigma emergente, conduzindo a uma mudança na visão de mundo (MORAES, 1997).

No período do paradigma tradicional, surge o Renascimento, posicionando o homem como centro do mundo, como dono do universo. É aí que surge a ideia de a natureza servir o homem, de poder explorá-la desenfreadamente, atitudes que têm gerado reflexos devastadores na vida humana e na do planeta nos dias atuais, fazendo compreender a necessidade de nos educarmos, e educar para essa era e cidadania planetária. Moraes (2019, p. 23-24) traz o condicionamento do ser a partir de suas relações da seguinte maneira:

crises ontológicas e epistemológicas, produzidas por uma ciência equivocada, geram crises antropológicas que afetam a maneira de SER e ESTAR no mundo. Portanto, nosso modo de ser e estar no aqui e agora, de viver e conviver com a realidade, de enfrentar ou não os problemas do nosso tempo, depende de nossa capacidade de pensar e compreender a realidade, de dialogar com ela, de compreender a sua dinâmica operacional para poder atuar com competência e sensibilidade.

A autora salienta que a ciência clássica, ao não reconhecer o ser e a realidade, não consegue contemplar a sua inteireza, revelando o quanto nossos pensamentos são reflexos da nossa capacidade de compreensão deste ser e desta realidade; quando percebidos separados, apresentamos atitudes fragmentadoras, disjuntivas e reducionistas; quando percebidos em sua inseparabilidade, contemplam a sua grandeza, inteireza, dependência e multidimensionalidade.

Nesse mesmo período, dois importantes nomes contribuíram para a construção da concepção de mundo técnico a partir de uma visão de máquina. Descartes – considerado o pai do racionalismo moderno, acreditava que para compreender o problema era necessário decompor em partes para sua melhor compreensão, surgindo a simplificação e a fragmentação do ser e da realidade, momento no qual a objetividade reina. Nesta visão antropológica, acreditava-se em um dualismo entre mente e o corpo absolutamente desconectados, a objetividade e a subjetividade, a razão e a emoção eram vistas como sentimentos que trabalham de forma isolada uns dos outros. O homem era compreendido a partir de apenas duas dimensões, corpo e mente, sem reconhecer toda a multidimensionalidade que o compõe.

Esse império construído pelo princípio de disjunção e redução chamado paradigma tradicional, que teve a contribuição de Descartes no desenvolvimento do racionalismo moderno formulado no século XVII, que separou o sujeito das coisas por séculos; suas consequências nocivas começam a se revelar no início do século XX, com sua incapacidade de conceber a conjunção do uno e do múltiplo. No paradigma tradicional, o pensamento simplificador anula a diversidade e mutila a realidade, produzindo uma inteligência cega que destrói a totalidade e isola os objetos do meio, o que gera uma cegueira ligada ao uso degradado da razão, que desconsidera as outras dimensões presentes na vida do ser humano.

A cegueira do conhecimento tem efeito mutilador na complexidade, faz com que sejamos incapazes de reconhecer a complexidade dos fenômenos reais, e revela a ordem simples conforme a ciência clássica. As consequências dessa visão simplificadora são visíveis nos dias de hoje, visto que fragmentamos a realidade, o pensamento, o processo de construção do conhecimento e as relações com o outro e com a natureza dessa maneira, são atitudes que fragmentam a própria dinâmica da vida.

Essa racionalidade técnica, que tem a razão como a principal fonte de conhecimento, é enraizada no positivismo, no qual a experimentação é a única fonte desse conhecimento, e é regida por uma realidade objetiva, homogênea e previsível. Leva em consideração a maioria, deixa a minoria – que não tinha, e continua não tendo voz nem vez – à margem, não reconhecendo a subjetividade do ser e sua multidimensionalidade. Racionalidade essa que tirou a essência de se ver o ser e a realidade em sua totalidade, não levando em consideração o que não se enxerga no primeiro olhar.

Esse paradigma tradicional perdurou sendo dominantes até o surgimento do empirismo e de outras bases epistemológicas que começaram a emergir a partir das descobertas da física, da química e da biologia no final do século XIX e início do século XX, quando seus pilares foram abalados, mas ainda existem vestígios dele em nossas ações, práticas pedagógicas e maneira de nos relacionarmos com o outro, com a natureza e com a vida.

Partindo de uma dualidade, de uma lógica binária do sim ou do não, mutilando as outras possibilidades existentes, a racionalidade técnica surge do pensamento cartesiano que vem nos assombrando por séculos com sua capacidade de disjunção, sua proposta de decompor em partes até chegar a um grau de simplificação, características que tem sido uma herança forte na construção do conhecimento na contemporaneidade.

Segundo Moraes (1997, p. 41), Descartes acreditava que “para conhecer é preciso dividir, classificar, para depois compreender as relações das coisas em separado”. Nessa perspectiva, seria impossível conhecer algo sem antes fragmentá-lo; nesse aspecto surge a visão dualista da vida, que não permite enxergar as diversas possibilidades existentes neste universo quântico em que vivemos, chamado Planeta Terra. Para Moraes (1997, p. 37), “o universo material era uma máquina sem vida e sem espiritualidade. A natureza funcionava de acordo com as leis mecânicas exatas. Tudo no universo poderia ser explicado por leis matemáticas e pelo entendimento de suas partes”.

Outro nome importante foi o de Isaac Newton, que complementou o pensamento de Descartes, para ele havia a existência de um determinismo universal, como se tudo funcionasse por leis imutáveis controladas pela ciência. Como se o mundo fosse um sistema mecânico, a partir de uma linearidade concebida, que não fugisse do controle, tudo regido por uma certeza absoluta. Como se toda causa produzisse o mesmo efeito – um universo regido por um determinismo e uma objetividade, que deixa de enxergar a subjetividade e multidimensionalidade existentes no ser e no contexto.

Essa ciência clássica, com sua racionalidade instrumental, criou limitações ao tentar chegar a um conhecimento mais profundo e mais completo do ser, do mundo e da vida, visto que seu olhar parte de uma visão Unidimensional e não multidimensional, e assim deixa de enxergar e aceitar as bifurcações existentes, as diversas possibilidades, contradições, acaso, incertezas e a não linearidade presentes na realidade e na vida.

Segundo Santos,

[..] estamos de novo perplexos, perdemos a confiança epistemológica; instalou-se em nós uma sensação de perda irreparável tanto mais estranha quanto não sabemos ao certo o que estamos em vias de perder; admitimos mesmo, noutros momentos, que essa sensação de perda seja apenas a cortina de medo atrás da qual se escondem as novas abundâncias da nossa vida individual e colectiva. (SANTOS, 2008, p. 17).

Neste sentido, a ciência passa então a dominar a produção do conhecimento, cheia de certezas e determinismo, ignorando o ser, o diálogo, as interações, as emoções, a subjetividade, as incertezas e os outros saberes e dimensões humanas que não são possíveis de mensurar, conduzindo-nos a um processo de alienação e a uma crise planetária na tentativa de mutilar a complexidade do ser, da realidade e da vida – são implicações do pensamento cartesiano-newtoniano em nosso viver, que têm tido reflexos devastadores na contemporaneidade. De acordo com Moraes (1997, p. 39), “[...] para Newton, tudo funciona como uma máquina governada por leis imutáveis, controla a natureza e leva a ciência a pressupor a existência do determinismo universal, ou seja, o universo funciona sempre da mesma maneira”.

Por séculos essa visão mecânica separou os indivíduos e a natureza, os relacionamentos e os contextos, o que gerou um individualismo e dualismo exacerbados. O pensamento reducionista da ciência clássica torna-se dominante. Partindo desse pressuposto, durante muito tempo a produção do conhecimento ficou sob o domínio da ciência clássica tradicional que se partia da ideia de que tudo estava ordenado, obedecendo a um determinismo universal, hoje temos outras bases que possibilita essa construção a partir de uma visão sistêmica e dialógica.

Diante às mazelas do pensamento científico da ciência clássica, podemos analisar que ele se edificou sobre três pilares: a Ordem, a Separatividade e a Razão. Uma Ordem de lógica mecânica, que parte da ideia de o universo obedecer a um determinismo universal, sem espaço para o acaso e para as incertezas, a Separabilidade/Separação e a Razão que é a obediência aos princípios da ciência clássica, que ignora as emoções e os sentimentos.

A predominância desses pilares perdurou como dominantes até o final do século XIX, perdendo forças no início do século XX, quando o paradigma tradicional tem suas bases abaladas abrindo caminho para um novo pensamento que começa a emergir, a partir de evoluções no campo da química, da biologia e da física, trazendo consigo outras lentes capazes de enxergar o mundo e o ser a partir de uma visão sistêmica, dialógica e recursiva.

Avanços na biologia, física e na química no início do século XX colaboraram com a descoberta da física quântica e de um universo repleto de possibilidade, de desordem, de incertezas e de indeterminismo, iniciando uma ruptura paradigmática que parte de uma mudança na matriz científica geradora de uma nova visão de mundo pautada na evolução da ciência.

Emerge uma mudança com enfoque contrário ao pensamento tradicional regido pela fragmentação do ser, da realidade, do conhecer, viver e conviver. Essa ruptura é balizada por novas explicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas, ou seja, inicia-se uma reforma de pensamento e dos processos de construção do conhecimento, com consequência em nossas práticas educacionais, nos relacionamentos com a vida, com o outro e com a natureza – uma reforma que está em processo até os dias de hoje.

É a tão sonhada reforma de pensamento de Morin (2015a), que busca promover uma mudança nas estruturas de pensamento humano, parte do tipo de racionalidade e do tipo de lógica estruturante do nosso pensamento, e caminha rumo a uma racionalidade aberta, que aceita a opinião do outro e que se abre para o diálogo, regida sob uma lógica não linear, que abre espaço para bifurcações, acasos, incertezas e imprevisibilidade no percurso, visto que revelamos onde estamos estruturados a partir de nossas ações, da maneira de ser e estar no mundo, de conhecer, construir conhecimento e conviver.

A relatividade de Einstein, a microfísica e a microbiologia, com suas descobertas revolucionaram e ampliaram o universo das indagações dos cientistas, confrontaram os pilares da ciência clássica que viam o conhecimento científico como verdade absoluta – com certeza e determinismo, e o mundo mecânico como imutável (Morin, 2015a).

Apesar de termos consciência das transformações pelas quais estamos passando e suas necessidades, ainda somos seduzidos pela racionalidade, pelo reducionismo e pela fragmentação na modernidade, modos simplificadoros que predominaram como dominantes na sociedade ocidental nos séculos XIX e XX são presença forte em nosso modo de ser e de viver e no sistema educacional.

Essa racionalidade do modelo ocidental dominante é chamada por Santos (2002) de Razão Indolente, marcada pela tradição científica positivista e considera alguns conhecimentos ocultando as experiências e provocando um descrédito. Na contemporaneidade emerge uma Razão Cosmopolita (SANTOS, 2002) que busca restaurar a vida e reconhecer o homem plural e multidimensional, ao propor um outro tipo de ciência e um modelo diferente de racionalidade – uma ciência mais humanizada, que busca educação na vida e para ela.

Nessa perspectiva, para haver a transformação, a mudança na construção do conhecimento e na maneira de enxergar o ser com sua subjetividade, na vida e na realidade, antecede mudar a razão que rege nossos pensamentos e nossas ações. É preciso uma racionalidade de natureza aberta, dialógica, subjetiva, recursiva e retroativa que provoque uma auto-eco-organização a partir da interação com o meio. Ao falarmos de subjetividade, temos Moraes e Valente (2008, p. 27), que apresentam o papel da objetividade no processo de construção do conhecimento: “Como produto de uma atividade científica, a objetividade não é isolável de nossas crenças, emoções, desejos e afetos, já que não conseguimos excluir o espírito humano, o sujeito individual, cultural e social dos processos de construção do conhecimento”.

Sendo assim, surge uma nova racionalidade, a qual Edgar Morin (2015a) por meios dos seus sete princípios do pensamento complexo, para nos ajudar a compreendendo os fenômenos reais, resgatando a subjetividade humana e coletiva do sujeito que é ativo, construtivo, interativo, afetivo, emergente e transcendente – constituído de totalidade, ajudando a entender o mundo de maneira sistêmica organizacional e a pensar complexo.

Neste sentido, a razão fechada herdada da ciência clássica fragmentadora, tem persistido em permear as relações e modo de ver o mundo e se relacionar com ele e com as pessoas, Morin nos alerta quanto a isso nos trazendo que, “os modos simplificadoros de conhecimento mutilam mais do exprimem as realidades ou os fenômenos que se tratam, torna-se evidente que eles produzem mais cegueira do que elucidação” (MORIN, 2015a, p. 5). Mutila por não contemplar a multidimensionalidade e multirreferencialidade existentes na vida, no ser, no mundo e na realidade em que está inserido.

Regida por uma linearidade e um único nível de realidade, a ciência clássica caminha de encontro ao que Nicolescu (1999) elucida, que é o surgimento de outro tipo de representação possível, ou seja, a terceira possibilidade, também conhecida como terceiro incluído. A mudança da cosmovisão que aconteceu no século XX a partir da física quântica, indicou que a realidade é multidimensional a partir de mundos macro e microfísico imbricados; a realidade é, portanto, complexa, dinâmica, incerta, indeterminada, constituída de diferentes níveis de realidade, imprevisibilidade, e na qual predomina a incerteza e os processos de auto-eco-organizações.

Entre o nível de realidade macrofísico, que compreende a separatividade entre sujeito e objeto e é regido por uma causalidade local e linear, e o nível de realidade microfísico, no qual não existe a separatividade, mas sim as interações, que constituem uma totalidade indivisa, a partir de uma causalidade global e circular, e é regido por leis diferentes das do nível macrofísico, surge uma terceira possibilidade, sinalizando que entre os dois níveis não existe um espaço vazio, pois o vazio quântico está cheio de energia e de possibilidades. A diferença é que na lógica clássica, no nível de realidade macrofísico, não existe uma terceira possibilidade de representação, ou é uma coisa ou outra, o que é local não pode ser global, visto que ambas as possibilidades são mutuamente excludentes (MORAES, 2015).

Com a descoberta da física quântica, a lógica clássica perde força, e o princípio da complementaridade de Bohr reconhece a terceira possibilidade como sendo complementar. Ao introduzir a não contradição, traz a existência de outra representação T, produto da dinâmica entre o nível de realidade macrofísico e o nível de realidade microfísico, fruto de uma tensão contraditória entre os dois níveis, que integra a contradição ao apresentar um nível de realidade diferente; o que é contraditório até então passa a ser complementar, ou seja, “a tensão entre os contraditórios promove uma unidade mais ampla que o inclui” (NICOLESCU, 1999, p. 33). Nesse sentido, a transdisciplinaridade, para o autor, “é o meio privilegiado para exploração do que circula entre os diferentes níveis de realidades” (NICOLESCU, 1995, p. 159). Nesse âmbito, compreendemos a complexidade como matriz geradora da transdisciplinaridade.

O Paradigma Emergente: Teses seguidas de Justificação

Neste percurso epistemológico da ciência, uma ruptura paradigmática surge a partir de uma abertura epistemológica, dando a oportunidade de outros paradigmas diferente do dominante emergirem com o seu modo de olhar a realidade a partir de uma visão de mundo capaz de reintroduzir o sujeito no processo de construção do conhecimento.

A teoria da relatividade e a física quântica implicam a necessidade de um olhar sistêmico para o mundo como um todo indiviso, visto que não compactuam com as coisas ou objetos isolados, mas interconectados em uma teia de relações dinâmica em um universo relacional.

Nesse cenário, acontece a mudança do enfoque das partes para o todo – o paradigma cartesiano acreditava que para se entender o todo precisava-se fragmentá-lo em partes, que o mundo era visto como um conjunto de partes separadas. A nova epistemologia traz essa relação invertida: para conhecer as partes antecede conhecer o todo. Nessa perspectiva, da dinâmica do todo, Morin traz um axioma formulado por Pascal: “eu considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”. (MORIN, 1995, p. 81), no qual o todo é mais do que a soma das partes, e o todo está também em cada parte.

Isso nos leva a compreender que o mundo é uma rede de relações e não uma entidade fragmentada, que está sempre sujeito à mudanças e à transformações, pensamento que rompe com a certeza da ciência clássica do paradigma cartesiano e da estabilidade newtoniana que provocou uma visão de mundo mecânico.

Um dos físicos que contribuíram para essa ruptura foi Heisenberg que, com a descoberta da física quântica, depara-se com a presença das incertezas no universo, com uma nuvem de possibilidades, que não permitem descrever os fenômenos, as coisas e a realidade de maneira determinista e objetiva como se pensava no paradigma da ciência clássica.

Em sua obra “Meus demônios” Morin (1993) vem trazendo seus questionamentos acerca de fatos importantes da história, que provocou a uma iniciação de reflexão, e disposição de confrontar teorias, ele propõe uma reflexão acerca do papel da ética na sociedade, traz também a urgência de constituição de uma identidade humanitária, de uma consciência planetária, e ideia de terra-pátria. O autor ao relatar sua experiência, que através do que foi pensando percebeu-se mudando de pensamento, a partir três reorganizações que conduzir a uma reforma do pensamento. Nesta obra “Meus Demônios”, Edgar Morin, retrata como se viu mudando de pensamento que produziu rupturas epistemológicas fazendo sua própria reforma do pensamento.

O autor reflete acerca das epistemologias e teorias que sustentavam o conhecimento, onde três grandes coisas que ocorreram com o seu pensamento, o permitiu produzir um modo de pensar complexo e uma epistemologia da complexidade, a reorganização no estilo do pensamento, três reorganizações produziram a reforma do pensamento. A primeira foi quando ele questionou os limites do que foi apreendido na revolução Russa, ao se depara com limites na discussão em torno da luta de classe, a relação entre indivíduo, sociedade, natureza, metamorfose, vai dizer do antagonismo e a riqueza de colocar os opostos juntos, abrindo espaço para religar conhecimento. Outra influência foi que as teorias foram fundamentais para que ele se libertasse, e abrir as comportas da razão, articulando o pensamento sistêmico, hologramático, recursivo e que se reorganiza.

Neste sentido, contribuíram com a ruptura paradigmática três teorias que trilharam caminhos para que o mundo fosse compreendido a partir de outras lentes até chegar ao pensamento complexo: a teoria sistêmica, a teoria da informação e a teoria cibernética.

A teoria sistêmica que oferece a incerteza ao observador externo, a partir de uma realidade complexa, de um todo que não se reduz à soma das partes, onde o conhecimento não é mais algo isolado e fragmentado, situando-se em um nível transdisciplinar – a partir de sistemas abertos é que as leis de organização da vida não são de equilíbrio e ordem, mas de desequilíbrio e desordem.

A teoria da informação, que nos apresenta um universo entregue a ruídos e acontecimentos incapazes de serem decifrados, relevando-nos o indeterminismo existente; a teoria do inesperável que busca lidar com as incertezas e a desordem, na qual a desordem parte de uma ordem que gera uma entropia (outra maneira de ver, sentir e estar no mundo), a partir de uma lógica mais complexa, que não se reduz a leis lineares e visão mecanicista. Por fim, a teoria cibernética, que traz a retroação por meio de um movimento em espiral de sistemas abertos oferece o incerto, o desequilíbrio, rompe com a visão de mundo classificadora e reducionista (MORIN, 2015a).

Nesse diálogo entre as teorias, podemos observar que elas sinalizam uma reforma de pensamento capaz de construir um mundo mais humano, fraterno, socialmente mais justo, emocionalmente saudável, a partir de uma abertura epistemológica, dialógica e sistêmica, que comporte todas as dimensões humanas reconhecendo as incertezas, o indeterminismo, a recursividade, a multidimensionalidade e a inteireza do ser e da realidade.

A revolução no campo da ordem e da certeza, ocorrida no início do século XX, contribuiu para a descoberta da desordem e da incerteza, que não tinham espaço para entrar em cena e dialogar com o contexto. A ciência rainha da ordem, diante dessa revolução, agora tem o desafio de promover o diálogo entre ordem e desordem – desordem, incerteza, e contradição, fatores que emergiram no reino da ordem e da razão.

A partir desse diálogo sem sobreposição, no século XX a razão fechada da ciência clássica abre espaço para uma razão aberta, para compreender a multidimensionalidade do ser, a complexidade dos fenômenos da vida e do universo sob uma lógica recursiva, retroativa, dialógica, hologramática e sistêmica.

A partir das descobertas da física quântica, a ruptura paradigmática abre as portas para uma visão humanizada, transdisciplinar e transformadora de ser humano, de vida e de mundo, e anuncia o surgimento de novos referenciais teóricos, ontológicos e metodológicos que expressam novas configurações epistêmicas. O sujeito até então esquecido pela ciência passa a fazer parte da realidade, na qual é compreendido a partir da sua relação com o meio, com o entendimento de que o sujeito e a realidade emergem juntos, imbricados em sua total dependência.

Para melhor compreensão dessa ruptura paradigmática iniciada no século XX, além do percurso epistemológico, faz-se necessário compreender a definição de paradigma. Nesse sentido, trouxemos contribuições de alguns autores, na tentativa de melhor entender o termo. De acordo com Thomas Kuhn (2013, p. 122) paradigmas são “regras e pressupostos partilhados por um grupo de cientistas”, já para Morin (2000, p. 25), paradigma refere-se à “Determinação das operações lógicas-mestras. O paradigma está oculto sob a lógica e seleciona as operações lógicas que se tornam ao mesmo tempo preponderantes, pertinentes e evidentes sob seu domínio (exclusão-inclusão, disjunção-conjunção, implicação-negação)”.

Nesse sentido, os paradigmas são responsáveis por conduzir nossos pensamentos e ações para com o outro, a realidade, a natureza e as relações, por isso, Morin (2015a) fala da necessária mudança de pensamento que antecede primeiramente uma mudança paradigmática.

Os pais da ciência moderna Francis Bacon, Descartes, Galileu e Newton corroboravam com postulados para a instauração de “um paradigma da simplicidade, que se tornou predominante na entrada do século XIX” (NICOLESCU, 1999, p. 20). Nesse sentido, os paradigmas são entendidos como modelos de explicações e interpretações da realidade, que vigoram por determinado tempo na sociedade (CREMA, 1989). Nessa perspectiva, paradigma “[...] indica toda a constelação de crenças, valores, procedimentos e técnicas no consenso de uma comunidade determinada” (CREMA, 1989, p. 18). Morin traz paradigma indo além da proposta de Kuhn (1994, p. 225), como “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”. Complementando seu pensamento MORAES (1997, p. 31) afirma que,

Um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres. Para esse autor, esse tipo de relação dominante é que determinaria o curso de todas as teorias, de todos os cursos controlados pelo paradigma.

Essa relação paradigmática, seja ela dominante ou não, depende do paradigma e dos seus instrumentos – cada perspectiva teórica possui uma forma de verificação e de enxergar de modos diferentes. A transição da mecânica de Newton para quântica evocou muitos debates, que continuam acontecendo até hoje. Essas transformações sob a ótica da física são revoluções científicas que levam a uma transição paradigmática, que Kuhn (2013) chama de ciência amadurecida. Refere-se à maneira pela qual enxergamos a vida, a realidade e o mundo. Isso porque quando um paradigma já não consegue mais responder à complexidade e às demandas da sociedade, ocorre o que os autores chamam de fracasso e ruptura do paradigma, e emerge um novo que atende a sociedade (KUHN, 2013).

As descobertas de Heisenberg no mundo da física, nos apresentam a imprevisibilidade e as incertezas, o que abalou as bases do paradigma tradicional, ao abrir fendas para o surgimento de outro paradigma. Em relação a essa incerteza, Schrodinger (1990, p. 63) apresenta que

as mesmas partículas nunca são observadas duas vezes, assim como Heráclito disse acerca do rio. Não podemos marcar um elétron – “pintá-lo de vermelho” vê não podemos apenas isso, não podemos concebê-lo como marcado, pois de outro modo seriam obtidos resultados falsos pela contagem incorreta.

Um outro acontecimento que colaborou para a crise do paradigma cartesiano foram as investigações do físico-químico Ilya Prigogine, que chega à teoria das estruturas dissipativas e ao princípio da ordem – que se rompe e cria uma desordem e uma instabilidade a partir das flutuações e mecanismos não lineares.

A partir de flutuações e bifurcações, permite-se o surgimento de novas organizações complexas, gerando uma fonte de evolução (MORAES, 1997) aleatória, não-determinada, espontânea e criativa, na qual a ciência clássica cede lugar a uma ciência plural. Em vez de ordem, encontramos desordem e instabilidade no universo, na realidade, na vida e nos seus escritos; encontramos um universo não linear, pluralista e criativo, repleto de possibilidade. Morin (2000) enfatiza essa busca por reforma do pensamento e a humaniza, ao dizer que ela parte do romper com a visão conservadora do pensamento newtoniano-cartesiano que, além de simplificar os fenômenos e fragmentar o conhecimento, propunha uma visão reducionista do universo, de um pensamento disjuntivo.

O pensamento complexo não busca substituir a ordem pela desordem, mas sim colocá-la em diálogo com a desordem e a organização, para trabalhar com a racionalidade aberta, complexa e dialógica, a partir de ambientes que sejam capazes de acolher as incertezas, o acaso, as contradições e as emergências e dialogar com elas no sentido de transcendê-las, superando assim as fronteiras do conhecimento e religando os saberes científicos com as experiências.

Embora essa ruptura paradigmática tenha se iniciado no século XX e já estarmos no século XXI, o sistema educacional pode ofertar uma educação dissociada da vida, desconectada da realidade do aluno. Na contramão desse pensamento, a física quântica nos possibilitou construir uma visão de mundo sistêmica, global e indissociável do todo, o que traduz a interdependência existente entre sujeito e objeto na construção do conhecimento. Corroborando esse pensamento, Moraes (1997, p. 88) salienta que, “uma das grandes contribuições da física quântica foi a mudança da ciência objetiva para a ciência epistêmica, que explica que o conhecimento decorre de uma relação indissociável entre sujeito observador, objeto observável e processo de observação”.

Esse novo paradigma da ciência deixa de se concentrar apenas no ensino e começa a focar na aprendizagem, na construção do conhecimento, no sujeito; o aprendiz passa, está envolvido no processo, compreendido em sua multidimensionalidade, enxergando esse ser indiviso em sua totalidade integrada, dotado de um pensamento racional, empírico, técnico, mas também intuitivo, emocional, imaginativo, criativo e espiritual em suas construções.

O paradigma emergente aparece a partir da necessidade de um paradigma que rompa os limites do determinismo e a simplificação da ciência clássica – efeito disjuntivo que põe em risco a integridade como pessoa e as dimensões humanas –, e ofereça uma melhor compreensão da realidade, ampliando os horizontes da explicação científica. Morin (2005) aponta que não haverá transformação sem a reforma do pensamento e que o desenvolvimento de uma reflexividade e auto interrogação é a chave da consciência, visto que o pensamento científico ainda é incapaz de pensar e essa ciência sem consciência é mutiladora dos fenômenos, da realidade e da vida.

Nesse sentido, nada adianta se não nos transformamos primeiro: não basta haver uma ruptura paradigmática, precisamos mudar o olhar, ver que a partir de uma auto-eco-organização surge a resiliência e a entropia – uma mudança de pensamento, de atitude de ser, estar e conviver no mundo. Essa transformação tem que partir de dentro para fora e se inicia em cada um de nós: essa é a reforma tão sonhada por Morin (2015a).

Mas, para que essa reforma aconteça, precisamos de um sistema educacional que prepare a partir da vida e para a vida, que parta do contexto, que forme pessoas resilientes, criativas, capazes de transformar as situações adversas em oportunidades para o bem-estar de todos. Esse seria um dos primeiros passos a serem trilhados.

Em sua obra “ Um discurso sobre as ciências”, Santos vem trazendo diferentes sínteses até agora apresentadas sobre o paradigma emergente, o autor Ilya Prigogine aborda o paradigma emergente como nova aliança, a metamorfose da ciência; Fritjot Capra a nova física e Taoismo da física; Eugene Wigner, mudanças do segundo tipo; Erich Jantsch o paradigma da auto-organização; Daniell Bell a sociedade pós-industrial, Habermas a sociedade comunicativa e Boaventura de Sousa Santos se ateve em abordar o paradigma emergente como um paradigma de um conhecimento prudente para a vida decente, (SANTOS, 1987, p.36-37)

No decorrer da obra Santos se atentou em apresentar o paradigma emergente a partir de um conjunto de teses seguidas de justificação que são elas:

Todo conhecimento científico-natural é científico-social – onde ele vem trazendo que a dicotomia existente por século entre as ciências naturais e ciências sociais já não tem mais sentido. Onde o conhecimento do paradigma emergente tende a ser um conhecimento não dualista com no paradigma dominante, mas sim um conhecimento que se funda na superação das distinções que até então era tida como insubstituíveis. Neste sentido, compreendemos que a ciência social não é suficiente para caracterizar o conhecimento no paradigma emergente, já que a mesma se constitui a partir de uma epistemologia e metodologia positivista. Ai a necessidade de nos aproximar da humanidade e as ciências sócias faz isso, valorizando os estudos humanísticos, colocando a pessoa enquanto autor e sujeito do mundo no centro do conhecimento, ao contrário da ciência natural do paradigma dominante, (SANTOS, 1987).

Todo o conhecimento é local e total – Na ciência moderna o conhecimento avança pela especialização, no paradigma emergente o conhecimento é total tendo como horizonte a totalidade universal e indivisa. Um conhecimento total que não é determinista, local que não é descritivista mas que contempla as condições e possibilidades existente, (SANTOS, 1987).

Todo o conhecimento é autoconhecimento – A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer razão científica para considerar melhor que as outras explicações. Os dias atuais requer outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo que não se trata de sobreviver, mas sim de saber viver, onde a incerteza do conhecimento seja a chave do entendimento do mundo, (SANTOS, 1987)..

Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum – deve-se ensinar a saber estar no mundo. O senso comum que considerou superficial e ilusório ganha espaço no paradigma emergente, (SANTOS, 1987).

Considerações

Para de fato promovermos em nós mesmos a tão almejada ruptura paradigmática faz-se necessária uma reforma do pensamento, reforma essa que Morin (2015a) nos apresenta salientando que, é inadiável compreender que a ciência clássica teve e ainda tem suas contribuições e que não existe uma única rota a ser traçada, ou uma receita pronta, mas diversos caminhos possíveis de serem trilhados. Entretanto, deve-se iniciar em nós mesmos e posteriormente na formação docente, inicial e continuada, na tentativa de promover uma mudança paradigmática em sua prática pedagógica pautada em bases ontológicas de natureza complexa, transdisciplinar e criativa, a partir de epistemologias abertas, nutridas de incertezas, acasos, emergências, dialógicas, recursivas, retroativas e auto-eco-organizadoras, a fim de promover verdadeiramente uma reforma do pensamento e da educação para aprender a viver e para religar o que foi separado pela ciência clássica.

Com todas as descobertas que foram surgindo no campo da física, biologia e da química, veio a desordem e o incerto, o que gerou uma ruptura paradigmática e abriu as portas para a incerteza, para a contradição e para o indeterminismo presentes na vida, na realidade e no mundo. Com essa desordem surge então, a partir da termodinâmica e da entropia, uma auto-eco-organização na qual, através da desordem, cria-se outra ordem, ou seja onde antes tudo estava ordenado, parecendo ser certo não ter mais possibilidade existentes, de repente do nada surge outras vias desestabilizando o ambiente, onde fomos obrigados a nos reorganizarmos trazendo outras maneiras de se enxergar a vida e as coisas do mundo, a partir de outras lentes e da ampliação dos olhares, que concebem o mundo e a vida a partir de outras possibilidades, o que traz novas maneiras de ser, de conhecer, de fazer, de viver e de conviver consigo e com o outro, de modo que o conhecimento seja prudente para uma vida decente.

Referências bibliográficas

- CREMA, R. **Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo paradigma**. São Paulo: Summus, 1989.
- KUHN, T. S. **A estrutura das evoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.
- MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Campinas: Papirus, 2015.
- MORAES, M. C. **Saberes para uma cidadania planetária: homenagem a Edgar Morin**. Rio de Janeiro: Wak, 2019.
- MORIN E. **Meus demônios**. São Paulo: Bertrand Brasil; 1993.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005. 350 p.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.
- NICOLESCU, B. **Ciência, sentido e evolução: a cosmologia de Jacob Boehme**. São Paulo: Attar, 1995.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom. 1999.
- QUEIROZ, M. C. C. **Práticas pedagógicas em tempos de pandemia da Covid - 19: potencial criativo na Escola Municipal Lúcia Sales Pereira Ramos**. 2022.157fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins – UFT, Palmas, 2022.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 13º edição. Ed. Edições Afrontamento. Porto 1987.

SANTOS, B. S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, v. 63, p. 237-280, out. 2002.

SCHRODINGER, E. A nossa imagem da matéria. *In*: BORN, M.; AUGER, P.; SCHRODINGER, E.; HEISENBERG, W. (org.). **Problemas da física moderna**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

SOCIEDADE CIVIL E DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa⁹

Resumo

O artigo tem como objetivo discutir, brevemente, a evolução da sociedade civil brasileira em uma perspectiva democrática e frente aos desafios do direito das crianças a educação infantil. A metodologia parte de levantamento bibliográfico e documental. No Brasil a sociedade civil vivenciou o domínio de um Estado autoritário e centralizador; uma elite aliada aos interesses do capital e tendenciosa a debilitar os trabalhadores. Assim, embora a legislação garanta o acesso à educação, uma sucinta análise do Plano Nacional de Educação, que está fechando seu período de vigência, revela que esse direito falta a milhares de cidadãos, exigindo mobilização social.

Palavras-chave: sociedade civil, direito, educação infantil

Abstract

This article aims to briefly discuss the evolution of the Brazilian civil society from a democratic perspective in the face of the challenges children's rights to early childhood education. The methodology is based on bibliographic and documentary research. In Brazil, civil society experienced the dominance of an authoritarian and centralizing State, an elite allied with capital interests and inclined to weaken workers. Although the legislation guarantees access to education, a succinct analysis of the National Education Plan, which is nearing the end of its term, reveals that this right is lacking for thousands of citizens, which requires social mobilization.

Keywords: civil society, rights, early childhood education.

⁹ Doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT/Palmas). Pesquisadora e uma das líderes do Grupo de pesquisa Formação de Professores: fundamentos e metodologias de ensino - Forprof (UFT/CNPQ) e do Grupo de Pesquisa Política, Educação e Cidadania -Polis (FACED/UFU/CNPQ). Suas pesquisas e publicações tem ênfase na educação infantil, nas políticas públicas educacionais, no direito à educação, na privatização da educação e na formação de professores.

Introdução

As discussões no campo do direito à educação remetem, neste ensaio teórico, a pensar sobre a constituição da sociedade civil brasileira, tendo como panorama a luta pela educação pública, inclusiva e de qualidade, com destaque para a educação infantil. Tal engajamento é enfatizado dentro dos princípios da democracia (BRASIL, 1988) que possibilitaram, por sua vez, a instauração Estado Democrático de Direito. Assim, no contexto da democracia, a sociedade civil tem a possibilidade de posicionar-se frontalmente ao Estado, sendo que, nesse regime político representativo, a ideia é que o poder pertence ao povo.

No caso da educação infantil - entendida como a primeira etapa da educação básica mas, historicamente, a última a ser reconhecida como ensino formal e como direito do cidadão¹⁰ – há um tensionamento em prol do acesso das populações pertencentes à primeira infância, com progressos e involuções marcantes, cujo somatório atual aponta para a inviabilidade do direito a educação de milhares de crianças de até cinco anos de idade o que demanda luta social.

Para a compreensão dessa conjuntura, recorreu-se à base teórica da pedagogia histórico crítica e metodologicamente o levantamento de uma literatura pertinente ao tema e documental. O artigo está organizado em duas seções: na primeira traz-se conceitos de Estado e sociedade civil, analisando um pouco do processo democrático na busca por educação; no segundo momento delimita-se a discussão ao acesso à educação infantil como direito civil, sobretudo por meio das ações do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) que finaliza sua vigência em 2024.

Democracia, Estado e sociedade civil

A democracia que se estabeleceu no Brasil é frágil e carrega o peso de uma histórica dominação “pelo alto” (COUTINHO, 2006), em que o Estado sobrepôs à nação e as elites dominantes se tornaram também os dirigentes. Assim, a nação brasileira, subjugada, tem líderes de Estado que, em verdade, não a representam, uma vez que não se identificam com o povo. Essa análise pode ser intensificada com o conceito de Estado em Marx e Engels (2008, p. 102) “[...] sendo portanto o Estado a forma através da qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época [...]”. E, mais ainda, por meio da concepção de Estado em Gramsci (2007, p. 331), ao esclarecer que o “[...] Estado é todo complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados [...]”.

Para mais, quando Coutinho (2006) explica as transformações do Estado brasileiro, sobretudo, na sua constituição em uma nação dita moderna, ou seja, a sua formação político-social baseia-se no conceito de Gramsci (2007) de sociedade tipo “oriental” e tipo “ocidental”.

No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil (GRAMSCI, 2007, p. 262).

¹⁰ A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) garantem o direito do cidadão à educação formal desde a creche e a pré-escola.

Para a compreensão de sociedade civil, vale lembrar que se trata de uma produção moderna e, desta forma, ela vem se modificando. Gallardo (2017, p.46) mostra que a sociedade civil “foi gerada e constituída historicamente como espaço de ação de comerciantes de bens, dinheiro e influência, que contrariam e desafiam as instituições e o *éthos* sociopolítico dominante”. Foi no seio da sociedade civil que os residentes das vilas medievais começaram os movimentos de resistência contra o poder absolutista. “Por sua gênese, a sociedade civil foi inicialmente contestatória” (GALLARDO, 2017, p. 47). Todavia, no Brasil, além do processo ser bastante particularizado, também é tardio. A própria expressão “sociedade civil” torna-se objeto de reflexão somente na década de 1970 (FONTES, 2006). A estudiosa Fontes (2006) também revela que os intelectuais brasileiros tiveram dificuldade para estudar o papel da sociedade civil a partir de parâmetros da tradição anglo-saxônica ou liberal.

Lamentavelmente, no Brasil, a sociedade civil tem, em sua constituição, o domínio um Estado autoritário e centralizador; uma burguesia sempre aliada aos interesses do capital internacional e tendenciosa a debilitar os trabalhadores. “O elemento conteudístico mais importante dessa forma política autoritária e centralizadora de Estado é que *ele sempre esteve claramente a serviço de interesses privados*” (COUTINHO, 2006, p. 183, grifos do autor).

Apesar de ter ocorrido, no Brasil, a simulação de um Estado de bem estar social tardio (SAAD FILHO E MORAIS, 2018), iniciado por Getúlio Vargas nos de 1930, mas que nunca funcionou de fato e “[...] embora juridicamente a Constituição consagre importantes direitos sociais, estes não são implementados na prática, [...] porque não há vontade política de fazê-lo [...]” (COUTINHO, 2006, p. 185). Em verdade, a estrutura desigual da sociedade brasileira e os golpes de Estado, sobretudo de 1964, inviabiliza a concretização dos direitos sociais, dentre eles a educação.

No que diz respeito ao processo de redemocratização nos anos de 1980, certamente, o fortalecimento da sociedade civil por meio dos movimentos sociais (movimentos eclesiais de base; negro, sem terra, feminista, etc.) contribuiu; para mais foram o próprio esgarçamento do Regime Militar (apesar da resistência do Regime a anistia política aconteceu em 1979 e o fim da censura (SAAD FILHO; MORAIS, 2018) que ampliaram o fortalecimento das condições.

Somando a isso, pode-se citar também, a criação da Central Única de Trabalhadores em 1983 e o fortalecimento do sindicalismo, a criação do Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980 e, posteriormente, em 1984, a criação e fortalecimento do Movimento Sem Terra (MST). Além disso, havia ainda uma pressão dos organismos internacionais como a Anistia Internacional (1961/Londres) na Defesa dos Direitos Humanos e movimentos nacionais em direitos humanos, etc.

No período de redemocratização, “os grupos dominantes, à frente a burguesia, interpretam a ‘transição democrática’ na linha da estratégia da conciliação pelo alto, reduzindo-a a um mecanismo de preservação” (SAVIANI, 2007, p. 411), esconderam-se as diferenças entre as classes e se criou um caminho “[...] para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes” (SAVIANI, 2007, 412). Assim, a abertura política dos anos 1980 foi “permitida” pelos ocupantes do poder do Estado, e pela elite econômica, para que o povo não a fizesse de forma revolucionária, apesar disso, para Coutinho (2006, p. 188), desde a década 1970, há, na sociedade brasileira, uma “justa relação” com o Estado.

Malgrado todos os seus limites, a transição revelou, no ‘para onde’, um dado novo extremamente significativo: o fato de que o Brasil, havia se tornado definitivamente uma sociedade gramscianamente ‘ocidental’.

Ocorre que, concluída a transição para o Estado democrático de direito, passou a se organizar, conforme Coutinho (2006, p. 190), outra relação entre Estado e sociedade civil que, para o autor, ainda hoje, não se constituiu em suas principais bases. Um caminho dessa importante relação é o que Coutinho (2006, p. 190) chama de ‘democrático-popular’, “[...] a partir da agregação de interesses mais amplos, ético-políticos e não puramente econômico-corporativos [...] no sentido do aprofundamento de relações substantivamente democráticas”. Contudo o que vem se estabelecendo com maior presença é uma relação compreendida por Coutinho (2006) como ‘liberal-corporativa’, com a introdução das políticas de cunho liberalizantes e sua ideologia privatista. Entrou-se em uma era de financeirização e mundialização do capital em que a burguesia brasileira escolhe o neoliberalismo – que é a nova proposta do capitalismo internacional – e a reorganização do papel do Estado, para que continue sendo o seu parceiro.

No que concerne à educação aprende-se com Severino (2006, p. 310), que

[...] a análise crítica da experiência histórica da educação brasileira mostra que ela desempenhou, em cada um dos seus cenários temporais, a função de reprodução da ideologia, mediante o que contribuiu para a reprodução das relações sociais vigentes a cada momento.

Entretanto, na apreensão da pedagogia histórico-crítica, a educação, embora condicionada não é passiva à proporção que, dialeticamente, interage com a sociedade (SAVIANI, 2018). Nesse entendimento, sem ignorar os limites, a educação foi capaz de contribuir com a redemocratização no país. No contexto do Estado democrático de direito, a educação da criança toma visibilidade. Trata-se de uma conquista importante, pois a educação tem um

papel fundamental, que é aquele de transformar essas relações sociais, contribuindo para a elaboração de uma contra-ideologia que possa identificar-se com os interesses e objetivos da maioria da população, fazendo com que os benefícios do conhecimento possam atingir o universo da comunidade humana a que se destina (SEVERINO, 2006, p. 310).

Quando Fontes (2006) explica o conceito de sociedade civil e sua relação com o Estado, a autora recorre ao conceito gramsciano. É bom entender que a inovação do conceito de sociedade civil de Gramsci em relação à Marx, segundo Bobbio (1982), é que para Gramsci, a sociedade civil é um conceito superestrutural. Há dois planos superestruturais no entendimento gramsciano: a sociedade civil com seu conjunto de organismos privados e o Estado. O primeiro “[...] compreende, para Gramsci, não mais ‘todo o conjunto de relações materiais’, mas sim todo o conjunto das relações ideológicas- culturais; não mais ‘todo o conjunto da vida comercial e industrial’, mas todo o conjunto da vida espiritual e intelectual” (BOBBIO, 1982, p. 33).

Fontes (2006, p. 212) então afirma que sociedade civil “[...] remete para a organização (produção coletiva) de visões de mundo, da consciência social, de ‘formas de ser’ adequadas aos interesses do mundo burguês (a hegemonia) [...]”, ou seja, formas de aceitação dos interesses da classe dominante, mas não só isso, como também “[...] capaz de opor-se resolutamente a esse terreno dos interesses (corporativos), em direção a uma sociedade igualitária (‘regulada’) na qual a eticidade prevaleceria (o momento ético-político da contra-hegemonia)”. Nesta perspectiva, os valores democráticos e, necessariamente, uma educação para a emancipação constituem princípios fundantes para o desenvolvimento de uma sociedade civil com presença capaz de interferir nas ações do Estado.

Educação infantil, Plano Nacional de Educação e movimento social

No âmago dessa discussão sobre a constituição do Estado de Direito brasileiro, Saviani (2017) expõe o caráter formal de um regime político democrático que, no universo de muitos outros países, constituiu o percurso idealizado para a construção da sociedade firmada na igualdade e na liberdade das pessoas. Mas, sabe-se que o Brasil constitui uma sociedade muito desigual, com governos comprometidos com as elites econômicas e isso, historicamente, vem dificultando o acesso de sua população à educação (SAVIANI, 2007). Para Saviani (2017, p. 218), trata-se de uma “democracia formal”, que é “[...] insuficiente porque necessita evoluir na direção de sua transformação em democracia real”.

Neste sentido, embora tenhamos um aparato jurídico normativo excelente determinando o acesso dos bebês e crianças pequenas à educação infantil, a realidade é que o Estado falha na ampliação de vagas nas instituições educacionais e ao final de cada Plano Nacional de Educação (PNE) isso fica evidente. Ao que se refere à política do PNE, esta trabalha na perspectiva do princípio da isonomia, quer dizer, o estabelecimento da igualdade material para todos. Então, o PNE (BRASIL, 2014), soma-se à ideia central da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) no que diz respeito ao direito, discriminando as necessidades de cada etapa de ensino e as formas elaboradas para que o acesso à educação se efetive com a permanência do aluno e com a prestação de um serviço educacional de qualidade, por meio das ações positivas do Estado. “O princípio da isonomia somente adquire aplicabilidade quando lhe confere a noção da igualdade material, a qual se baseia em instrumentos reais e sólidos que permitem a concretização dos direitos previstos nas normas” (CASTRO; MARTIN; ALMEIDA, 2020, p. 55). Ademais, as metas do PNE foram organizadas em uma dimensão progressiva, ou seja, por meio de etapas interdependentes a serem cumpridas com prazos predeterminados. Essa característica também propicia afirmar que o descumprimento de um item tem efeito cascata, quer dizer, se uma meta é descumprida prejudicam-se as demais.

Tais direcionamentos reverberam à primeira infância por meio da Meta um do PNE:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Esta meta contém ao todo dezessete estratégias que buscam a cobertura de vagas para a primeira infância com qualidade. O Quadro faz o apanhado dos objetivos.

Quadro - Meta um do PNE: as estratégias e os objetivos

| Estratégias | Objetivos |
|---------------------------|---|
| 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 e 1.16 | Expansão das vagas, qualidade, acesso às crianças de baixa renda, levantamento de demanda. |
| 1.5 | Construção e reestruturação de unidades escolares, infraestrutura física. |
| 1.6 | Avaliação com base nos parâmetros de qualidade. |
| 1.7 | Oferta de matrículas públicas por instituições beneficentes. |
| 1.8 e 1.9 | Formação de professores, estudos na pós-graduação para elaboração de currículo e propostas pedagógicas. |
| 1.10 | Atendimento às comunidades do campo. |
| 1.11 | Atendimento especializado para deficientes e pessoas com altas habilidades. |

| | |
|-------------------------------|--|
| 1.12, 1.13, 1.14, 1.15 e 1.17 | Programas de apoio à família, acesso e permanência, escola em tempo integral, articulação com o ensino fundamental; parcerias com secretarias de saúde, assistência social e outras. |
|-------------------------------|--|

Fonte: BRASIL (2014). Organização da autora: Bessa (2024).

As estratégias registram as especificidades da educação infantil e se organizam levando em conta as minúcias temáticas do atendimento de crianças pequenas, o que aponta, positivamente, para uma valorização da primeira etapa, a importância deste segmento na contribuição geral do processo formativo da pessoa, a valorização de seus professores e o alcance dos padrões de qualidade. Nesse sentido, a indagação maior que se destaca como desafio do PNE é a garantia de acesso e permanência das crianças nas escolas. Quanto a isso, percebe-se o acanhamento dessa política que tem o mesmo objetivo de alcance de matrícula para a creche em relação ao antigo plano, desta forma, é inevitável que esse segmento se torne o único da Educação Básica fora dos ideais de universalização.

Assim, os compromissos do PNE analisados mostram a tentativa de descaracterizar o direito, de minimizá-lo, como fica evidente na meta um do PNE, referente à creche que preceitua, até o final da vigência do PNE, 50% de atendimento para as crianças de até três anos. O direito à creche aparece no PNE de forma tímida. É tão raquítica a proposta que não avança nem em letra, pois o Plano anterior teve a mesma intensão dos 50%. A explicação de Nunes e Corsino (2011, p. 331) é que o tipo de política que está atuando no campo da educação infantil, sobretudo, para o segmento da creche, é a chamada política residualista, ou seja, “o estado atende a uma parcela da população, os grupos marcados pelo signo da exclusão ou da pobreza, e o mercado supre os serviços para os que podem por eles pagar”. Em outras palavras, as políticas públicas em andamento para a creche são ações focalizadas para a população mais carente, com intuito de atender apenas aquela parcela de crianças mais vulneráveis social e economicamente.

De acordo com o Relatório do quinto ciclo de monitoramento do PNE (INEP, 2024), nenhuma das grandes regiões brasileiras alcançaram a meta de atender 50% das crianças de até três anos de idade na creche. A região sudeste chegou a 44,3%, a região sul 42,5%, a região nordeste 33,7%, a região centro-oeste 31,5% e a região norte meros 20,4%. Os dados também revelam que não houve melhora significativa de acesso ao atendimento de crianças negras de até três anos em relação às crianças brancas e a desigualdade entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos, mostra-se muito distante de atender a meta 1.2, qual seja, a redução para 10 p.p.; antes caiu de 29,9 p.p. em 2013 para 25,4 p.p em 2022.

Da mesma forma, o PNE não alcançou a meta de universalizar a pré-escola (crianças de quatro e cinco anos), sendo que o percentual nacional ficou em 93%, destacando que a região norte apresentou, novamente, o menor atendimento do país registrando 85,2%. Verifica-se que a “democracia formal” está distante da “democracia real” para muitos cidadãos de pouca idade no Brasil, quer dizer, o direito ainda está em falta para a sociedade exigindo desta ação social em proveito de atendimento.

Uma forma de mobilização social em prol do direito à educação das crianças pequenas é o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que iniciou suas atividades em defesa da educação infantil pública no ano de 1999.

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) é uma articulação nacional, interinstitucional e suprapartidária, envolvendo diversos setores da sociedade brasileira e que visa mobilizar pessoas e instituições na defesa da educação infantil como primeira etapa da educação básica (MIEIB, 2019, s/p).

No ano de 2023 e neste ano de 2024, o MIEIB esteve envolvido na Conferência Nacional de Educação (CONAE), avaliando e construindo o novo PNE. Para mais está realizando encontros regionais discutindo as diversas questões que perpassam a educação das crianças pequenas, dentre elas o direito a educação como diz em sua Carta de Princípios (MIEIB, 2019, s/p):

O reconhecimento do direito constitucional das crianças de 0 (zero) até 6 (seis) anos de idade, independentemente de raça, etnia, gênero, credo, local de moradia, situação socioeconômica e cultural, ao atendimento em instituições de educação infantil públicas, gratuitas, laicas, inclusivas e de qualidade social.

A cidade de Belo Horizonte, no mês de dezembro de 2024, será sede do encontro nacional do Movimento Interfóruns, no sentido de sistematizar as pautas para a luta nos próximos anos destacando os seus dois grandes objetivos:

Defender e divulgar a concepção de educação infantil como primeira etapa da educação básica, direito fundamental de todas as crianças, dever de Estado, obrigação constitucional e um bem público. Promover a mobilização e articulação nacional no campo da educação infantil, junto às instâncias responsáveis por formular e executar políticas públicas (MIEIB, 2019).

Considerações finais

Como se viu fez-se importante o estudo das categorias Estado e sociedade civil, na especificidade brasileira, para ajudar a evidenciar as fragilidades, ao longo do tempo, do acesso a direitos fundamentais como a educação, sobretudo, à educação infantil e, conseqüentemente, ao conhecimento. No Brasil há limitações na ação da sociedade civil, visto que se tem uma classe política vinculada às elites econômicas com seus interesses opostos ao bem comum, como a educação pública, o que tem dificultado o amplo acesso à educação.

Os regimes ditatoriais, populista ou militar, e mesmo a frágil democracia, constituíram processos de segregação de crianças pobres, desigualdade ao acesso de ensino e a condenação de gerações inteiras a uma participação medíocre como cidadãos. O Estado de Direito implementado formalmente, tem dificuldades de se transformar em realidade para milhares de cidadãos pequenos.

Dessa forma, a sociedade brasileira constitui-se como uma das sociedades mais desiguais do mundo. Como assevera Brandão (2017, p. 59) é provável que o Brasil tenha realizado a façanha de edificar a maior máquina de desigualdades já vista no planeta. “[...] embora o Brasil tenha construído virtuosamente a articulação econômica, a integração dos mercados regionais e a unidade nacional, todo o processo se deu sob o pacto de dominação ultraconservador, antimocrático e antipopular”.

Diante desse quadro de fragilidade democrática e de uma sociedade civil com insuficiências, se revelam os dados desafiadores do PNE em que as vagas em creche no Brasil têm média de 37,3% e da pré-escola 93%, portanto a baixa das metas. A sociedade civil organizada, a exemplo do MIEIB, precisa ampliar a concentração na busca de atendimento de qualidade na educação infantil, sobretudo, no norte do país e para as populações empobrecidas. Fica o convite à mobilização de todos os cidadãos e cidadãs que acreditam no bem comum, como as instituições públicas de educação infantil onde se concretiza o direito à educação.

Referências

- BOBBIO, N. *O conceito de sociedade civil*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1982.
- BRANDÃO, C. A. Crise e rodadas de neoliberalização: impactos nos espaços metropolitanos e no mundo do trabalho no Brasil. *Cadernos Metrópole*, São Paulo, v.19, n.38, p.45-69, jan/abr, 2017. <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2017-3802>
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 3 abril. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 abril. 2024.
- CASTRO, S.O.C. ; MARTIN, D.G. ; ALMEIDA, F. M. Cotas sociais: reflexões à luz do princípio da isonomia. *Revista Estudo e debate*, Lajeado, v.27, n.1, p.51-64, 2020. <https://doi.org/10.22410/issn.1983-036X.v27i1a2020.2272>
- COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W.(Org). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/ EPSJV, 2006. p. 173-200.
- FONTES, V. A sociedade Civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e lutas teóricas na década de 1980. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/ EPSJV, 2006. p. 201-240.
- GALLARDO, H. *Teoria crítica: matriz e possibilidade de direitos humanos*. Tradução de Patrícia Fernandes. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Vol.03. 3. ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2007.
- MARX, K. ; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- MOVIMENTO INTERFORÚMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL (MIEIB). *Carta de princípios do movimento interfóruns de educação infantil do Brasil – MIEIB*, 2019. Disponível em: <https://www.mieib.org.br/biblioteca/documentos-oficiais/>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Políticas públicas universalizantes e residualistas: os desafios da Educação Infantil. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2011. p.331-347.
- SAAD FILHO, A.; MORAIS, L. *Brasil: neoliberalismo versus democracia*. São Paulo: Boitempo, 2018. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1xp3ndh>
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. A crise política do Brasil, o golpe e o papel da educação. In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LUCENA, L. (Org.). *A crise da democracia brasileira*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 215-232.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 43. ed. São Paulo: Autores Associados, 2018.
- SEVERINO. A. J. Fundamentos ético-políticos da Educação no Brasil hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz: EPSJV, 2006. p. 289-320. <https://doi.org/10.7476/9788575416129.0010>

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

TRABALHO DOCENTE DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: A NARRATIVA DE UM ESPAÇO DE (RE)CONSTRUÇÃO

Nathalia Mascarenhas Gotuzzo¹¹

Cristhianny Bento Barreiro¹²

Resumo

Em 2020, a educação enfrentou o desafio de manter suas atividades mesmo com o fechamento dos prédios físicos devido à pandemia da Covid-19. Este estudo investigou as transformações da profissão docente durante esse período, focando na pergunta: Quais foram as ressignificações e atribuições da profissão docente em tempos de pandemia vivenciadas por mim? Utilizando abordagem qualitativa e método autobiográfico, o diário registrou experiências pedagógicas em diferentes contextos. Apesar das incertezas e falta de suporte adequado, a educação persistiu como espaço essencial para aprendizagem e desenvolvimento, e a escrita do diário se tornou uma ferramenta para encontrar significado no caos.

Palavras-chave: Autobiografia; Educação; Pandemia da Covid 19

Abstract

In 2020, education faced the challenge of maintaining its activities despite the closure of physical buildings due to the Covid-19 pandemic. This study investigates the transformations of the teaching profession during this period, focusing on the question: **"What were the resignifications and attributions of the teaching profession during the pandemic experienced by the researcher?"** Using a qualitative approach and autobiographical method, a diary documented pedagogical experiences in diverse contexts. Despite uncertainties and inadequate support, education remained an essential space for learning and development, with the diary writing becoming a tool to find meaning amidst chaos.

Keywords: Autobiography; Education; Covid-19 Pandemic.

¹¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas. Especialização e mestrado em Educação no IF Sul. Docente no Colégio São José. Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de Pelotas. Coordenação de turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

¹² Mestrado e Doutorado em Educação pela PUC-RS e Pós-doutorado pela Universidade de Lisboa/Portugal. Professora de ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Docente Permanente no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Tecnologia. Líder do Grupo de Estudos Narrativos em Educação - GENE.

Introdução

Em dezembro do ano de 2019, surgiu o primeiro caso de uma doença respiratória causada pelo Coronavírus, o caso aconteceu na cidade chinesa de Wuhan. O que inicialmente parecia um problema local, logo tomou outras proporções quando a contaminação mostrava seus efeitos na Europa e nas Américas. No Brasil, o primeiro caso oficialmente notificado aconteceu em fevereiro de 2020, já no Rio Grande do Sul o primeiro caso confirmado foi em março de 2020.

O vírus viajou o mundo, então, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou estado de pandemia, causada pelo novo coronavírus. Milhares de pessoas infectadas, o sistema de saúde de países ricos e pobres entrou em colapso, muitas mortes e pânico. Sem remédios ou vacinas, o mais indicado era o isolamento social e o uso de máscaras de proteção.

O mundo tinha diante de si um grande desafio, uma luta contra o invisível, poucos estudos, poucas respostas e nenhuma solução, tudo era paliativo. Fronteiras fechadas, comércios fechados, bancos fechados, “*fique em casa*” foi o slogan em um primeiro momento.

E junto com a nova onda de coronavírus, uma grande onda de fake News¹³, o que tornou o momento que vivíamos ainda mais difícil. O negacionismo¹⁴ evidenciou-se nesse cenário, inclusive por parte de gestores e governantes.

No dia 17 de março de 2020, por meio da portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) autorizou, em caráter excepcional, a substituição de aulas presenciais por atividades por meios digitais apenas no Ensino Superior de Instituições Federais. Porém, na sequência, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu, no dia 18 de março de 2020, uma nota de esclarecimento que continha uma série de orientações, dentre elas, a substituição das aulas presenciais por atividades pedagógicas não presenciais nas demais modalidades de ensino. Diante de tal cenário, Conselhos Estaduais e Municipais passaram a emitir pareceres e decretos orientando sobre os caminhos que as instituições de ensino deveriam seguir.

No Brasil, em 20 de março de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6, o qual reconhece o estado de calamidade pública. Sem saber ao certo o que e como fazer, foram necessárias uma série de adequações por parte de toda sociedade, não sendo diferente com o espaço escolar.

Em março de 2020, as escolas do país inteiro fecharam as suas portas. E é nesse momento que a educação sai dos muros da escola e vai para dentro da casa de professores e estudantes, ou a menos deveria ser assim.

No dia 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou uma medida provisória que estabeleceu novas regras para educação (básica e superior), tal medida apenas flexibilizava o número de dias letivos, mas ainda não legitimava o cômputo das atividades não presenciais realizadas pelas escolas.

¹³ O termo vem do inglês fake(falso) e News(notícia). As fake News são notícias com dados ou informações falsas que são disseminadas como uma verdade. Elas não surgiram na pandemia, sempre estiveram presentes ao longo da história, porém, em meio às incertezas, encontraram terreno e foram amplamente propagandas durante o período investigado.

¹⁴ Negacionismo é o ato de negar fatos científicos e eventos da história que são comprovados por especialistas da área.

Em 28 de abril de 2020 o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer nº 5 ao qual tratava da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID- 19”.

Sáímos das escolas sem data para voltar. Não existia uma previsibilidade. 2020, sem sombra de dúvidas, foi incerto para todos os setores da sociedade.

Nesses movimentos, plurais e inconstantes, a escola que conhecemos deixou de existir. O quadro foi trocado por telas. Os muros das escolas foram trocados pelas paredes de nossas casas. Em tempo recorde, os profissionais precisaram se adequar para continuar atendendo seus estudantes.

Lives, capacitações online, grupos em redes sociais, e-mails, horas e mais horas em frente às telas. Não tínhamos hora para parar de trabalhar, precisávamos fazer a educação acontecer e, também, precisávamos aprender a lidar com novas ferramentas para tornar as aulas “atrativas” e “produtivas”.

Diante do exposto, esse trabalho teve como tema o trabalho docente em tempos de pandemia, a partir da seguinte questão: **quais foram as ressignificações e atribuições da profissão docente em tempos de pandemia vivenciadas por mim?**

Entrego aqui a escrita de uma história produzida em um momento *charneira*¹⁵ em minha vida e na de tantas outras pessoas que o viveram. Contraditoriamente, era preciso preparar-se para um mundo de incertezas e entender que essa trajetória, repleta de dúvidas, poderia ser apenas um recorte de uma história em constante mudança por vir. De acordo com Morin (2012, p. 59), “[...]conhecer e pensar novas não é só chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza [...]”. Para além desse contexto histórico, escrever sobre algo que me atravessou, tornou-se difícil e, muitas vezes, inquietante. Foi um eterno ir e vir, muitos rabiscos, reescritas e reflexões. E perante tudo isso, entendi que não teria como contar sobre uma outra/nova forma de ser docente sem traçar minha trajetória. É por isso que conto aqui histórias vividas por mim e que permearam meu processo de aprendizagem de pensar e escrever narrativamente. Nesse momento, destaco algumas questões: diante de tantas novas informações e fazeres, o que nos cabe enquanto professores? Quais são os saberes necessários para trabalhar nessa nova forma de fazer escola?

Este estudo teve como fonte um diário, no qual foram registrados experiências vivenciadas ao longo dos anos de 2020 e 2021, em relação ao trabalho docente, em um cenário pandêmico, tendo duas realidades distintas, a atuação em uma escola pública e em uma escola privada. Destaco que a diferença entre tais cenários é um dos pontos que emerge da reflexão, visto a diferença dessas realidades.

Importante salientar que o interesse pelo assunto nasceu de angústias e incertezas que tomaram conta de mim e, conseqüentemente, do meu fazer docente. Isso porque, depois de tantos anos atuando como professora, tinha diante de mim uma nova forma de trabalho, ao mesmo tempo, sem ter ideia de como e quando tudo iria voltar a ser como antes.

Por conseguinte, ressalto que o referido trabalho está inserido no campo da Formação de Professores, sendo uma pesquisa narrativa com característica autobiográfica, tendo como enfoque analisar a profissão docente em um novo contexto: o de uma pandemia mundial.

¹⁵ “Momentos ou conhecimentos charneira” é um conceito criado pela autora Marie-Christine Josso (2004). Representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas” (nas palavras da autora); acontecimentos que separam, dividem, articulam as etapas da vida.

Metodologia

[...] e quanto mais formos capazes de nos dar conta e de dar conta aos outros da experiência vivida, mais ela é vivida conscientemente (ela é experimentada, ela se fixa na palavra etc.) Lev Vygotski (2002, p.78)

Durante a pandemia de COVID-19, fui confrontada com um desafio inédito que transformou minha prática docente de maneira profunda e inesperada. A metodologia qualitativa foi o caminho que escolhi para registrar e analisar essa experiência, mergulhando na minha própria trajetória e nas complexidades do ensino em tempos de crise.

Ao longo de 2020 e 2021, mantive um diário pessoal em que narrava minhas vivências como coordenadora pedagógica em uma escola pública e professora alfabetizadora em uma escola particular. Essas páginas se tornaram um espaço vital para refletir sobre as mudanças abruptas e as adaptações necessárias no ensino remoto. Inicialmente, a ideia de registrar minhas vivências surgiu como uma forma de lidar com a incerteza e a ansiedade, mas rapidamente evoluiu para uma ferramenta essencial de autoformação e ressignificação do meu papel como educadora, transformando as vivências em experiências (Josso, 2004).

Em março de 2020, quando as escolas fecharam, era como se o chão tivesse sido retirado sob os pés. Aquele início de ano letivo, que geralmente traz uma sensação de renovação e expectativas, foi substituído por um mar de incertezas. Comecei a escrever sobre cada dia, cada desafio e cada pequena vitória. No começo, eram relatos de dificuldades técnicas, do sentimento da falta de preparação e de frustração. Mas, com o tempo, essas entradas no diário começaram a refletir um processo de aprendizagem e um entendimento do que significava ser professora em tempos de pandemia.

O diário foi composto por muitas imagens e reportagens que ilustravam o impacto da pandemia na educação, insights sobre novas metodologias e questionamentos constantes sobre como melhor apoiar os alunos.

Ao longo de 2021, percebi que estava aprendendo a viver em meio a essa nova realidade. Embora ainda houvesse turbulências, a escrita no diário se tornou menos frequente, mas mais reflexiva. As entradas passaram a ocorrer em torno de duas vezes por semana, descrevendo não apenas os eventos, mas também as emoções e reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

As palavras de Minayo (2012), Larrosa (2002), Josso(2004) e Bolívar(2007), ajudaram a compreender que a experiência é mais do que apenas um acontecimento; é uma oportunidade de interrupção, de parar para pensar e sentir mais devagar. Essa pausa, forçada pela pandemia, permitiu reavaliar as práticas e adicionar novos significados ao trabalho docente.

O diário foi analisado e sua análise revelou que muitas vivências poderiam ter sido esquecidas, se ali não estivessem registradas. Esse processo de escrita e reescrita permitiu ressignificar minhas experiências, transformando desafios em oportunidades de crescimento e aprendizado. Trabalhar com a autoformação através do diário ofereceu uma perspectiva diferenciada sobre minha identidade profissional, permitindo-me construir uma narrativa que refletisse, não apenas minhas vivências, mas também minhas esperanças e estratégias para o futuro.

Essa experiência de escrever autobiograficamente durante a pandemia foi transformadora. Não só documentou um período sem precedentes em minha carreira, mas também proporcionou uma lente através da qual pude ver minhas mudanças enquanto educadora. Em última análise, essa escrita se tornou uma forma de dar sentido ao caos, de produzir identidade e propósito, em meio à incerteza, e de reafirmar meu compromisso com a educação, mesmo nos tempos mais desafiadores.

Análise

Quando a pandemia da COVID-19 se abateu sobre o mundo em 2020, a prática docente foi uma das áreas mais desafiadas. Enfrentei, assim como tantos outros educadores, a tarefa de adaptar-me a um novo contexto, que exigia a continuidade do ensino, mesmo com as escolas fisicamente fechadas. Foi um período marcado por incertezas, angústias e, acima de tudo, uma necessidade constante de ressignificação da profissão.

No início da pandemia, a transição para o ensino remoto emergencial¹⁶ trouxe uma sensação de impotência e desconhecimento. Sem qualquer preparação prévia, fomos obrigados a aprender rapidamente novas tecnologias e métodos de ensino à distância. O uso de um diário pessoal, no qual registrei minhas experiências, tornou-se um instrumento valioso de reflexão e aprendizado.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas foi a disparidade de recursos entre os alunos de escolas públicas e privadas. Na escola privada, atuei como professora alfabetizadora, trabalhando com crianças de 6 a 7 anos. Em contrapartida, na escola pública, exerci a função de coordenadora pedagógica, com alunos do sexto ao nono ano, com idades entre 11 e 15 anos. Enquanto na escola particular havia um suporte tecnológico relativamente melhor, a realidade na escola pública era marcada por falta de recursos. Muitos alunos não tinham acesso à internet ou a dispositivos adequados para acompanhar as aulas online. Essas desigualdades evidenciaram a necessidade urgente de estratégias inclusivas e adaptáveis. Calistro (2022) enfatiza que a reorganização escolar durante a pandemia destacou o impacto negativo sobre comunidades carentes, em que poucos alunos têm acesso à tecnologia, resultando em sua exclusão do processo educacional.

Essa situação evidenciou a fragilidade em que se encontram esses estudantes e a necessidade de novos enfoques na prática pedagógica inclusiva, além da implementação de políticas públicas que atendam às necessidades daqueles que estão excluídos por falta de acesso à estrutura necessária. A pandemia intensificou a vulnerabilidade social, trazendo à tona a exclusão social de forma mais evidente.

A documentação diária das minhas experiências revelou um padrão claro: a necessidade de flexibilidade e criatividade. Ao longo dos meses, observei uma evolução significativa na minha capacidade de produzir conteúdos e metodologias de ensino adequadas aos contextos e idades. Desenvolvi atividades que podiam ser realizadas offline, como exercícios impressos e leituras complementares, para apoiar aqueles que não tinham acesso constante à internet. A colaboração com colegas foi crucial, compartilhando ideias e recursos, muitas vezes em grupos de redes sociais e capacitações online, confirmando que a aprendizagem colaborativa é uma ferramenta importante na formação continuada de professores (Tardif, 2002).

¹⁶ O ensino remoto emergencial foi uma medida adotada em resposta à pandemia de COVID-19, com o objetivo de garantir a continuidade da educação em um período em que as escolas e universidades estavam fechadas para evitar a propagação do vírus. Diferente do ensino a distância tradicional, que é planejado e estruturado com antecedência, o ensino remoto emergencial foi implementado rapidamente e de forma temporária para atender à urgência da situação.

No entanto, a falta de políticas públicas eficazes para apoiar a educação durante a pandemia agravou esses desafios. O poder público falhou em fornecer o suporte necessário, deixando muitos professores e alunos sem as condições materiais adequadas que garantissem o acesso à educação. A ausência de um plano nacional coeso e a escassez de investimentos em infraestrutura tecnológica evidenciaram um descaso com a educação, ressaltando o cenário de desigualdade e precariedade. Esta lacuna obrigou os educadores, em um ato de voluntarismo, a improvisar e a buscar soluções individuais para problemas que deveriam ser tratados de forma sistêmica e coletiva.

A pandemia também trouxe mudança na dinâmica da relação entre escola e família. Casas foram transformadas em salas de aula improvisadas.

Ao revisitar minhas anotações, ficou claro que, apesar das adversidades, tanto os alunos quanto os professores desenvolveram capacidade de adaptação. Vi meus alunos desenvolverem novas habilidades, tornarem-se mais autônomos e encontrarem formas criativas de participar das aulas. Essa experiência me ensinou que, apesar dos tempos de crise, foi possível encontrar caminhos para uma aprendizagem significativa.

A análise de minhas anotações diárias também me permitiu identificar momentos de crescimento pessoal e profissional. A escrita autobiográfica se transformou em um espaço de autoconhecimento, em que pude refletir sobre minhas práticas, questionar minhas certezas e, acima de tudo, reconhecer minha aprendizagem como educadora. Percebi que o processo de autoformação foi fundamental para manter minha motivação e meu compromisso com a educação.

Porém, não posso deixar de criticar a sobrecarga enfrentada por nós, professores, durante este período. A demanda por aulas online, a necessidade de aprender rapidamente a usar novas ferramentas tecnológicas e a pressão para manter o engajamento dos alunos, sem o suporte adequado, resultaram em jornadas cansativas e em trabalho precarizado. Segundo Coelho (2022), a imposição do teletrabalho na educação básica ocorreu de forma abrupta, sem tempo adequado para planejamento ou organização. Os docentes tiveram que adaptar seus planos de aula para um formato totalmente remoto e digital, além de criar um ambiente de trabalho em suas próprias casas. Esse processo trouxe um aumento das exigências burocráticas, sobrecarga de trabalho, expansão da jornada extraclasse, exaustão e desgaste psíquico.

A pandemia exigiu de todos nós uma reinvenção constante e mostrou que, apesar das dificuldades, a educação pode e deve continuar sendo um espaço de transformação e esperança (Freire, 1992).

Essa experiência de reconfiguração profissional, documentada com rigor e introspecção, não apenas capturou um período de crise, mas também serviu para reafirmar o compromisso de educadores com o trabalho de ensinar e aprender. Contudo, é imperativo que reconheçamos a necessidade urgente de políticas públicas que apoiem a educação, garantindo recursos adequados e suporte para que todos os envolvidos possam prosperar, com saúde, mesmo em tempos de crise.

Considerações finais

A pandemia de COVID-19 trouxe desafios inéditos para a prática docente, exigindo rápida produção de respostas, apesar da falta de recursos e do suporte limitado do poder público. Por meio de um diário pessoal, durante 2020 e 2021, a experiência registrada apontou as transformações enfrentadas como educadora nesse período. Utilizando uma metodologia qualitativa, um mergulho introspectivo nas vivências e ressignificações como professora em tempos de crise foi realizado.

Quando as escolas fecharam em março de 2020, um ambiente de incerteza e ansiedade substituiu o habitual começo de ano letivo. Sem o apoio necessário do poder público e com recursos limitados, o diário tornou-se um instrumento de autoformação e reflexão, ajudando a lidar com os desafios técnicos, emocionais e pedagógicos impostos pelo ensino remoto emergencial. As dificuldades iniciais deram lugar a uma compreensão mais profunda do papel como educadora, durante a pandemia.

Ao revisar as anotações, percebe-se que o registro constante das experiências, emoções e reflexões foi essencial para ressignificar as práticas educativas. A escrita autobiográfica permitiu transformar desafios em aprendizagens, oferecendo uma nova perspectiva sobre a identidade profissional.

Documentar essa experiência não só capturou um período sem precedentes, mas também proporcionou uma lente através da qual se pode observar uma mudança profissional necessária e imposta. Em última análise, a escrita se mostrou uma ferramenta poderosa para dar sentido ao caos, reafirmar o compromisso com a educação e construir estratégias para o futuro. Conclui-se que, mesmo em tempos de grande incerteza e com a falta de apoio adequado, a educação continua a ser um campo fértil para a aprendizagem e o crescimento, impulsionada, em larga medida, pelo constante compromisso dos profissionais da educação.

Referências

BRASIL. Portaria no 343, de 17 de Março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> . Acesso em: 09 de julho de 2024.

_____. Decreto no 6, de 20 de Março de 2020. **Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar no 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem no 93, de 18 de março de 2020.** Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DLG&numero=6&ano=2020&ato=b1fAzZU5EMZpWT794> . Acesso em: 09 de julho 2024.

_____. Medida Provisória no 934, de 1o de Abril de 2020. **Normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei no 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> . Acesso em: 09 de julho de 2024.

_____. Parecer no 5, de 28 de Abril de 2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID 19.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselhonacional-de-educacao/85201-parecer-cp2020#:~:text=Parecer%20CNE%20FCP%20n%C2%BA%205,da%20Pandemia%20da%20COVID%20D19> . Acesso em: 09 de julho 2024.

CALISTRO, E. A. **Educação inclusiva, ensino remoto e covid-19: possibilidades e limites de práticas pedagógicas humanizadoras** Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3800>. Acesso em: 14 de julho de 2024.

COELHO, E. A. **Características do teletrabalho e Síndrome de Burnout em professores da educação básica durante a pandemia da COVID-19.** Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/25172>. Acesso em: 14 de julho de 2024.

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

JOSSO, M. C. **Experiência de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan./fev./mar./abr., 2002.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL PAUTADAS NO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Quelen Vanuci Correa Conceição¹⁷

Cristiano Corrêa Ferreira¹⁸

Francéli Brizolla¹⁹

Resumo

O presente estudo tem como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura em dois portais de buscas, com a temática sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem. A educação em geral, vem trazendo no decorrer dos anos muitos desafios, por isso é necessário termos um olhar especial a questões relacionadas à educação inclusiva, independente da modalidade de ensino que o aluno está inserido. O DUA, parte da característica que o currículo precisa ser flexível beneficiando todos os alunos, não apenas os que têm altas habilidades ou, em contrapartida, aqueles que possuem alguma deficiência. Utilizou-se a base de dados da OASISBR e do Google Acadêmico, onde foram encontrados 50 trabalhos, sendo que destes, 13 foram selecionados. Também foram analisados dois contextos como: formação de professores e práticas pedagógicas. Ao final detectou-se que através dessas pesquisas analisadas o DUA pode ser implementado tanto na formação de professores quanto na prática docente. A abordagem curricular apresentada pelo DUA, demonstra-se possível e apropriada para nortear um plano educacional inclusivo, passando por metas mais claras, criando ambientes dinâmicos e eficazes, através do trabalho coletivo, estratégico e com variabilidade na aprendizagem.

Palavras-chave: DUA. Prática Docente. Inclusão. Formação de professores.

Abstract

The present study aims to carry out a systematic review of the literature on two search portals, with the theme of Universal Design for Learning. Education in general has brought many challenges over the years, which is why it is necessary to take a special look at issues related to inclusive education enrolled in. The DUA is based on the characteristic that the curriculum needs to be flexible, benefiting all students, not just those with high abilities or, on the other hand, those who have a disability. The OASISBR and Google Scholar databases were used and 50 works were found, of which 13 were selected. Two contexts were also analyzed, such as : teacher training and pedagogical practices. In the end, it was detected that through these analyzed researches, UDL can be implemented both in teacher training and in teaching practice. The curricular approach presented by DUA proves to be possible and appropriate to guide an inclusive educational plan, through clearer goals, creating dynamic and effective environments, through collective, strategic word and with variability in learning.

Keywords: DUA. Teaching Practice. Inclusion. Teacher training.

¹⁷ Mestrando em Ensino - UNIPAMPA

¹⁸ Doutorado em Engenharia de Minas, Metalurgia e de Materiais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor da Universidade Federal do Pampa. Docente do curso de especialização em modelagem computacional em ensino, experimentação e simulação. Membro do mestrado acadêmico em ensino da UNIPAMPA, atuando no desenvolvimento de produtos educacionais, gamificação, modelagem e prototipagem 3D, DUA e Inteligências Múltiplas.

¹⁹ Mestre e Doutora em Educação - política e gestão da educação - no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-RS). Atuação na formação docente nos cursos de licenciatura - formação inicial - e em cursos de formação continuada e extensão. Líder do Grupo INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior, que atua com estudos e pesquisas na área da diversidade e inclusão e acessibilidade pedagógica na perspectiva da Educação para Todos. Vice-reitora da Universidade Federal do Pampa no quadriênio 2023-2027.

Introdução

Este artigo apresenta uma revisão sistemática sobre o (DUA) e com o foco na formação de professores e nas práticas pedagógicas. A revisão sistemática da literatura (RSL) segundo Costa; Zoltowski (2014, p.56) é um método que permite maximizar o potencial de uma busca científica, a fim de construir um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada.

Freire (1994), destaca a prática docente como um processo espontâneo:

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”. (Freire, 1994, p.21)

Nunes e Madureira (2015), destacam a importância de o docente organizar a prática pedagógica pautadas na perspectiva do DUA de modo a fazer com que todos os alunos se sintam motivados a aprender com facilidade aos conteúdos de ensino e vivenciando experiências conforme suas necessidades e possibilidades de expressão.

Os autores ainda destacam que para o planejamento de aulas acessíveis a todos os alunos, implica na definição dos diversos componentes do currículo: objetivos, estratégias, recursos, materiais e avaliação, e que o professor leve em consideração os princípios do DUA. Nesta ideia, ainda citam que um plano de aula eficaz, deve levar em consideração as necessidades individuais de todos os alunos.

São três os Princípios que compõem o DUA, ou seja, o engajamento, a representação e a ação e expressão. As suas diretrizes possibilitam a implementação de múltiplos modos.

Ao pensarmos em uma educação inclusiva, precisamos destacar que os educadores devem ter clareza do que estão propondo em sala de aula, por meio do planejamento de ações que sejam realizadas de forma acessível e por meio de práticas flexíveis em seu contexto educacional.

O DUA pode ser definido como uma estrutura capaz de guiar educadores no desenvolvimento de planejamentos de ensino, com o objetivo de construir um ambiente com oportunidades de aprendizagem para todos os alunos conforme (BETTIO; MIRANDA; SCHMIDT, 2021).

Detalhamento da revisão sistemática

A seguir, será apresentado os passos norteadores da revisão sistemática, o qual seguiu os oito momentos, de acordo com (COSTA; ZOLTOWSKI; 2010). O Quadro 1, a seguir, ilustra esses oito momentos.

Quadro 1 - Descritores e critérios de seleção de acordo com COSTA e ZOLTOWSKI

| Momentos | Caracterização |
|---------------------------------------|---|
| 1. Delimitação da questão da pesquisa | Como o DUA pode ser aliado à elaboração de planejamentos, recursos em sala de aula e contribuir para práticas pedagógicas? |
| 2. Escolha da fonte de dados | OASISBR - Google Acadêmico |
| 3. Escolha dos descritores | Desenho Universal para a Aprendizagem, Inclusão <i>and</i> Práticas Pedagógicas <i>and</i> Formação de professores. |
| 4. Busca de resultados | Publicações a partir de 2019. |
| 5. Critérios de inclusão e exclusão | Foram o título, o objetivo, as palavras-chaves e o resumo, no qual deveriam constar: DUA Desenho Universal para a Aprendizagem, Inclusão e Práticas pedagógicas, sendo excluídos aqueles que não traziam discussões sobre o tema. |
| 6. Extração de dados | Seleção de artigos, teses, Trabalho de Conclusão de Curso e dissertações |
| 7. Avaliação das publicações | Avaliação do referencial teórico. |
| 8. Síntese e interpretação | Foram selecionadas 6 publicações. |

Fonte: Adaptado de COSTA; ZOLTOWSKI, 2010

O primeiro momento apresentado no Quadro 1 mostra que os descritores e critérios de seleção versam sobre a delimitação da questão de pesquisa que foi realizada por meio da seguinte questão norteadora, ou seja: Como o DUA pode ser aliado na elaboração de planejamentos, recursos em sala de aula e contribuir para práticas pedagógicas dos professores?

Após, no próximo momento ocorreu a escolha das bases de dados de acesso aberto como: OASISBR e Google Acadêmico. Além disso, os descritores relacionados ao tema da pesquisa e os operadores booleanos AND e OR, foi constituída a string de busca: (Desenho Universal para a Aprendizagem) AND (Inclusão) AND (Práticas pedagógicas) AND (Formação de professores). Para a busca de resultados nas bases de dados, em todos os campos, foram consideradas as publicações a partir de 2019 até 2023, por serem mais atualizadas. Os critérios de seleção, inclusão e exclusão, foram o título, o objetivo, as palavras-chaves e o resumo no qual deveriam constar: Desenho Universal para a Aprendizagem, Inclusão e Práticas pedagógicas, sendo excluídos aqueles que não traziam discussões sobre o tema. Para avaliar as publicações, foram considerados artigos, teses, dissertações e trabalho de conclusão de curso (TCC). Os seguintes critérios de exclusão foram, excluir os artigos não escritos em português e artigos de revisão sistemática.

Após esta primeira triagem, foram encontrados 29 artigos na base de dados OASISBR, sendo selecionados pelos critérios de seleção apenas 6 artigos, entre eles 1 artigo, 2 dissertações, 2 teses e 1 trabalho de conclusão de curso, sendo excluídos os trabalhos de revisão de literatura e os que não se incluíam em nenhum dos quatro campos (DUA, Inclusão, Prática Pedagógica e Formação de professores).

O Quadro 2 apresenta a identificação com o título do trabalho, a classificação e os autores e as respectivas publicações de acordo com a base de dados OASISBR:

Quadro 2 - Descrição da classificação e autores encontrados na base de dados OASISBR

| Título | Classificação | Autores |
|---|--------------------------------------|--|
| 1.O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. | Artigo | ZERBATO, Ana Paula. MENDES, Enicléia Gonçalves. (2020) |
| 2.Formação Inclusiva com licenciandas em Pedagogia: Ações Pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem. | Dissertação | PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. (2020) |
| 3.Desenvolvimento de um sistema digital na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Formação de professores para elaboração de planos de aula. | Tese | MENDOZA, Babete de Almeida Prado. (2022) |
| 4.Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem nos objetos do conhecimento de geografia, para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I. | Dissertação | DIÓRIO, Raquel. (2020) |
| 5.O uso de materiais didáticos manipulativos para o ensino de matemática à luz do Desenho Universal para Aprendizagem | Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) | SILVA LIMA, Ingrid Natália da (2020) |
| 6.O Desenho Universal para a Aprendizagem e as contribuições na Educação à Distância. | Tese (doutorado) | Böck, Geisa Letícia Kempfer (2019) |

Fonte: Autores (2023)

Ao analisar as produções selecionadas na revisão sistemática, destacamos que estudos realizados por Zerbato (2020), Prais (2020), Mendoza (2022), fundamentaram-se na formação de professores para realizarem seus estudos.

O DUA é uma proposta que busca promover a inclusão e a diversidade, reconhecendo que cada pessoa é um ser único, que tem suas necessidades e formas de aprender. Ao apresentar múltiplas representações do conteúdo, múltiplas formas de ação e expressão, promove-se o engajamento e a motivação dos alunos, criando um ambiente rico e estimulante para todos.

Dentro do contexto apresentado no Quadro 2, observa-se que Zerbato (2020), investigou um programa de formação de professores e percebeu que existia a necessidade de inserção de novos modelos de formação, que permitissem que os acadêmicos, durante sua trajetória deveriam ter um subsídio para promover o desenvolvimento de ações que condizem aos desafios que a diversidade oferece.

Conforme relato apresentado na pesquisa, os acadêmicos puderam refletir sobre a criação de um ambiente de compartilhamento de materiais e de um espaço físico que ofertasse a troca de práticas vivenciadas o que diminui a necessidade de cada professor em criar o seu individualmente, com isso a troca de ideias, de materiais e/ou técnicas diferenciadas que colabora para a construção de um processo educacional mais colaborativo e inclusivo.

Zerbato (2020), afirma que:

Nesse sentido, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) tem sido apontado como abordagem promissora pela literatura sobre inclusão escolar, mas pouco explorada no contexto nacional. Dessa forma, o objetivo deste estudo consistiu em investigar se um programa de formação de professores baseado nessa temática poderia resultar em práticas que alcançassem maior participação e aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial no contexto da classe comum. (Zerbato,2020, p. 4)

Um outro trabalho analisado foi o de Prais (2020) que buscou fomentar reflexões em como pensar nos novos modelos de formação de professores, destacando a experiência dos participantes em construir planejamentos em colaboração fundamentada no DUA, trazendo, assim, novas alternativas para o ensino. O artigo de Prais mostrou-se pertinente para a pesquisa, pois relata uma experiência prática voltada à formação de professores licenciados em Pedagogia, tendo como metodologia uma pesquisa de campo.

Com essa análise, a autora argumenta que para as professoras terem êxito em suas aplicações, é necessário se aprofundar mais no assunto, obter clareza de conteúdo, conhecer o perfil da turma, ter em mente os objetivos e planejamentos de sua prática pedagógica.

Prais (2020), destaca que:

Acreditamos que, se os professores incorporarem os conhecimentos teóricos e práticos da inclusão, poderão empregar os princípios do DUA em qualquer metodologia de ensino, para traçar intenções claras e coerência diante o que, para que e como ensinar os conteúdos aos alunos. (Prais, 2020, p. 168).

Conforme a pesquisadora, o DUA permite que sejam organizadas ações didáticas com professores e que sejam feitas formações pedagógicas pautadas em incentivo às ações coletivas e individuais.

Já a tese de Mendoza (2022), apresentou a possibilidade de uma formação online sobre o DUA, tendo como um dos objetivos específicos implementar uma ação didática com a participação de professores da sala de aula regular comum do Ensino Fundamental e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gerando 51 planos de aulas baseados no DUA. Dentro do contexto e da possibilidade de colaborar com recursos para a formação continuada de professores do Ensino Básico e projetar desenvolvimento de um sistema digital para apoiar, de forma autoinstrucional, os professores na elaboração de planos de aula. A autora destaca que o DUA responde a uma demanda do contexto educacional da sociedade brasileira contemporânea que é a de desenvolver e expandir conhecimentos e estratégias pedagógicas que apoiem o trabalho do professor regente e especialista do AEE para enfrentarem juntos os desafios na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Com o resultado do planejamento, foi desenvolvido um sistema digital. Com esse estudo, foi constatado que há uma demanda por programas de formação continuada docente, que reflitam e colaborem com práticas pedagógicas capazes de chegarem a todos os alunos de forma eficaz e atrativa, colaborando com o desenvolvimento de um produto que pudesse ser empregado na formação continuada de professores da educação básica. Apoiando tanto os professores de Ensino Fundamental I quanto os do AEE na elaboração de planos de aula fundamentados no DUA.

O que mais chamou a atenção na tese de Mendoza (2022) foi a ação didática formativa que ocorreu com professores, nas quais foram gerados planos de aula. A seguir serão apresentadas as pesquisas selecionadas que envolvem as práticas docentes baseadas nos Princípios do DUA.

A dissertação de Diório (2020), propôs elaborar estratégias com base nos princípios do DUA, visando a organização de conhecimentos de forma a promover uma aprendizagem que garanta o alcance de todos em um ambiente igualitário. Ao investigar estratégias de aplicação de plano de aula a estudantes regularmente matriculados no quarto ano do Ensino Fundamental, a autora buscou com sua pesquisa auxiliar professores que convivem com a realidade de inclusão e suas aplicações na aprendizagem.

As aulas foram planejadas e aplicadas em duas turmas, tendo os planos de aula executados pela pesquisadora e acompanhados pelas professoras titulares das turmas.

Apesar da investigação de Diório (2020) ser fundamentada nos estudos e aplicações de uma turma do quarto ano, esta foi citada no levantamento da revisão da literatura por incluir estudos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por este motivo, considera-se pertinente citar trabalhos dessa modalidade de ensino fazendo um comparativo na aplicação.

Já Silva Lima (2020) propôs investigar o uso de materiais didáticos manipulativos para o ensino de matemática com foco no DUA, buscando auxiliar professores que convivem com a realidade de inclusão e suas implicações na aprendizagem. O foco da pesquisa deu-se em torno de que o planejamento do currículo escolar deve pautar-se no favorecimento de uma cultura de inclusão para que possa refletir em práticas pedagógicas inclusivas.

Já, Bock (2019), aponta quatro estudos realizados de forma online, em espaço virtual, buscando como proposta reduzir barreiras metodológicas nos ambientes educacionais e avaliar a contribuição do DUA em Educação à Distância. A autora destaca que nesse modelo, os objetivos ultrapassam seu papel tradicional no planejamento curricular como meros marcadores de conteúdo ou desempenho. Uma abordagem do DUA procura criar metas claras de aprendizagem e apoiar o desenvolvimento de aprendizes ao longo da vida para que sejam estratégicos, habilidosos e motivados.

Os resultados encontrados a partir de buscas nas bases de dados serviram como suporte para reflexões no campo do DUA, além de demonstrar a possibilidade de aplicação. O que foi apresentado ajudará a esclarecer fatos e servirá como suporte na realização de outras pesquisas

O Quadro 3 nos traz os passos que fundamentaram a escolha das bases de dados do Google Acadêmico, semelhante com os da base de dados OASISBR, tanto nos critérios de inclusão e exclusão. Foram encontrados 21 artigos na base de dados Google Acadêmico, sendo selecionados pelos critérios de seleção 4 artigos, 2 dissertações e 1 Trabalho de TCC.

Quadro 3 - Descrição da classificação e autores encontrados na base de dados Google Acadêmico

| Título | Classificação | Autores |
|---|----------------------|---|
| 1.Práticas educativas pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) | Artigo | HEREDERO, MOREIRA; MOREIRA (2022) |
| 2.Desenho universal para Aprendizagem: práticas docentes inclusivas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental | Dissertação | SAMPAIO, Juliana Delpasso Bistrican (2022) |
| 3.Sequência didática pautada no Desenho Universal para a Aprendizagem na área de Linguagens e suas Tecnologias. | Dissertação | BALDAN, R. K. (2023). |
| 4.Formação de professores a partir das Práticas Inclusivas e Design Universal para Aprendizagem. | Artigo | AGOSTINI, A. de J. A.; RENDERS, E. C. C. (2021) |
| 5.Desenho Universal para a Aprendizagem, implantação na Educação Pré-escolar. | Artigo | MACHADO, Cláudia Sofia Henriques (2020) |
| 6.Atividades em Geociências na Educação Infantil baseadas em Desenho Universal de Aprendizagem como ferramenta para o desenvolvimento da criança. | Artigo | GONÇALVES, L. H. M. Grama, É. A., Passos, A. P. D. (2021) |
| 7.O Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Infantil: Uma análise da experiência no Projeto Aponte. | TCC | REIS, Sonally Kelly Lourenço dos. (2023) |

Fonte: Autores (2023)

Ao analisar os trabalhos do Quadro 3, percebe-se que o primeiro artigo, objetiva apresentar o DUA, os seus princípios e o uso em suas práticas educativas relacionadas a o currículo direcionado para o Ensino Superior, conforme os autores como (HEREDERO; MOREIRA; MOREIRA, 2022): “O DUA pode significar uma mudança no pensamento da prática educacional, a partir de um trabalho de motivação para com os estudantes, servindo -se da flexibilização da maneira como a informação é apresentada e na maneira proposta para que os estudantes respondam ou expressem conhecimentos e habilidades.

Constatamos que os pesquisadores conseguiram propor outras formas de organizar suas aulas e/ou ministrar os conteúdos, de modo que todos os estudantes pudessem interagir, participar e aprender ativamente; ter a experiência de um processo de reflexão sobre suas próprias aprendizagens, ficando mais engajados no processo. Isso evidencia a necessidade de pensar na inclusão dos princípios do DUA nos planejamentos docentes para uma escola de qualidade, com equidade para todos.” (Heredero; Moreira; Moreira, 2022, p. 1)

Conforme a pesquisa de Heredero; Moreira; Moreira (2022) “o planejamento baseado no DUA é válido e possibilita grandes mudanças”, pois partindo da ideia de que as estratégias de ensino satisfazem as diferenças individuais, na aprendizagem.

O estudo consiste em objetivar as diretrizes do DUA. Seguindo as diretrizes, como referência geral podendo ajudar qualquer professor no planejamento de unidades didáticas ou no desenvolvimento do currículo (objetivos, métodos, materiais e avaliações) minimizando as barreiras, otimizando desafios. Mas para entender as diretrizes, precisamos compreender que o DUA é uma abordagem que procura minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os alunos, pois possibilita a utilização de diversos meios de representação do conteúdo, de execução e de engajamento nas tarefas, (RIBEIRO, 2018).

Ao citar cada diretriz, nos coloca exemplos de como implementá-las servindo de base para pesquisas futuras.

Um outro trabalho apresentado foi o de Sampaio (2022), onde o objetivo central foi analisar práticas de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reforçando a importância de uma formação pedagógica voltada para educação inclusiva.

Como ponto de partida, foi analisado o perfil dos participantes e suas práticas pedagógicas junto aos estudantes, possibilitando conhecer estratégias, dificuldades e desafios na atuação do cotidiano, quando a pesquisadora pode, em um momento formativo, compartilhar aprendizagens sobre o DUA.

Inicialmente, foram enviados aos participantes através do Google Forms, uma Carta Convite, como forma de apresentação da pesquisadora, mostrar a proposta e termo de consentimento da pesquisa. Ao aceitarem a carta, os participantes iam sendo direcionados ao questionário, onde eram convidados a responder perguntas sobre sua trajetória profissional e experiência com inclusão escolar. Foram utilizados questionários e entrevistas para essa coleta de dados, as entrevistas foram realizadas individualmente de forma online, com base nas narrativas, foi proporcionado um Momento formativo, através de slides confeccionados partindo dos dados obtidos nas entrevistas e questionários. As narrativas mostraram que o DUA, enquanto conhecimento, está distante da realidade na formação inicial e continuada dos professores.

Conforme Sampaio (2022), a respeito das práticas educativas:

“Entende-se que a experiência e o aprendizado proporcionados pela realização desta pesquisa não se bastam e não se encerram nas análises propostas até então, pois fomenta possibilidades de reflexão futura para a pesquisadora e para o leitor, que de alguma forma também esteja inserido ou envolvido na busca pela qualidade da Educação Inclusiva.” (Sampaio, 2022, p.102)

Acredita-se na contribuição desta pesquisa por se tratar de uma formação de professores dos anos iniciais, bem como sua utilização na prática pedagógica.

A pesquisa de Baldan (2023), trata-se de uma dissertação cujo objetivo foi analisar e sistematizar, a partir das diretrizes e princípios do DUA, uma sequência didática voltada aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, considerando a área das linguagens. Essa sequência foi validada junto aos professores de Língua Portuguesa, os quais identificaram as facilidades e dificuldades em sua utilização com a diversidade de alunos presentes na sala de aula. A sequência didática aplicada com os alunos, realizou-se através de três momentos distintos, o primeiro tem como foco principal conhecer os estudantes, no segundo momento os alunos são convidados a escolher uma notícia e apresentar à turma e no terceiro momento os alunos tiveram que compartilhar e comparar suas impressões. Durante cada etapa, a pesquisadora pode ir acompanhando cada princípio ou diretriz do DUA que ia se destacando.

Conforme Baldan (2023), o planejamento das atividades precisa ocorrer de forma autêntica e significativa para os alunos, fornecendo meios alternativos e flexíveis

Para a pesquisadora, o estudo mostrou que a aplicação da sequência didática foi bem recebida pelos professores, demonstrando-se eficaz, podendo ser adaptada a outras áreas do conhecimento. O artigo de Agostini; Renders (2021), traz os resultados de uma pesquisa que apresenta a formação docente no campo da educação inclusiva, analisando os princípios do DUA, aplicados para professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública, sendo que a maioria desconhecia a proposta do DUA. Onde buscou através de relatos de situações do cotidiano buscar indicativos de saberes e fazeres comuns ao grupo. Foram definidos temas para três encontros de rodas de conversas: DUA sem saber, dificuldades e formação docente.

As autoras ainda destacam que através dos dados colhidos através dos relatos das memórias docente, foi possível refletir e antecipar o planejamento a partir da abordagem do DUA, estimulando a centralidade do aluno no processo de ensino, reconhecendo os diferentes ritmos e saberes de cada aprendiz, podendo, assim, contribuir para as práticas inclusivas dos professores a partir da visualização do seu acesso a essa proposta curricular por meio das ações de formação continuada focada em refletir suas próprias práticas.

Machado (2020), traz como objetivo identificar as características do DUA nas práticas pedagógicas dos Educadores de Infância na Educação Pré-escolar. Neste estudo, Machado (2020) tem como ponto de partida o seguinte questionamento: Que características do DUA podemos encontrar nas práticas pedagógicas dos educadores de infância na educação pré-escolar?

E como objetivo geral compreender quais as práticas pedagógicas que baseadas no DUA são implementadas por Educadores de Infância?

Essas características foram coletadas e observadas através de questionários com 15 perguntas abertas e fechadas, realizados de forma online, entre 30 educadores de infância (termo usado pela pesquisadora), onde os percentuais que se destacaram foram de 53% que responderam que não tinham conhecimento sobre o uso do DUA e dos que responderam os questionários apenas 3% afirmaram já ter conhecimento sobre os princípios do DUA. Em um segundo momento, a pesquisadora realizou entrevistas com duas professoras, onde estas afirmaram não conhecer o DUA. Após a aplicação dos questionários e entrevistas, Machado (2020) constatou que são poucos os professores da área da educação pré-escolar que assinalaram ter conhecimento acerca do DUA e uma porcentagem que afirma ter conhecimento sobre o assunto relacionam como instrumento para crianças com necessidades de aprendizagem específicas ou com deficiência, não se dirigindo a todos os alunos.

Com essa pesquisa, Machado (2020) sugere que é necessário renovar as práticas pedagógicas tendo em consideração a formação de professores.

Já Gonçalves (2021), mostra a elaboração de práticas pedagógicas em Geociências na Educação Infantil. Para isso, depende de conhecimento básico dos conceitos de Geociência por parte dos professores e do respeito à fase de desenvolvimento que cada criança se encontra, sendo que esse último, pode ser garantido elaborando atividades baseadas nos princípios do DUA.

As atividades sugeridas foram descritas nos seguintes termos: a) marcos de desenvolvimento, b) conceito de geociência, c) objetivos de acordo com a BNCC, d) materiais necessários, e) metodologia real das atividades e g) DUA.

Ao iniciar a sequência didática, Gonçalves (2021), convida as crianças a manusear de olhos fechados um quebra-cabeça com ilustrações de placas tectônicas (fragmentos rochosos da litosfera), logo após podem organizar o material com os olhos fechados ou não, sozinho ou com os colegas, como preferir. Após roda de conversa sobre o assunto destacando conceitos, realizou a construção de tabela tátil da linha do tempo e da rotina da criança, entre outras atividades sempre respeitando a observação e escuta das crianças.

Ao elaborar uma sequência didática seguindo os termos anteriormente citados, o professor precisa estar atento às disciplinas que leciona, atendendo as informações e conceitos que ajudam a organizá-las, assim como compreender como evolui o raciocínio dos alunos, pois na Educação Infantil a evolução do raciocínio está ligada ao desenvolvimento cognitivo ao localizar em qual marco do desenvolvimento a criança está, faz-se necessário elaborar atividades reais de cada aluno. Na Educação Infantil, o professor precisa estar atento à criança, respeitando sua individualidade, como interage com o ambiente e elabora o pensamento.

Ao utilizar o DUA na Educação Infantil, os direitos das crianças presentes na BNCC são respeitados.

A pesquisa de Reis (2023) destaca a análise do uso do DUA como estratégia para inclusão na Educação Infantil a partir da concepção dos direitos descritos na BNCC e outros dispositivos legais. Coletando dados da realidade sobre o uso do DUA na Escola em uma instituição de Educação Infantil.

A análise contou com 12 planejamentos semanais escolhidos no período de fevereiro a julho de 2023, com o propósito de investigar a presença dos direitos das crianças citadas na BNCC e dos princípios do DUA, destacando a rotina diária, variedade de material acessível, informação por meio da linguagem diversificada (oral, visual e escrita), além das vivências da pesquisadora na referida escola.

A pergunta norteadora levou em consideração se é possível planejar e desenvolver para todas as crianças, levando em conta os princípios do DUA e os critérios estabelecidos pela legislação brasileira para Educação Infantil.

Ao finalizar a aplicação e construção de relatório a respeito da análise, a pesquisadora concluiu que é possível promover a inclusão por meio do DUA e respeitando o que aponta a legislação brasileira, principalmente a BNCC, onde destaca os direitos de aprendizagem dos alunos dessa modalidade de ensino. Tendo base nessa pesquisa, podemos sugerir que outras instituições e escolas de educação infantil são capazes de implementar tal prática, adotando o DUA na sua rotina diária e no currículo escolar.

As pesquisas analisadas, indicam que as experiências de aplicação do DUA são semelhantes, destacando de certa forma conceitos afins, foram apresentadas de forma positiva, sendo necessário práticas inovadoras e acolhedoras, contemplando a individualidade de cada um. Tomando essas pesquisas como base, destacamos algumas aplicações de práticas pedagógicas orientadas nas perspectivas do DUA, as quais salientamos o acesso de todos ao currículo, respeitando suas particularidades tanto no uso de tecnologias ou estratégias pedagógicas voltadas ao conhecimento. As pesquisas selecionadas na revisão de literatura englobam planejamento, avaliações e recursos educacionais didáticos ou tecnológicos que norteiam os princípios do DUA.

Discussão da revisão sistemática

Nesta seção destacamos que ao analisar as 13 produções científicas dessa revisão sistemática, foram identificados tipos de pesquisas com objetivos semelhantes adotadas pelos pesquisadores, onde separamos em duas categorias, ambas voltadas para inclusão e DUA.

Com base nos conteúdos abordados, organizamos os dados nas seguintes categorias como: Formação de professores e Prática docente.

A formação de professores foi composta por quatro pesquisas: ZERBATO e MENDES, (2020); PRAIS, (2020); MENDOZA, (2022); AGOSTINI RENDERS, (2021), que destacam a formação de professores com base nos Princípios do DUA.

Em síntese essa categoria destaca que necessitam de novos modelos de formação de professores que permitam o contato, informações ou vivências com essa proposta pedagógica durante a trajetória acadêmica. O DUA tem como característica contribuir para práticas inclusivas, desde que alinhadas aos espaços de diálogos e reflexões sobre a prática pedagógica.

Na segunda categoria destacam-se nove produções relativas às práticas docentes alinhadas aos Princípios do DUA: DIÓRIO, 2020; SILVA, (2020); BöCK, (2019); HEDERO, MOREIRA; MOREIRA, (2022); SAMPAIO, (2022); BALDAN, (2023); MACHADO, (2020); GONÇALVES, (2021); REIS, (2023).

De forma geral, observa-se que há um crescente aumento sobre o assunto de pesquisas principalmente relacionadas à educação infantil. No material encontrado foram propostas com diferentes metodologias de aplicação do DUA em sala de aula, foram pesquisadas práticas docentes com aplicação em diferentes modalidades de ensino (anos iniciais, ensino fundamental, área das linguagens e tecnologias, no ensino de geociências na educação infantil).

Alguns estudos elucidam a importância da formação de professores buscando trazer novas alternativas para o ensino, incentivando ações coletivas e individuais.

No que diz respeito às práticas docentes, pesquisas mostram que o planejamento baseado no DUA é válido e possibilita mudanças. (SEBASTIÁN HEDERO, 2022)

Considerações finais

Precisamos voltar à pergunta norteadora da pesquisa: “Como o DUA pode ser aliado à elaboração de planejamentos, recursos em sala de aula e contribuir para práticas pedagógicas?”

Baseados nos critérios estabelecidos, às 13 pesquisas selecionadas, englobam planejamento, avaliações e recursos educacionais didáticos ou tecnológicos que norteiam os princípios do DUA, sendo assim, servem como base teórica para a preparação da pesquisa, na aplicação de sequência didática e planos de aula, possibilitando uma educação inclusiva, subsidiando propostas didáticas que promovam o acesso e a aprendizagem de todos.

Os resultados apresentados nessa revisão de literatura destacam que os princípios do DUA ainda são pouco conhecidos ou utilizados na prática docente, mas salientam que o planejamento do currículo escolar pautado em uma cultura de inclusão, pode refletir em práticas pedagógicas inclusivas. Ao utilizar o DUA, seus princípios e diretrizes refletem uma abordagem promissora, havendo condições de serem aplicadas em qualquer modalidade de ensino.

Referências

- AGOSTINI, A. de J. A.; RENDERS, E. C. C. Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 488-505, 2021. DOI: 10.22481/praxis.edu.v17i46.8759. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8759> . Acesso em: 18 nov. 2023.
- BALDAN, R. K. Sequência didática pautada no Desenho Universal para a Aprendizagem na área de Linguagens e suas Tecnologias, 116f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva. 2023
- BOCK GLK, Gesser M, Nuernberg Ah. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no Período de 2011 a 2016. *Rev bras edu espec* Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCPyWfQd4y/> Acesso em novembro de 2023.
- DIÓRIO, Raquel. Princípios do desenho universal para aprendizagem, nos objetos do conhecimento de geografia, para alunos do 4º ano do ensino fundamental I. 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020. Disponível em <https://dspace.mackenzie.br/items/d4f3692b-7b7d-4513-9b2b-4caa59b946cf> Acesso novembro de 2023.
- GONÇALVES, L. H. M.; GRAMA, Édino de A.; PASSOS, A. P. D. Atividades em geociências na educação infantil baseadas em desenho universal de aprendizagem como ferramenta para o desenvolvimento da criança. *Terra Didática*, Campinas, SP, v. 17, n. 00, p. e 021029, 2021. DOI: 10.20396/td.v17i00.8664913. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8664913> Acesso em janeiro de 2024.
- MACHADO, Cláudia Sofia Henriques. 2020. Desenho Universal para a Aprendizagem: Implementação na educação pré-escolar. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2948> Acesso em janeiro de 2024.
- MENDOZA, B.de A.P. Desenvolvimento de um sistema digital na perspectiva do desenho universal para a aprendizagem (DUA): formação de professores para elaboração de planos de aula. 2022. 342f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos, 2022.
- PRAIS, J.L.S. Formação Inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem. 431 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza)- Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEM), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2016. Link de acesso: [Repositório Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná \(RIUT\): Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem](#) Acesso em outubro de 2023.
- REIS, Sonally Kelly Lourenço dos. 2023. O Desenho Universal para a Aprendizagem na educação infantil: uma análise da experiência no Projeto Aponte. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29159> Acesso em janeiro de 2024.
- RIBEIRO, Glaucia Roxo de Pádua Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque de La Higuera. Análise da utilização do desenho universal para aprendizagem. 2018. Cad. Pós-Grad. Distúrbio. Desenvol., São Paulo. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p125-151>. Acesso em janeiro de 2024.
- SABRINA dos Santos Pires; Maria Isabel Cortez; Iasmin Zanchi Boueri. Programa Educacional Curricular Elaborado a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem na Educação Infantil. In: ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2018, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/programa-educacional-curricular-elaborado-a-partir-do-desenho-universal-para-a-a?lang=pt-br> Acesso em: 28 jan. 2024.
- SAMPAIO, Juliana Delpasso Bistrican Desenho universal para Aprendizagem: práticas docentes inclusivas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Juliana Delpasso Bistrican Sampaio. -- 2022. 127 f. : il.
- SILVA LIMA, Ingrid Natália da. 2020. O uso de materiais didáticos manipulativos para o ensino de matemática à luz do Desenho Universal para Aprendizagem Disponível em <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/2522> Acesso em novembro de 2020.
- ZERBATO, A. P. Mendes, E. G. . (2021). O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação E Pesquisa*, 47, e233730. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730> Acesso em dezembro de 2023.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

CONDIÇÕES DE ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA – O CASO DOS INDÍGENAS NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIPAMPA/DOM PEDRITO

Rui Carlos Medeiros Alves Sobrinho²⁰
Aniara Ribeiro Machado²¹

Resumo

O presente artigo emerge de reflexões acerca do acesso à universidade pública por parte de estudantes indígenas, mais especificamente, no curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Pampa/Dom Pedrito. Para tanto, busca-se discutir as condições de acesso ao curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Pampa de estudantes indígenas. O contexto do trabalho envolve estudantes vindos da região da Terra Indígena (TI) do Guarita, assim como, os dados em discussão emergiram de informações coletadas a partir de um questionário e, também, da experiência junto a TI. Por fim, salienta-se que o acesso implica num processo de desburocratização dos sistemas da Universidade.

Palavras-Chave

Abstrat

This article emerges from reflections on access to public universities by indigenous students, more specifically, in the Rural Education course at the Federal University of Pampa/Dom Pedrito. To this end, we seek to discuss the conditions of access to the Rural Education course at the Federal University of Pampa for indigenous students. The context of the work involves students from the Guarita Indigenous Land (TI) region, as well as the data under discussion emerged from information collected from a questionnaire and also from experience with TI. Finally, it should be noted that access implies a process of reducing bureaucracy in the University's systems.

Key-words: Rural education; Indigenous Students; access to the University and

²⁰ Mestre e Doutor em Química Tecnológica e Ambiental (PPGQTA) com área de concentração em síntese orgânica pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professor da Carreira do Magistério Superior, na Universidade Federal do Pampa, atuando no curso de Educação no Campo no campus de Dom Pedrito.

²¹ Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora efetiva no curso Educação do Campo - Ciências da Natureza pela UNIPAMPA de Dom Pedrito-RS. Líder do Grupo de Pesquisa Girassol - Interfaces entre Educação do Campo e o Ensino de Ciências e Membro do Grupo Colaborativo de Estudo e Pesquisa: FLEXILHAS. Atuação em projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados a formação de professores na área das Ciências da Natureza, assim como tem fortalecido a interação Universidade e Escola a partir dos Estágios Curriculares Obrigatórios, PIBID e o Programa Residência Pedagógica.

Introdução

Os cursos de Educação do Campo – Licenciatura no Brasil emergiram das lutas dos povos camponeses pelo direito à educação em seus territórios, especialmente, ao que tange a “crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2009, p.39). Dentre as Universidades que receberam o curso de Educação do Campo está a Universidade Federal do Pampa, a qual fez parte do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

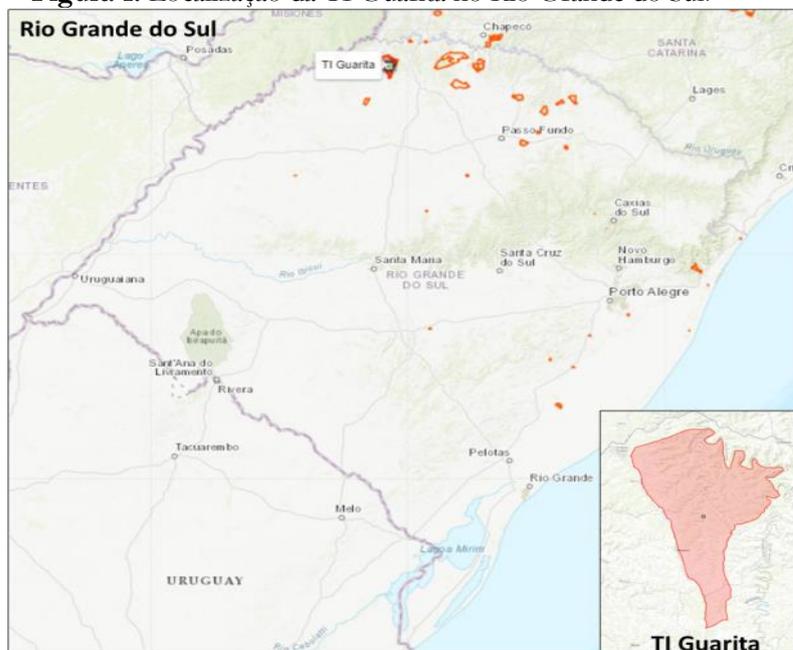
O curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Pampa de Dom Pedrito iniciou suas atividades em 2013, tendo a sua primeira turma em 2014. As primeiras turmas do curso eram constituídas por professoras/es que atuavam na educação infantil de escolas rurais e urbanas, trabalhadoras/es urbanas e camponesas/es. Porém, esse perfil começou a se modificar em 2018, quando o curso recebeu os primeiros indígenas vindo da região norte do Rio Grande do Sul (RS). A partir da entrada de estudantes indígenas o curso passou a discutir as formas de acesso, pois embora já se trabalhasse com um processo seletivo específico, ele não atendia a demandas de estudantes que residem longe da Unipampa/Dom Pedrito.

Desse modo, frente ao exposto, o presente artigo visa discutir as condições de acesso ao curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Pampa de estudantes indígenas.

Contexto do trabalho - Terra Indígena do Guarita

A Terra Indígena (TI) do Guarita está localizada entre as cidades de Redentora, Tenente Portela, Miraguaí e Herval Seco (Figura 1). É ocupada pelas etnias Guarani Mbya, Guarani Nandeva e Kaingang, este último em maior proporção. Possui atualmente 23.183ha, sendo a maior da região Sul, demarcada desde 1918, pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), primeiro órgão indigenista do país, criado em 1910 e extinto em 1967 com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI)²².

Figura 1: Localização da TI Guarita no Rio Grande do Sul.



Fonte: IBGE

²² Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3680>; Acessado em 24/07/2024.

De acordo com o IBGE (2010)²³ a distribuição da população por domicílio é de 1997 indivíduos na cidade de Tenente Portela, 87 em Miraguaí, 209 em Erval Seco e de 4033 em Redentora, totalizando 6326 indígenas na TI Guarita. Ainda de acordo com o IBGE, Redentora é a cidade que possui o maior número de indígenas na zona rural do Estado do Rio Grande do Sul.

A TI Guarita é dividida em 17 setores, sendo 15 destes habitados pela etnia Kaingang: Missão, Estiva, São João do Irapuá, Bananeiras, Laranjeira, Linha Mó, Linha São Paulo, Taquaruçu (Katiu Griá), Mato Queimado, Pau Escrito, Km-10, Linha Esperança, ABC Guadalupe, Três Soitas e Pedra Lisa, além dos setores Gengiva e Capoeira dos Amaros, habitados pela etnia M'byá Guarani²⁴.

Na organização política da Guarita, diferente de como acontecia no passado onde a hereditariedade estava presente, o cacique é eleito pela maioria e, como a Guarita apresenta uma larga extensão de terras dividida em setores, cada um dos setores possui um coronel, escolhido pelo cacique. O coronel de cada setor irá nomear as demais lideranças, como capitão, tenente, sargento e cabo. A nomenclatura utilizada para denominar as lideranças são as mesmas empregadas nos postos do exército, o que remonta a participação dos indígenas na guerra do Paraguai³.

Shuch (2011) realizou uma pesquisa quantitativa-descritiva, onde avaliou o perfil socioeconômico e alimentar das famílias indígenas Kaingang da TI Guarita, nesta pesquisa concluiu que, em geral, as famílias são compostas por uma pequena predominância de mulheres (53,8%) e de jovens de até 14 anos (52,8%), segundo a autora da pesquisa, esta predominância de jovens, entre os indígenas, pode estar relacionada a questões de conflitos, situação alimentar precária e a desassistência a saúde.

Relação entre o Curso de Educação do Campo e a TI Guarita

Mesmo que exista uma relação direta entre o curso de Educação do Campo e os povos dos campos, das águas e das florestas, o contato com os povos da TI Guarita se iniciou apenas em 2017, 3 anos após a primeira turma da LEDOC/UNIPAMPA (2014). Esta relação se estabelece devido a uma das docentes do curso ter realizado seus estudos, em nível de pós-graduação, relacionados à cultura dos povos indígenas da Região das Missões. Já em 2018, o curso tem seus primeiros indígenas matriculados e, por funcionar em Regime de Alternância, começou a realizar encontros de Tempo Comunidade neste território, com isso, mais indígenas tomaram conhecimento da existência da LEDOC e a procura se manteve nos anos seguintes.

Com a deflagração da COVID, em março de 2020, a UNIPAMPA implementa os estudos remotos, o que para a grande maioria dos estudantes foi extremamente difícil, devido a falta de computadores, celulares e acesso a internet de qualidade, na TI Guarita esta dificuldade foi ainda mais acentuada, pois para além da falta de recursos financeiros, a região onde se localiza este território possui sinal de celular deficitário, assim como, de internet de banda larga.

As dificuldades dos(as) moradores da TI Guarita não se resumem apenas a falta de acesso a internet ou de equipamentos, existem outros questões relacionados a distância deste território até ao campus Dom Pedrito da Unipampa (590 km), sede da LEDOC, questões financeiras, culturais e até mesmo relativos a precarização das educação básica dentro deste território, tais questões, em especial este último, acaba por dificultar ou até mesmo impedir, a inscrição destes indivíduos a sistemas de acesso à educação superior.

²³ Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>, Acessado em 24/07/2024.

²⁴ PÖRSCH, J; Políticas públicas na construção do etnodesenvolvimento na Terra Indígena do Guarita – RS; Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS; 2018.

Mesmo ofertando um processo seletivo específico para ingresso na LEDOC, a Comissão de Curso entendeu que algumas das dificuldades citadas acima, poderiam ser atenuadas se alterações nos encaminhamentos fossem estabelecidas, tais como, estender o período de inscrições, divulgação junto à comunidade e as lideranças e expedições a TI Guarita para auxiliar na inscrição e na matrícula dos interessados.

Atividades junto a TI Guarita

Objetivando uma maior condição de direitos e de equidade no acesso a educação superior, o período de inscrições, que no processo seletivo específico do ano de 2023 havia sido de 38 dias (09/09/2022 até 17/10/2022), foi estendido para 104 dias (25/07/2023 até 06/11/2023). Entendeu-se que este aumento no prazo de inscrições seria importante, pois possibilitaria um maior tempo de divulgação, em especial, à realizada pelos(as) docentes do curso nas diferentes regionalizações durante o Tempo Comunidade (TC).

O primeiro encontro previsto para o TC na TI Guarita foi realizado no início do mês de outubro e os docentes aproveitaram para além de realizar a divulgação entre interessados, oportunizar a apresentação do curso às lideranças indígenas, para que questões culturais fossem atendidas/entendidas e enfatizar a importância da formação de professores indígenas para a educação básica, neste caso em especial, educadores do campo com ênfase em Ciências da Natureza, pois se entende que a conservação da cultura dos povos originários passa por uma educação básica voltada para a própria cultura, em especial, por docentes pertencentes a estes territórios.

Neste momento de divulgação, os indígenas que já eram acadêmicos da LEDOC foram convidados a fazer um relato de experiência, contando como foram recebidos na UNIPAMPA, como eram as instalações do Campus Dom Pedrito, como era o funcionamento do curso e o Regime de Alternância, quais as maiores dificuldades enfrentadas, bem como, o porquê deles terem permanecido no Curso.

Após a divulgação do processo seletivo e da conversa com as lideranças, foram disponibilizados alguns momentos, em diferentes setores da TI Guarita, para que os indígenas interessados pudessem realizar suas inscrições, auxiliados pelos docentes do Curso. O que se imaginava que seria um processo simples, haja vista que, os docentes já conheciam o certame e o sistema empregado pela UNIPAMPA nos processos seletivos, não se concretizou, pois para a inscrição é necessário o acesso ao site SOU.GOV e este foi o primeiro entrave encontrado pelos docentes pois, mesmo que utilizando a internet das escolas ou de centros comunitários e tendo levado computadores e celulares mais modernos, a internet não contribuía com o acesso, exigindo muito mais tempo e inúmeras tentativas para cada uma das inscrições.

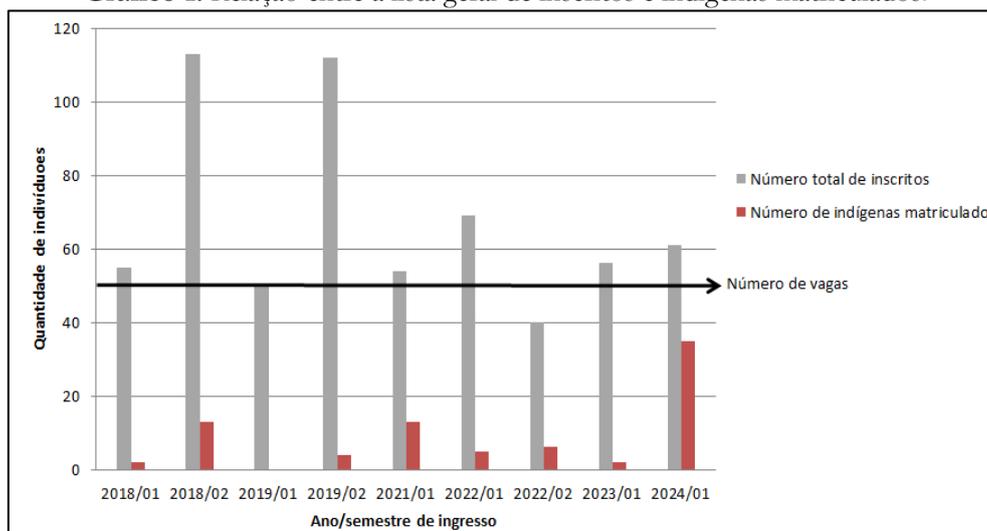
Ao final dos dois dias de encontro na TI Guarita, os docentes conseguiram realizar aproximadamente 40 inscrições e orientar mais alguns interessados a fazê-la posteriormente, em especial, aqueles que não tinham em mãos documento de identificação com foto ou não conseguiram acesso ao site SOU.GOV. Um grupo foi criado em um aplicativo de mensagens com todos os inscritos e interessados no processo seletivo, para que orientações fossem repassadas de forma mais dinâmica, visto que tal aplicativo não necessita de internet de boa qualidade para que mensagens de texto fossem repassadas.

Depois de encerrado o prazo de inscrições e publicado a homologação dos selecionados, foi o momento de retornar a TI Guarita e garantir que aqueles que foram selecionados, conseguissem realizar a matrícula. Sendo assim, as lideranças e os acadêmicos do curso organizaram mais dois dias de encontro nos setores onde haviam mais inscritos, bem como realizaram a divulgação deste encontro.

Para a matrícula é necessário que os futuros acadêmicos insiram no sistema a documentação exigida, tal como, foto do documento de identificação, comprovante de conclusão do ensino médio e comprovante de endereço, sendo assim, os selecionados foram informados da documentação exigida e orientados a levar consigo no dia do encontro.

Com os trabalhos divulgação, inscrição, coleta de documentação dos selecionados e efetivação das matrículas, conseguiu-se ter o maior número de indígenas matriculados no Curso de todos os tempos, alcançando a marca de 70% das matrículas e superando a marca do processo seletivo de 2018/02, que havia sido de 26%, até então a maior marca do curso (Gráfico1).

Gráfico 1: Relação entre a lista geral de inscritos e indígenas matriculados.



Fonte: autores

A partir do gráfico 1 pode-se inferir, ainda, que o curso de Educação do Campo passa a atender a uma demanda política de acesso à universidade, conforme sinalizado por (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018, p.39, grifos nossos)

O aumento significativo de escolas e de alunos aponta um crescente e acelerado processo de escolarização em terras indígenas, que sugere também **a universidade como um direito**, fomentando a exigência política de que se abram as portas para esse setor da sociedade brasileira até então praticamente ausente dos espaços acadêmicos.

Para tanto, a universidade além de ser um direito, a presença dos povos indígenas nos cursos de graduação implica diretamente em ações e programas que fomentem o acesso e a permanência.

Perfil dos estudantes indígenas no Curso de Educação do Campo - UNIPAMPA

Com o número substancial de indígenas no curso, cerca de 42 % do total de matrículas (122), a Comissão de Curso decidiu realizar um estudo para entender quem são estes(as) indígenas, para tanto, enviou-se um formulário online para todos(as) os(as) acadêmicos(as) matriculados no semestre verão/2024, neste formulário haviam perguntas que visavam desenhar, mesmo que de forma superficial, o perfil dos(as) acadêmicos(as), em especial dos(as) indígenas.

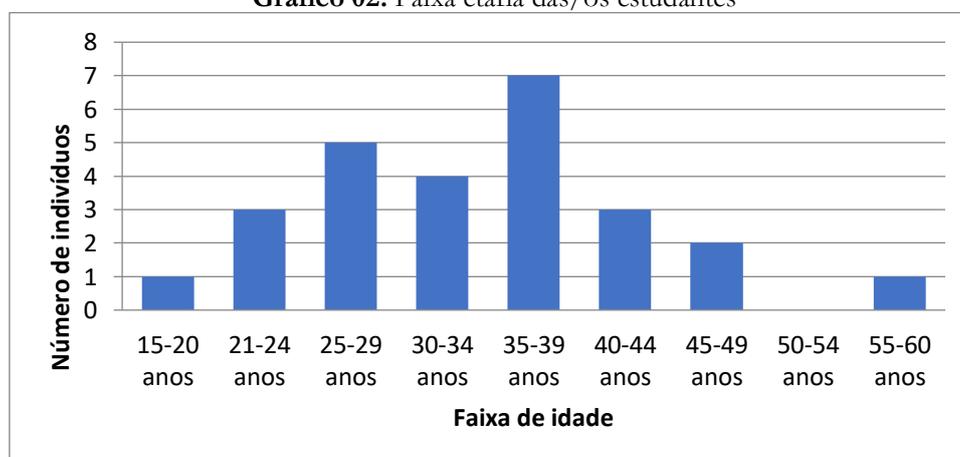
Dos(as) 122 acadêmicos(as) matriculados(as) e que receberam o formulário, obtivemos 62 respostas e destas, 26 respostas foram de indígenas. No formulário constavam as seguintes perguntas:

1. Regionalização a qual pertence
2. Idade
3. Sexo biológico
4. Qual sua ocupação (trabalho)? Possui carteira assinada?
5. Renda familiar (soma de todas as rendas dos moradores da casa)
6. Você possui dependentes?
7. Caso tenha dependentes, está frequentando a escola?
8. Qual foi a modalidade de conclusão do seu ensino médio?
9. Ano de Conclusão do Ensino Médio

Como o formulário foi enviado a todos(as) os(as) acadêmicos(as) matriculados(as) no curso, a primeira pergunta foi com o intuito de poder separar os(as) estudantes pelas regionalizações em que o curso atua, sendo as perguntas de 2 até 9 as que mais interessavam a este estudo.

Em relação à idade, a pergunta foi de forma objetiva, tendo o(a) estudante que optar por uma das alternativas que agrupava as idades de 5 em 5 anos. Observou-se que cerca de 61% dos(as) acadêmicos(as) (16) se encontram na faixa de 25 até 39 anos e, se a análise for estendida de 25 até 60 anos, conclui-se que abrange 85% dos(as) indígenas, o que pode refletir que a procura para o curso não é de pessoas que estão saindo do ensino médio na idade regular (15 a 20 anos), mas sim por pessoas que concluíram o ensino médio e necessitaram ir para o mercado de trabalho, decidindo retornar os estudos mais tarde, ou que concluíram a educação básica de forma mais tardia.

Gráfico 02: Faixa etária das/os estudantes



Fonte: autores

Referente ao sexo biológico, todos(as) se identificaram como pertencendo aos sexos masculino ou feminino, mesmo que a opção de intersexo estivesse entre as alternativas. Na análise dos resultados observou-se que a grande maioria (cerca de 73%) é pertencente ao sexo feminino, isso pode estar relacionado a questões culturais, como também, a predominância de mulheres na TI Guarita, conforme pesquisa realizada por Shuch (2011) o qual encontrou que cerca de 54% da população da TI Guarita é composta por mulheres.

Em relação à renda, 85% dos(as) acadêmicos (22) declararam possuir renda familiar, que é a soma de todas as rendas dos indivíduos que residem na mesma residência, inferior a 1 salário mínimo (R\$ 1.412,00 na época), sendo que destes(as) 65% (17) declaram ter pelo menos um dependente, a maioria em idade escolar.

Sobre a formação na educação básica, 58% (15) declarou ter se formado até o ano de 2014, estando pelo menos a 10 anos longe da escola, 38% (10) declararam ter se formado de 2016 até 2020 e apenas 4% (1) declarou ter se formado entre os anos de 2021 e 2023. Ainda em relação à educação básica, 23% (6) relataram ter concluído a educação na forma regular, 35% (9) na forma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 42 (11) concluiu no curso normal (magistério).

Sobre as informações obtidas no formulário, pode-se inferir que o perfil dos(as) nossos(as) acadêmicos(as), de uma forma geral, apresenta uma predominância por mulheres, mãe de família, que não possuem um trabalho formal, possuem renda bruta familiar inferior a um salário mínimo, que se formou na educação básica por EJA ou magistério e que está retornando aos estudos após um considerável tempo fora de sala de aula.

Destarte, associado ao perfil, entende-se que a universidade passa a ser o caminho para transformação social, em que se corrobora com Novak (2007, p.102, grifos nossos) que

[...] os indígenas buscam na universidade melhoria das condições de vida tanto, pessoal quanto de seus familiares e da própria comunidade. **A universidade pode ser vista como um campo de alianças, frente à lógica de dominação que a sociedade envolvente tenta impor sobre estas populações.** Pode ser entendido também como um caminho para fazer valer seus direitos, garantidos via constituição federal, como forma de acessar os conhecimentos acumulados da sociedade envolvente, convertendo este conhecimento em forma de resistência cultural a favor das comunidades indígenas e de sua forma de vida.

Ou seja, uma transformação social baseada nas relações culturais e (re)conhecimento da história dos povos indígenas.

Considerações Finais

O artigo ao discutir as condições de acesso ao curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Pampa de estudantes indígenas sinaliza que estes além da defasagem escolar, possuem uma situação socioeconômica que necessita de ações concretas por parte da universidade, a exemplo da desburocratização do acesso aos sistemas.

As ações afirmativas, mesmo que reserve o número mínimo de vagas nos cursos de graduação aos povos originários, neste caso, os indígenas, ainda não consegue garantir que este público consiga o acesso à universidade pública, pois como relatado, tais povos apresentam, para além da falta de acesso a educação de qualidade, falta de estruturas primárias, como de saneamento, alimentação, moradia entre outras, o que dirá de acesso a tecnologias de comunicação.

A partir deste trabalho, onde se primou pelo estudo acerca do acesso destes povos a instituição, faz-se necessário um acompanhamento das ações de permanência.

Referências

- BERGAMASCHII, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p.37-53, jan./abr. 2018. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dx8gDkg34fWLQw7DvCbhyz/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dx8gDkg34fWLQw7DvCbhyz/?format=pdf&lang=pt)
- CALDART, S. R. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p.35-64, mar./jun.2009. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt)
- NOVAK, M. S. J. Política de Ação Afirmativa: a inserção dos indígenas nas universidades públicas paranaenses. Maringá, PR : [s.n.], 2007. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/45.pdf](https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/45.pdf)
- SCHUCH, I. Perfil socioeconômico e alimentar das famílias indígenas Kaingang de Guarita-RS. Campinas/SP; 2001.
- Enviado em 31/08/2024
- Avaliado em 15/10/2024

RESENHA
INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Metodologia de Pesquisa – Prof. Dr. Welisson Marques

Nome do Discente: Aldane Marcos Martins

FREIRE, Paulo. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. ed. Cortez & Moraes LTDA: Paz e Terra, 1979.

É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. FREIRE, 1979, p. 22

O livro *Conscientização: teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, foi originalmente escrito em 1979, contém 53 páginas, foi publicado em 1979. O mesmo *Educação e Mudança*, de Paulo Freire, foi originalmente escrito em 1979, contém 53 páginas. O mesmo apresenta um prefácio e 3 estudos, divididos em capítulos. O prefácio é do INODEP (Instituto Oecuménique au service du Développement des Peuples). O primeiro capítulo intitula-se *O homem e sua experiência*. O segundo, *A alfabetização e a conscientização* e o terceiro, *Práxis da Libertação*.

No prefácio, a equipe do INODEP discorre primeiramente sobre as virtudes de Paulo Freire dando destaque na “experiência” do autor e ao mesmo tempo mostra que a conscientização abriu caminho para numerosas e diversificadas linhas de investigação, sendo algumas delas: as novas fórmulas de leitura das realidades quotidianas; estudo das relações entre uma teologia libertadora e uma educação libertadora; elaboração de uma metodologia da mudança entre outras. O INODEP também apresenta de forma breve os 3 capítulos da obra. No primeiro Paulo Freire cita um pouco da sua trajetória, no Brasil e no Chile, onde elaborou e aplicou seu método de alfabetização-conscientização, método que ajudou muitos homens e mulheres a aprender a ler e com isso passaram a assumir sua própria existência como um compromisso na história. No segundo capítulo o autor concentrou no método e sua aplicação enquanto no terceiro capítulo ele centrou na educação como prática da liberdade.

Nesse sentido, o primeiro capítulo, intitulado *O homem e sua experiência*, Paulo Freire fala sobre sua pessoa além de recordar sua origem humilde. Ele relata a importância da sua família em seu aprendizado, como seus pais foram relevantes em sua vida, pois o ensinou a respeitar as opções dos outros e a dialogar com o mundo, com o próximo e com Deus. No início da carreira quando já era professor de Português, Freire já se satisfazia pela língua portuguesa. Ele casou aos 23 anos com Elza Freire com quem teve 5 filhos. Foi licenciado em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco. Com o golpe de Estado de 1964, Freire ficou preso por 70 dias, se livrou devido ter ficado refugiado na Embaixada da Bolívia neste mesmo ano. No mesmo capítulo é contextualizado o histórico do trabalho de Paulo Freire no Brasil e no Chile. No Brasil o movimento de Educação Popular é um exemplo das muitas formas de mobilização de massas. O movimento teve início na região nordeste, região mais pobre do país e com o maior número de analfabetos. Teve como resultados 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias. Mediante isso uma campanha nacional de alfabetização teve início e o objetivo foi alcançar as zonas urbanas e depois os setores rurais. No Chile o método de Paulo Freire é tão importante que é utilizado em vários programas oficiais de alfabetização do país. Com o Escritório de Planejamento para a Educação dos Adultos formava os professores da escola primária com base no diálogo e no método do Paulo Freire. Em dois anos este programa chileno

ganhou destaque no mundo, fazendo com que o país recebesse da UNESCO uma distinção que o apontou com uma das cinco nações que melhor superaram o analfabetismo.

O segundo capítulo, *A alfabetização e a conscientização*, inicia-se com a explicação de Freire sobre a palavra “conscientização”, que segundo o autor não foi criado por ele, mas por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros em meados de 1964. A conscientização objetiva rompermos a esfera espontânea de apreensão da realidade, com a finalidade de chegarmos a uma esfera crítica, mas com posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem quando se aproxima da realidade faz desta experiência na qual ele está e procura. Neste sentido a conscientização não é um teste de realidade. “Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisa-lo” (FREIRE, 1979, p.15). A conscientização não deve existir sem a “práxis”, necessita do ato ação – reflexão. A conscientização não está baseada em lados diferentes, de um a consciência e de outro o mundo. Ela se baseia na relação consciência – mundo. Freire destaca 4 Ideias Força de suma importância para a educação:

1. Para ser válida, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar; (...)
2. O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto; (...)
3. Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito; (...)
4. Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre ela e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam;(...)
5. Não só por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando; (...)
6. É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e história... (FREIRE, 1979, p.19 a 21).

Paulo Freire criou algumas fases de elaboração e aplicação do método de alfabetização: a primeira fase há a descoberta do universo vocabular; na segunda fase aparece a seleção de palavras dentro do universo vocabular; a terceira fase é a criação de situações existenciais do grupo trabalhado; na quarta fase se elabora fichas indicadoras para auxiliar os coordenadores e por fim na quinta fase consistirá na elaboração de fichas nas quais aparecerão as famílias fonéticas das palavras geradoras. Freire buscou o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender, através de uma metodologia que fosse um instrumento tanto para o educador como para o educando. Só há educação efetiva e eficaz quando o educando exerce de forma livre e crítica seu pensamento, este é um dos princípios do Círculo de Cultura, modalidade de ensino que substituiu a escola tradicional e se baseava no diálogo e na liberdade, onde o coordenador não exercia as funções de professor para impor sua influência, pelo contrário, coordenava e buscava sempre o diálogo.

O terceiro capítulo trata da *Práxis da Libertação*. Freire inicialmente discorre acerca da opressão, e destaca o papel dos oprimidos diante dos efeitos desta. Ele ressalta que caso os oprimidos não buscarem em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar, não conseguirão obter a liberdade. Segundo ele os oprimidos alienados acabam que querem parecer com seu opressor, muitas das vezes imitando-o e também acabam desprezando a si mesmos, acreditando na sua própria incapacidade. Freire discorre também acerca da dependência, que a modernidade e o desenvolvimento representam tipos de mudanças diferentes, o desenvolvimento está ligado ao processo de libertação das sociedades dependentes quanto a modernidade é representa a dependência. (...) a sociedade dependente absorve os valores e o estilo de vida da sociedade da metrópole, posto que a estrutura desta última manipula a da sociedade dependente (FREIRE, 1979, p.34). Freire critica a educação na concepção bancária utilizada por uma sociedade opressora, onde

os alunos são depósitos e os professores aqueles que depositam. Neste tipo de concepção o aluno é alienado e aceita sua ignorância, enquanto o professor confunde a autoridade do conhecimento com a sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade do aluno. Para o a ação cultural se converte em revolução cultural e os dois tipos de ação cultural são antagônicos. A ação cultural para a liberdade se caracteriza pela liberdade e seu objetivo é conscientizar as massas. “A ação cultural para a liberdade empreende-se contra a elite dominadora do poder, enquanto que a revolução cultural desenvolve-se em harmonia com o regime revolucionário (...) FREIRE, 1979, p. 48

O livro é recomendado a todos aqueles que se interessam por questões atinentes à educação, ética e cidadania.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

RESENHA

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Metodologia de Pesquisa – Prof. Dr. Welisson Marques

Discente: Ariane Ferreira

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

FREIRE, Paulo. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. 32ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

O livro *Educação como Prática da Liberdade*, de Paulo Freire, foi originalmente escrito em 1967, contém 157 páginas, e em sua 32ª reimpressão foi publicado pela editora Paz e Terra. O mesmo apresenta um prefácio, introdução e quatro capítulos. O prefácio é de Pierre Furter, a introdução foi escrita por Francisco C. Weffort e intitula-se Educação e política: reflexões sobre uma pedagogia de liberdade. O primeiro capítulo, *A Sociedade em Transição*. O segundo, *A Sociedade Fechada e a Inexperiência Democrática*. O terceiro, *Educação versus Massificação* e o quarto e último, *Educação e Conscientização*.

No prefácio, Pierre Furter discorre sobre a vida do referido autor e oferece uma visão sobre sua obra, destacando a profunda conexão entre o pensamento de Paulo Freire e sua prática educativa. Furter enfatiza o poder transformador da palavra na abordagem freireana, explorando como a linguagem e a comunicação são centrais para a conscientização e a emancipação. Ele também discute a dialética da continuidade e descontinuidade, que está presente na trajetória de Freire e na evolução de sua pedagogia. Furter ressalta a importância da oralidade no trabalho de Freire, sublinhando como ele utilizava a fala e o diálogo como ferramentas fundamentais para a construção do conhecimento e para a prática da liberdade. Além disso, Furter aponta que a educação como prática da liberdade, conforme idealizada por Freire, só pode ser plenamente realizada em uma sociedade onde existam as condições econômicas, sociais e políticas que permitam uma existência verdadeiramente livre. Isso destaca a visão crítica e política de Freire sobre a educação, que vai além da sala de aula e busca a transformação social.

Na introdução Educação e Política (reflexões sociológicas de uma pedagogia de liberdade) Francisco C. Weffort, destaca como as ideias pedagógicas de Freire estão profundamente enraizadas no contexto histórico e social do Brasil das décadas de 1950 e 1960. Freire, longe de ser um espectador, participou ativamente das mudanças políticas que marcaram o período, especialmente a emergência das classes populares e a crise das elites dominantes, ele desenvolveu sua pedagogia em um ambiente de mobilização popular, focando na alfabetização como ferramenta de conscientização e libertação. Essa abordagem foi vista como uma ameaça pelos setores reacionários, enquanto os populistas a apoiavam, mas com o objetivo de manipular as massas para fins eleitorais. A introdução também analisa a ambiguidade do populismo, que oscilava entre mobilizar e manipular a população. Freire, no entanto, propôs uma pedagogia baseada no diálogo e na prática concreta, acreditando no potencial das massas para criticar e transformar sua realidade. A introdução ressalta a importância de uma prática educativa comprometida com a libertação, que vai além de uma simples teoria.

Nesse sentido, o primeiro capítulo, intitulado *A Sociedade em Transição* critica o assistencialismo, argumentando que ele transforma os indivíduos em objetos passivos, prejudicando seu desenvolvimento e a capacidade de participação ativa. Em vez de promover a autonomia e a responsabilidade, o assistencialismo reforça a passividade e a massificação, indo contra a vocação humana de ser sujeito ativo e a democratização. Freire distingue entre diferentes tipos de consciência: a intransitiva, que é limitada e focada apenas em aspectos biológicos; a transitiva ingênua, que é mais expansiva mas ainda simplista e sujeita a explicações mágicas e emocionais; e a transitiva crítica, que é profunda, responsável e aberta ao novo, com uma abordagem investigativa e dialogal. Ele defende

que a educação deve promover a transição da consciência ingênua para a crítica, considerando-a essencial para evitar a massificação e a desumanização. Uma educação crítica é fundamental para a verdadeira democratização, ajudando os indivíduos a se tornarem agentes ativos e responsáveis em suas vidas e na sociedade. O texto, portanto, enfoca a importância de uma educação que empodere, em contraste com abordagens assistencialistas que perpetuam a dependência.

O segundo capítulo, *A Sociedade Fechada e a Inexperiência Democrática*, examina a trajetória da democracia no Brasil, destacando a dificuldade em estabelecer um sistema democrático autêntico devido a uma herança colonial e feudal. Durante o período colonial, o Brasil tinha estruturas políticas que excluía o homem comum da participação efetiva. A chegada da Corte Portuguesa em 1808 trouxe reformas e modernizações, mas também reforçou as tradições antidemocráticas, mantendo a população distante do autogoverno. A chegada da Corte e a urbanização que se seguiu contribuíram para a transformação social, com o fortalecimento das cidades e a decadência do patriciado rural. No entanto, essa transformação não resultou imediatamente em uma democracia plena. A democracia no Brasil foi importada sem uma base de experiência ou condições locais adequadas, resultando em uma tentativa de implementação de um sistema democrático sem a necessária participação popular e consciência política. A partir do final do século XIX e início do século XX, com a industrialização, a abolição da escravidão e a imigração, o Brasil começou a se aproximar de uma experiência democrática mais autêntica. No entanto, a sociedade ainda enfrentava desafios significativos, incluindo irracionalidades sectárias e um contexto internacional adverso. O futuro da democracia no Brasil dependerá de como a sociedade conseguirá superar esses desafios e integrar formas mais efetivas de participação e diálogo.

O terceiro capítulo, *Educação versus Massificação*, discute a necessidade de uma reforma profunda na educação brasileira para apoiar a transição econômica e democrática do país. Argumenta que a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimento, promovendo o pensamento crítico e a participação ativa dos cidadãos. A proposta é transformar a educação de um modelo meramente informativo para um que ajude os indivíduos a resistir aos desafios sociais e políticos. A crítica se volta para a educação tradicional, que é vista como excessivamente verbalista e desconectada da realidade prática. A solução sugerida é uma educação que estimule a pesquisa, o debate e a inserção crítica dos indivíduos na sociedade, além de promover uma consciência social e política ativa. O capítulo também destaca a inexperiência democrática do Brasil e a necessidade de superá-la. Enfatiza a importância da participação social e política para a consolidação da democracia e critica a estrutura educacional que não contribui para essa participação. Exemplos como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e a Universidade de Brasília são mencionados como instituições que tentaram refletir a realidade nacional e promover uma consciência crítica voltada para a transformação social. Em resumo, o capítulo defende que a educação deve ser uma ferramenta para desenvolver a criticidade e a participação ativa, essenciais para enfrentar as desigualdades e consolidar a democracia no Brasil.

O quarto e último capítulo, *Educação e Conscientização*, descreve um método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, que foca em conectar o ensino com a realidade vivida pelos alunos e usar sua própria linguagem e experiências como base para o aprendizado. A abordagem envolve várias etapas interconectadas. Na fase inicial, realiza-se um levantamento do vocabulário e das expressões usadas pelos moradores da área a ser trabalhada. Esse levantamento revela não apenas palavras com grande carga emocional, mas também o uso típico da linguagem local, incluindo anseios, frustrações e momentos estéticos da fala popular. Esse vocabulário é essencial para que o método de alfabetização se conecte diretamente com a realidade dos alunos. A segunda fase consiste na seleção das palavras que serão utilizadas no processo de ensino. A escolha dessas palavras é feita com base em critérios como riqueza fonêmica, dificuldades fonéticas e relevância pragmática, assegurando que as palavras escolhidas sejam adequadas para ensinar de forma eficaz. A palavra geradora deve atender a esses critérios e ser útil para a aprendizagem dos participantes. Na terceira fase, criam-se situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha, que servem como desafios para os participantes.

Essas situações ajudam os alunos a interpretar e compreender as palavras dentro de contextos reais, promovendo uma conscientização que ocorre simultaneamente à alfabetização. A quarta fase envolve a elaboração de fichas-roteiro que auxiliam os coordenadores de debate. Essas fichas são usadas como guias e não como regras rígidas, permitindo flexibilidade na abordagem. A última fase foca na criação de fichas que decomponham as famílias fonêmicas associadas às palavras geradoras. Essa abordagem ajuda os participantes a reconhecer padrões fonéticos e a construir novas palavras. O processo de ensino começa com a apresentação da palavra geradora em um contexto, seguido pela visualização das sílabas e fonemas. Os participantes praticam leitura e escrita com base no reconhecimento e combinação fonêmica, desenvolvendo uma compreensão crítica da linguagem. O método de Freire visa ir além da alfabetização mecânica, promovendo uma conscientização crítica e ativa entre os participantes, preparando-os para se tornarem cidadãos engajados e politicamente ativos.

O livro, de Paulo Freire, é recomendado para qualquer pessoa interessada em entender e aplicar abordagens inovadoras na educação. É especialmente útil para educadores e pedagogos que buscam métodos que promovam a conscientização crítica e a participação ativa dos alunos. Também é indicado para estudantes de pedagogia e áreas relacionadas, pesquisadores e acadêmicos que estudam teorias educacionais e metodologias de ensino. Além disso, gestores públicos e políticos envolvidos na formulação de políticas educacionais, bem como leitores interessados em como a educação pode impulsionar a mudança social e pessoal, também se beneficiarão das propostas de Freire. O livro oferece uma visão profunda sobre como a educação pode ser um meio de promover a autonomia e a justiça social.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

RESENHA

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Metodologia de Pesquisa – Prof. Dr. Welisson Marques

Discente: Ariane Ferreira

CONSCIENTIZAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DA LIBERTAÇÃO

FREIRE, Paulo. (1921 a 1997). **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. 3ª ed. 2ª reimpressão -2008 São Paulo: Centauro, 2001.

O livro *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*, de Paulo Freire, contém 116 páginas, e em sua 3ª edição – 2ª reimpressão foi publicado pela editora *Centauro*. O mesmo apresenta um prólogo, três partes e suas linhas de ação. O prólogo é da Equipe INODEP. A primeira parte intitula-se, *O homem e sua Experiência*. A segunda, *Alfabetização e Conscientização*. A terceira, *Práxis da Libertação* e o quarto e último, *Linhas de Ação*.

No prólogo de "*Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*", Paulo Freire é apresentado como um educador comprometido com a transformação social através da educação. Ele desenvolveu o método de conscientização, aplicado na alfabetização de camponeses no Brasil e no Chile, que não só ensina a ler e escrever, mas também encoraja a reflexão crítica sobre as condições sociais. Freire enfatiza a importância do diálogo e da ação coletiva para capacitar as pessoas a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades.

Nesta primeira parte do livro, *O homem e sua Experiência*, Paulo Freire apresenta uma narrativa detalhada sobre sua vida e contribuições significativas para a educação popular, especialmente destacando seu método de alfabetização conscientizadora. Paulo Freire nasceu em 1921 em Recife, Brasil, e desde cedo foi influenciado pelos valores de seus pais: seu pai, Joaquim Temístocles Freire, e sua mãe, Edeltrudes Neves Freire. Sua infância foi marcada pela mudança para Jaboatão dos Guararapes durante a crise econômica de 1929, onde enfrentou dificuldades, perdas familiares e desenvolveu um profundo senso de responsabilidade social. Ao longo de sua carreira, Paulo Freire dedicou-se à educação e ao desenvolvimento de um método que desafiasse a educação tradicional, na qual o aluno era visto como um recipiente passivo de conhecimento. Seu método propunha uma educação libertadora, onde o aluno não apenas aprendia a ler e escrever, mas também se conscientizava de sua realidade social e se capacitava para a transformação pessoal e social. Freire iniciou suas experiências com educação popular em Pernambuco, particularmente através do Movimento de Cultura Popular do Recife e do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Sua metodologia ganhou reconhecimento nacional e internacional, especialmente após o golpe militar no Brasil em 1964, que o levou ao exílio. Além de sua influência no Brasil, Paulo Freire teve impacto global, sendo seu método adotado em diversos países, incluindo o Chile, onde foi integrado aos programas oficiais de alfabetização durante a década de 1960. O método de Freire enfatizava o diálogo, a conscientização crítica e a ação transformadora como fundamentais para uma educação que não apenas ensina habilidades básicas, mas também capacita os indivíduos a participarem ativamente na sociedade. O capítulo discute também as resistências e críticas enfrentadas por Freire, especialmente por grupos conservadores e autoritários que viam sua abordagem como subversiva. No entanto, seu trabalho persistiu e continua a influenciar teorias e práticas educacionais contemporâneas, reforçando a importância da educação como um instrumento de libertação.

Na segunda parte, *Alfabetização e Conscientização*, Paulo Freire apresenta um método revolucionário de alfabetização que rompe com os modelos tradicionais passivos. Ele propõe um processo educativo centrado na conscientização e na participação ativa dos educandos. Inicialmente, o método envolve a identificação de palavras geradoras significativas para os alunos, escolhidas com base em sua relevância contextual e fonética. Esse processo não se limita ao ensino básico de leitura

e escrita, mas visa também capacitar os alunos a refletir criticamente sobre sua realidade social e cultural. Nos círculos de cultura, onde esse método é aplicado, a educação se transforma em um instrumento de libertação. Os alunos não apenas aprendem a ler e escrever, mas são encorajados a discutir e analisar questões sociais e políticas que afetam suas vidas. A abordagem de Freire não apenas valoriza o conhecimento pré-existente dos alunos, mas também promove uma educação dialógica, na qual educadores e educandos aprendem mutuamente. Ao enfatizar a importância da palavra como instrumento de conscientização e transformação, Paulo Freire destaca a necessidade de uma educação libertadora que capacite os indivíduos a se engajarem ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Seu método não apenas alfabetiza, mas também politiza os educandos, fortalecendo sua capacidade de agir criticamente no mundo.

Na terceira parte, *Práxis da Libertação*, o texto aborda criticamente a questão do analfabetismo, contestando a visão simplista de que os analfabetos são simplesmente marginalizados fora da estrutura social. Em vez disso, argumenta-se que eles estão dentro de uma estrutura social, porém em uma relação de dependência com aqueles que são falsamente percebidos como autônomos. Esta dependência reflete uma opressão sistemática que nega aos analfabetos não apenas o direito à educação, mas também a voz e a agência dentro da sociedade. A análise rejeita a ideia de que a alfabetização simplesmente reintegra os marginalizados a uma estrutura social que os oprime. Pelo contrário, propõe que a alfabetização seja vista como uma ação cultural para a liberdade, capacitando os indivíduos a desenvolverem uma consciência crítica e a desmistificar a realidade opressora que os mantém dependentes. Essa abordagem enfatiza a necessidade de uma transformação estrutural genuína para alcançar a humanização e a libertação dos grupos marginalizados, desafiando as estruturas de poder que perpetuam sua marginalização e falta de acesso aos direitos básicos.

No último capítulo, *Linhas de Ação*, Paulo Freire aborda a relação entre pensamento, linguagem, cultura e ação política em sociedades historicamente oprimidas. Freire argumenta que o pensamento autêntico e a linguagem verdadeira surgem da interação dialética entre o sujeito e sua realidade cultural e histórica. Em contrapartida, nas sociedades alienadas e dependentes, o pensamento e a linguagem são alienados, não refletindo a realidade vivida, mas uma realidade imaginada e imposta pelas classes dominantes. As classes dominadas muitas vezes interiorizam os valores e os modelos culturais das classes dominantes, resultando em uma imitação superficial que perpetua sua própria opressão. Freire propõe a conscientização como um processo essencial para que as massas reconheçam e transcendam essa condição de alienação, questionando os mitos de superioridade das classes dominantes e desenvolvendo uma crítica racional da ideologia que sustenta a opressão. A ação cultural é central no processo de conscientização, ocorrendo na superestrutura da sociedade. Ela visa negar a cultura dominante e desmascarar suas mistificações, preparando o terreno para a revolução cultural. Esta não apenas nega a cultura opressora, mas também inaugura uma nova cultura emergente da transformação das estruturas existentes. Ambas as formas de ação são dialéticas, buscando a conscientização das massas e a construção de uma nova realidade libertadora. Freire argumenta que a conscientização não é apenas a tomada de consciência, mas um processo contínuo de superação da falsa consciência através da práxis reflexiva e coletiva. A revolução cultural não pode cessar após a conquista do poder, pois deve combater a burocratização e os mitos que podem surgir na nova sociedade. É um processo dinâmico de transformação cultural e educativa, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O livro "Conscientização: Teoria e Prática da Libertação" de Paulo Freire é recomendado para um público bastante amplo, especialmente aqueles interessados em educação, pedagogia, ciências sociais e políticas, bem como em movimentos sociais e de direitos humanos, é uma leitura essencial para qualquer pessoa comprometida com a educação crítica e a transformação social. O livro oferece uma visão profunda sobre como a educação pode ser usada como uma ferramenta expressiva para a emancipação e a criação de uma sociedade mais justa e equitativa. Freire desafia educadores e alunos a se engajarem em um processo contínuo de conscientização e ação. Sua ênfase no diálogo, na participação ativa e na reflexão crítica destaca a necessidade de uma abordagem

educacional que vá além da transmissão de conhecimento, promovendo uma verdadeira transformação social.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

RESENHA
INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Metodologia de Pesquisa – Prof. Dr. Welisson Marques

Discente: Artur Henrique Alves de Assis

FREIRE, Paulo, **Conscientização**. Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: CORTEZ & MORAES.1979.

Resenha do livro Conscientização de Paulo Freire

A primeira parte do livro conta o início da vida de Paulo Freire: o local de seu nascimento, quem fora o seu pai, quem fora sua mãe. Os escritos são colocados na primeira pessoa do próprio Paulo Freire, fazendo um breve paralelo em relação a sua formação humana.

Sua relação com seus pais era construída pelo diálogo, compreensão e respeito. Embora seu pai fosse militar, não havia por parte dele aquele ar de autoritarismo e repressão. Sua mãe, uma católica praticante, influenciou seu filho a seguir teus os passos que sem nenhum obstáculo de seu pai, desde menino tornou-se um assíduo frequentador da igreja. Este convívio familiar criou em Paulo Freire suas convicções e ideias que perduraram ao longo de toda sua vida.

Com a grande crise de 1929, sua família foi obrigada e se mudar para outro município devido às dificuldades econômicas que se instalaram. Não demorou muito tempo, seu pai veio a falecer e o pequeno Paulo presenciou de perto as mazelas sociais, como a fome, dificuldades financeiras, os problemas sociais de fato, marcantes do Brasil. Em contrapartida, segundo seus relatos, sua infância pobre lhe proporcionou o contato mais próximo com povo, no qual pode jogar futebol de rua com outros meninos, pode realizar brincadeiras infantis ao ar livre, pode nadar em lagos e rios, algo que lhe proporcionou sentimentos únicos.

Aos 15 anos com muita dificuldade ingressou no ginásio, em que apesar das limitações conseguiu desenvolver sua capacidade de leitura e interpretação de saberes e conhecimentos mais complexos. De menino agora homem, conseguiu a formação profissional em direito no que é hoje a atual Universidade Federal de Pernambuco e também conheceu a sua futura esposa, casando-se aos 23 anos no ano de 1944, no qual deram fruto a cinco filhos: três meninas e dois meninos.

Por influência do tipo de relação que tinha com sua família, Paulo Freire apreciava ampliar seus diálogos com a sua esposa e filhos, no qual segundo ele tirava-se muitos proveitos. Por aspectos ideológicos e vocacionais não quis seguir a carreira de direito, ficou focado no estudo da sociologia, da educação e filosofia.

Desde então começou a trabalhar num departamento de serviço assistencial do SESI, a partir daí voltou a estabelecer novamente contato com a população. Tornou-se diretor do Departamento de Educação e de Cultura no SESI de Pernambuco, mais tarde assumiu inclusive a Superintendência, tais experiências que o ajudaram a desenvolver o seu método de ensino iniciado em 1961. Isto, culminou na criação do movimento Cultural de Recife, sendo, portanto, um dos fundadores, dando lugar ao Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, no qual foi o primeiro diretor.

Contexto Histórico da Experiência

No Brasil

O movimento de Educação Popular mobilizou a natureza política, social e cultural das massas a caminho da conscientização, do voto ao movimento de cultura popular, do sindicalismo rural e urbano, e da tentativa pouco eficiente da reforma agrária.

As relações entre o trabalho de Paulo Freire e a ascensão popular são bem evidentes. Em Angicos, Rio Grande do Norte (RN), os 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias impressionaram profundamente a opinião pública. O método, com apoio do governo federal, foi aplicado em todo o território nacional.

Em 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. A campanha de alfabetização iniciou-se a nível nacional inicialmente na zona urbanas e depois na zona rural.

Os grupos reacionários compararam esta ação libertadora a um germe da rebelião e rebeldia, uma perigosa estratégia de subversão. O cenário político que se desenvolveu em 1964 culminou com o fim do Movimento de Educação Popular. Desde o governo Vargas o interesse em conter os avanços populares era nítido, limitá-los por todos os meios e com todos os argumentos imagináveis. A educação libertária popular limitava os esquemas das relações de poder.

O Movimento de Educação Popular constituía uma ameaça real para o sustento da antiga situação de poder. Converter o analfabeto em eleitor, ameaçando o sistema já existente foi fatores que levaram Paulo Freire para o exílio no Chile. As massas que se supunham “fora da história”; agora a serviço da liberdade, em seu poder de criação e de crítica.

No Chile

O método de Paulo Freire é utilizado em todos os programas oficiais de alfabetização do Chile, o país reduziu sua taxa de analfabetismo a 5% em seis anos. A vontade do governo deste país era ampliar e promover a participação popular no desenvolvimento da comunidade.

Apesar de alguns entraves e controvérsias, o método de Paulo Freire foi aceito no programa chileno de alfabetização de jovens adultos com algumas ressalvas dos dirigentes a fim de evitar conflito político. No início, o programa dependia principalmente de voluntários, mas, para garantir a estabilidade, a qualidade e a consciência profissionais, passou a ser remunerado.

Em dois anos o programa chileno atraiu a atenção internacional, e o Chile chamou a atenção da UNESCO uma distinção que o aponta como uma das cinco nações que melhor superaram o problema do analfabetismo.

Permitir àqueles que não receberam educação superar esta inferioridade a continuar seus estudos, até mesmo a fazer curso superior.

Filosofia e problemática

Visão do mundo

Conscientização é o termo central das ideias de Paulo Freire, embora este termo não tenha sido criado por ele. Foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964.

Partindo disto, somente os homens atuam conscientemente sobre a realidade objetivada. Primeiramente uma aproximação ingênua para chegar na esfera crítica em que descreve a realidade a caminho da práxis de transformação do mundo.

Um compromisso histórico em atingir a nova realidade de forma contínua estabelece-se uma alfabetização política para a libertação, uma ação humanizadora. Uma utopia capaz de dialetizar os atos de denúncia da estrutura desumanizante e anúncio da nova estrutura.

Os opressores não podem ser utópicos, porque a conscientização está ligada a utopia na qual estamos capacitados a sermos anunciadores e denunciadores, uma desmitologização.

A contradição humana consiste em manter as estruturas ou modificá-las, levando a mitificação dos temas retirando sua significação profunda privando-nos de seus aspectos dinâmicos.

Em uma situação concreta, codificada, a sua descodificação exige um certo nível de abstração que passe do concreto para o abstrato. Quando bem feito deixa de ser uma realidade densa e impenetrável.

O código é uma representação de uma situação existencial, o descodificador percebe a relações entre os elementos da codificação podendo encontrar seus temas geradores.

A dominação, por exemplo, é um tema gerador, uma situação limite que impede o homem de se livrar da opressão desumanizante. Ao refletir sobre o tema gerador o indivíduo busca caminhos para compreensão cada vez mais minuciosa do paradigma em que vive.

Ideias-Força

Reflexão sobre o homem para não o reduzir à condição de objeto, faz do homem sujeito sem ignorar o seu meio cultural. Cada homem está inserido no espaço e tempo em um contexto social e cultural únicos, ou seja, sua vocação ontológica.

A educação se constitui sobre a vida em sociedade, não se reduzindo à simples formação vocacional e sim da harmonia constituída com o ser ontológico. O sujeito deve refletir sobre a situação e o ambiente concreto de maneira contínua, a fim de mudar a realidade. Antes a liberdade de escolha à domesticação imposta nos sistemas de educação.

Péguy no início do século, dizia em dar consciência aos camponeses para reconhecer os atos inconscientes de suas rotinas. Há duas afirmações sobre ideia-força:

Refletir e reconhecer as realidades exteriores, interagindo com a realidade dos outros. O homem reconhece sua passagem no tempo e a sua historicidade. O homem relaciona-se com outros seres, não age puramente por reflexo e sim de forma inteligente e livre.

Confronto com a natureza, com outros homens e contra as estruturas sociais, em busca de objetivos próprios. Apresenta-se diversas respostas aos mesmos desafios, neste jogo de respostas o homem se modifica um pouco cada vez mais. Diz Paulo Freire, o homem se cria e se integra através da ação, envolvido no diálogo, simpatia e reciprocidade.

A cultura em seu resultado da atividade humana, é acumulação de experiências, de maneira crítica e criadora. Feita por pessoas do agora e daqueles que nos precederam. Fazedor da história de todo o povo, influenciando e superando determinada época, ao surgimento de novos valores e necessidades. Pelo homem, os temas são captados, as tarefas são cumpridas e novas demandas surgem.

Educação tem que fazer do homem sujeito em reciprocidade com os outros e com o mundo. Este é o desafio de uma educação autêntica, que nos liberta sem subjugar ou domesticar. Sendo necessário a revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos.

A educação promove a tomada de consciência, compreender quais as forças, que contra devemos lutar para transformar a realidade por meio da ação.

PROCESSO METODOLÓGICO

Método

Uma alfabetização compatível com a rotina de sua existência, criadora, que se reinventa de forma contínua. Um método que fosse tanto instrumento do educando quanto do educador. Reduzindo o número de palavras e vocábulos geradores, facilitando o mecanismo de aprendizagem.

Fases de Elaboração e Aplicação do Método

Realizou-se encontros informais com os habitantes a fim de identificar os vocábulos, palavras e expressões típicas, ligadas às suas experiências pessoais e profissionais. Anseios, dúvidas e expectativas dos populares também foram considerados nesta fase.

Dentro do universo vocabular as palavras foram submetidas aos seguintes critérios: a riqueza silábica, ordem crescente de dificuldade fonética, quanto à relevância social, cultural e política.

A terceira fase é a criação de situações existenciais típicas do grupo, situações problemáticas, elementos a serem descodificados. A quarta fase é de elaboração de fichas indicadoras. Quinta fase: fichas com famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras.

Os Atos Concretos da Alfabetização

Abre-se o debate após a primeira palavra geradora, esgotada a análise, o processo de descodificação é iniciado, o aprendizado é feito de forma associativa e crítica. Estabelecendo o laço semântico e por meio de construções fonéticas e separações silábicas, onde o próprio estudante estabelece seu sistema de sinais gráficos.

Da Leitura à Escrita

Formação de palavras pela assimilação de mecanismos fonéticos permitindo formar outras palavras através de junção de sílabas das mais simples aos fonemas mais complexos dos quais nunca estudou. Com a alfabetização associada com a conscientização em si mesmos esses alfabetizados se tornaram também politizados. Foram instigados a interpretar as ideias nos slogans e propagandas, os significados implícitos nos textos políticos e comerciais.

Aplicação

Os educandos devem agir de maneira livre e crítica, estabelecer diálogo sem sofrer influência. Busca-se a participação da população na coordenação do programa e na definição das palavras geradoras, apropriando-se de sua própria linguagem. Uma alfabetização de 45 dias não deve ser efetiva sem a interação democrática de alunos e coordenadores, e entre os alunos mutuamente. Fazer os indivíduos reconhecerem a si mesmos como criadores de cultura.

Priorizamos o homem brasileiro iletrado, do povo e com sua maneira própria de captar e de compreender a realidade. Inserir-lo na construção da sociedade e da mudança social, por meio de um método ativo de educação que permeia o diálogo. Ajudar os alfabetizados a passar de uma consciência ingênua e mágica para uma consciência crítica.

O intelectual é criador de um simples artesanato a uma grande escultura, tudo é cultura, diferenciando coisas vindas da natureza com aquelas criadas pelas pessoas. Submetendo o mundo natural ao seu trabalho e suas necessidades.

A cultura do homem não se resume a utensílios, mas também se amplia às manifestações artísticas como músicas e danças. Descrever e representar sua classe em escritos e desenhos, os problemas sociais de moradia, desemprego e o processo de industrialização. Debates, realizados nos Círculos de Cultura, contribuíram para a conscientização e importância de todo e qualquer trabalho.

PRÁXIS DA LIBERTAÇÃO

Três palavras chaves

A Opressão

Os oprimidos devem reconhecer que através da luta é que superarão os opressores, sem converter-se às mesmas forças que outrora os subjugaram, em adesão àqueles que os manipularam. Imersos na realidade opressiva, aspiram-se a se transformar no pólo oposto.

O individualismo os detém da consciência de si mesmo e almejam serem como os opressores. O processo de libertação deve enfrentar este fenômeno, a sombra do seu antigo opressor se projetando neles mesmo. Por isso a solidariedade é projetada como um ato de amor, em que somente os oprimidos podem libertar-se de seus opressores e a si mesmos. Resultando na aparição de um homem novo, nem opressor nem oprimido.

Muitos opressores, despertados de consciência, se voltam ao lado dos oprimidos, sendo fundamental na história deste combate, apesar de apresentarem algumas marcas de sua origem que ainda são interiorizadas.

A Dependência

O subdesenvolvimento é resultado do desenvolvimento de outras populações, que por sua vez subjugam outras nações a serem dependentes. Os povos subdesenvolvidos têm por obrigação histórica superar sua categoria de dependentes e transformar para si mesmos sem interferências exteriores.

O Fenômeno Relacional da Dependência a Partir do Caso Latino-Americano

Considerando a realidade sociocultural a uma superestrutura em relação a uma infraestrutura, fazendo uma análise concreta dos níveis de consciência da realidade latino-americana. Primeiramente denominaremos a cultura do silêncio, que nasce da relação do Terceiro Mundo com a Metrópole. Nesta relação de dominador e dominados, estes últimos, por sua vez, assimilam a cultura do dominador absorvendo estilos de vida da metrópole. As elites da sociedade dependente são condescendentes à dominação, manipulando as massas com atuações socioeconômicas de maneira que as iludem e essas massas ao se sentirem representadas, conseqüentemente adotam a cultura do silêncio.

Foi este cenário que se via com a atuação dos militares no governo dos países da América Latina, servil com a metrópole e promovendo a cultura do silêncio à sua população. Por disporem de pouco mercado interno, exportadoras de matéria-prima, déficit do aparato industrial e precário sistema educacional, as sociedades da América Latina sofrem de problemas sociais tanto sanitário quanto de criminalidade.

Uma condição histórica condicionada à dependência, chamamos de consciência semi-intransitiva, aquela que não se distancia suficientemente do seu objeto para compreender a realidade. Nela as pessoas percebem os fatos de maneira deturpada e incompleta por estarem em quase imersão com a realidade concreta.

As sociedades em transição experimentam outra situação, devido às suas recentes mudanças estruturais, as elites são forçadas a criarem diversas experiências de manterem as massas em silêncio. Há, portanto, uma relação de interdependência entre ambos, a elite precisa das massas, assim que a consciência das massas se intensifica as elites, a elas se adaptam. Novos modelos políticos são constituídos, políticos que representam as elites e ao mesmo tempo são aclamados pela massa.

A liderança populista é manipuladora das massas, relacionada a uma consciência ingênua e transitiva, onde grupos de jovens e intelectuais surgem no cenário político, atuando em consonância com as massas na luta pela transformação da consciência. Na relevância emergente das massas em relação ao poder, as elites econômicas e militares promoveram na América Latina, a política do golpe de Estado, abandonando a economia nacional a interesses estrangeiros, deixando os setores populares fora da esfera de decisão.

A Marginalidade

Existe uma concepção errônea de que os analfabetos são sujeitos marginalizados por opção. Pois na verdade, há uma relação estrutural vinda do centro para a periferia. Não são excluídos somente por aspectos físicos, mas também históricos, sociais, culturais e econômicos. Em contrapartida, não basta apenas alfabetizar, mas é preciso estimular a consciência e entendimento da sua realidade, a fim de não serem mais excluídos através da alfabetização com uma emancipação cultural e humanizante.

Linhas de ação

Nova Relação Pedagógica

A pedagogia que prevalece é a das classes dominantes que impõem sua legitimidade sobre os dominados. A busca da educação verdadeira não pode ser neutra, é envolvida de questões políticas, a procura de verdades que liberta a opressão de si mesmo e dos outros.

O professor que somente transfere conteúdos passivamente aos alunos limita-os a uma experiência não existencial. O educador humanista revolucionário busca junto ao aluno um mútuo processo de humanização, em que seu senso crítico de seres históricos e inacabados, carecem de uma evolução contínua. O ser humano é capaz de superar a si mesmo e a descoberta do futuro que os desafia.

Esta é a educação problematizadora, que não serve aos interesses do opressor, uma educação voltada ao diálogo que permeia o amor e a união dos sujeitos. A humildade entre os diálogos sem promover atos de arrogância, com o ideal comum de aprender e de atuar. É preciso uma fé imensa nos homens em que a existência humana não seja só para o direito das elites, mas de todos que neste mundo nascem.

A luta atrelada à esperança de vencer a dicotomia separatista de classes, por meio da ação dos seus atores, conduzem a atividade de maneira intersubjetiva sobre realidade que os mediatiza. Não se deve aproveitar da dependência emocional dos oprimidos, e sim libertá-la através da compreensão que estas pessoas passam por uma opressão desumanizante.

O método correto é o diálogo sem que os líderes imponham suas ideias de liberdade, consciência de que a luta é internamente sua, pela libertação. Defendemos o caráter pedagógico da revolução. Ao reconhecer sua destruição, os homens são despertados para lutar contra as armas de dominação, uma finalidade contínua e inevitável.

Ação Cultural e Revolução Cultural

As sociedades dependentes passam por um processo de alienação distanciando da sua realidade cultural e histórica concreta. A realidade sentida não corresponde ao que se vive. O sujeito está dissociado da ação em descomprometimento com o seu mundo, pois seu pensamento é reflexo da sociedade dirigente.

As pessoas dominadas não percebem a codificação que representa a imitação de modelos culturais. Ao compreenderem melhor esses codificadores, entendem o mito da superioridade e inferioridade de classes. Distanciar esses dominadores seria a única forma de repeli-los, reconhecendo-os como sua antítese cultural, estabelecendo de volta as vertentes culturais das suas próprias sociedades.

A ação cultural tem lugar ao nível da superestrutura, os mitos culturais permanecem quando a infraestrutura foi transformada, inclusive pela revolução. É preciso expulsar estes resíduos por meios culturais.

A pedagogia utópica tem em seu ato a realidade denunciada. O projeto revolucionário afirma a liberdade aos homens, a passarem dos níveis da consciência semi-intransitiva, ou transitivo-ingênuo, ao nível da consciência crítica.

A direita é incapaz de conscientização, pois não pode desmascarar-se nem dar ao povo os meios de desmascará-la. Sem denúncia das estruturas injustas não há conscientização. A direita inventa somente novas formas de ação cultural para a dominação.

O antagonismo é explícito entre a ação cultural libertadora para conscientização e a ação cultural dominadora para domesticação. Empreender uma crítica racional e rigorosa da ideologia em que os líderes e o povo cheguem a um só corpo. Somente o esforço intelectual é ineficiente, é preciso também cultivar a práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão.

A ação cultural para a liberdade e a revolução cultural representam o esforço para repelir a cultura dominante no plano do cultural, a favor da crescente afirmação do homem, seja durante a fase de denúncia de uma sociedade opressora repelindo uma sociedade justa, seja durante a fase em que surge uma nova sociedade.

Referências

FREIRE, Paulo, **Conscientização**. Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: CORTEZ & MORAES.1979.

Enviado 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

RESENHA

FREIRE, Paulo. (1967) **Educação como prática de Liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p.153

Claudia Valéria de Jesus Marques²⁵

O livro “Educação como Prática de Liberdade”, foi originalmente escrito em 1967, contém 150 páginas, e em sua 14 edição foi publicado pela editora Paz e Terra. A obra é subdividida em uma apresentação, uma introdução, quatro capítulos e um apêndice. A apresentação intitulada “Educação e Política – Reflexões sociológicas sobre a pedagogia da liberdade” foi escrita por Francisco C. Weffort. Na sequência segue o primeiro capítulo “A Sociedade Brasileira em Transição”. O segundo, “Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática. O terceiro “Educação Versus Massificação” e o quarto e último capítulo “Educação e Conscientização”.

Na apresentação, Francisco C. Weffort faz algumas considerações e reflexões sobre o movimento popular brasileiro destacando que as ideias de Paulo Freire surgem como uma representação da emergência das classes populares e das implicações no contexto social e político. Destaca os fatos históricos que ocorriam concomitantemente à criação do movimento de educação popular que deu origem a produção desta obra.

O objetivo de Weffort em sua apresentação não se resumia a uma descrição do método de ensino utilizado por Freire, mas na possibilidade de criar um campo de discussão sobre a relevância de uma pedagogia crítica que visasse uma tomada de consciência do indivíduo sobre sua situação atual e principalmente sobre a necessidade da luta por libertação. No contexto em que a obra foi escrita o Brasil vivia um período em que sociedade buscava por transformações políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, o movimento de educação foi considerado uma das diferentes maneiras da mobilização popular realizadas no Brasil, além da participação por meio do voto e do movimento de Cultura Popular articulado pela União Nacional dos Estudantes.

Paulo Freire destaca a importância de um processo educacional que esteja articulado à realidade vivida pelos estudantes e que as suas experiências e perspectivas sejam bases no desenvolvimento do método de aprendizagem.

Cabe ressaltar, que diante dos acontecimentos históricos, do desenvolvimento de um projeto que além de buscar a alfabetização dos brasileiros surgia como uma força capaz de abalar estruturas alicerçadas em modelos de dominação social, política e econômica o movimento de educação popular foi identificado como uma ameaça aos interesses da elite dominante e assim interrompido de forma abrupta.

Apesar da interrupção do desenvolvimento do método de Paulo Freire no Brasil o sucesso do método de alfabetização desenvolvido no nordeste possibilitou um legado que avançou por diferentes países do mundo e suas ideias perpetuam até os dias atuais.

²⁵ Possui graduação em Licenciatura pela Universidade Federal de Uberlândia (2000), graduação em Psicologia- Formação de Psicólogo pela Universidade Federal de Uberlândia (2001) e graduação em Bacharel pela Universidade Federal de Uberlândia (2000). Atualmente é agente de trânsito da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação para o trânsito.

Diante disso, no primeiro capítulo intitulado “Sociedade Brasileira em Transição” Paulo Freire apresenta o processo de existência do ser humano como um ser que se distingue dos animais por sua capacidade de se relacionar com a realidade em que está inserido e com o mundo que o rodeia.

“As relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos, típicos de outra esfera animal” (FREIRE, [1967] 1983, p.39).

O ser humano estabelece suas relações com o mundo de maneira singular, específica e única ao mesmo tempo que estabelece uma relação de pluralidade dentro de sua singularidade, ou seja responde aos desafios utilizando de respostas diferentes. Assim o sujeito organiza seus pensamentos e planeja sua ação a partir de um processo de consciência e de sua capacidade de criar vários caminhos diante de um desafio. “A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos” (FREIRE, [1967] 1983, p.40). Paulo Freire destaca que a liberdade individual do ser humano estabelecida em suas relações sociais e políticas permite a integração das suas dimensões natural e cultural o que favorece a possibilidade deste sujeito em interferir de maneira crítica e consciente na realidade em que está inserido.

O autor também discute o conceito de sociedade em transição e observa que as mudanças sofridas pela sociedade brasileira exigiam uma nova abordagem educacional que fosse capaz de atender aos desafios de uma sociedade em processo de transformação. “A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação de problemas” (FREIRE, [1967] 1983, p.61).

Sendo assim, o intuito educacional era colaborar para que a sociedade buscasse de forma corajosa refletir sobre si e sobre mundo e assim fazer uma passagem da consciência intransitiva para a consciência transitivo – ingênua e posteriormente para a transitividade crítica. Destaca que quando não ocorre essa passagem de consciência alienada da sociedade para uma abordagem crítica e democrática pode ocorrer o surgimento de uma mentalidade desumanizada característica da massificação. No entanto, ocorreram fatos históricos que demonstraram a dificuldade de transição da sociedade em função dos interesses das elites dominantes e do irracionalismo sectário predominante naquela época.

No segundo capítulo, “Sociedade Fechada e Inexperiência Democrática” o autor enfatiza o a condição de uma sociedade colonial que se estabeleceu de forma “fechada”, escravocrata e distante de uma experiência democrática. Os colonizadores ao chegarem no Brasil buscaram a exploração comercial de maneira predatória que se estendia do domínio da terra ao domínio dos seres humanos que foram brutalmente submetidos ao processo de escravização. Esse distanciamento existente entre as classes dominantes e dominadas impediu o processo de “diálogo”, um conceito fundamental para o desenvolvimento da responsabilidade social e política do indivíduo na sociedade. “ Não há autogoverno sem diálogo, daí ter sido entre nós desconhecido o autogoverno o dele termos raras manifestações” (FREIRE, [1967] 1983, p.70)

As condições econômicas e as determinações impostas pelo modelo de colonização brasileiro impediu o surgimento dos centros urbanos, ou seja, espaços que permitiriam a criação de relações e possíveis debates críticos. Nesse sentido, o isolamento social e a falta de uma vivência comunitária afastaram a experiência de democracia e criou uma sociedade massificada, submissa, passiva e dependente. Freire destaca que algumas mudanças nas estruturas sociais são estabelecidas com a chegada de Dom João VI ao Brasil e conseqüentemente com o surgimento de centros urbanos, da burguesia, da imprensa entre outros.

E assim diante da inexperiência de relações democráticas, de uma mentalidade feudal e do estabelecimento de uma sociedade com estruturas sociais e econômicas baseadas nas relações de dependência surge a tentativa de inauguração de um estado democrático. Ressalta que nas décadas de 20 e 30 com a crescente industrialização ocorre um aumento da urbanização no país e o desenvolvimento de novas ideias no campo das artes, literatura e ciências. “O país começava a encontrar - se consigo mesmo. Seu povo emerso iniciava as suas experiências de participação”. (FREIRE, [1967] 1983, p.83) Superando a inexperiência democrática em direção a experiência de participação.

No capítulo, “Educação Versus Massificação” o autor apresenta discussões que trazem em seus núcleos a importância do processo educacional como uma poderosa ferramenta de transformação social. Propõe uma pedagogia baseada no diálogo, no desenvolvimento do pensamento crítico e do processo de tomada da consciência da realidade em que o sujeito está inserido. Destaca que a transformação social está alicerçada também na responsabilidade e no enfrentamento de cada ser humano frente aos desafios impostos pela conjuntura política, social e econômica. “Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”. (FREIRE, [1967]1983, p. 89)

Nesse sentido, o desafio de uma pedagogia inovadora era colaborar e incentivar o brasileiro a ultrapassar a fase de transição em busca de aprender a democracia por meio de debates críticos, da aquisição de autonomia e do enfrentamento de problemas sociais por meio de experiências democráticas. Um período que exigia constantes mudanças, pois uma democracia se constrói a partir de um pensamento flexível, reflexivo, aberto ao novo e inquieto frente as desigualdades sociais. Freire destaca que os fatos históricos demonstravam que dificuldades neste processo de transitividade culminaram na rebelião popular. Esse movimento popular foi visto como um sinal promissor de um povo inconformado e tomado de um desejo de luta por liberdade, o que representava o processo de transição entre a ingenuidade e a criticidade.

Desta maneira, a escola precisava ser repensada e reestruturada para que pudesse desenvolver junto ao estudante um gosto pela leitura, pesquisa e pela revisão dos fatos pois um grupo mais crítico se tornará um grupo mais humanizado e democrático. A educação não poderia se limitar a superação do analfabetismo sendo necessário uma posição verdadeiramente humanista que vencesse o tecnicismo e permitisse uma formação integral do sujeito. O desenvolvimento de um pensamento próprio dentro da realidade nacional e o compromisso com a transformação de uma sociedade.

No quarto e último capítulo, “Educação e Conscientização” Paulo Freire descreve a relevância do papel da educação no processo de transformação social. O autor argumenta que a educação não se limita a transmissão do conhecimento imposto por uma educação bancária mas se refere a um processo educacional de reflexão e ação que permite o desenvolvimento de um sujeito que dialoga com a realidade e enfrenta os desafios sociais, políticos e econômicos a partir de uma consciência transitiva e crítica.

Paulo Freire apresenta um resumo das experiências obtidas por meio do método de educação desenvolvido com adultos no chamado Movimento de Cultura Popular do Recife. Desta maneira, apresenta o método de alfabetização de adultos dividido em etapas que são desenvolvidas a partir da identificação das chamadas “palavras geradoras”. Estas palavras são frutos do diálogo e resultado das experiências vividas pelos estudantes no contexto da realidade em que estão inseridos. Destaca o papel do educador como um facilitador da construção do conhecimento, um agente que tem como ponto de partida da educação a valorização da cultura popular.

As etapas de elaboração do método consistem na identificação das palavras geradoras e posteriormente a decodificação e a separação em sílabas para o reconhecimento das famílias silábicas. A partir das fichas destas famílias silábicas ocorre a formação de novas palavras e a construção dos sentidos para o desenvolvimento de um exercício de alfabetização e construção do pensamento crítico e dialógico imprescindíveis a uma educação voltada para a prática da liberdade. No apêndice a autor descreve situações existenciais acompanhadas de comentários e imagens que favorecem a compreensão dos conceitos de cultura. São reveladas 17 palavras geradoras que fizeram parte dos Círculos de Cultura do Estado do Rio de Janeiro e da Guanabara.

O livro “Educação como Prática da Liberdade” por apresentar uma visão de educação libertaria que permite aos indivíduos uma compreensão da realidade e o desenvolvimento de um pensamento crítico é recomendado a todos que buscam compreender a educação como ferramenta do processo de democracia, humanização e transformação social.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

RESENHA

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 53p.

Claudia Valéria de Jesus Marques²⁶

O livro *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, foi originalmente escrito em 1979, contém 53 páginas e foi publicado pela editora Cortez & Moraes. O mesmo contém apresentação, prólogo e os temas discorridos pelo autor divididos em três partes. A primeira parte intitula-se “*O homem e sua experiência*”. A segunda, “*Alfabetização e Conscientização*” e a terceira e última parte “*Práxis da Libertação*”.

A obra foi apresentada por Cecílio de Lora, S. M. diretor da Associação de Publicações Educativas que enfatiza as ideias de Paulo Freire sobre o processo de conscientização e seus desdobramentos na prática educativa. No prólogo a equipe INODEP – Instituto O ecuménique au Service du Développement de Peuples descreve os temas de maneira resumida que serão discutidos nas três partes do livro.

A primeira parte “*O homem e sua experiência*” destaca em “*Paulo Freire por Si mesmo*” os dados pessoais do autor que nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife –PE, filho de Joaquim Temístocles Freire um homem bondoso e dedicado ao amor e Edeltrudes Neves Freire uma mulher com talento para a docilidade e a justiça. Comenta sobre o aprendizado do diálogo sincero e respeitoso que aprendeu com os pais e levou para a convivência com esposa Elza Maia Costa Oliveira com quem teve cinco filhos e para as demais pessoas da vida cotidiana. Paulo Freire destaca os desafios enfrentados após ter perdido precocemente seu pai na cidade de Jaboatão e ressalta que não fora sucumbido pelas dificuldades, mas impulsionado a perceber que “no mundo muitas coisas não andavam bem”. (Freire, 1979 p.9)

Foi professor de Português do curso Ginásial e graduou-se em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco mas não seguiu com a profissão de advogado preferindo trabalhar em um departamento de Serviço Social – SESI, instituição que posteriormente tornou-se diretor. As experiências deste período foram determinantes para o desenvolvimento do método educativo que iniciou em 1961. Em 1964 diante do Golpe Militar foi preso por 70 dias e submetido a interrogatórios, sendo considerado um “subversivo internacional” foi acusado de ter um método que assemelhava aos métodos utilizados por Stalin, Hitler, Perón e Mussolini. No tópico “*Contexto Histórico da Experiência*” é relatado as ações do movimento de educação popular de Freire no Brasil e no Chile destacando que “as relações entre o trabalho de Paulo Freire e a ascensão popular são bem evidentes”. (Freire, 1979 p.10)

O movimento educacional de Freire começou em 1962 na região nordeste reconhecida, naquele período, como a região com o maior índice de pobreza do Brasil. No entanto, destaca-se as experiências desenvolvidas pelo educador no processo de alfabetização de 300 trabalhadores da cidade de Angico por 45 dias. Esta ação se concretizou como um marco que despertou o interesse de governantes em avaliar e conter estas práticas educativas e o avanço de uma pedagogia pautada na liberdade e na transformação cultural das massas populares.

²⁶ Possui graduação em Licenciatura pela Universidade Federal de Uberlândia (2000), graduação em Psicologia- Formação de Psicólogo pela Universidade Federal de Uberlândia (2001) e graduação em Bacharel pela Universidade Federal de Uberlândia (2000). Atualmente é agente de trânsito da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação para o trânsito.

No Chile, o método de Paulo Freire utilizado por Waldons Cortês alcançou os programas oficiais de alfabetização e apresentou resultados com uma significativa redução do número de analfabetos, o que permitiu a UNESCO reconhecer o país como um dos cinco que mais se destacou na superação do analfabetismo.

Na segunda parte intitulada “Alfabetização e Conscientização” o autor apresenta o tópico “Filosofia e problemática” e “Visão de mundo” discorrendo sobre o termo conscientização, a criação e profundidade do vocábulo que identifica a educação como prática da liberdade. Ressaltando que somente o homem pode se distanciar da realidade e torná-la objetiva para agir de maneira consciente. “É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo”. (Freire, 1979 p.15) A realidade não está pronta e acabada pois por meio da reflexão crítica as dimensões obscuras são analisadas e uma nova realidade pode ser criada, assim o processo de conscientização permite uma constante construção de ideias e realidades. “A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico”. (Freire,1979 p.16)

O autor apresenta a relação entre conscientização e utopia e ressalta que utopia não se configura em algo não realizável, um idealismo e sim um ato de conhecimento que permite denunciar algo desumanizante e com isso criar condições, dentro de um processo histórico, para a transformação estrutural e para o estabelecimento de uma realidade desvelada. Uma realidade desmistificada pelo conhecimento crítico se constitui em um trabalho humanizante que alerta para a necessidade de questionamento de estruturas de dominação. “Diante de um “universo de temas” em contradição dialética, os homens tornam posições contraditórias; alguns trabalham na manutenção das estruturas, e outros, em sua mudança” (Freire, 1979 p.17). Sendo assim, o ser humano precisa buscar temáticas significativas que favoreçam ações libertadoras que promovam a transformação do “status quo” para reconhecer que para além da situação - limite e até mesmo em contradição a elas existe uma realidade ainda não conhecida e, portanto, não experimentada.

Freire destaca que naquele momento, se referindo a época em que o livro foi escrito, o tema central de maior preocupação é o da dominação e aponta a eliminação da opressão como uma ferramenta indispensável para que haja a transcendência das situações – limites que reduzem os seres humanos ao estado de coisas.

O pensamento dos seres humanos se constitui no meio em que vivem sendo assim considerados “seres em situação”, ou seja, estão inseridos em uma situação em que influenciam e são influenciados igualmente. Nesse sentido, a educação e a conscientização com um elemento do pensamento crítico representam diferentes caminhos do mesmo processo que são apresentados de forma sistematizada pelo conceito de Ideias – Força.

O primeiro princípio de Ideia – força reflete sobre o fato da educação estar antecedida da reflexão acerca do homem e do meio em que vive “assim a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto” (Freire, 1979 p.19) dessa forma a educação é vista como vocação ontológica do homem no contexto da sua vida atual.

Na sequência a segunda Ideia – Força parte da premissa de que o homem só se torna sujeito a partir do momento que é capaz de refletir sobre suas condições reais de vida avaliando o ambiente concreto que está inserido, ou seja, a educação deve ser um processo que desenvolva a tomada de consciência de modo que o homem em suas reflexões emergja um ser comprometido com a mudança da realidade concreta.

A terceira Ideia – Força se estabelece quando o homem se reconhece sujeito integrado em seu contexto e comprometido com a construção de si mesmo. Dividida em duas partes inicialmente essa ideia discute sobre a temporalidade do ser humano e de sua capacidade de reconhecer o processo histórico que está inserido e em seguida revela a necessidade deste homem de relacionar com a natureza, as estruturas sociais, com os outros homens e com a realidade em que está submetido.

Apresentando a quarta Ideia – Força o autor revela que na medida em que o homem está integrado em seu contexto ele se converte em um ser qualificado e capaz de refletir e apresentar soluções aos desafios impostos. Nesse sentido, o homem cria cultura a partir das relações estabelecidas com os outros homens que o precederam e com aqueles que estão se relacionando no momento presente.

Na quinta Ideia – Força o homem é visto não somente como criador de cultura, mas também como um ser que constrói história.

Para finalizar apresenta a sexta Ideia – Força destacando o papel de uma educação autêntica, essencial no processo de tornar o homem consciente de si mesmo, do contexto que está inserido e principalmente da possibilidade de ser autor de sua história.

O autor ao apresentar o Processo Metodológico discorre sobre o método de alfabetização consciente como um ato de criação capaz de suscitar novos atos criadores. Para isso dividiu o processo em Fases de elaboração e Aplicação do Método. Nos tópicos em que discorre as cinco fases do método o autor revelou técnicas que identificam o educando e seu contexto como elementos essenciais do processo de aprendizagem e destacou que o trabalho com situações reais vividas pelo grupo é determinante para criar um espaço de reflexão e aprendizagem.

No campo dos atos concretos da alfabetização é discutido a aprendizagem por meio de análise crítica e reflexiva das palavras e situações geradoras apresentadas ao grupo. Sobre a aplicação do método ressalta-se a concepção de liberdade como força motriz do processo de aprendizagem e de tomada de consciência.

A terceira e última parte da obra intitulada “Praxis da Libertação” o autor revela a situação dos oprimidos a partir de três palavras chaves sendo a primeira a opressão. Afirmar que os oprimidos somente conseguirão a condição de indivíduos livres a partir de sua práxis e do reconhecimento da necessidade de lutar por liberdade. No entanto, ocorre que os oprimidos por não terem uma percepção verdadeira de si mesmos em função de suas experiências em uma realidade opressiva, identificam nos opressores um modelo a ser atingido. Dessa forma, a mudança do conceito de humanidade, a conquista da liberdade e o nascimento de um homem novo é discutida a partir da superação da contradição da opressão versus libertação. “Se a finalidade dos oprimidos é chegar a ser plenamente humanos, não a alcançaram contentando-se com inverter os termos da contradição, mudando somente os polos” (Freire, 1979.p 32). Somente quando os oprimidos conseguem libertar a si mesmos conseguiram libertar os opressores.

A partir da segunda palavra – chave, a dependência, Freire destaca que as sociedades se transformam por decisões que ocorrem fora ou no interior delas. Sendo fora a sociedade é objeto de outra, ocorrendo dentro a sociedade atua como sujeito, ou seja, “um ser para si”. Sendo assim, os países subdesenvolvidos precisam tornarem –se “seres para si mesmos” e superarem a cultura do silêncio oriunda das relações de dependência. “Ser silencioso não é ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz” (Freire, 1979. p.33). Logo é abordado o fenômeno relacional da dependência a partir do caso latino – americano em que discorre sobre as relações estruturais entre os dominados e os dominadores, momento que ressalta o valor da voz da metrópole e a escuta silenciosa e dependente da sociedade considerada objeto.

Freire aponta fendas que direcionam para uma consciência transitiva das massas populares ao mesmo tempo que aborda a manipulação destas por governos populistas. E segue com a palavra –chave marginalidade apontando que os analfabetos são identificados como marginalizados, ou seja, que estão “a margem de” não só do centro em relação a periferia como das relações de cunho social, econômico e cultural. Reforça que os analfabetos são oprimidos pela própria estrutura do sistema e somente por meio da educação autêntica é possível alcançar a liberdade e a consciência crítica essenciais a todo ser humano.

Para construir uma realidade mais humanizada, o autor apresenta Linhas de ação que estabelecem uma nova relação pedagógica diferente da educação bancária que mantém o educando apenas como um depósito dos conhecimentos do professor, aquele que detém o saber e por isso é o polo dominante da relação com o aluno. Nesta nova perspectiva educacional o educador humanista se coloca ao nível dos alunos em suas relações e cria espaços de diálogos conscientes que permitem a estes o desenvolvimento do pensamento crítico e o reconhecimento da possibilidade de transformação da realidade.

Concluindo, no último capítulo da obra “A Ação Cultural e Revolução Cultural” Freire revela a cultura como forma de libertação e define que “Os alunos devem descobrir as razões que se escondem atrás da maior parte de suas atitudes em relação a realidade cultural, e assim, enfrenta-la de uma nova maneira. (Freire,1979 p. 45). Um dos caminhos apontados para a liberdade está relacionado a uma prática pedagógica que permite aos homens a tomada de consciência em relação a si mesmos e ao contexto que está inserido, ou seja, uma percepção desmistificada da realidade histórica. Afirma que a ação cultural voltada para a liberdade se constitui contra as classes dominantes enquanto a revolução cultural tem seu desenvolvimento em consonância com o regime revolucionário.

Para finalizar, recomenda –se a leitura do livro Conscientização escrito há mais de 40 anos por considerar que o autor Paulo Freire apontou e discutiu na obra temas como dominação, opressão, libertação e diálogo crítico muito pertinentes às questões relacionadas à política, cultura e educação enfrentados pelo Brasil e por outros países do mundo.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

RESENHA

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. 53 p.

Edmundo Zanolini²⁷

O livro *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, de Paulo Freire, foi originalmente escrito em 1979, contém 53 páginas, e em sua 1ª edição foi publicado pela editora *Cortez & Moraes*. O mesmo apresenta uma Apresentação de Cecília De Lora, O primeiro capítulo (denominado “Primeira Parte”) intitula-se *O homem e sua experiência* (Paulo Freire por si mesmo). O segundo (Segunda Parte), *Alfabetização e Conscientização*. O terceiro (Terceira Parte), *Práxis da Libertação*.

Na apresentação, é mencionado o fruto de conferências latino americanas quanto ao movimento de conscientização promovido, e a importância deste termo estar ligado a toda um contexto de práxis, de modo que não haja um esvaziamento prático, que não se torne um termo retórico, “sofistado”, que não represente nada além de fonemas, e menciona ainda sobre as reflexões de Paulo Freire no sentido da existência de conscientizações sutis, nem sempre barulhentas, e sempre inacabado.

Nesse sentido, o primeiro capítulo, intitulado *O Homem e sua Experiência* discorre, como o próprio nome do capítulo indica, sobre as experiências do Paulo Freire no tocante ao contexto histórico. Conta um pouco de sua história pessoal, suas origens, relação com os pais, suas dificuldades, incluindo até um período onde houvera passado fome, seu avanço escolar com o reflexo das dificuldades que assolavam as outras áreas de sua vida. Menciona seu casamento e os filhos que tivera. Relata sua falta de intimidade com o Direito, mesmo sendo sua área mãe, em detrimento da área educacional. Relata seus dias em meio ao contexto do golpe de 1964, sua prisão por cerca de 70 dias. Os interrogatórios a que foi submetido, e a consideração como subversivo internacional.

Sua história no Brasil, até que se chegasse nesse ponto de incômodo, começou com movimentos de educação popular que alavancaram vários outros, tudo por iniciativas populares a partir da possibilidade de certos acessos. Seus resultados, mensuráveis na monta de 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias impressionaram profundamente a opinião pública, decidindo-se aplicar o método em todo território nacional, usando da estrutura do governo federal, sendo realizado entre 1963/1964 curso de formação de coordenadores, que refletiram em mais de 2 milhões de novos alfabetizados ao final do primeiro ano. Representando uma revolução nacional de alfabetização de adultos.

Muito obviamente essa movimentação incomodou as camadas que compõem a elite, e o ódio ao comunismo, que é associado a qualquer coisa que combata a desigualdade, a opressão, aos abismos intelectuais e de acesso ao conhecimento (talvez seja uma associação até justa) se reacendeu em forma de perseguição, afinal, o analfabetismo tem sua função social aos olhos da elite.

²⁷ IFTM - Inst. Fed. de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro

Exilado, aplicou sua metodologia também no Chile, que dessa forma reduziu sua taxa de analfabetismo para 5% em seis anos. Porém, tornar um método rechaçado no Brasil em aceito no Chile representou um problema, pois, a exemplo do Brasil, ou em quase todo lugar do mundo, a ala conservadora/reacionária se voltou contra a metodologia e seus resultados, enquanto outros, queriam se apropriar disto para angariar capital político. Em pouco tempo. O Chile recebeu da UNESCO um reconhecimento de uma das cinco nações que melhor lidaram com o problema do analfabetismo.

Na segunda parte, inicia-se mencionando sua relação com a palavra “conscientização” que hoje nos parece algo muito simples e comum, pois é algo amplamente difundido, o que não era o caso há algumas décadas. Alerta que não foi uma concepção sua, mas de uma equipe de professores o Instituto Superior de Estudos Brasileiros na década de 1960, e relata que mesmo não a tendo originado, sua afeição, entendimento, intimidade com o termo e toda a sua carga semântica foi instantânea, pois resumia em uma única palavra, substantivada, toda uma composição que remete a liberdade, conhecimento, criticidade e todo contexto de autonomia do ser.

Discorre sobre conscientização como óculos para enxergar a realidade, e que não necessariamente a intelectualidade formal, reconhecida como tal representa essa ideia. Faz uma relação em consciência e mundo, dessa forma homogeneizada, em uma análise qualitativa, epistemológica dialética e crítica constante. Uma ferramenta que desmistifique o sistema em que vivemos tão acriticamente, como mero produto do meio, replicador de todos os hábitos, conceitos e preconceitos, achando que se vive autonomamente.

Abordando um pouco o processo metodológico em voga, consiste em uma sequência de fases que seguem:

Primeira fase: a "descoberta do universo vocabular" dos grupos com os quais se há de trabalhar se efetua no curso de encontros informais com os habitantes do setor que se procura atingir. Não só se retêm as palavras mais carregadas de sentido existencial – e, por causa disto, as de maior conteúdo emocional –, senão também as expressões típicas do povo: formas de falar particulares, palavras ligadas à experiência do grupo, especialmente à experiência profissional.

Segunda fase: Seleção de palavras, dentro do universo vocabular.

Terceira fase: A terceira fase é a criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se trabalha.

Quarta fase: A quarta fase é de elaboração de fichas indicadoras que ajudam os coordenadores do debate em seu trabalho. Tais fichas deverão simplesmente ajudar os coordenadores, não serão uma prescrição rígida e imperativa.

Quinta fase: Consiste na elaboração de fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras.

A Terceira parte do livro possui o título de “Práxis da Libertação – três palavras chaves”. Começando pela palavra “Opressão”.

Vive-se em uma sistemática de opressão. Uma sistemática com uma ideologia tão dominante, que os oprimidos na esmagadora maioria dos casos não se dão conta dessa condição. É algo tão enraizado, tão normalizado, que não gera incomodo suficiente, ou pelo menos não se canaliza nesse sentido.

Muito pelo contrário, os opressores são modelos a serem seguidos, inspirações, espelhos, nortes, exemplo de sucesso, bem-sucedido, algo a ser seguido, admirado, tamanha a alienação fruto de uma marcante ideologia.

A libertação de um oprimido é tida como rebeldia, subversão, que deve ser combatida com toda a legitimidade e coercitividade (coatividade) que a superestrutura (no sentido marxiano) do sistema fornece.

Outra palavra pilar é “Dependência”, a dependência em vários níveis é um importantíssimo aspecto, tanto no sentido de indivíduo para indivíduo, quanto de sociedades, nações.

Gera uma colonização cultural, que mina qualquer possibilidade de autonomia, ficando a mercê das opressões de modo automático. No texto trabalha-se muito a ideia de silêncio como uma característica marcante do oprimido perante o opressor.

O terceiro termo destacado é o de “Marginalidade”, pois o analfabetismo condena a uma feroz exclusão em todos os sentidos, jogando as vítimas dessa questão para a base da desigualdade, sob todos os efeitos desta. Efeitos, consequências, protagonizando novas causas, formando um ciclo totalmente vicioso e retroalimentado.

Para tanto, a dinâmica estrutural vigente conduz à escravização da consciência, impondo a pedagogia da classe dominante como a “legítima”. São os donos, bastiões, guardiões do saber, do método, e de tudo que fornece as diretrizes da sociedade. E isso endossa toda uma lógica, que é normalizada, e poupada de questionamentos.

De modo que a nova relação pedagógica consiste em uma pedagogia, que não é que seja feito para o oprimido, mas pelo que saia deste, somente essa é a verdadeira libertação.

Desaguando na questão da Ação cultural e Revolução cultural, esta deve atuar na superestrutura (que é tudo o que há: escola, mídia, instituições e etc), pois é essa que forma, alimenta, sustenta a ideologia. Somos fruto do meio, portanto, se não houver uma atenção especial quanto a esta, será sempre um “enxugar gelo” ideológico.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

RESENHA

FREIRE, Paulo. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

Fernando Alves Josahkian²⁸

O livro *Conscientização*, de Paulo Freire, originalmente escrito em 1979, apresenta as ideias do autor sobre sua metodologia educacional. A obra aborda a importância da conscientização como um processo de tomada de consciência crítica da realidade, visando à transformação social e política. Freire destaca a necessidade de uma educação libertadora, que não apenas transmita conhecimentos, mas também promova a reflexão, o diálogo e a ação transformadora dos educandos. O livro é dividido em três partes.

A primeira intitula-se “O Homem e sua Experiência”, uma espécie de autobiografia, onde Paulo Freire fala sobre sua origem humilde. Filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves, nasceu em Recife em 1921, teve uma vida difícil, onde logo cedo começou a indagar sobre possíveis formas de ajudar a sociedade.

Ainda na primeira parte, o autor conta de sua experiência no Brasil e no Chile, onde elaborou e aplicou seu método de alfabetização-conscientização, ligado a movimentos populares, seus métodos educativos muitas vezes foram considerados subversivos e entravam em atrito com questões políticas, no Brasil chegou a ser preso por 70 dias durante a ditadura militar.

Na segunda parte do livro, “Alfabetização e Conscientização” Freire aborda a filosofia e a problemática relacionadas à alfabetização como um ato político e libertador. Ele discute a importância de uma visão do mundo que reconheça a educação como um instrumento de transformação social e política, enfatizando que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento que envolve um olhar crítico da realidade, nos convidando a conhecê-la e conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.

Sistematizando a educação e a conscientização, o autor apresenta o que denomina de “idéias-forças” conceitos fundamentais essenciais para compreender e aplicar a pedagogia freiriana, pois orientam a prática educativa e a transformação social. Primeiramente, Freire afirma que o homem deve ser sujeito de sua educação, e não objeto. Ele complementa esse pensamento dizendo que o homem passa a ser sujeito a partir de uma reflexão sobre sua situação e a realidade, refletindo também sobre a realidade exterior e sua relação com os outros. A partir desta relação que estabelece com o mundo, o homem cria cultura, que para Freire é a contribuição do homem para a natureza a partir da experiência humana. Na medida que o homem cria e age sobre o mundo, ele vai criando também história. Para Paulo Freire então, o objetivo último da educação é permitir que o homem se forme sujeito, atuante, consciente e criador da sua história.

O autor passa a descrever seu processo metodológico de alfabetização, onde busca uma educação ativa do sujeito, fugindo de técnicas de alfabetização tradicionais. A proposta é buscar na individualidade do educando as raízes da educação, de forma que ele se torne sujeito criador e participe ativamente do processo. Na primeira fase do método se busca a descoberta do universo vocabular do grupo com o qual vai trabalhar, para depois fazer a seleção das palavras dentro deste universo. A terceira fase é a criação de situações típicas onde aparecem estas palavras, na quarta e quinta fase são elaboradas fichas de apoio e material efetivo para o trabalho de alfabetização. As palavras são então desconstruídas e reconstruídas em novas palavras junto com o grupo. Trazendo

²⁸ Audiovisual IFTM

em cada etapa o contexto de vida do educando, e fazendo com que ele aja conscientemente sobre sua realidade, a ideia é formar uma educação libertadora e crítica desde o processo de alfabetização.

Por fim, a terceira parte do livro “Práxis da Libertação”, destaca três palavras chaves. Primeiro, “A Opressão” onde o autor discorre sobre a vida do oprimido e como este se enxerga dentro de uma sociedade opressora. Freire levanta a questão de que o oprimido não almeja ser livre, e sim se tornar o opressor, pois é esta a realidade que ele conhece e encontra no opressor o seu “tipo de homem”.

A segunda palavra chave “A Dependência” diz respeito às relações entre sociedades e o estado de dependência criado para manter o regime de poder. Paulo Freire diz que se cria uma “cultura do silêncio” onde a sociedade dominante dita e impõe a cultura sobre a sociedade dominada, esta por sua vez torna-se um eco desta cultura, sem vontade própria e manipulada, uma sociedade silenciosa.

A última palavra, “A Marginalidade”, segundo o autor, não deve ser encarada como uma opção, e sim como um objeto de violência. Para Freire, os analfabetos são oprimidos pelo sistema e forçados dentro de uma estrutura social que os mantém em condição de dominados.

Freire defende a educação como forma de libertação, com o objetivo de desmistificar a realidade e trazer ferramentas de conscientização para as camadas oprimidas da sociedade. Uma aprendizagem crítica, fundamentada na criatividade e estimulando ação e reação entre educador e educando. Essa educação problematizadora tem então o objetivo de estimular a conscientização e a libertação. Se opondo ao que ele chama de “educação bancária”, onde o professor é o detentor de todo o conhecimento e deposita este conhecimento de forma mecânica e unilateral no aluno, que é visto como um ser ignorante e sem voz.

O educador escreve também sobre a perspectiva do homem alienado, que enxerga uma realidade distorcida a partir de sua percepção de mundo enquanto sujeito da classe dominada. Sua cultura é a imitação da cultura dominante e por vezes falsa e comprometida. Aqui também o autor defende a conscientização como caminho para liberdade e revolução cultural.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

**INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

Metodologia de Pesquisa – Prof. Dr. Welisson Marques

Discente: Jhonata Lopes Souza

RESENHA

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

A obra *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, produzida em 1979 por Paulo Freire, detalha sobre a metodologia utilizada para o processo de alfabetização dos camponeses que teve seu início em 1961. Freire explica a importância em conhecer realidade histórica e social do estudante para o processo educativo, e afirma que é necessário compreender que a desigualdade social criada pelo sistema capitalista, que, contribui para opressão da sociedade mais pobre, que é marginalizada.

Na primeira parte do livro, no capítulo intitulado “O homem e sua experiência”, Freire descreve sua história de vida de forma breve, nascido dia 19 de setembro de 1921, em Recife. Seu pai Joaquim Freire, falecido, e sua mãe Edeltrudes Freire, que estava viva, de acordo com o tempo que foi escrita a obra. Com 15 anos, Paulo Freire entrou no ginásio, que de acordo com o texto, apresentava problemas com a escrita. Aos 20 anos, Freire começou a trabalhar como professor do ginásio. Aos 23 se casou com Elza Oliveira, que também era professora. Freire tinha formação em Direito, porém, dedicou os seus estudos para as áreas da Filosofia, Educação e Sociologia da Educação. Em relação a vida profissional, Paulo Freire trabalhou no Departamento de Educação e de Cultura do SESI, no estado de Pernambuco e depois na Superintendência no período de 1946 a 1954, onde ele conseguiu oportunidade das primeiras experiências que o encaminharam ao método iniciado em 1961, no Movimento de Cultura Popular do Recife. Com a implantação da Ditadura Militar em 1964, Freire tem o seu trabalho suspenso, onde ele desenvolvia o processo de educação popular no campo, ficou preso por 70 dias por ser considerado subversivo pelo o governo ditatorial. Nesta conjuntura, o autor apresenta as experiências em programas de alfabetização em dois países: no Brasil e no Chile. No Brasil os conceitos de Paulo Freire passaram a ser vistas como uma intimidação ao governo, no Chile o método foi utilizado em todos os processos de alfabetização do país.

Na segunda parte da obra, Freire trabalha os temas Alfabetização e Conscientização, entendendo que a ideia que conscientização é o conceito central de suas reflexões sobre educação e está baseada na relação consciência – mundo. Partindo neste ponto de vista, Freire destaca a importância da “práxis” e da utopia como um compromisso histórico, a atuação é muito importante para a transformação. Visto isso, o autor enfatiza que a consciência de classe é fundamental para nos tornarmos mais comprometidos com a causa da educação, e com isso, acontece as transformações e por consequência, estaremos mais próximos da libertação, pois a conscientização é o olhar mais crítico da realidade. Dentro da perspectiva de Freire, a educação apresenta a integração do homem com seu contexto e a reflexão desta integração na busca pela cultura e na criação da história. No que se refere a conscientização, Freire afirma que a conscientização deve ser o primeiro objetivo da educação, afinal, sem consciência e reflexão da realidade, o homem não pode participar como sujeito protagonista da história e muito menos transforma-la. A partir dessa ótica, Paulo Freire explica o processo de desenvolvimento do método de alfabetização implementado por ele, desde as etapas de elaboração até a aplicação do método. No processo de criação, o primeiro estágio do método constitui-se no que Freire nomeou de “descoberta do universo vocabular” o conhecimento das palavras e expressões típicas do grupo e que refletem suas experiências e emoções, isso traz a ideia do processo do reconhecimento da realidade que o indivíduo está inserido, todo ser humano,

traz consigo algum tipo de conhecimento, Freire afirma que o educador deve valorizar e reconhecer o saber que o indivíduo traz consigo. Na segunda fase o autor propõe uma escolha das palavras a serem utilizada, que seguem o processo de valorização silábica. A terceira fase apresenta circunstâncias e desafios, que levam em si elementos para que sejam reelaborados pelo grupo. A quarta fase é a formulação de fichas indicadoras. E, a quinta fase é a formulação de fichas com as famílias fonéticas proporcional às palavras geradoras. Em seguida com a produção do material e treinamento de supervisores e coordenadores dá início ao trabalho decisivo de alfabetização.

Em relação a este método, Freire descreve diversas experiências que foram realizadas no Brasil através do Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, na época em que ele foi coordenador, e que, com o advento do golpe militar em 1964, o programa veio a desaparecer. Partindo disso, podemos entender a importância do diálogo crítico nos processos educativos, é necessário compreender a realidade social e política que o estudante está inserido, para, a partir disso, criar um vínculo de proximidade e adaptar o conteúdo de acordo com a realidade do indivíduo.

Na terceira e última parte do livro, Freire faz uma explicação sobre a práxis da liberdade, e salienta sobre empecilhos dos oprimidos na busca por esta liberdade, o autor afirma que em um determinado momento de sua vida, os oprimidos acabam por adotarem um comportamento favorável aderindo a ideia do opressor, trazendo o conceito de que os oprimidos querem ser como os opressores. Freire salienta para a questão da desvalorização que o oprimido promove de si mesmo, e a questão da dependência em relação aos opressores, a disparidade social é construída pela desigualdade entre as classes que se definem em dominador e dominados. Partindo desse contexto, o advento da consciência popular pressupõe a ruptura da cultura do silêncio, e também, ao processo de pressão das elites promovido pelas massas. As elites tem como objetivo manter o sistema do jeito que ele foi instituído, Freire salienta re que a opressão encontra na lógica do sistema de ensino um instrumento de aceitação “do status quo. Freire afirma que a pedagogia se define como uma natureza exta de prática social, que se enquadra dentro da conscientização, e essa conscientização consegue ser neutra, como na educação também não pode haver neutralidade, o professor deve reconhecer e analisar as diversas realidades e se tornar crítica diante disso. Neste entendimento, Paulo Freire salienta sobre a importância de se desapegar de práticas baseadas em métodos bancários e mercadológicos, onde o professor tem o papel de somente repassar conteúdos de maneira ativa e os alunos serem apenas telespectadores.

O objetivo é desenvolver uma educação transformadora, problematizadora e libertadora, com base em teoria e práticas críticas, com fundamentos na criatividade, trazendo análise sobre a realidade e na comunicação. Paulo Freire afirma que para chegar à conscientização crítica, tem que existir a junção da ação e da reflexão, por fim, o povo não chegará no processo de conscientização sem fazer as devidas denúncias as estruturas instituídas pelos opressores.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

RESENHA

FREIRE, P. (1979). **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Centauro, 2008.

Luis Fernando Howeler²⁹

[...] a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade.

FREIRE, [1979] 2008, p. 29

O livro *Conscientização*, de Paulo Freire, foi originalmente escrito em 1979 e a segunda reimpressão de sua terceira edição contém 116 páginas, cuja publicação se deu pela editora *Centauro* no ano de 2008. A obra apresenta-se dividida em três partes, introduzidas ao leitor, preliminarmente, por uma Apresentação redigida por Cecílio de Lora S. M., diretor da Associação de Publicações Educativas, e pelo Prólogo subscrito pela Equipe INODEP. Sequencialmente transcorrem a primeira parte, intitulada *O Homem e sua Experiência*, a segunda, denominada *Alfabetização e Conscientização*, e, derradeiramente, a terceira, designada *Práxis da Libertação*.

Na Apresentação, Cecílio de Lora relembra conferências internacionais que trataram do importante vínculo entre consciência crítica e educação criadora, tema fulcral das obras e da experiência de vida de Paulo Freire – como ressalta o próprio Cecílio. Mais adiante, no prólogo, a Equipe INODEP traz um panorama a respeito do conteúdo abordado por Freire na obra, enaltecendo suas contribuições na transformação das estruturas e mentalidades e destacando sua atuação como presidente do órgão.

Nesse sentido, conforme antecipou o prólogo, a primeira parte do livro, intitulada *O Homem e sua Experiência*, discorre, em um primeiro momento, sobre a vida pessoal de Paulo Freire e, na sequência, sobre a contextualização das experiências de sua metodologia na alfabetização de adultos no Brasil e no Chile.

Nascido em Recife, na data de 19 de setembro de 1921, foi no seio familiar onde aprendeu a importância do respeito para com o próximo e do diálogo – este último marca indelével de sua obra e atuação, como se verá mais adiante. Como homem do povo, também sentiu na pele o tormento da crise de 1929, passou fome e em meio a dor e sofrimento atingiu a idade adulta sem desprender-se do questionamento que fazia a si próprio quando criança: o que poderia fazer para ajudar aos homens? Preliminarmente ajudara aos seus irmãos no sustento da família, quando aos 20 anos tornara-se professor do curso ginásial e, posteriormente, com importante apoio de sua esposa Elza, com quem, aliás, prosseguiu o diálogo que aprendera com seus pais, debruçou-se com maior ênfase na problemática educacional e estudos correlatos. Desse modo, não surpreende que tempo depois estivesse trabalhando em um departamento de Serviço Social do SESI, estabelecendo – uma vez mais – diálogo com o povo. O próprio Paulo Freire relata, a propósito, que foi como diretor do Departamento de Educação e de Cultura do SESI em Pernambuco, e depois na Superintendência, que realizou as primeiras experiências de seu método de educação iniciado em 1961. Este mesmo método, no entanto, foi motivo para levá-lo à prisão e ao exílio por ser considerado subversivo pelo golpe de Estado de 1964, isto é, o golpe “deteve todo este esforço que fizemos no campo da educação de adultos e da cultura popular” (FREIRE, [1979] 2008, p. 17).

²⁹ Graduado Bacharel em Fisioterapia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO) e Tecnólogo em Gestão Comercial pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), com MBA em Gestão Estratégica de Negócios pela Universidade Pitágoras Unopar (UNOPAR). Atualmente ocupa o cargo de Assistente em Administração na Coordenação de Licitações, Contratos e Compras do Instituto Federal do Triângulo Mineiro-IFTM - Campus Uberaba.

É neste contexto histórico que apresentam-se as experiências e resultados da metodologia de Paulo Freire no Brasil e no Chile. Destaca-se, no Brasil, a relação do trabalho de Freire com a conscientização, ascensão e mobilização popular no meio político, social e cultural, motivo da consistente perseguição dos grupos reacionários e suas acusações de subversão. Entretanto, os resultados de seu movimento, denominado *Educação Popular*, cujo início se deu em 1962 em uma região extremamente carente do nordeste, são absolutamente impressionantes: 300 trabalhadores foram alfabetizados em apenas 45 dias! Em que pese o apoio do Governo Federal à época, o movimento não pode dar cabo de seu projeto nacional, sobretudo em razão do golpe de Estado, mas não olvida-se o fator relativo ao possível choque eleitoral em setores tradicionais: aos populistas e aos oligarcas não interessava a libertação do povo, mas sim a exclusão, dominação e manipulação das massas.

No Chile, a partir do ano de 1965, o método de Paulo Freire também obteve resultados exitosos sob a regência de Waldoms Cortés, quem comungava das mesmas ideias de Freire no que tange à educação de adultos. Contudo, para que o método de Freire – considerado subversivo no Brasil – fosse aceito no Chile, Waldoms teve de lançar mão de estratégias políticas para composição de sua equipe técnica. Assim, uma vez aprovado o programa, a educação de adultos no Chile, um esforço essencialmente privado até o momento, fica a cargo do Escritório de Planejamento para Educação de Adultos, cujos resultados obtidos em dois anos de programa repercutiram internacionalmente, incluindo reconhecimento da UNESCO pelo combate ao analfabetismo.

Na sequência, a segunda parte do livro, *Alfabetização e Conscientização*, aprofunda os fundamentos do método de Paulo Freire sob a ótica da conscientização, capacidade vinculada ao ser humano apto a distanciar-se do objeto e agir conscientemente sobre a realidade objetivada: a práxis humana. Nesse sentido, evidencia-se a aproximação espontânea que o homem faz do mundo, da sua realidade, a qual não passa de uma posição ingênua ante sua própria experiência. A conscientização, o desenvolvimento de uma consciência crítica, transcendem esta abordagem espontânea e ingênua “para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, [1979] 2008, p. 30), posto que a conscientização não pode existir fora da dialética entre ação-reflexão, ou seja, da práxis. Esta conscientização, no entanto, não pressupõe-se estática e descolada do mundo, pelo contrário, ocorre continuamente e baseada na relação consciência-mundo, apropriando-se de cada nova realidade criada como objeto de uma nova reflexão crítica. Daí surge o profundo vínculo com a utopia, não como ideal impraticável, mas como “o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (FREIRE, [1979] 2008, p. 32), resultando em *desmitologização*.

Desta constante dialética surgem as *situações-limite*, que por um lado cerceiam a liberdade e por outro servem à certas classes que atuam para manter o *status quo*, no qual reduz-se os homens ao estado de coisas. Portanto, para proceder a humanização mediante eliminação da opressão desumanizante, sobretudo frente a uma realidade densa, impenetrável e envolvente, Freire propõe o pensamento dialético na análise de uma situação existencial – tema gerador – mediante a codificação e descodificação: “exige que passe do abstrato ao concreto; ou melhor, da parte ao todo, para voltar depois às partes; isto implica que o sujeito se reconheça no objeto como uma situação na qual se encontra com outras pessoas” (FREIRE, [1979] 2008, p. 35). Por esta razão, o tema gerador deve considerar o ser humano inserido no espaço-tempo, cuja origem esteja na sua práxis.

É neste contexto que Freire tece seu conceito de *ideias-força*, inicialmente destacando que a educação deve considerar a vocação ontológica do ser humano enquanto instrumento que o constitua como sujeito, a partir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise de seu meio de vida concreto.

A partir desta reflexão o homem torna-se sujeito – e não mais objeto – capaz, portanto, de intervir, alterar e estabelecer relações com a realidade, com algo ou alguém exterior a si mesmo, construindo e reforçando a si mesmo enquanto sujeito aberto ao diálogo e avesso às relações humanas de dominação. Além disso, na medida em que integra-se, dialoga e estabelece relações com os demais, o homem não só cria cultura, mas também faz história, haja vista que épocas formam-se e reformam-se ante suas criações e decisões. Assim, arremata sua costura de conceitos na assertiva de que a educação deve ser adequada ao fim que se persegue, qual seja, no caso concreto, a libertação em detrimento da adaptação, domesticação e sujeição.

Avançando na seção *Alfabetização e Conscientização*, a obra apresenta os aspectos prático-operacionais do método de Freire, que faz uma crítica aos métodos mecanicistas de alfabetização e descolados da vivência do trabalhador em processo de alfabetização. Grosso modo, o método de Freire destaca-se pela sua perspicácia em abordar o tema junto aos estudantes mediante o uso de palavras geradoras, vinculadas a uma imagem situacional estreitamente ligada à realidade da classe, por meio das quais explora-se o universo fonético da língua, permitindo o entendimento da semântica e da lógica fonética do código, ao invés da memorização ordinária. Para tanto, o planejamento do método constitui-se de cinco fases, que vão desde a descoberta do universo vocabular dos grupos, passando pela seleção de palavras e criação de situações existenciais oriundas do universo deste grupo, até chegar nas etapas finais de elaboração das fichas indicadoras e das famílias fonéticas.

Demonstra-se que após uma única aula os estudantes já são capazes de ler e formar palavras. Atribui-se tal resultado ao fato de que a aprendizagem ocorre de maneira crítica, preliminarmente visualizando a palavra relacionada à situação existencial e posteriormente analisando a palavra de forma isolada, separando-a em sílabas e explorando as famílias silábicas. Segundo Freire ([1979] 2008, p. 57), o que faltava era justamente “desafiar, desde o início, a intencionalidade da consciência, ou melhor, o poder de reflexão da consciência, e não como eu pensava antes”. Por esta razão, infere-se que somente constitui-se uma educação efetiva e eficaz na medida em que a liberdade seja balizadora para que os estudantes tomem parte de maneira crítica mediante ao diálogo: o coordenador dos Círculos de Cultura não exerce função de professor e jamais impõe sua influência.

Não pode-se esquecer, outrossim, a importância do conceito antropológico de cultura relatado pelo autor, a fim de que os estudantes substituam ingenuidades pela apreensão crítica da realidade, reconhecendo a si mesmos como autores do mundo e criadores de cultura, permitindo aprofundar os movimentos de codificação e decodificação e ampliar a compreensão do domínio cultural.

A terceira e última parte do exemplar, *Práxis da Libertação*, é mais carregada de um pensamento compenetrado na abordagem de três palavras-chaves: opressão, dependência e marginalidade. Justamente inicia-se a exposição pela opressão, pois os oprimidos somente obterão a liberdade pela procura em sua práxis: deve-se reconhecer que para consecução do objetivo é necessário lutar. No entanto, é curioso notar que um fator impeditivo para a luta é justamente a identificação dos oprimidos com os opressores, isto é, ante a ausência de uma consciência crítica, e presos à uma situação existencial concreta que os manipula, não são capazes de objetivar a realidade, de descobrir o opressor *fora de si mesmos*. Resta, por consequência, a conversão do oprimido em opressor, posto que neste contexto não há clareza suficiente para enxergar a libertação por meio da resolução das contradições, da qual resultará o *homem novo*. Em suma, há uma subordinação à consciência do amo, como um *ser-para-o-outro*, na perspectiva de Hegel segundo Freire.

Desta maneira, constata-se que “Somente os oprimidos podem libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos” (FREIRE, [1979] 2008, p. 69), mediante superação do impasse supramencionado e resolução da contradição que os aprisiona e impede a aparição de um *homem novo*, posto que a classe opressora não pode libertar-se, nem libertar aos demais. Àqueles da classe opressora, por outro lado, que tenham desejo de combater ao lado dos oprimidos pela libertação

destes, compete impregnar-se de verdadeira solidariedade em sua práxis, deixando de olhá-los como categoria abstrata, e depositar confiança nos homens, pois “O verdadeiro humanista reconhece-se mais pela confiança nos homens que o conduzem a comprometer-se numa luta que nas milhares de ações que pode empreender por eles, sem esta confiança (FREIRE, [1979] 2008, p. 70).

Nesse íterim o autor demonstra as relações de dependência – e de opressão em certa medida – mediante exposição dos conceitos de desenvolvimento e de modernização: o primeiro associado à libertação de sociedades dependentes, enquanto a ação do segundo caracteriza a dependência concreta. Sob esta ótica, portanto, o subdesenvolvimento tem sua *razão* no desenvolvimento. Cabe, então, às nações subdesenvolvidas a superação das *situações-limite* que perpetuam a experiência da *cultura do silêncio*, a qual não guarda relação com o silêncio propriamente dito, mas sim com as prescrições das sociedades dominantes (desenvolvidas) que falam e impõe sua voz. Neste contexto enquadra-se a América Latina, segundo os fenômenos relacionais de dependência expostos pelo autor: uma sociedade dependente, silenciosa, sem voz autêntica e replicadora dos valores e do estilo de vida da sociedade da metrópole. Interessante perceber, entretanto, que o silêncio da sociedade-objeto frente à sociedade-dirigente tem reflexos nas relações intra-sociais da primeira, na qual as elites no poder silenciam-se diante da metrópole e calam ao povo, redundando numa estrutura social hierárquica e rígida. Daí o paradoxo do populismo, que propicia o aparecimento de fendas nas sociedades fechadas para emergência das massas que desvelam a realidade, mas é, ao mesmo tempo, manipuladora – de massas pois não pode manipular as elites. Nesta situação, a despeito da manipulação populista, na qual as massas passam a ter consciência da sua situação de dependência – transição entre uma consciência semi-intransitiva a um estado de consciência ingênuo-transitivo segundo Paulo Freire –, as sociedades em transição vislumbram duas possibilidades: revolução ou golpe de estado. Nesse sentido, a resposta encontrada pelas elites à emergência popular na América Latina foi o golpe de Estado.

Das relações de dependência, Paulo Freire passa a discorrer sobre o tema da marginalidade, terceira e última palavra-chave. Segundo o autor, a interpretação do analfabetismo de forma não estrutural resulta em numa percepção errônea da problemática, na medida em que, sob este prisma, considera-se o analfabeto fora ou à margem de algo, implicando, em última instância, considerar o movimento do centro à periferia da sociedade como sendo uma opção do próprio marginalizado. No entanto, a leitura correta não seria esta, a marginalidade jamais é uma opção, o que ocorre é uma violência para com o marginalizado ao ser excluído e mantido fora do sistema social. Trata-se de um indivíduo transformado em objeto, oprimido, dependente e dominado pelas elites no interior de uma estrutura social e de um sistema opressores. Por conta disso é que, segundo Freire, a transformação da estrutura desumanizante só pode ocorrer por meio de uma educação libertadora e em diálogo com o educador, por meio da qual supere-se a alienação, a dependência e a mistificação da realidade: “é o processo pelo qual aqueles que antes haviam estado submersos na realidade começam a sair, para se reinserirem nela com uma consciência crítica” (FREIRE, [1979] 2008, p. 88).

Com base nisso, o autor descreve, nos parágrafos derradeiros da obra, linhas de ações com vistas à adequação pedagógica, especialmente no que tange ao caso dos oprimidos. Isso porque as elites encontraram no ambiente escolar – ou pedagógico – uma forma eficiente para instrumentalizar a opressão de forma a manter o *status quo*. Assim, pelo mecanismo da introjeção, impõe-se a pedagogia da classe dominante como legítima à classe dominada, de forma a aprofundar o abismo entre elas. Ora, se a educação deve suceder por meio do diálogo e como prática da liberdade, é mandatório que se adote uma pedagogia do oprimido – uma pedagogia proveniente dele mesmo. Não se pode mais praticar uma educação bancária, na qual o professor onisciente deposita, enche ou acumula conhecimento nos estudantes, isto é, faz-se dos educandos meros objetos. Ao invés disso, deve-se dissolver a contradição *professor-aluno* com vistas à uma educação problematizadora apoiada na criatividade e que estimule uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade. Estabelece-se então uma educação crítica, profética e portadora de esperança instrumentalizada por meio do diálogo: “o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens;

o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, [1979] 2008, p. 96). Não obstante, os estudantes também precisam desvendar as motivações de suas atitudes em relação à cultura e abordá-las de forma crítica, em uma luta contra as estruturas opressoras e desumanizantes, para que se libertem dos mitos culturais presentes no espírito das massas, da cultura, dos valores e do estilo de vida da sociedade dirigente. Somente assim, ao vivenciar e refletir de forma profunda sobre seu mundo particular, como parte de uma práxis coletiva e transformadora, é que o pensamento e expressão cultural da humanidade adquirem significado além das fronteiras deste mundo.

Recomenda-se esta obra à todos aqueles que tenham interesse em compreender a importância da educação como instrumento de transformação social e, nesta jornada, junto com Paulo Freire, estimular também em si mesmos uma conscientização crítica, tão essencial para libertar-se da opressão e da alienação, a fim de construir uma sociedade mais justa e igualitária. Mais do que isso, o pensamento de Freire também é um convite a refletir diariamente sobre a realidade atual da sociedade brasileira – oprimida, dominada e polarizada, sobretudo politicamente, para o deleite das elites e o martírio das massas.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

RESENHA

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Metodologia de Pesquisa – Prof. Dr. Welisson MarqueS

Discente: Marília Ribeiro de Sousa

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

*Se os homens não fossem “entidades conscientes”, capazes de atuar e perceber, de saber e recriar; se não fossem conscientes de si mesmos e do mundo, a idéia de conscientização não teria nenhum sentido e aconteceria o mesmo com a idéia de revolução.*FREIRE, 1979, p. 47

O livro “*Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*”, publicado em 1979 pela editora Cortez & Moraes, traduzido por Kátia de Mello e Silva, contém 53 páginas e foi escrito pelo educador e filósofo brasileiro, Paulo Freire. A obra contém uma apresentação escrita pelo Diretor da Associação de Publicações Educativas, Cecílio de Lora, S.M. e um prólogo redigido pela equipe do INODEP (Instituto Ecumênico para o Desenvolvimento dos Povos). Além da Apresentação e do Prólogo, o livro é dividido em três partes: “O homem e sua experiência”; “Alfabetização e Conscientização” e “Práxis da Libertação”.

Na apresentação, Cecílio de Lora traz a ideia de uma educação libertadora, permeada pelo processo que ele denomina de “conscientização” que, segundo ele, é exemplificado de forma vivencial pelo mestre inspirador, Paulo Freire.

No prólogo, a equipe INODEP apresenta Paulo Freire como um homem, uma presença, uma experiência. Um homem enraizado numa realidade brasileira, uma presença que torna viva a “cultura do silêncio” e uma experiência que ainda não deu sua última palavra. Além de apresentarem o autor, a equipe INODEP fala brevemente da importância do método de conscientização de Paulo Freire utilizado não somente para alfabetização dos camponeses, mas também uma inspiração para as diversas linhas de pesquisa educacional e social. Segundo a equipe INODEP essa obra serve como um recurso essencial para aqueles engajados na transformação social e educacional.

A primeira parte do livro, “O homem e sua experiência”, apresenta uma sucinta biografia do autor sob o título “Paulo Freire por si mesmo”. Nessa parte descobrimos que Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, é filho de Joaquim Temístocles Freire, oficial da Polícia Militar de Pernambuco, e Edeltrudes Neves Freire, uma mãe descrita por ele como doce e justa. Desde cedo, Freire aprendeu o diálogo com seus pais. No entanto, a crise de 1929 levou sua família a se mudar para Jaboatão, lugar em que seu pai faleceu e ele enfrentou a fome e passou por experiências que o marcaram profundamente.

Essa primeira parte também contextualiza historicamente as experiências de Paulo Freire tanto no Brasil quanto no Chile com seu método de alfabetização. No Brasil, destaca-se o Movimento de Educação Popular como uma forma significativa de mobilização social e política, com a crescente participação das massas através do voto, orientada por líderes populistas. Também menciona o método de conscientização de Paulo Freire, iniciado no Nordeste em 1962, que exemplifica uma abordagem educacional transformadora ao alfabetizar rapidamente milhares de pessoas e desafiar as elites conservadoras. No entanto, o movimento foi interrompido pelo golpe

militar de 1964, o que evidenciou as tensões entre educação, participação democrática e interesses oligárquicos no país. No Chile, a eleição de um governo democrata-cristão que tinha como meta atacar a problemática da alfabetização de adultos integrando-a em seu programa de promoção faria com que um jovem militante, Waldoms Cortés, tomasse conhecimento do método de alfabetização de Paulo Freire e o fizesse aceito do Chile e passasse a ser utilizado em todos os programas oficiais de alfabetização do país.

Na segunda parte do livro, “Alfabetização e Conscientização”, apresenta-se primeiramente dentro de filosofia e problemática, a visão de mundo. Nesse momento, Paulo Freire esclarece que apesar do termo “conscientização” ser central em suas ideias, ele foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS em 1964, dentre eles o filósofo Álvaro Pinto e o professor Guerreiro. Paulo Freire, desde então, adota em seu vocabulário o termo conscientização. Assim, Paulo Freire discorre nessa parte sobre o conceito de conscientização, ou seja, um processo que se expande para a coletividade e que envolve diferentes tipos de consciência conforme o caminhar da história. Inicia-se com uma consciência “mágica”, em que predomina a ideia de que tudo é comandado pelo destino, o que nos cabe é obedecer ao nosso destino. Já a consciência ingênua acredita que o mundo pode ser mudado, porém, essa mudança pode ser feita a partir de uma ação individual, terreno propício para o surgimento do “salvador”. “Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (Freire, 1979, p.15). A consciência crítica é o estágio mais elevado da consciência, através do debate coletivo todos os seres humanos são capazes de identificar problemas e agir para resolvê-los. “Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (Freire, 1979, p.17).

Ainda em “Alfabetização e Conscientização”, em “Idéias-Força”, Paulo Freire fala que toda educação para ser válida deve ser precedida uma reflexão sobre o homem para não correr o risco de adotar-se métodos que o reduzam à condição de objeto. “Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la (Freire, 1979, p.19). Portanto, a conscientização crítica seria o primeiro objetivo de toda educação, ou seja, a provocação de uma atitude crítica, reflexiva.

Essa segunda parte do livro encerra-se com a explicação do método de alfabetização de Paulo Freire.

Contradizendo os métodos de alfabetização puramente mecânicos, projetávamos levar a termo uma alfabetização direta, ligada realmente à democratização da cultura e que servisse de introdução; ou, melhor dizendo, uma experiência susceptível de tornar compatíveis sua existência de trabalhador e o material que lhe era oferecido para aprendizagem. (Freire, 1979, p.22)

Esse método compõe-se de cinco etapas de elaboração e aplicação. São elas: a descoberta do universo vocabular das pessoas com as quais se trabalhará; seleção de palavras, dentro do universo vocabular dessas pessoas; a criação de situações existenciais típicas do grupo de pessoas com as quais se trabalha; elaboração de fichas indicadoras que auxiliam os coordenadores em seu trabalho, e finalmente, a elaboração de fichas nas quais deverão aparecer as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras. Primeiro, apresenta-se uma situação com uma palavra geradora. Essa palavra é debatida e analisada pelo grupo com a ajuda do coordenador e visualizada e relacionada semanticamente ao objeto que representa, depois é apresentada separada em sílabas. Dessa forma, o grupo de pessoas conseguem identificar as sílabas e, a partir delas, reconhecer as famílias silábicas correspondentes. Esse processo permite que elas entendam o mecanismo de formação das palavras em português, uma língua silábica.

A terceira e última parte do livro, “Práxis da Libertação”, traz três palavras-chave: a opressão; a dependência; a marginalidade. Na luta pela libertação dos oprimidos, os próprios oprimidos estariam em melhor posição para entender a necessidade da libertação. Todavia, o texto traz que no início da luta, os oprimidos tendem a imitar seus opressores, devido à internalização das condições opressivas. A verdadeira libertação, segundo o texto, exige que os oprimidos desenvolvam uma nova consciência crítica e pratiquem atos de solidariedade.

Somente os oprimidos podem libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos. Eles, enquanto classe opressora, não podem nem libertar-se, nem libertar os outros. É pois essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos, e a contradição não será resolvida senão pela aparição de um “homem novo”: nem o opressor, nem o oprimido, mas um homem em fase de libertação. Se a finalidade dos oprimidos é chegar a ser plenamente humanos, não a alcançarão contentando-se com inverter os termos da contradição, mudando somente os pólos. (Freire, 1979, p.32)

A dependência seria econômica e social das sociedades subdesenvolvidas. A dependência é característica do subdesenvolvimento e seria o que submete às sociedades à uma "cultura do silêncio".

O silêncio da sociedade-objeto, em relação à sociedade-dirigente, repete-se nas relações que se estabelecem no seio da mesma sociedade-objeto. Suas elites no poder, silenciosas frente à metrópole, fazem calar, por sua vez, ao povo. E somente quando o povo de uma sociedade dependente rompe a “cultura do silêncio” conquista o direito da palavra – ou melhor, quando as mudanças radicais de estrutura transformam a sociedade dependente –, é quando uma tal sociedade, em seu conjunto, pode deixar de ser silenciosa em relação à sociedade dirigente. (Freire, 1979, p.48)

A Marginalidade diz respeito à uma visão errônea do analfabetismo, pois a marginalidade não é uma opção, entretanto o homem marginalizado tem sido excluído da sociedade. Na realidade, estes homens não são marginalizados. Portanto, a solução de seu seria uma autêntica transformação da estrutura desumanizante. Nessa perspectiva, o analfabeto não é uma pessoa que vive à margem da sociedade, mas apenas um representante dos extratos dominados da sociedade, em oposição consciente ou inconsciente àqueles que, no interior da estrutura, tratam-no como uma coisa.

Assim, para Freire, a educação crítica consideraria os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada. Por oposição a outros animais, os homens teriam consciência de que são incompletos, e assim, nesse estar inacabados e na consciência que teriam disso, encontrariam as raízes mesmas da educação como fenômeno puramente humano. O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua e refeita pela práxis.

A última parte termina com uma reflexão a respeito de “Ação Cultural e Revolução Cultural”, em que Freire expõe que em uma sociedade dependente os seus processos culturais são alienantes, em que seu pensamento e a maneira como expressa o mundo são comumente um reflexo do pensamento e da expressão da sociedade dirigente.

A ação cultural para a liberdade deverá empreender uma crítica racional e rigorosa da ideologia. O papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização seria o de convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade. Já a revolução cultural seria um passo além, em que ocorre a criação de uma nova cultura dentro da velha, desafiando e superando os resquícios culturais opressores. Ambas, ação cultural e

revolução cultural, seriam necessárias para a verdadeira libertação e desenvolvimento crítico das sociedades oprimidas. A ação cultural para a liberdade presta-se contra a elite dominadora do poder, enquanto a revolução cultural realiza-se em harmonia com o regime revolucionário, apesar de isto não significar que esteja subordinada ao poder revolucionário. Toda revolução cultural tem como finalidade a liberdade. Em contrapartida a ação cultural, quando conduzida por um regime opressor, pode ser uma estratégia de dominação e nesse caso jamais chegará a ser revolução cultural.

Esta obra destina-se a todos aqueles que se interessam por questões atinentes à educação como ferramenta para conscientização crítica e desalienante.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

RESENHA

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

Sheila Cristina Oliveira Borges³⁰

Conscientização, o livro objeto desta resenha, contém 53 páginas e foi publicado pela editora Cortez & Moraes em São Paulo, Brasil, em 1979. A obra é apresentada pelas palavras de Cecílio de Lora S. M., diretor da Associação de Publicações Educativas, que brevemente fala sobre a necessidade crescente por uma educação conscientemente crítica na América Latina e como as teorias de Paulo Freire vem de encontro a esta necessidade. Seguindo, temos o prólogo, escrito pela equipe INODEP (*Instituto Oecuménique au Service du Développement des Peuples*), que nos guia resumidamente pelas partes da obra, sendo elas: a primeira, onde Paulo Freire fala de sua pessoa, segunda, onde fala sobre seu método de ensino e sua aplicação e a terceira que trata de temáticas sobre educação como prática de libertação.

Na primeira parte, intitulada **O homem e sua experiência**, inicialmente, sob o subtítulo **Paulo Freire por Si Mesmo**, a obra traz o autor narrando parte de sua história e formação. Nascido em 19 de setembro de 1922, em Recife, filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, Paulo Freire relata ter aprendido com seus pais sobre dialogar e sobre respeitar as escolhas alheias. Devido à crise econômica, mudaram-se para Jaboatão em 1929, onde Freire perdeu seu pai, conheceu a fome. “Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais.” (FREIRE, 1979, p. 9). Lá viveu várias outras experiências que o marcaram e o levaram a um despertar social. Aos 15 anos, ainda com limitações em sua escrita, ingressou no ginásio, porém, aos 20 anos, entre leituras de obras renomadas, estudos de Filosofia e Psicologia da Linguagem e se aventurando em obras básicas da literatura nacional e algumas estrangeiras, Freire se tornou professor do curso ginásial, onde com seu ganho, ajudava no sustento da família. Freire fala brevemente da escolha de sua religião, por influência da mãe, quando ainda jovem, de seu afastamento e posterior retorno. Fala de seu casamento aos 23 anos com Elza Maia Costa Oliveira, pernambucana, católica, com quem teve 5 filhos, e em família continuou a apreender e praticar sobre diálogo. O casamento com uma professora primária despertou em Freire a preocupação com a educação. Tendo largado o Direito por falta de vocação, voltou seu trabalho para a educação e, entre 1946 e 1954, realizou experiências na área que resultaram no método de ensino que iniciou em 1961. Em 1964, durante o golpe de Estado, ficou preso por cerca de 70 dias, por, em seu entendimento, seu método ser considerado perigoso. Quando livre, se refugiou na Embaixada da Bolívia. Freire lamenta que o golpe de Estado tenha detido todo um esforço realizado na educação de adultos e cultura popular.

Ainda na primeira parte, sob o título, **Contexto Histórico da Experiência**, a obra primeiramente trata da contextualização **no Brasil** e fala sobre os impactos positivos de ascensão popular causados pelo Movimento de Educação Popular. O método de Freire, iniciado em 1962 no Nordeste, onde alfabetizou 300 trabalhadores em 45 dias, impressionou a opinião pública a ponto de o governo federal apoiar a aplicação dele em território nacional entre 1963 e 1964. Porém, por seu caráter libertador, o método foi visto com bons olhos, porém, somente, pela possibilidade de se criar mais um voto popular a partir de um cidadão não mais analfabeto, o que se opunha a filosofia de Freire que acredita que a educação deve preparar o cidadão para um posicionamento crítico perante as situações e não somente torná-lo um número.

³⁰ Profissional graduada em Análise e Desenvolvimento de Sistemas com experiência de 6 anos em desenvolvimento de soluções web utilizando principalmente a linguagem Java e experiência de 2 anos em desenvolvimento de aplicativos mobile para a plataforma Apple.

No Chile, onde até 1964 a alfabetização era prioritariamente privada, o governo, para cumprir sua agenda de aumento da participação popular no desenvolvimento da comunidade, criou o Escritório de Planejamento para Educação de Adultos em 1965. O responsável pelo escritório, Waldoms Cortés, era entusiasta de metodologias parecidas com as de Freire e, tendo tomado conhecimento da existência dele, esforçou-se para que o método, considerado subversivo no Brasil, fosse aceito no Chile. Em dois anos de programa, o Chile recebeu da UNESCO uma distinção que os cita como uma das cinco nações que melhor superaram o problema de analfabetismo.

Na segunda parte, **Alfabetização e Conscientização**, subtítulo **Filosofia e problemática**, seção **Visão do mundo**, Freire, ao falar em *conscientização*, termo do qual se apropriou pela simbiose com a filosofia do seu método, nos traz o conceito de conscientização ingênua e conscientização crítica. A aproximação espontânea do mundo, a qual é a posição normal e passiva do homem diante da realidade, não é uma forma de conscientização, uma vez que é necessária a aproximação crítica para que se consiga objetivar conscientemente a realidade. A capacidade do homem de objetivar a realidade - afastar-se para observá-la - deve ser uma ação consciente para que se possa realmente desvelá-la.

A práxis humana, ação - reflexão, se faz indispensável no processo de conscientização, uma vez que a conscientização deve oportunizar a criação de uma nova realidade, em contraponto a que criticamente a precede e este processo não deve ser finito.

A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável. (FREIRE, 1979, p.16-17)

Assumir uma posição utópica diante do mundo é um dos caminhos que a conscientização nos abre. Utopia, não no sentido de irrealizável, para Freire a utopia se apresenta nos atos de anunciar e denunciar.

A conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. (FREIRE, 1979, p.16)

Denunciar atos desumanizantes e anunciar atos humanizantes. Para tanto a utopia exige conhecimento. É preciso conhecimento crítico para denunciar estruturas. Anunciar é um movimento inicial que só se transforma em projeto através da práxis histórica.

Outro caminho que a conscientização nos abre é o da desmitologização. O opressor tende a mistificar a realidade para manter os oprimidos sob a influência de mitos. Os trabalhos humanizantes devem servir à desmistificação e ao desvelamento da realidade e assim fazer emergir as situações-limite.

A educação libertadora, método de Freire, utiliza termos geradores, retirados das situações-limite, para realizar o trabalho de codificação e decodificação da realidade.

(...)o código é a apresentação de uma situação existencial, o decodificador tende a passar da representação à situação muito concreta na qual e com a qual trabalha. (...) Enquanto a representação codificada é o objeto cognoscível que mediatiza sujeitos conhecedores, a decodificação – compor o código em seus elementos constituintes – é a operação pela qual os sujeitos conhecedores percebem as relações entre os elementos da codificação e entre os fatos que a situação real apresenta, relações que antes não eram percebidas. (FREIRE, 1979, p.18)

Com esta dinâmica, o método busca despertar no homem a capacidade crítica de refletirem sobre sua existência em seu espaço-tempo.

Seguindo, Freire apresenta as **Idéias-Força** em que seu método se baseia. Nelas reforça a ideia de que o educador deve enxergar o homem como um sujeito que precisa ser consciente para ser autor da sua realidade pela sua própria reflexão e ação, capaz de criar cultura e fazer história. “A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo.” (FREIRE, 1979, p.22)

Ainda na segunda parte, ao falar do **processo metodológico**, na seção **Método**, a obra fala de se criar uma experiência que interligue existência do homem com o material usado para aprendizagem. Fala de uma alfabetização que não trate o homem como objeto, mas sim, como sujeito de sua alfabetização.

As **Fases de Elaboração e Aplicação do Método** se dividem em cinco: na primeira fase ocorre a “descoberta do universo vocabular”, onde se busca em encontros informais a captação de palavras que tenham forte significado na rotina e expressões corriqueiras do grupo. Na fase dois, é realizada a seleção das palavras - dentro do universo vocabular - com maior riqueza silábica, complexidade fonética condizente às dificuldades que a língua exige e conteúdo prático da palavra na realidade social do grupo. Na terceira fase, são criadas situações desafiadoras, codificadas, que devem conter elementos a serem decodificados pelo grupo. Na quarta fase, são elaboradas as fichas indicadoras que auxiliam os coordenadores em seu trabalho e por fim, na fase cinco, são criadas as fichas das famílias fonéticas das palavras geradoras.

A seção sobre **Os Atos Concretos da Alfabetização**, apresenta a aplicação do método. A situação é projetada e é apresentada a representação gráfica da expressão oral da percepção do objeto, após acontece o debate, até que se esgote a análise, com colaboração o coordenador - decodificação. Segue-se com a visualização da palavra geradora para estabelecimento do laço semântico com o objeto. Logo o objeto é retirado e a palavra é visualizada sozinha, imediatamente após a palavra separada em sílabas é mostrada. Após o reconhecimento em partes da palavra, é apresentada as famílias silábicas que compõem a palavra.

Utilizando este mecanismo sem recorrer à memorização, é possível que o analfabeto consiga rapidamente estabelecer conexões fonéticas - novas palavras - utilizando as famílias silábicas postas à sua disposição. Passando **Da Leitura à Escrita**, Freire afirma que o homem “havendo dominado o mecanismo das combinações fonéticas, intenta e consegue expressar-se graficamente da maneira como fala”. (FREIRE, 1979, p.26)

Citando o que Aldous Huxley chama de “a arte de dissociar idéias”, Freire diz que os materiais idealizados para seu método deveriam agir como “(...) antídoto da força de domesticação da propaganda.” (FREIRE, 1979, p.26)

À medida que os grupos percebem na discussão o que há de enganoso na propaganda, descobrem na primeira fase a diferença entre educação e propaganda. Preparam-se assim para perceber os mesmos enganos na propaganda ideológica ou política, no uso de “slogans”. (FREIRE, 1979, p.26)

Na **Aplicação** do método, os Círculos de Cultura substituem a escola tradicional e o papel do coordenador não é visto como o de um professor, mas sim de um agente que trabalha com o diálogo para facilitar a conquista da linguagem pelo homem.

O diálogo constante com o povo, no método de Freire, começa desde a busca pelo vocabulário popular na fase de preparação do curso, o que permite que o povo se aproprie da sua linguagem ao mesmo tempo, em que expressa uma situação real.

“Todo aprendizado deve estar intimamente associado à tomada de consciência de uma situação real e vivida pelo aluno.” (FREIRE, 1979, p.27).

O método ativo de educação através do diálogo visa ajudar o homem a substituir sua captação mágica da realidade por uma captação crítica. Para esta transformação é necessário que o homem tome consciência de seu papel como autor do mundo e criador de cultura, assim ele se torna capaz de realizar mudanças de atitudes interiores.

Na terceira parte, **Práxis da Libertação**, Freire nos traz **Três palavras chaves** que expressam a situação dos homens que necessitam da conscientização para se libertarem: **A opressão**,

A dependência e A marginalidade.

Somente os oprimidos podem realizar sua própria libertação, porém muitos deles se encontram presos em um ciclo onde ao se “libertar” ele tende a se tornar o opressor. A tendência em, ao se conseguir a libertação, ou seja, deixar de ser um homem oprimido, se tornar o opressor vem da sua falta de consciência em se enxergar como classe oprimida e manipulada por seu opressor. Seu pensamento é que ao ganhar a sua dita liberdade, ele deve agir como seu antigo carcereiro para manter sua conquista frente aos que ainda não se libertaram. É uma liberdade individualista, uma falsa libertação.

Em paralelo, o opressor não tem interesse em contribuir para a libertação do oprimido e assim perder seu poder. Veem a conscientização como subversão, rebeldia.

Os poucos membros da classe opressora que desejam se unir a luta pela verdadeira liberdade precisam enxergar o oprimido como pessoas injustamente tratadas e agirem por amor e não por piedade. A piedade gera a falsa generosidade, tal generosidade tende a querer manter a ordem vigente, mascarada, para justamente continuar justificando sua generosidade. Neste caso, eles não têm confiança suficiente no homem oprimido para libertá-lo. Ao agir por amor, o opressor, que se converte em humanista, nutre confiança pelo homem oprimido e se comprometem na luta e em ações verdadeiras para buscar a quebra da opressão.

A aparição de um “homem novo” é o caminho sinalizado por Freire como a solução para a contradição entre o opressor e o oprimido. O oprimido não deve desejar se tornar o opressor e nem aguardar passivamente que o opressor o liberte. Ele deve assumir a postura de um homem em fase de libertação, quem em sua práxis, alcançará a verdadeira liberdade.

Por se inferiorizar perante seu opressor, os oprimidos não possuem confiança em si, e por considerarem o opressor um ser poderoso, constroem uma crença mágica por eles. Essa crença torna os oprimidos carentes, subservientes e dependentes.

É tarefa fundamental dos países subdesenvolvidos superar a situação-limite de dependência, para isso, devem buscar a superação da “cultura do silêncio”. “Ser silencioso não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz.” (FREIRE, 1979, p.33)

Tal superação pode levar a sociedade um encontrar sua “possibilidade não experimentada”, ou seja, um novo caminho para superar os desafios postos.

Neste caso, a possibilidade não experimentada é um caminho de mudança que busca quebrar a dependência da sociedade, mas, ao mesmo tempo, pode ser apresentar como um desafio para as classes que dentro da dinâmica social estão cômodas com tal situação-limite.

Neste contexto, é importante as sociedades dependentes observarem de onde advém o polo de decisão sobre uma mudança, pois se a mudança, utilizando a linguagem hegeliana é um “ser-para-o-outro” este polo tende a realizar mudanças, porém de interesses exteriores mantendo assim a situação de dependência. Já se a mudança é um “ser-para-si” o polo da mudança é interior e pode estar ligado a uma real mudança para libertação da sociedade.

Ao falar sobre **O Fenômeno Relacional da Dependência a Partir do Caso Latino-Americano**, Freire, nos traz a reflexão que, apesar de seu poder, um dominador não constrói uma cultura e a impõe ao dominado, tal cultura nasce das relações estruturais de dependência. Como a citada “cultura do silêncio”. Ou seja, o nascimento desta cultura deve ser analisada em relação à história de dependência.

No caso das sociedades latino-americanas, estas são sociedades, quase em sua totalidade, fechadas.

Com exceção da Cuba pós-revolucionária, estas sociedades são ainda fechadas; são sociedades dependentes, para as quais o único que tem mudado são os pólos de decisão de que são objeto, conforme os diferentes momentos históricos: Portugal, Espanha, Inglaterra e Estados Unidos. (FREIRE, 1979, p.35)

Nestas sociedades, a chamada consciência “semi-intransitiva” foi “(...) historicamente condicionada pelas estruturas sociais.” (FREIRE, 1979, p.35). Tal tipo de consciência, se caracteriza por ser dependente e não ter a capacidade de distanciamento da realidade para sua observação crítica, ou seja, não enxerga claramente os desafios da realidade social. Em geral, só enxergam os desafios de sua própria existência. Não possuem percepção estrutural.

Em situações de transição social, movimentos de emergência, a partir do aparecimento de rupturas da estrutura social, a cultura o silêncio pode ser rompida pelo aparecimento da consciência popular.

(...)a emergência da consciência popular, apesar de ser ainda ingenuamente transitiva, constitui também um momento de desenvolvimento da consciência da elite do poder. (FREIRE, 1979, p.36)

Parte da elite deseja manter seu “*status quo*”, mantendo as massas silenciadas. Mas parte desta mesma elite, como estudantes, artistas, poetas, começam a se comprometer com a realidade social.

Um novo estilo político tende a aparecer.

Devido às massas não permitirem, ao saírem do silêncio, a continuação do estilo político da sociedade fechada, não significa que pudessem expressar sua própria palavra. (FREIRE, 1979, p.36)

As novas lideranças tendem a ser manipuladoras, se aproveitando da ingenuidade e do hábito e dependência das massas em serem guiadas e dirigidas, conduzem as massas a um estado de consciência ingênuo-transitiva. Porém, ao se aproveitaram das movimentações da massa em benefício próprio, auxiliam no desvelamento da realidade. “Este paradoxo resume o caráter ambíguo do populismo: é manipulador e, ao mesmo tempo, fator de mobilização democrática.” (FREIRE, 1979, p.37)

Apesar do caráter manipulador do populismo, a movimentação e mudança de consciência da massa se configura em um momento de despertar. Esta mudança de consciência e ascensão das massas em conjunto com a mudança de consciência de grupos elitistas se convertem em ameaça as elites não convertidas que estão no poder.

O golpe de estado, na América Latina, foi a resposta das elites econômicas, em conjunto aos militares, a essa emergência popular.

Um golpe de estado aponta o começo de uma nova transição, o que exige das massas uma nova forma de agir, já que:

As aberturas que a nova fase de transição permite têm sua própria significação. Não significam uma volta ao que havia sido, mas sim, concessões no jogo de adaptações, exigido pela ideologia reinante. Qualquer que seja a sua ideologia, a nova fase de transição desafia as forças populares a que encontrem uma maneira de proceder inteiramente nova, diferente de sua ação no período precedente, quando lutavam contra as forças que os golpes de Estado haviam conduzido ao poder. (FREIRE, 1979, p.38)

Sobre a marginalidade, esta é um objeto de violência, uma vez que o homem marginalizado é um ser excluído do sistema social, visto como se estivesse a margem da sociedade. Os homens analfabetos têm sido considerados, erroneamente, como homens marginalizados. Tal homem se vê inserido em uma estrutura de dependência a pessoas “benevolentes” que veem sua educação como um ato de bondade e não como um ato de libertação.

O educador deve ter a consciência que a educação destes adultos não deve ser basear na memorização de palavras soltas e sem sentido e sim na aprendizagem que lhe dê autonomia de nomear seu mundo.

No subtítulo sobre **Linhas de ação**, ao falar de uma **Nova Relação Pedagógica**, Freire cita que, a pedagogia das classes dominantes tende a impor sua cultura as classes dominadas e reduzir a culturas delas a um estado de “ilegitimidade”. Assim sendo:

(...) “a educação como prática da liberdade” (...) pede inevitavelmente uma “pedagogia do oprimido”; não uma pedagogia “para ele”, senão uma pedagogia que saia dele mesmo. (FREIRE, 1979, p.40)

Outro ponto citado é de quem não há neutralidade na educação, falar em neutralidade é tentar manter a ordem vigente. O contrário da neutralidade é o incentivo a ação do homem como ser individual no mudo.

“A educação padece da doença da narração.” (FREIRE, 1979, p.40) - com esta frase Freire busca criticar a educação onde o professor narra os conteúdos e os alunos se tornam meros ouvintes, caixas de depósito de conteúdo. Como se o professor fosse um ser possuidor de todo o conteúdo e os estudantes nada tivessem a partilhar ou colaborar.

O professor humanista deve se colocar no mesmo nível dos alunos em suas relações para que o processo de humanização pela educação seja eficiente.

A educação também ser continuada. O homem é sempre um ser incompleto, inacabado, sendo assim, a educação deve ser continuamente refeita em sua práxis. A imobilidade é uma ameaça para o homem.

A educação humanizante, deve se basear no diálogo.

(...) o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar idéias em outros.(FREIRE, 1979, p.42)

O diálogo não pode existir sem amor, sem humildade, fé, esperança e comprometimento com o pensamento crítico. O diálogo e a revolução não devem andar separados, o diálogo, na verdade, é a essência da revolução.

Na seção **Ação Cultural e Revolução Cultural**, Freire diz que a ação cultural atrelada ao diálogo permite a conscientização das massas, já a ação cultural, que se opõe ao diálogo, serve somente para domesticar.

Sociedades dependentes, durante períodos de alienação, não possuem pensamentos autênticos próprios e são assim atraídos pelo estilo de vida e cultura da sociedade dirigente. A ação e revolução cultural para fins de libertação devem agir para repelir a cultura da sociedade dominante.

Para finalizar, Freire cita que a revolução cultural se apresenta com a finalidade de libertação, já a ação cultural, quando conduzida por um regime opressor, pode tornar-se um objeto de dominação e nunca se tornar uma revolução cultural.

O livro é recomendado para todos os educadores que querem se tornar educadores mais humanos e coerentes com o compromisso de educar para a vida.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

RESENHA

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. (53 páginas).

Sirlene Cláudia de Jesus³¹

A obra *Conscientização: Teoria e prática da libertação* de Paulo Freire, publicada pela editora Cortez & Moraes em 1979 se traduz em um método de educar revolucionário para a época, com suas 53 páginas, convida o leitor a reflexões sobre as ideias e contribuições do autor acerca da educação como ferramenta para a libertação e protagonismo na sociedade. Coube ao diretor da Associação de Publicações Educativas Cecílio de Lora a apresentação do livro e ao *Instituto Oecuménique au Service du Développement des Peuples* (INODEP) o prólogo. A primeira parte do livro é intitulada como *O Homem e sua Experiência*. A segunda, *Alfabetização e Conscientização* e a terceira parte, *Práxis da Libertação*.

Cecílio de Lora apresenta o livro, apontando a importância da educação crítica e libertadora como forma de fortalecer o protagonismo do indivíduo a partir da consciência crítica e destaca a relevância de Paulo Freire por meio de sua pedagogia inovadora concebida e praticada na América Latina capaz de promover emancipação e transformação social. A partir da narrativa inicial, Freire é apresentado com destaque para o papel exercido como presidente do *Instituto Oecuménique au Service du Développement des Peuples* (INODEP) em 1970, evidenciando suas ideias de libertação das massas por meio do acesso à educação e ao saber. Além de uma breve apresentação dos assuntos que serão abordados em cada parte do livro.

Na primeira parte do livro, intitulada *O Homem e sua Experiência*, Freire aborda de forma sensível sua origem e o papel marcante da família em sua formação, do diálogo aberto e respeito mútuo, da conduta da mãe religiosa adjetivada como “católica, doce, boa e justa” (Freire, 1979, p. 09), e sobretudo pelas dificuldades financeiras decorrentes da quebra da bolsa em 1929 que levou a família a se retirar para Jabotão na busca por sobrevivência e experimentar a fome ainda na infância afloraram no menino um altruísmo que mais tarde se traduziria no ideário Freiriano no sentido de uma educação com bases no diálogo e na conscientização. Mais tarde, casado com a professora Elza, por quem o autor expressa profunda gratidão e admiração por seu amor incondicional e interesse genuíno em seu desenvolvimento pessoal e educacional, Freire se forma e abandona o direito quase simultaneamente para se ancorar na educação como missão de vida desenvolvendo, então, seu projeto de alfabetização de adultos por meio da conscientização.

A partir de 1962, Paulo Freire encontra um cenário promissor para a educação e inicia seu projeto de alfabetização por meio da conscientização de adultos, apresentando resultados impressionantes chegando a alfabetizar mais de 300 trabalhadores em 45 dias e com possibilidades de expansão por meio do plano nacional de alfabetização com apoio do então presidente João Goulart, porém em 1964 os militares tomam o poder e consideram Freire como “subversivo internacional” e “traidor de Cristo e do povo brasileiro” sendo exilado para o Chile (Freire, 1979, p. 10). Naquele país, mesmo encontrando alguma resistência, Freire iniciou em 1965 seu projeto de alfabetização para adultos, além de conseguir expandir ganhou renome e importância internacional com o apoio de um governo democrata-cristão que decidiu integrar a alfabetização como parte de seu programa de promoção social.

³¹ Advogada formada pela Universidade de Uberaba/MG. Trabalha como Servidora Pública Federal, atualmente é Diretora do Centro de Apoio à Graduação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Pretende Realizar Pesquisas nas Áreas, (Direito Constitucional e Democracia no Brasil).

Pelos apontamentos expostos por Freire, tanto no contexto brasileiro quanto chileno a educação frequentemente serve ao ideário político, pois se constitui como importante ferramenta de influência e controle social com capacidade para perpetuar ou combater desigualdades, para promover a criticidade por meio da consciência ou a alienação social.

A segunda parte, intitulada *Alfabetização e Conscientização* está focada na discussão filosófica e conceitual acerca do termo conscientização e no método de alfabetização consciente e sua aplicação prática, Freire inicia uma densa reflexão filosófica e conceitual acerca do homem e seus processos de aprendizagem, destacando o papel da ação e consciência, pois para ele somente o homem é capaz de transcender a compreensão ingênua da realidade e desenvolver uma visão crítica do mundo ao seu redor, revelando as dimensões do objeto e atuando sobre ele para transformá-lo, criando assim uma nova realidade como um processo dialético. Nesse sentido, Freire concebe a educação como um processo implicado em que para além do conhecimento teórico, os indivíduos desenvolvem a compreensão crítica da realidade que os capacita a agir de forma consciente para transformar as estruturas injustas e desumanizantes da sociedade, reconhecendo a “práxis” como a união indissolúvel entre ação e reflexão crítica que deve perpassar o tempo de forma contínua. (Freire, 1979, p. 15).

Para reforçar a ideia de educação conscientizadora, Freire expõe alguns argumentos a partir da abordagem do materialismo histórico dialético para destacar a importância e a eficácia do processo educacional para além dos muros da escola e a partir do protagonismo humano enquanto ser ontológico e sujeito de si e da transformação do ambiente o qual está inserido por meio da interação crítica. Destarte, surge a cultura como expressão fundamental do ser humano com capacidade para criar significado, estabelecer relações e transformar o mundo através de um engajamento crítico e criativo com as condições existentes. Nesse sentido e para que este protagonismo se torne real, Freire não somente se opõe à educação bancária, como propõe uma completa revisão dos sistemas e métodos educacionais da época. (Freire, 1979, p. 22).

Partindo para seu método de alfabetização pela conscientização, Freire demonstra de forma prática as várias etapas do método, iniciando pela primeira fase chamada por ele de “descoberta do universo vocabular” que consiste na provocação de um diálogo para conhecer por meio da contextualização, as vivências e a cultura dos alunos, depois eram selecionadas palavras geradoras oriundas desse universo, conforme a orientação “a melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a porcentagem mais alta de critérios sintáticos (possibilidade ou riqueza fonética, grau de dificuldade fonética complexa, possibilidade de manipulação de conjuntos de signos, de sílabas etc.), semânticos (maior ou menor intensidade de relação entre a palavra e o ser que designa), poder de conscientização que a palavra tem potencialmente, ou conjunto de reações socioculturais que a palavra gera na pessoa ou no grupo que a utiliza” Freire (1979, p. 24). Em seguida, eram propostas atividades grupais em formato de desafio sob orientação de coordenadores e supervisores, para o reconhecimento dos vocábulos a partir de fichas com as sílabas, além de atividades de leitura, escrita e reflexão promovendo a alfabetização de forma dinâmica. Denota-se que, o método Freiriano de alfabetização representa uma verdadeira revolução da prática educacional para a época, ao propor uma abordagem teórico-prática baseada na associação de ideias concebidas pelos alunos, valorizando seus conhecimentos prévios e vivências. Isso não apenas promove engajamento, mas também facilita a construção de conexões mais profundas, o que conseqüentemente facilita a compreensão e a retenção do novo aprendizado.

Na terceira parte, intitulada *Práxis da Libertação*, Freire por meio de uma abordagem crítica, considera as vertentes “opressão”, “dependência” e “marginalidade” para analisar de forma abrangente a condição dos oprimidos na sociedade, o autor destaca que a relação entre oprimido e opressor em certo ponto se confunde, fazendo com que o oprimido internalize características do opressor e essa dinâmica de internalização pode obscurecer a consciência do oprimido sobre sua própria situação de subordinação, levando-o muitas vezes a se tornar um opressor. Nesse sentido

Freire advoga que “É pois essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos, e a contradição não será resolvida senão pela aparição de um “homem novo”: nem o opressor, nem o oprimido, mas um homem em fase de libertação”. Freire (1979, p. 32), ou seja, para que os oprimidos alcancem a liberdade, é essencial romper com a relação de dominação internalizada e isso requer um esforço pessoal significativo em direção à transformação pessoal. Nessa concepção o autor infere que a libertação econômica de uma sociedade ocorre a partir de um desenvolvimento genuíno, rompendo com a “cultura do silêncio”, enquanto as decisões externas perpetuam essa dependência. Logo, para Freire é imperativo a superação dessa dependência para que sociedades subdesenvolvidas alcancem autonomia e se tornem protagonistas de sua própria história. (Freire, 1979, p. 33).

Retomando o conceito de cultura do silêncio, Freire aborda questões de consciência e dinâmica social a partir do contexto histórico e cultural latino-americano e afirma que nas sociedades dependentes são fechadas economicamente e permeia um baixo nível de consciência popular, essa fragilidade ocorre normalmente por fatores relacionados com uma liderança manipuladora, populismo político, de forma a fazer com que o povo acredite participar das decisões e modificações do país, enquanto na verdade estão apenas assimilando a cultura de subserviência da estrutura dominante e perpetuando assim a cultura do silêncio.

Por conseguinte, Freire aborda a relação marginalização analfabetismo implícita na sociedade de forma errônea, pois para ele aquele que se encontra à margem da sociedade não o faz por vontade, mas por opressão de um sistema social, assim “o analfabeto não é então uma pessoa que vive à margem da sociedade, um homem marginal, mas apenas um representante dos extratos dominados da sociedade, em oposição consciente ou inconsciente àqueles que, no interior da estrutura, tratam-no como uma coisa”. (Freire, p. 39). Para o autor, fica evidente que o problema social carece da necessidade explícita de educar aquele que se encontra às margens da sociedade, não de forma a curá-lo, não de forma tecnicista, mas com vistas a promover transformação de vida por meio de uma educação consciente.

Diante disso, Paulo Freire revela em linhas gerais sua nova pedagogia fundada sobre pressupostos como diálogo, amor pelo ser humano, criatividade e interesse genuíno no poder da transformação. Destarte, uma educação capaz de transcender a educação bancária que pressupõe a ignorância dos alunos perpetuando a dependência dos oprimidos e alienação, uma educação crítica onde o professor de forma revolucionária, compromissada e criativa, não se posicionando acima do aluno, mas de forma horizontal visando superar a relação Educacional dualista que permeia esta sociedade, transformando assim suas realidades opressoras, dito de outra forma, Freire propõe uma pedagogia revolucionária, humanizada e libertadora.

Outro fator de relevância trazido pelo autor, diz respeito a revolução por meio da cultura, como caminho para a superação da alienação, fator intrínseco das sociedades dominadas, porém para o autor, a superação se dará apenas pela expurgação total dos resíduos culturais adquiridos pelos dominadores, destacando-se ainda a necessidade da promoção da conscientização massiva. Nesse diapasão Freire critica a direita por manter comprometida com a permanência das estruturas de poder e opressão e classifica em dois os tipos de ações culturais a fim de demonstrar seu poder sobre as massas, qual sejam: “a ação cultural para a liberdade se caracteriza pelo diálogo e seu fim principal é conscientizar as massas, a ação cultural para a dominação se opõe ao diálogo e serve para domesticá-las” (Freire, p. 46). Por fim, o autor distingue a ação cultural aquela contrária à elite dominante e visando conscientizar as massas para libertá-las de sua opressão e revolução cultural que ocorre em sintonia com um regime revolucionário visando a liberdade e justiça.

Importante ressaltar que a obra “*Conscientização*” de Paulo Freire, se caracteriza pela atemporalidade, pois embora tenha sido publicada há mais de 40 anos, se mostra atual e totalmente alinhada à realidade brasileira. O autor demonstra profundo conhecimento e sensibilidade ao se preocupar com a alfabetização de adultos e propor sua revolucionária pedagogia numa época em que estudar era privilégio de poucos e as taxas de analfabetismo beiravam níveis alarmantes. Buscando problematizar e expor as condições dos oprimidos na sociedade, sobretudo as sociedades dominadas, revela nuances preocupantes ainda nos dias de hoje como a educação dualista e alienante praticada no Brasil, além de evidenciar mecanismos e ações de dominação. Com uma abordagem coerente, lógica e um discurso difuso, o livro é indicado a profissionais que se interessam pela história da educação, didática e sociologia.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024

RESENHA

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Metodologia de Pesquisa

Prof. Dr. Welisson Marques

Discente: Weller Santos Gonçalves

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

A obra de Paulo Freire, **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**, publicada pela Cortez & Moraes em 1979, traz de forma sucinta e aprofundada sua teoria da conscientização. Esta teoria é fundamental para compreensão da pedagogia crítica defendida por ele. Esta obra, traduzida por Kátia de Mello e Silva com a revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra, oferece uma visão geral do pensamento de Freire, principalmente no que se refere a andragogia e a percepção crítica da realidade.

Para melhor compreensão desta obra se faz necessário analisarmos a Introdução e o Prólogo. Na Introdução, escrita por Cecílio de Lora, é destacado a importância da Conferência de Ministros da Educação de 1971 e da Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano de Medellín que incitavam, naquele momento, uma educação libertadora, que plantaria em Paulo Freire a semente que traria os frutos de seu trabalho. Já no Prólogo, a equipe do INODEP, traz uma visão de quem Paulo Freire é, um homem multifacetado que luta por uma sociedade mais justa e igualitária, o prólogo traz também os temas principais da obra, sua divisão e os temas abordados.

Paulo Freire inicia sua escrita trazendo brevemente sua história, a luta de seus pais, a construção de sua família e a importância destes personagens em sua vida. Adiante, ele traz sua vida acadêmica e profissional, suas lutas contra o Estado e a sociedade que o declarava como um subversivo. Elencando sua história com a situação social e política da América Latina, ele relata as condições de opressão vividas pelas classes populares. Nesse interim, Freire contesta que a educação precisa ir além da mera transmissão de conhecimentos, devendo estimular a conscientização crítica dos indivíduos. Freire defende a educação como sendo um ato político, e precisa ser voltada para a libertação dos oprimidos e pautada na transformação de suas realidades.

A obra é dividida em três capítulos e composta por várias seções. Cada seção explora diferentes tópicos da metodologia de Paulo Freire relacionada à alfabetização de adultos. Freire nos mostra a importância do diálogo e participação ativa dos alunos no processo educacional, promovendo uma pedagogia pautada na experiência e no conhecimento prévio dos alunos. Paulo Freire critica o que ele chamou de educação bancária, na qual os educandos são passivos, recebendo somente o conhecimento trazido pelo professor, defendendo, em vez disso, uma "educação problematizadora" que estimula a reflexão crítica e a ação transformadora.

A forma com que Freire escreve é envolvente e didática, possui clareza e facilidade de compreensão, estas características são extremamente necessárias para o entendimento da profundidade de suas propostas. No entanto, a aplicação de suas teorias, podem trazer desafios, especialmente se for aplicada em contextos sociais diversos e heterogêneos.

O livro **Conscientização** é uma obra inestimável para os campos da educação e das ciências sociais, ele oferece uma perspectiva inovadora sobre como a educação deve proceder na promoção

da justiça social. Esta obra é primordial para docentes e gestores da área da educação e pesquisadores que buscam compreender e aplicar práticas transformadoras pedagógicas.

A obra também ratifica Paulo Freire como um dos mais notáveis pensadores da educação do século XX. Seus ensinamentos voltados a uma educação emancipatória continuam sendo atemporais e base para os profissionais da educação ao redor do mundo. Esta leitura é indicada a todos, principalmente para os que são comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Enviado em 31/08/2024

Avaliado em 15/10/2024