

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Mônica Alves Feliciano Rasoppi**

**Alfabetizando no mundo e para o mundo: práticas pedagógicas referenciadas  
na teoria freireana, no município de Guarulhos/SP**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

**SÃO PAULO**

**2014**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Mônica Alves Feliciano Rasoppi**

**Alfabetizando no mundo e para o mundo: práticas pedagógicas referenciadas  
na teoria freireana, no município de Guarulhos/SP**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre, em Educação: Currículo, sob orientação da Prof.<sup>a</sup>. Dra. Ana Maria Saul.

**SÃO PAULO**

**2014**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

Dedico este trabalho à minha querida mãe Elvira, que partiu para uma nova jornada,  
no ano de 2013.

## **AGRADECIMENTOS**

À professora Ana Maria Saul, por sua dedicação, carinho, rigorosidade, amorosidade e por me abrir novos horizontes de vida.

Às professoras Denise Aguiar e Ivani Fazenda, membros de minha banca, por sua disponibilidade e pelas sugestões que enriqueceram meu trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação: Currículo, pela competência.

Às minhas amadas filhas Nicoli e Carolini, pelo companheirismo, paciência e pelos momentos tão ricos de partilha do amor.

Ao meu pai, José Feliciano, por todo amor e carinho a mim dedicados. Sem sua força eu não teria ido em frente.

Às minhas adoradas irmãs Leila e Vanda, que tanto me auxiliaram para que continuasse em minha jornada.

Aos tios, tias, sobrinhos e sobrinhas, primos e primas, pelo amor e pela torcida.

À querida amiga Ilka, companheira de jornada, pela cumplicidade, incentivo e parceria fraterna.

Ao meu querido amigo Denys Munhoz Marsiglia, por ter sido o primeiro a me incentivar na busca de novos conhecimentos.

Aos membros da Escola Siqueira Bueno e a toda a equipe da Secretaria da Educação de Guarulhos que tão bem me receberam.

A todos os amigos e amigas que, de alguma maneira, contribuíram para o caminho dessa etapa que por hora se encerra.

À CAPES, por financiar essa pesquisa.

*O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. É a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores deveriam ser especialistas em amor: intérprete de sonhos.*

*Rubem Alves*

## RESUMO

Essa dissertação visa observar e analisar as práticas pedagógicas de alfabetização baseadas na teoria freireana, no Município de Guarulhos. Esse trabalho integra uma pesquisa nacional, desenvolvida pela Cátedra Paulo Freire, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Saul, intitulada: *A atualidade do pensamento de Paulo Freire, legado e reinvenção*. Trata-se de uma pesquisa apoiada pelo CNPq, que tem o objetivo de analisar a contribuição e a reinvenção do pensamento freireano em redes públicas de ensino que se anunciam sob a inspiração do pensamento de Paulo Freire, a partir de 1990. Especificamente, buscou-se nessa pesquisa investigar como se concretizam as práticas de alfabetização crítico-libertadora em uma escola no município de Guarulhos, resultantes de uma formação permanente que se anuncia compromissada com princípios freireanos. O referencial teórico que orientou essa pesquisa em todas as suas fases está alicerçado em conceitos e princípios freireanos. Os eixos de análise estão centrados nos conceitos de práxis, leitura de mundo, diálogo e alfabetização crítico-libertadora. Trata-se de um estudo de caso inserido em uma abordagem qualitativa. Foram adotados procedimentos de análise de documentos, entrevista semiestruturada, observação da prática e registros realizados pelo educador da turma escolhida como objeto de pesquisa. A análise dos resultados permitiu concluir que os pressupostos freireanos embasam as práticas de um processo de alfabetização crítico-libertador, concretizados no chão da escola, por meio de relações dialógicas, pelo respeito ao saber de experiência feito de educandas e educandos, permitindo a formação de sujeitos críticos e participativos.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Alfabetização crítico-libertadora. Diálogo. Práxis.

## ABSTRACT

This dissertation aims to both observe and analyse the pedagogical practices of alphabetisation based upon the freireana theory in the city of Guarulhos. This work is a part of a national research developed by Cátedra Paulo Freire, from the Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, under the supervision of PhD Ana Maria Saul, which title goes as follows: *The Actuality of Paulo Freire's Thoughts, Legacy and Reinvention*. It is a research supported by CNPq, which focusses on analysing the contribution and reinvention of the freireano's thought in public schools that claim to have their bases under Paul Freire's thoughts since 1990. Specifically, this research sought to investigate the way through which liberating critical literacy practices in Guarulhos schools take place. Such practices are a result of a permanent formation announced to be compromised with the freireanos principles. The theoretical reference that underlined both data collection and analysis of this research has its framework in freireano's concepts and principles. The core of the analysis is based on concepts of praxis, dialogue, and liberating critical literacy. It is a case study within a qualitative approach. Amongst chosen procedures were document analysis, structured interview, practical observation, and notes provided by the tutor from the class selected as study object. From the analysis of the result it was possible to conclude that the freireanos based their practice on critical literacy process that takes place at school level via dialogue relationship, and respect for the students' knowledge. Thus, allowing formation of critical and participative individuals.

**Key words:** Paulo Freire. Liberating critical literacy. Dialogue. Práxis.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1 – A METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	20
1.1. A opção metodológica .....	20
1.2. Os procedimentos para a coleta de dados .....	23
1.2.1. A observação participante .....	23
1.2.2. As entrevistas semiestruturadas .....	24
1.2.3. A análise de documentos .....	26
1.3. A escolha do local da pesquisa .....	27
1.4. A escola Municipal Siqueira Bueno .....	28
1.5. Os sujeitos pesquisados.....	31
<b>CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE GUARULHOS</b> .....	32
2.1. O município de Guarulhos.....	33
2.2. O sistema de ensino do município .....	34
2.3. O Projeto Político-Pedagógico do município.....	36
2.3.1. Documento-Base do Plano Municipal de Educação .....	37
2.3.2. Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários.....	45
2.3.3. Concepções e Finalidades.....	48
<b>CAPÍTULO 3 – ALFABETIZAÇÃO CRÍTICO-LIBERTADORA NA PERSPECTIVA FREIREANA</b> .....	54
3.1. Paulo Freire: o pensador da educação contemporânea.....	54
3.2. Concepções de uma alfabetização crítico-libertadora e as bases legais que a legitimam.....	58
3.3. A realidade escolar como espaço de transformação: as relações dialógicas, permitindo a concretização de uma alfabetização crítico- libertadora .....	65
3.4. A leitura do mundo precedendo a leitura da palavra: condições para a concretização de uma alfabetização crítico-libertadora .....	68

3.5. A importância da relação teoria - prática para a efetivação de uma alfabetização crítico-libertadora .....	64
<b>CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>75</b>
4.1. A leitura do mundo precedendo a leitura da palavra na prática da alfabetização crítico-libertadora – respeito aos saberes de experiência feitos dos educandos do 2º ano c .....	76
4.2. O diálogo, como conceito fundante para a efetivação de uma prática de alfabetização crítico-libertadora .....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2002, p. 14)

O interesse em realizar essa pesquisa surgiu de minha experiência como professora alfabetizadora durante mais de vinte anos, atuando nas redes particular e pública de ensino.

Iniciei minha carreira, ainda muito jovem, aos 16 anos, como professora substituta em salas de alfabetização, na mesma rede (Filhas de Nossa Senhora do Sagrado Coração), onde cursei o Magistério.

Contratada formalmente aos 17 anos, assumi primeiramente uma sala de Pré-escola, alfabetizando os alunos, já que esse era o objetivo dessa rede de ensino: 100% dos alunos alfabetizados ao final da Educação Infantil.

No segundo semestre do mesmo ano, aceitei uma segunda turma, sendo essa de 1ª série do Ensino Fundamental.

Aprovada em concurso público para professor de Ensino Fundamental I, na Prefeitura de São Paulo, deixei um dos cargos na rede particular para assumir essa nova e desafiadora tarefa: alfabetizar as crianças das classes populares.

Desde o início de minha carreira docente, procurei maneiras de aprofundar os conhecimentos em alfabetização, principalmente por meio do estudo do pensamento de Paulo Freire, como uma referência para aprimorar minhas práticas pedagógicas.

Tive a oportunidade de ler, dentre outros, o livro *A Importância do ato de Ler*. Essa leitura trouxe-me reflexões acerca da alfabetização, ao abordar conceitos como: a leitura de mundo precedida pela leitura da palavra e a importância da leitura crítica, em que educador e educando são sujeitos de uma prática concreta de libertação e construção histórica.

Continuei atuando como alfabetizadora, mas sempre me preocupando com os resultados alcançados, pois muitos alunos, principalmente os da escola pública onde atuava, não conseguiam desenvolver uma proficiência satisfatória que os colocasse numa posição de leitores críticos.

Essas preocupações constantemente me acompanharam, motivando o desejo de lutar contra os insucessos de alfabetizadas e alfabetizados, a fim de transformar este cenário permeado de injustiças e exclusão social. O princípio orientador dessa luta era de que o processo de alfabetização, muito além da concepção mecânica de codificar e decodificar palavras, é um ato a favor da emancipação dos sujeitos.

Sentia cada vez mais a necessidade de aprofundar meus estudos, pesquisando soluções perante as angústias geradas frente ao fracasso de alguns educandos. Procurei nas especializações (lato sensu) que cursei, em Gestão Escolar e Psicopedagogia, subsídios que me auxiliassem na luta em favor desses alunos.

Esses estudos, em conjunto com a leitura sistemática das obras de Paulo Freire, me abriram novos horizontes e me propiciaram uma certeza cada vez maior do compromisso do educador com o desempenho escolar de educandas e educandos.

Esse compromisso deve levar em conta o desenvolvimento integral desses indivíduos, mesmo constatando que vivemos em um modelo de sociedade, em que as oportunidades não são iguais para todos e as diferenças entre as condições em que vivem os alunos das classes populares e os das classes mais favorecidas são profundamente desiguais.

Refleti sobre o fato de que essa constatação não poderia servir de agente paralisador, que me levasse ao conformismo perante a situação, com o agravante de atribuir a esse fracasso diferentes disfunções biológicas ou, pior, uma falsa carência cultural dos educandos e educandas das classes populares.

Sempre concebi a escola pública como escola do povo, um espaço/tempo de produção de conhecimento, onde todos, independentemente de classe social, raça, gênero e credo têm direito a uma educação de qualidade.

E como escola do povo, deve respeitar a cultura e saberes dos indivíduos que dela fazem parte, atendendo suas necessidades e interesses, por meio de ações contextualizadas, tornando esses indivíduos capacitados para agir conscientemente em seu meio social, qualificando-os como seres humanos cognitivamente preparados.

Nesse contexto, a alfabetização tem um papel fundamental ao auxiliar educandos e educandas a emergirem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, usando a leitura e a escrita como instrumentos de emancipação; e o educador, como um dos sujeitos desse ato de emancipação, tem a responsabilidade de procurar subsídios teóricos que reflitam em uma prática de educação libertadora.

A concretização da ação pedagógica de alfabetização, como de qualquer outra ação, necessita de educadores que estejam em constante formação técnica, política, humana, que assumam práticas curriculares reflexivas, direcionadas a uma educação libertadora. Diferentemente de uma educação bancária, estimula o interesse, o espírito crítico e a curiosidade epistemológica dos educandos/leitores, auxiliando-os no aprimoramento da leitura e da escrita.

Os conceitos freireanos que sempre me motivaram e acompanharam minha trajetória transformaram minha vida profissional e pessoal, refletindo em minha prática tanto como formadora de professores, no cargo que ocupo atualmente, como coordenadora pedagógica efetiva da Prefeitura de São Paulo, quanto na função docente, como professora especialista, nos cursos de pós-graduação (lato sensu) nas áreas de Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento e outros ligados à educação, na Universidade Nove de Julho.

No decorrer dessa minha trajetória profissional, procurei buscar em estudos mais aprofundados e sistemáticos os aportes teóricos do pensamento e legado de Paulo Freire, principalmente no que se refere à alfabetização para confrontá-los com minha prática e a dos demais educadores. Busquei tornar essa prática mais fiel ao princípio que sempre me acompanhou de que alfabetizar para libertar ultrapassa o sentido etimológico da palavra, que confere a esse ato simplesmente o domínio das habilidades de codificação e decodificação das palavras.

Por acreditar que essa concepção de educação libertadora pode, na prática, gerar situações exitosas, resolvi ingressar no Mestrado em Educação: Currículo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com uma proposta de pesquisa focada na Alfabetização, com o objetivo de observar de maneira direta práticas pedagógicas de alfabetização, apoiadas nos princípios freireanos, que buscam contribuir para a efetivação de uma educação crítico-libertadora.

Tive o privilégio de ser selecionada pela professora doutora Ana Maria Saul e meu projeto passou a integrar uma pesquisa nacional sob sua coordenação denominada *A atualidade do pensamento de Paulo Freire, legado e reinvenção*. Essa pesquisa é apoiada pelo CNPq, e tem como objetivo maior analisar a contribuição e a reinvenção do pensamento freireano em redes públicas de ensino, que se anunciam sob a inspiração do pensamento de Paulo Freire, a partir dos anos 90.

Essa pesquisa nacional tem os seguintes objetivos específicos :

- a) subsidiar o fazer político-pedagógico das redes públicas compromissadas com a democratização da educação;
- b) identificar e analisar a influência de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino;
- c) construir um banco de dados sobre as diferentes gestões das redes públicas de ensino do Brasil que tenham a influência do pensamento de Paulo Freire;
- d) documentar e publicar os resultados da pesquisa e divulgá-los no site da Cátedra Paulo Freire, permitindo o acesso dos educadores que se interessem por esta abordagem educativa;
- e) constituir uma rede de pesquisadores e pós-graduandos de diversas regiões brasileiras e do exterior que investigam a influência de Paulo Freire na educação, em especial nos sistemas públicos de ensino;
- f) divulgar, em eventos nacionais e internacionais, os resultados das pesquisas realizadas.

Esses objetivos estão em consonância com os propósitos dessa dissertação que se propõe a investigar a proposta e a prática de uma alfabetização crítico-libertadora com crianças que estudam na escola pública, tomando por base o diálogo e o respeito ao saber de experiência feito de educandas e educandos.

Foi-me proposto, pela orientadora dessa dissertação, o desafio de realizar a pesquisa no município de Guarulhos, o que aceitei prontamente.

Primeiramente, compareci à Secretaria Municipal de Guarulhos, juntamente com outra pesquisadora da Cátedra Paulo Freire<sup>1</sup>, com o objetivo de protocolar

---

<sup>1</sup> Ilka Campos Amaral – Mestranda em Educação: Currículo, também orientanda da Professora Ana Saul, com o seguinte Projeto: Formação Permanente dos Educadores no município de Guarulhos na perspectiva freireana. Juntamente com a referida mestranda, realizei essa pesquisa integrada,

nosso pedido de autorização para realizar o trabalho<sup>2</sup>. Após esse procedimento, solicitamos, junto ao Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas (DOEP), um encontro com o secretário da educação, professor Moacir de Souza, que cordialmente nos recebeu.

Nesse encontro, expusemos nossos objetos de pesquisa e o professor Moacir de Souza autorizou nossa pesquisa.

Após análises e sugestões de escolas por parte da Secretaria de Educação, selecionamos a EPG Siqueira Bueno, localizada no Bairro Jardim Galvão, por atender a crianças do entorno da escola advindas de comunidades carentes da região.

Escolhi, dentre as turmas dessa escola, uma classe do segundo ano do Ciclo de Alfabetização, para responder por meio de diferentes estratégias metodológicas, a questão norteadora da pesquisa: ***Como acontecem as práticas pedagógicas de alfabetização crítico-libertadora apoiadas na teoria freireana, que buscam contribuir para a formação de verdadeiros leitores críticos e participativos em uma escola do Município de Guarulhos?***

Partindo dessa questão, passei a conduzir a investigação com os seguintes procedimentos:

- a) observação das práticas pedagógicas de uma alfabetização crítico-libertadora e como elas se concretizam nessa turma de 2º ano do Ciclo I, na EME Siqueira Bueno;
- b) identificação e análise das estratégias utilizadas pela professora para que estas práticas se concretizem;
- c) análise da intencionalidade da Proposta Curricular de Guarulhos, ao propor uma prática de alfabetização crítico-libertadora, embasada em princípios freireanos;
- d) realização de entrevistas semiestruturadas;

---

sendo que cada uma de nós deu um maior enfoque a seu objeto de pesquisa, singularizando cada trabalho. Vale ressaltar que foi uma experiência muito rica e prazerosa, pois pudemos compartilhar nossos conflitos, angústias e, acima de tudo, nossas descobertas e conquistas.

<sup>2</sup> Vale revelar que participar de uma pesquisa integrada, juntamente com a colega de turma citada acima me proporcionou momentos de prazer e reflexão. A partir de percepções individuais, criamos uma percepção integrada e, por meio de nossos objetos de conhecimento redefinimos nossas percepções. É a dialética do conhecimento revelando-se em um trabalho de parceria e enriquecido em uma relação de harmonia epistemológica.

- e) confronto das evidências da análise de documentos com aquelas produzidas na pesquisa de campo.

Além da pesquisa de campo, buscando coletar observações à luz dos princípios freireanos, estudados por meio de leituras prévias e discussões realizadas na Cátedra Paulo Freire, busquei, também, em dissertações concluídas, subsídios que pudessem colaborar com fundamentos teórico-metodológicos com o meu trabalho, ampliando as minhas reflexões.

Dentre as dissertações pesquisadas, selecionei quatro que mais mostraram consonância com o meu tema:

- a) *A Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva Freireana: revisitando a experiência desenvolvida no município de Diadema (SP)*. Dissertação apresentada por Maria Fátima da Fonseca para a Banca da PUC – SP para a obtenção do Título de Mestre em Educação: Currículo, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Saul – 2009<sup>3</sup>;
- b) *Formação para a Participação: perspectivas freireanas para a Educação Infantil no Município de Diadema – SP*. Dissertação apresentada por Solange de Lima Oliveira, para a Banca da PUC – SP para a obtenção do Título de Mestre em Educação: Currículo, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Saul – 2008<sup>4</sup>;
- c) *Leitura e Escrita no Contexto da Alfabetização Crítica proposta por Paulo Freire: estudo de caso no município de Embu das Artes – SP*. Dissertação apresentada por Edilene de Oliveira Francisco Souza, para a Banca da PUC – SP para a obtenção do Título de Mestre em Educação: Currículo, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Saul – 2008<sup>5</sup>;
- d) *Prática Pedagógica Docente-Discente e Humanização: contribuição de Paulo Freire para a escola pública – Recife*. Tese apresentada por Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga, para a Comissão Examinadora da Universidade Federal de Pernambuco – PE para a obtenção do Título de

<sup>3</sup> Dissertação que teve como objetivo central investigar como os referenciais freireanos – dialogicidade, saber de experiência feito e vocação do ser mais – embasam a prática educativa da Educação de Jovens e Adultos no município de Diadema.

<sup>4</sup> Nessa dissertação, a pesquisadora procurou investigar a formação para a participação e a influência do pensamento de Paulo Freire na política curricular de Educação infantil, no município de Diadema, tendo como conceitos centrais a democracia, a participação e o diálogo.

<sup>5</sup> Por meio dessa dissertação analisou-se a leitura e a escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire, partindo dos seguintes conceitos: alfabetização, currículo e pedagogia freireana.

Doutora em Educação: Currículo, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Eliete Santiago – 2012<sup>6</sup>.

Obviamente, encontrei vários pontos de congruência entre esses trabalhos e minha pesquisa, pois todas elas têm como aporte teórico Paulo Freire, sendo os conceitos do autor trabalhados largamente, como educação libertadora<sup>7</sup>, respeito ao saber de experiência feito<sup>8</sup>, diálogo<sup>9</sup>, práxis<sup>10</sup>, dentre outros.

Por ter como tema Alfabetização de Crianças, a dissertação da Prof.<sup>a</sup> Ms.<sup>a</sup> Edilene de Oliveira Francisco Souza apresentou maior similaridade pelo próprio tema e pelo contexto de uma sala de aula do ciclo de Alfabetização em outro município.

Apesar de serem trabalhos análogos, acredito que a distinção entre a minha pesquisa e a da referida professora existe e é evidente, pois, sendo a obra de Paulo Freire composta de um conjunto amplo de conceitos, cada pesquisador elenca aqueles que melhor direcionam sua pesquisa; além dos conceitos utilizados por mim<sup>11</sup>, vistos sob uma ótica singular, meu trabalho de campo é realizado em Guarulhos, com uma gestão e políticas públicas próprias desse município. Acredito, porém, que a particularidade de minha pesquisa evidencia-se, principalmente, pelos

---

<sup>5</sup> Nessa tese, procurou-se analisar as ações e as relações que explicitam os elementos que constituem a dimensão humanizadora da pedagogia de Paulo Freire expressada na prática pedagógica docente-discente no ensino fundamental da escola pública, tendo como alguns dos conceitos-chave a pedagogia de Paulo Freire, a humanização e práticas participativas.

<sup>7</sup> Freire, partindo da ideia de libertar os oprimidos da sua condição de “coisas”, ao mesmo tempo em que vê na educação essa possibilidade, expõe a sua certeza de que não será por meio da educação protagonizada pela elite que se poderá chegar à libertação. Começa, então, a dar corpo para sua proposta de educação, procurando caracterizar a educação bancária fortemente enraizada nos processos educativos da época e, concomitantemente, delimitar sua proposta de educação libertadora, isto é, que possibilite libertar os sujeitos das amarras da opressão.

<sup>8</sup> Contrapondo a ação do educador elitista ou reacionário, aquele que ignora o saber dos educandos ou das classes populares e expõe o seu saber para eles ou impõe uma lógica de ascendência dos conteúdos formais sobre o saber destes, jamais se aventurando em saber “com eles”, Freire (2004, p. 28) estabelece que o educador progressista deva ir transformando a sua fala “ao em com o povo”. Tal atitude pedagógica implica o respeito “ao saber de experiência feito”, necessário ponto de partida da ação educativa problematizadora da realidade e, por isso, progressista.

<sup>9</sup> Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1978) elabora uma fundamentação teórico-filosófica sobre as condições do diálogo verdadeiro e seu papel central para uma educação libertadora. No terceiro capítulo desse livro, Freire retoma a concepção do diálogo como processo dialético problematizador. Ou seja, através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação.

<sup>10</sup> Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre dessa compreensão levando a uma ação transformadora.

<sup>11</sup> Os seguintes conceitos embasam meu trabalho: alfabetização crítico-libertadora, leitura do mundo e leitura da palavra, diálogo e práxis, conceitos esses que serão explicitados ao longo dessa pesquisa.

sujeitos pesquisados, com suas características culturais intrínsecas. Assim, esses sujeitos necessitam de um novo olhar por parte do pesquisador, que identifique nas práticas a singularidade na reinvenção do pensamento de Paulo Freire.

[...] os que põem em prática a minha prática, que se esforcem para recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político não necessariamente idêntico a outro contexto (FREIRE, 1981, p.14).

Pode-se perceber que cada ação educativa é única e singular por acontecer em diferentes lugares e momentos. Mas, qualquer que seja o contexto, deve unir teoria e prática, revelando ações reflexivas e intencionais de uma educação libertadora.

Paulo Freire, em sua abordagem política e epistemológica sobre os estudos do processo cognitivo, considera teoria e prática elementos que não podem ser dicotomizados em uma realidade que visa a uma educação libertadora. Como afirma Gadotti (2004, p. 77), “Paulo Freire não pensa pensamentos. Pensa a realidade e a ação sobre ela. Trabalha teoricamente a partir dela”.

Partindo dessa premissa, em uma realidade em que se cultivam práticas de uma educação libertadora, em que teoria e prática se dialetizam e se revelam em ações refletidas, a autonomia dos que dela fazem parte é uma competência fundamental a ser desenvolvida, pois ensinar e aprender são uma via de duas mãos, na qual educadores e educandos são sujeitos na construção do conhecimento, portanto, necessitando dessa autonomia para agirem de maneira responsável e consciente neste processo.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2002, p. 15), alerta que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e que, quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender, tanto mais se constrói a “curiosidade epistemológica”, isto é, a vontade de saber e de indagar o conhecimento e a pensar a realidade, tornando-a significativa.

No contexto da alfabetização, essa máxima não poderia ser diferente, pois a curiosidade epistemológica impulsiona a busca do conhecimento a partir da realidade de cada sujeito.

Nesse sentido, Freire e Macedo (2006, p. 12) afirmam a importância de se conceber a alfabetização como “uma relação entre os educandos e o mundo,

mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos”.

Ou seja, somos sujeitos de nossas ações, de nossa história e possuímos o direito de agir de maneira consciente sobre a realidade, moldando-a, quando necessário; a alfabetização, por utilizar a linguagem como instrumento de libertação, é um caminho que promove a emancipação dos sujeitos de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, capaz de questionar e enfrentar os ideais hegemônicos de dominação dos opressores sobre os oprimidos.

Esses e demais conceitos serão abordados nesse trabalho, em que procurei evidenciar a possibilidade real de reinvenção dos conceitos e princípios freireanos no chão da escola. Para tanto, escolhi a pesquisa qualitativa como metodologia, utilizando a modalidade estudo de caso. Sendo a pesquisa de caráter qualitativo, elenquei a entrevista semiestruturada, a observação participante e a análise de documentos como meios de coleta de dados.

O presente trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos, além da introdução e das referências.

O capítulo 1 descreve a trajetória desse trabalho, a escolha do estudo de caso e análise documental em uma abordagem qualitativa.

O capítulo 2 apresenta o contexto histórico e o panorama educacional do município de Guarulhos, resultado de uma ação conjunta entre minha pesquisa e a da pesquisadora da Cátedra Paulo Freire, já citada. Vale dizer que, apesar de possuir elementos comuns, o capítulo traz em seu bojo características próprias de temas elencados, segundo minha pesquisa.

O capítulo 3 desenvolve a fundamentação teórica da pesquisa, buscando, nos referenciais freireanos, as contribuições para a efetivação de uma alfabetização crítico-libertadora.

O capítulo 4 expõe os dados coletados que serão analisados à luz do referencial teórico que embasou a pesquisa.

Por fim, as Considerações Finais apresentam a síntese das conclusões da pesquisa no sistema de ensino do município de Guarulhos, no que se refere à efetivação de uma alfabetização crítico-libertadora baseada em princípios freireanos.

## **CAPÍTULO 1 – A METODOLOGIA DA PESQUISA**

Pesquisa para constatar, constatando intervenho, educo e me educo.  
Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2002, p. 32).

Nesse capítulo se objetiva explicitar o contexto da pesquisa de campo e seus sujeitos, bem como a metodologia utilizada na realização desse trabalho.

Optou-se por uma abordagem qualitativa, utilizando-se o estudo de caso como subsídio para a coleta de dados.

### **1.1. A OPÇÃO METODOLÓGICA: PESQUISA QUALITATIVA E ESTUDO DE CASO**

O modelo cartesiano que concebe a realidade como um objeto mensurável e quantificável e que utiliza a abordagem quantitativa como uma de suas características esteve sempre muito presente na pesquisa educacional.

De acordo com André (2005), por volta do século XIX, os cientistas sociais começaram a questionar o método de investigação positivista e se este poderia continuar subsidiando os estudos dos fenômenos educacionais.

Nesse contexto, emerge o paradigma interpretativo, também denominado de abordagem qualitativa, “defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (ANDRÉ, 2005, p. 17), destacando-se as relações dos sujeitos da pesquisa em seu contexto.

A abordagem qualitativa “[...] coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido da trama da peça [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p. 7).

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões de mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipótese e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por Investigação Qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.11).

Antonio Chizzotti destaca a relação intrínseca entre a realidade e o sujeito e entre o sujeito e o objeto, no processo do conhecimento.

[...] a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é nenhum dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2005, p.79).

A abordagem qualitativa abarca, portanto, segundo esses autores citados, características de uma investigação baseada na descrição e análise dos dados de forma indutiva, exigindo do pesquisador um olhar sensível e aportes teóricos que lhe permitam agir não somente como observador, mas como ator de sua pesquisa.

Nesse sentido, descreve minuciosamente aspectos relevantes da prática escolar, cujo objeto de pesquisa se faz presente com o objetivo de

[...] envolver um aspecto de reconstrução desta prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ; LÜDKE, 2005, p. 42).

Nessa abordagem qualitativa, foi escolhido o estudo de caso, por ser uma modalidade de metodologia que está voltada para casos particulares, isto é, não visa a generalizações e sim a particularidades.

Segundo Lüdke e André (2005, p. 17),

[...] o estudo de caso é o estudo de um caso [...] o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular [...].

Nesse caso específico, objetivou-se analisar situações, em uma escola pública do Município de Guarulhos, com o objetivo de verificar como acontece o processo de uma alfabetização crítico-libertadora na perspectiva freireana da turma do 2º ano C do ciclo de alfabetização, na Escola Municipal Siqueira Bueno.

Para tanto, aproximar-se dos sujeitos e do contexto onde a situação ocorre é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, que objetiva analisar uma *ação educativa reflexiva*. Como afirma André (2005, p. 21), “o estudo de caso educacional é quando muitos pesquisadores, usando estudo de caso, estão preocupados não com teoria social nem com julgamento avaliativo, mas com compreensão de ação educativa”.

Além dessas características apresentadas, o estudo de caso pode ser utilizado como metodologia de pesquisa para investigar problemas práticos, que emergem do dia a dia. Acrescenta ainda a sua qualidade como fator de contribuição para a tomada de decisões em relação às práticas educativas (ANDRÉ, 2005).

[...] outra qualidade usualmente atribuída ao estudo de caso é o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional. Focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas (ANDRÉ, 2005, p. 35-36).

A escolha do local da pesquisa justifica-se pelo fato de nesse espaço escolar, particularmente no 2º ano C da referida escola, se anunciarem práticas pedagógicas de alfabetização assentadas em princípios e conceitos freireanos. Além disso, são práticas que podem ser adotadas em outros lugares, por meio de políticas públicas democráticas, com vistas à formação de verdadeiros cidadãos críticos e participativos.

Toda pesquisa é direcionada pelos interesses e indagações do pesquisador, que analisa os dados coletados de acordo com seus valores e experiências, baseados no referencial teórico eleito para subsidiar seu trabalho. Nesse sentido, vai se atribuindo significado aos fenômenos estudados.

Como afirma Chizzotti (2005, p. 80), “o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”.

Para desvelar essas ações e relações, o pesquisador elenca, além do objeto de estudo, sua opção metodológica, revelando seu posicionamento estratégico perante o objeto pesquisado.

Para a coleta de dados, foram utilizadas a observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos legais, oficiais e registros escolares.

## 1.2. OS PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS: OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E ANÁLISE DE DOCUMENTOS

### 1.2.1. A observação participante

A observação participante é uma das técnicas utilizadas por pesquisadores que elegem a abordagem qualitativa e constitui-se na inserção do(a) pesquisador(a) no grupo que observa, em um processo com os demais sujeitos, permitindo ao(à) pesquisador(a) compreender o significado daquela situação.

Neste contexto, o(a) pesquisador(a), inserido(a) no ambiente de sala de aula, pode captar mais claramente os conhecimentos que educador e educandos possuem e constroem.

[...] na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências dos sujeitos, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE; ANDRE, 2005, p.26).

As observações da pesquisa se iniciaram em fevereiro de 2014. A coordenadora pedagógica da escola, a educadora e educandos do 2º ano C do ciclo de alfabetização foram os alvos dessas observações.

Ao chegar para o primeiro dia da pesquisa em sala de aula, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola acompanharam a pesquisadora e a apresentaram à professora e à turma. Os educandos, curiosos com sua presença, aproximaram-se e fizeram perguntas com o objetivo de conhecê-la, bem como o motivo de sua permanência, que passou a ser semanal.

As observações não se limitaram ao espaço e tempo de sala de aula, mas aconteceram em todos os locais frequentados pelos alunos, como pátio, quadra poliesportiva, nas aulas de educação física, artes e inglês com especialistas, no intervalo do recreio, horário de entrada e de saída, além de alguns horários coletivos de formação, reuniões pedagógicas e conselho de escola.

Uma vez por semana, ocorre um rodízio entre as professoras do ciclo de alfabetização, em que se agrupam alunos que estão no mesmo ano (1º, 2º e 3º), de

acordo com a hipótese<sup>12</sup> em que se encontram para a realização de atividades específicas que contribuam para o avanço dos alfabetizandos.

As observações foram registradas pela pesquisadora para a elaboração de relatórios que permitiram analisar se, por meio das ações pedagógicas, favorece-se a concretização de uma alfabetização crítico-libertadora.

Partindo das observações participantes, direcionaram-se as demais estratégias de coleta e análise de dados à luz do referencial teórico que subsidia esse trabalho.

### **1.2.2. As entrevistas semiestruturadas**

Complementando o processo de coleta de dados, utilizou-se a técnica da entrevista semiestruturada, por permitir uma maior flexibilidade ao(à) entrevistador(a) e entrevistados, possibilitando ao(à) pesquisador(a), de acordo com o contexto, emoções e reações surgidas durante o processo, redirecionar ou mesmo reformular as questões.

Foram realizados registros por meio de notas, durante as entrevistas, seguindo as sugestões apontadas por Lüdke e André.

O registro feito através de notas durante a entrevista certamente deixará de cobrir muitas coisas ditas e vai solicitar a atenção e o esforço do entrevistador, além do tempo necessário para escrever. Mas, em compensação, as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. O entrevistador já vai percebendo o que é suficientemente importante para ser tomado nota e vai assinalando de alguma forma o que vêm acompanhado com ênfases, seja do lado positivo ou negativo (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p.37).

Optou-se por realizar as entrevistas semiestruturadas como estratégia final, pois, na pesquisa qualitativa, não importando o momento, novos dados podem ser

---

<sup>12</sup> Segundo Emília Ferreiro, as hipóteses na construção da escrita são: a) Pré-silábica: é produzida por crianças que ainda não compreendem o caráter fonético do sistema; b) Silábica: nessa etapa a criança compreende que a escrita é uma representação da fala, o que a faz sentir a necessidade de usar uma forma de grafia para cada som; c) Silábico-alfabética: é marcada por um momento de transição. Busca as formas de fazer corresponder os sons às formas silábica e alfabética e a criança pode escolher as letras ou de forma ortográfica ou fonética; d) Alfabética: fase em que a criança entende que: a sílaba não pode ser considerada uma unidade e pode ser separada em unidades menores; a identificação do som não é garantia de identificação da letra, o que pode gerar dificuldades ortográficas; a escrita supõe a necessidade da análise fonética das palavras.

acrescentados e a coleta de informações pode ser construída paralelamente à análise dos dados coletados.

Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas: com a professora da turma e com a coordenadora pedagógica da escola.

Por meio da entrevista com a coordenadora, buscou-se, partindo do Plano de Ação da Secretaria Municipal de Guarulhos, constatar como os princípios freireanos são concretizados na prática curricular de uma alfabetização crítico-libertadora na referida escola.

A entrevista com a professora foi realizada com o objetivo de coletar indícios da percepção que ela tem de sua prática e se esta prática é coerente com os aportes freireanos anunciados em seus planos e rotinas de trabalho.

Não foram feitas gravações, pois, pelo próprio caráter flexível desse tipo de entrevista, pretendia-se que os entrevistados não se inibissem perante o gravador.

A partir da análise dos documentos que fundamentam a proposta político-pedagógica do município, construiu-se o roteiro da entrevista com a coordenadora pedagógica, objetivando associar as propostas apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos e a prática pedagógica desenvolvida no espaço escolar.

As questões formuladas para a entrevista com a coordenadora pedagógica tiveram como foco:

- a) a relação entre os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos e o Projeto Político-Pedagógico da escola Siqueira Bueno;
- b) a relação entre a proposta pedagógica de alfabetização e o currículo;
- c) os aspectos teórico-epistemológicos que fundamentam a prática de alfabetização anunciada pela Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos;
- d) a participação dos sujeitos nestas relações para a concretização de uma alfabetização crítico-libertadora.

Para a entrevista com a professora, procurou-se verificar:

- a) a sua trajetória profissional;
- b) a sua experiência como docente na área da alfabetização;
- c) a sua concepção de alfabetização crítico-libertadora e o currículo;
- d) a sua metacognição em relação aos seus fundamentos epistemológicos que embasam sua prática pedagógica em alfabetização.

### 1.2.3. A análise de documentos

[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não apenas como uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p. 39).

Por ser uma fonte natural de informação, os documentos que embasam uma proposta pedagógica devem ter como crivo de análise a intencionalidade do(a) pesquisador(a).

A escolha dos documentos analisados também obedeceu a critérios estabelecidos, de acordo com a hipótese e os objetivos do trabalho.

Nessa pesquisa, analisaram-se tanto os registros formais da professora, em sala de aula (planos de aula, rotinas, planos anuais, relatório descritivo dos alunos), bem como os documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, que serão elencados posteriormente.

Vale ressaltar que um dos documentos norteadores das ações pedagógicas dos educadores da rede – *Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários* – foi elaborado e reelaborado por meio de uma ação democrática e dialógica da Secretaria Municipal de Educação em parceria com todos os educadores.

Sobre sua elaboração, faz-se necessário citar as palavras do secretário de educação, professor Moacir de Souza:

[...] a elaboração do QSN é mais um passo na caminhada de Construção da Proposta Curricular que, por sua vez, é uma exigência para dar concretude ao Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Guarulhos. No Projeto Político-Pedagógico (PPT), entre outras coisas, expressamos a intencionalidade maior, o perfil do educando que queremos ajudar a formar (solidário, crítico, autônomo). O Quadro de Saberes Necessários é um meio para atingir esta finalidade, para que a escola cumpra sua função social, dentro de um horizonte libertador (GUARULHOS, 2013e, p. 13).

A pesquisa dos documentos iniciou-se pela visita ao site da Secretaria, no link de suas publicações.

No encontro com o secretário da educação, professor Moacir, a pesquisadora recebeu vários livros, que passaram a ser estudados mais detalhadamente: *Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários*, *Formação Permanente*,

*Educação Inclusiva: História, concepções e políticas públicas, Metodologia e Avaliação Educacional.*

A leitura desses documentos constituiu uma rica fonte de informação, fornecendo subsídios teóricos importantes para a análise do objeto de estudo da pesquisa.

Foram selecionados ainda documentos que se encontravam na escola, como Projeto Político-Pedagógico, plano anual dos docentes, registros da professora observada, atas de Conselho de Escola, plano de ação da equipe gestora e os relatórios de todos os alunos do 2º ano C, elaborados pelo professor titular, professores especialistas, sob orientação da equipe gestora.

### **1.3. A ESCOLHA DO LOCAL DA PESQUISA**

A Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos foi o local onde ocorreu o primeiro contato com os responsáveis em autorizar essa pesquisa.

A Secretaria é composta de sete departamentos e cada um deles é responsável por organizar determinada demanda escolar: setor de merenda, de transporte, distribuição de leite, distribuição de material escolar, distribuição de uniforme, e os setores pedagógicos, responsáveis pela sistematização do Projeto Político-Pedagógico do Município, Plano de Ação e Formação de Professores.

Existe também um setor, localizado na Secretaria da Educação, que tem a função de oferecer formação aos gestores.

Apresentou-se o projeto de pesquisa e foram solicitados documentos da Secretaria de Educação de Guarulhos à professora Sueli Santos da Costa, do setor de protocolo.

Após o protocolo desses documentos, em uma reunião informal com a professora Sandra Soria, diretora do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas, foi solicitado pelas pesquisadoras um encontro com o secretário de educação, professor Moacir de Souza.

Após alguns dias, o professor Moacir recebeu a pesquisadora, deixando claro que, na cidade de Guarulhos, as ações educativas são têm como base os princípios freireanos.

Segundo o secretário, mesmo atendendo a um grande número de alunos, o programa educacional de Guarulhos procura oferecer uma educação de qualidade a todos.

O professor Moacir relatou ainda a importância de se trabalhar em uma perspectiva freireana, onde conceitos como humanização, qualidade social, participação e o diálogo permeiam todas as ações pedagógicas do Município.

Para que essa pesquisa fosse realizada, solicitou-se a indicação de uma Unidade Escolar que mantivesse salas do ciclo de alfabetização e que atendesse, em sua maioria, às crianças das classes populares.

Em outubro de 2013, recebeu-se a indicação da Escola Municipal Siqueira Bueno.

No mês de novembro do mesmo ano, a escola foi visitada pela pesquisadora, quando aconteceu o primeiro contato com a equipe gestora, que se apresentou solícita em atender aos requisitos para a realização desse trabalho.

A partir de fevereiro de 2014, as visitas passaram a ser semanais, já que se precisava realizar observações diretas da turma do 2º ano C, a fim de constatar a efetivação de uma alfabetização crítico-libertadora, que se anunciou pautada por princípios e conceitos freireanos.

Os documentos analisados, sob o enfoque do referencial teórico dessa pesquisa, revelaram um currículo embasado por princípios e conceitos freireanos.

#### **1.4. A ESCOLA MUNICIPAL SIQUEIRA BUENO**

Devidamente autorizada pela equipe gestora da escola e pela equipe da Secretaria Municipal a Educação de Guarulhos, a pesquisadora dirigiu-se à Escola Municipal Siqueira Bueno, situada na Praça Nossa Senhora Aparecida, nº 33, Jardim Vila Galvão, Guarulhos.

É uma escola de localização central, cujos alunos atendidos são mais de 90% pertencentes às comunidades próximas.

Atualmente, funciona, em três períodos, atendendo a quinhentos e setenta e dois alunos, divididos em quatro classes da educação infantil, dezesseis classes do ensino fundamental e uma classe de educação especial (que será extinta ainda em 2014) formada por alunos que estão em transição para turmas regulares.

Os professores são selecionados por concurso público, todos com nível superior completo.

A equipe escolar é composta pela diretora, coordenadora pedagógica, assistente de direção, trinta professores, dois funcionários administrativos, quatro agentes de portaria, um agente escolar, quatro cozinheiras e quatro da equipe de limpeza.

O prédio, muito bem cuidado e conservado, ocupa um amplo terreno, onde se encontram galinhas d'angola, circulando livremente pela escola, além de aves, em um espaçoso viveiro.

Quando se chega à rua onde a escola se localiza, os muros são visivelmente chamativos, pintados com cores vivas, destacando o prédio escolar.

A Escola Municipal Siqueira Bueno possui um agradável espaço interno, com árvores frutíferas e nativas, como o pau-brasil.

As salas de aula, amplas e arejadas, possuem armários e carteiras adequadas à idade das crianças que as ocupam.

Em um refeitório, mantido muito bem higienizado, as crianças servem-se sozinhas, orientadas pelos inspetores.

No mesmo pátio do refeitório, existe um espaço utilizado como biblioteca volante, que abarca várias atividades como exposições e festas pontuais.

Existem outros espaços como Secretaria, Sala dos Professores (com dois banheiros), Sala dos Gestores, Brinquedoteca, uma quadra poliesportiva e banheiros adequados à faixa etária das crianças.

A escola possui os seguintes segmentos: educação infantil e ensino fundamental I.

A sala que atende aos alunos deficientes em transição à sala regular será mantida até o final de 2014, quando então será extinta.

Segue abaixo o quadro sintético com os dados da escola.

## **Dados da Escola Municipal Siqueira Bueno<sup>13</sup>**

### **Infraestrutura**

- Água filtrada
- Água da rede pública
- Energia da rede pública
- Esgoto da rede pública
- Lixo destinado à coleta periódica
- Acesso à Internet
- Banda larga

### **Dependências**

- 7 salas de aulas
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de informática
- Quadra de esportes coberta
- Cozinha
- Parque infantil
- Banheiro dentro do prédio
- Banheiro adequado à educação infantil
- Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Sala de secretaria
- Refeitório
- Almojarifado

### **Equipamentos**

- TV
- Videocassete
- Copiadora
- Retroprojektor
- Impressora
- Aparelho de som
- Fax

#### **Quadro 1 – Dados da Escola Municipal Siqueira Bueno**

Fonte: <<http://www.escol.as/193454-escola-da-prefeitura-de-guarulhos-siqueira-bueno>>. Acesso em: 30 out. 2014.

De segunda à quinta-feira acontecem, na unidade escolar, os encontros de formação dos professores.

Estes encontros são realizados em três horários diferentes para atender aos três grupos de educadores, sendo uma hora por dia para cada grupo.

Além desses encontros de formações, existem convocações externas, tanto para os professores quanto para a equipe gestora.

<sup>13</sup> Segundo dados do Censo 2012.

Nesses encontros, na unidade escolar, discutem-se documentos da própria Secretaria da Educação, como textos diversos de acordo com a necessidade e interesse da escola, além das demandas do cotidiano da escola.

Uma formação oferecida por assessorias pedagógicas particulares acontecem todo ano, em um total de 30 horas e os temas são escolhidos democraticamente pela gestão e pelo grupo de professores.

Mais uma vez, percebe-se a presença de ações democráticas na dinâmica escolar.

### **1.5. OS SUJEITOS PESQUISADOS<sup>14</sup>**

Os sujeitos observados foram:

- a) a coordenadora pedagógica da escola;
- b) a professora do 2º ano C – ensino fundamental I;
- c) os alunos do 2º ano C.

O estudo de caso foi realizado na sala de aula do 2º ano C, autorizado pela equipe gestora e pela professora da turma. A autorização foi efetivada por meio de documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Observou-se, além das ações pedagógicas de alfabetização da professora, o seu relacionamento com os alunos e dos alunos entre si, em diferentes situações e espaços.

Foram identificadas ações por parte da professora que correspondem à adoção de uma prática educativa libertadora, para embasar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, por favorecer o diálogo e a participação dos alunos.

Documentos oficiais do município, registros da professora e dos alunos foram sistematicamente analisados, com o objetivo de verificar a existência de coerência ou não entre a teoria adotada e a prática anunciada pela educadora e equipe gestora da escola.

---

<sup>14</sup> Os nomes dos sujeitos pesquisados não são revelados, a fim de preservar sua identidade.

## CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO DA PESQUISA: O MUNICÍPIO DE GUARULHOS

Parece-me importante dizer da impossibilidade, em todos os tempos, de termos tido e de termos uma prática educativa sem conteúdo, quer dizer, sem objeto de conhecimento a ser ensinado pelo educador e aprendido pelo educando. E isto precisamente porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica (FREIRE, 2001a, p. 45).



**Figura 1 – Ponte estaiada que liga a cidade de Guarulhos à Rodovia Presidente Dutra**  
Fonte: <<http://www.transportabrasil.com.br>>. Acesso em: 4 mar. 2014

Busca-se nesse capítulo situar historicamente o município, elencando pontos econômicos e políticos que o caracterizam.

Discute-se também o sistema de ensino de Guarulhos, pontuando as especificidades de seu currículo e os princípios epistemológicos que o orientam.

Foi dado destaque ao sistema de alfabetização adotado pelo município, o foco principal desse trabalho, apropriando-se da dimensão educativa no espaço-tempo da cidade, pois, conforme afirma Freire (1979a, p. 19), “cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaços-temporais”.

Freire deixa claro que o homem está no e com o mundo. Para que a ação educativa se legitime, deve-se levar em consideração tanto a vocação ontológica do homem, ou seja, a vocação de ser sujeito, quanto o contexto histórico e temporal no

qual ele está inserido. Nessa pesquisa, o processo de alfabetização será analisado sob este viés, concebendo todos como sujeitos ativos e coparticipantes desse processo.

## 2.1. O MUNICÍPIO DE GUARULHOS



**Figura 2 – Igreja São Pedro na Vila Galvão**

Fonte: <<http://radioamadorismoguarulhos.blogspot.com.br>>. Acesso em: 4 mar. 2014

Guarulhos constituiu-se como aldeia indígena por volta de 1560. Os jesuítas foram os primeiros educadores que chegaram, por volta de 1580, para a catequização dos Maromomi<sup>15</sup>.

Em 1675, nas terras de São Paulo, a aldeia de Nossa Senhora da Conceição foi elevada à condição de distrito; dez anos depois, em 8 de maio de 1685, passou à categoria de freguesia. Apenas em 24 de março de 1880 foi elevada à condição de vila, emancipando-se de São Paulo, ocasião na qual teve seu nome abreviado para Conceição de Guarulhos. A atual denominação, por sua vez, foi assumida em 6 de novembro de 1906, quando ganhou o estatuto de cidade.

Atualmente, com cerca de 320 km<sup>2</sup>, Guarulhos está situada ao nordeste da Região Metropolitana de São Paulo e fica a 17,7 quilômetros do centro da Capital.

---

<sup>15</sup> Os primeiros habitantes do território foram os indígenas Maromomi, um povo pertencente à família Puri, do tronco linguístico Macro-Jê, que eram nômades. A família Puri ocupava o imenso território entre a Serra do Mar, o Vale do Rio Paraíba do Sul e a Serra da Mantiqueira. (OLIVEIRA et al., 2008, p. 25).

Dentre os trinta e nove (39) municípios dessa região, Guarulhos é apontada pelo IBGE como uma cidade industrial. É um município relativamente pequeno e tem como limites Mairiporã e Nazaré Paulista, Santa Isabel, Arujá, Itaquaquecetuba e São Paulo.

Em decorrência do processo de industrialização, ocorreu um grande aumento no fluxo de contingente humano, favorecendo o surgimento de loteamentos não planejados, carentes de urbanização e de infraestrutura básica. Este aumento populacional revela um processo desordenado de urbanização, ocorrido nos últimos cinquenta anos.

Atualmente, do ponto de vista econômico, a cidade passa por um momento de transição com o aumento do setor de serviços, devido à inauguração do aeroporto internacional, apesar da alta demanda de serviços por parte da indústria (transporte e armazenamento de carga).

Entre os anos de 2000 e 2006, o crescimento populacional de Guarulhos sofreu o maior índice de aceleração, sendo hoje o município mais populoso do estado de São Paulo, superado apenas pela capital paulista. Segundo dados do Censo 2010 do IBGE, o município conta com 1.221.979 habitantes.

## **2.2. O SISTEMA DE ENSINO DO MUNICÍPIO**

A educação em Guarulhos, no século XIX, era bastante precária, como em todo o país. As escolas eram fechadas ora por falta de professores, ora pelos poucos alunos, pois o número mínimo exigido para o funcionamento das classes era de 16 alunos, além de faltarem recursos de todos os tipos.

As escolas isoladas – classes em que os professores ministravam o ensino para crianças de diversas idades – foram as únicas alternativas de acesso à educação pública no município até 1926, com a inauguração do Grupo Escolar Capistrano de Abreu, localizado na Rua Luiz Faccini e posteriormente transferido para a Rua Capitão Gabriel.

A partir de meados do século XX, várias escolas públicas e particulares passam a fazer parte do cenário educacional do município. Surgem as primeiras escolas municipais. No ano de 1970, há um aumento significativo de escolas, nas redes pública e privada, inclusive, nessa última, as primeiras que atendem a

milhares de alunos em creches, pré-escolas, Ensino Fundamental e Alfabetização de Adultos.

A Rede Municipal de Ensino de Guarulhos é formada, hoje, por 137 escolas próprias e 74 conveniadas, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial.

É de responsabilidade legal do Poder Público Municipal,

[...] na área da Educação, a Educação Infantil (de 0 a 3 anos – creche e de 4 a 5 anos – pré-escola). O Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) a Educação de Jovens e Adultos – EJA (1º, 2º e 3º ciclos) também estão presentes na educação Municipal com muita força político-pedagógica. O Movimento de Alfabetização de Adultos – MOVA é incentivado pelo Poder Público Municipal (GUARULHOS, 2012, p. 35).

A primeira escola de Ensino Fundamental municipal da cidade foi criada no ano de 1997 e recebeu o nome de Paulo Freire. Há aproximadamente dez anos, a Rede Municipal ampliou seu atendimento graças a um amplo programa de investimento, passando de 24 mil alunos, em 2001, para 112,5 mil em 2011.

Nos últimos anos, a Prefeitura tem feito notórios investimentos no setor educacional, numa perspectiva inclusiva, com o aumento do número de alunos e, sobretudo, com a melhoria do ensino oferecido à população, com um Projeto Pedagógico hoje reconhecido nacionalmente.

Entre os anos de 2009 e 2012, no primeiro mandato do prefeito Sebastião Almeida, a Secretaria da Educação de Guarulhos entregou 18 escolas novas, começou a implantar os CEUs e elaborou o plano de carreira dos professores.

Elaborou-se, coletivamente o Projeto Político-Pedagógico, quando então foi introduzido o ensino de artes, inglês e educação física no currículo escolar.

Implantou-se o “Programa Meus Livros”, conforme memorando da Secretaria Municipal da Educação, quando, no início de cada ano letivo, passou-se a entregar

[...] um livro para cada educando, juntamente com o material escolar. Os títulos foram escolhidos de acordo com a faixa etária a partir dos 4 anos de idade, contemplando desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos. Cada sala receberá, ao todo, três (03) títulos diferentes, o que possibilitará que se faça uma ciranda de livros nas escolas, de modo que cada um possa ler no mínimo três (03) títulos. Depois da ciranda, o livro volta ao seu dono, iniciando, assim, um acervo individual, que desejamos todos possam ter (GUARULHOS, 2011a).

Nesse período realizou-se também o Salão do Livro, a Mostra da Educação, os Jogos Escolares Municipais (JEM); lançou-se o projeto Saberes Locais com os

livros: *Guarulhos cidade de muitos povos, História de Bonsucesso e Região e História do Jardim São João e Região*.

Segundo palavras do secretário, estes investimentos elevaram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do Município de 4,5 para 5,4.

No segundo mandato do prefeito Sebastião Almeida, novamente o professor Moacir foi convidado para conduzir a Secretaria de Educação e passou a implantar novos projetos e, ao mesmo tempo, dar continuidade aos projetos iniciados.

Segundo o secretário, neste novo período de gestão, a Secretaria Municipal da Educação prevê a construção de 30 creches/escolas gerando 18 mil novas vagas, a continuação da construção dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) até atingir o número de 20 e reformar as escolas atuais.

A Secretaria Municipal de Educação propõe-se a continuar a implantação do Projeto Político-Pedagógico construído coletivamente, envidar esforços para alfabetizar as crianças no máximo até os 8 anos de idade, priorizar a educação inclusiva como eixo estruturante do Projeto Pedagógico, investir em novas tecnologias como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, desenvolver programas que garantam a presença da comunidade na escola, implantar o programa “Leite em Casa”, continuar distribuindo uniforme e material escolar, além de realizar o Salão do Livro, a cada dois anos.

### **2.3. O PROJETO-POLÍTICO PEDAGÓGICO DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS**

O interesse em focalizar a Rede Municipal de Ensino de Guarulhos se justifica pelo fato de o município preocupar-se com a qualidade social da educação, há mais de uma década, e realizar um trabalho coletivo, em que educadoras, educadores e toda comunidade educativa constroem juntos o Projeto Político-Pedagógico.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) como plano global da instituição explicita os valores que embasam e orientam as práticas escolares. Revelando a sistematização do planejamento coletivo, ao longo de seu processo, procura aperfeiçoar-se, com a clara intencionalidade de humanização integral de educandos e educandas, visando ao desenvolvimento de uma leitura que seja, ao mesmo tempo, crítica e reflexiva da realidade.

O Projeto Político-Pedagógico contido na Proposta Curricular apresentada pelo município

[...] aponta para um projeto societário que repensa, criticamente, as bases sociais, econômicas e políticas de nossa sociedade, visando à construção de uma realidade em que se possibilite concretamente o direito à vida, à educação e aos direitos fundamentais dos sujeitos históricos, “adotando, com novos olhares e novos saberes, aquilo que Paulo Freire ensinou: romper com a formação bancária” (GUARULHOS, 2013e, p. 15).

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) direciona a prática em todos os espaços educativos, partindo dos mesmos princípios em direção às mesmas metas, vinculando teoria e prática, articulando vários campos, mas sem deixar de respeitar a particularidade de cada espaço e de cada sujeito: no sistema de ensino em sua totalidade, na escola onde o Projeto Político-Pedagógico se materializa e na sala de aula, enfim, onde o pedagógico toma vida.

### **2.3.1. Documento-Base do Plano Municipal de Educação de Guarulhos**

No Documento-Base do Plano Municipal de Educação de Guarulhos (2012–2022)<sup>16</sup>, em sua versão preliminar (GUARULHOS, 2012), foram assumidas as seguintes diretrizes gerais para o trabalho educativo:

#### **A) Democratização do acesso e permanência em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e de ensino.**

Os princípios operacionais dessa diretriz concebem o educando como sujeito de direitos, em particular, o direito de aprender, por meio do cuidado, da inclusão, concebendo a diversidade como um valor (e não como um problema) nos espaços educativos; respeitam ainda o multiculturalismo, o acolhimento, a valorização e o diálogo, a cultura e os saberes populares.

---

<sup>16</sup> Documento-Base, cuja elaboração é orientada pelo Documento Norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação (BRASIL, 2005), tem como objetivo dar subsídios para a elaboração do Plano Municipal de Educação, que deverá apresentar, basicamente, identificação do município, o panorama/diagnóstico da educação e proposta de metas para o período de 2012/2022. [...] os segmentos da sociedade civil organizada e do poder público promoverão debates e proposições, por meio de audiências públicas, pré-conferências regionais e audiências públicas livres, destinadas à construção do Plano Municipal de Educação (GUARULHOS, 2012, p. 3).

Estes princípios evidenciam: a valorização da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Superior, da Educação Especial e da Educação Indígena; implementação dos ciclos de formação/tempos da vida; a avaliação emancipatória, partindo do pressuposto de que todo ser humano é capaz de aprender se lhe forem dadas as condições; o incentivo à prática educativa, visando a ajudar o educando a superar as suas dificuldades e não excluí-lo; as políticas socioeducativas; a integração das redes sociais de atendimento e a proposta de Cidade Educadora.

Paulo Freire, quando secretário municipal de educação de São Paulo<sup>17</sup> revelava seu compromisso com esses princípios acima elencados. Em *A educação na cidade*, Freire questionava a evasão escolar no município de São Paulo.

Em primeiro lugar, eu gostaria de recusar o conceito de evasão. As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola [...]. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades [...], de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito (FREIRE, 2001a, p. 35).

Ao referir-se ao Projeto Pedagógico que pretendia realizar como Secretário da Educação, Freire (2001a, p. 42) afirmava: “Queremos uma escola pública popular, mas não populista [...] que respeita a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem”.

A partir dessas ideias pode-se afirmar que, no município de Guarulhos, são encontrados explicitamente os pensamentos e o legado de Paulo Freire, reinventados e adaptados a um novo espaço e tempo, com suas singularidades, mas com as marcas inquestionáveis desse grande educador.

## **B) Qualidade social da educação**

Nessa segunda diretriz, apresentam-se como princípios operacionais: o desenvolvimento humano integral dos sujeitos nas diversas dimensões do ser humano em seu processo de formação; os ciclos de formação/tempos da vida, por

---

<sup>17</sup> Paulo Freire foi secretário da educação do Município de São Paulo entre os anos de 1989 e 1991, na gestão da Prefeita Luiza Erundina, pelo Partido dos Trabalhadores (PT).

meio do redimensionamento dos tempos e espaços da escola; a formação como condição essencial para o desenvolvimento pleno do Projeto Político-Pedagógico do Município de Guarulhos; a formação do educador e do educando, contemplando a ação educativa em sentido amplo e integrando ao trabalho as diferentes e variadas manifestações culturais como instrumento de democratização, a socialização dos bens culturais, patrimônio de toda a coletividade e a ampliação do conceito de currículo.

Os demais princípios operacionais para que essa diretriz se concretize se dão por meio do acesso crítico e criativo às novas tecnologias de informação e comunicação pelos educandos, pelo planejamento, registro e sistematização do trabalho como instrumentos de qualificação e formação e pela avaliação como exercício crítico de reflexão sobre a prática, visando ao avanço da sua qualificação.

Estes são os princípios fundamentais para que se alcance uma qualidade social na educação. Princípios que orientavam a ação de Paulo Freire, como secretário da educação do Município de São Paulo.

Ressaltando apenas um desses princípios priorizados Freire, vale destacar seu pensamento em relação às novas tecnologias, ao ser questionado por Moacir Gadotti sobre a importância das mesmas para a educação.

[...] convencido de que demos mais um passo na administração da Secretaria de Educação [...] para ficar à altura de nosso tempo. Refiro-me ao Laboratório de Informática Educacional – que [...] vai formar os primeiros professores que atuarão como monitores nas escolas da cidade [...]. Penso que a educação não é redutível à técnica, mas não se faz educação sem ela (FREIRE, 2001a, p.98).

Partindo dessa afirmativa, percebe-se que, além da questão da utilização de novas tecnologias, Paulo Freire evidenciava também a importância do elemento humano (educador) na trajetória e efetivação de uma educação de qualidade.

### **C) Valorização dos profissionais da educação**

Antes de discorrer sobre os princípios operacionais dessa diretriz, é importante salientar que os profissionais da educação de Guarulhos possuem um Plano de Carreira, baseado na Lei nº 6.058/2005, atualizada pela Lei nº 6.711/2010, mas ainda em fase de implantação, prevista para 2015.

O documento *Plano de Carreira: uma conquista dos profissionais da educação* (GUARULHOS, 2011b) traz, em sua introdução, esclarecimentos sobre sua origem e abrangência, por meio das palavras do Secretário da Educação, professor Moacir de Souza:

É com muita alegria que apresentamos à Rede Municipal a nova versão do Plano de Carreira da Secretaria de Educação, documento que beneficia cerca de 5 mil profissionais, como resultado da revisão da Lei nº 6.058/2005. A ação é parte do Programa de Valorização dos profissionais da Educação municipal. O Plano de Carreira contempla Agentes de Desenvolvimento Infantil – ADI, Professores de Educação Básica – PEB, Professores Adjuntos de Educação Básica PAEB, Coordenadores Pedagógicos e de Programas Educacionais, Assistentes de Direção, Diretores de Escola, Supervisores de Escola, Pedagogos e Psicólogos Escolares (GUARULHOS, 2011b, p. 3).

Ainda, segundo palavras do secretário,

A principal mudança no plano refere-se ao salário dos servidores e jornada de trabalho. O menor reajuste ficou próximo de 30%; em alguns casos o aumento salarial chegou a 140%, considerando o reajuste de 6,5 concedido a todos os servidores da Prefeitura (GUARULHOS, 2011b, p. 3).

Apesar da afirmação do secretário de que a principal mudança é aquela referente ao salário dos servidores e à sua jornada de trabalho, em contato com os profissionais da educação por meio das entrevistas semiestruturadas e observações diretas durante a pesquisa, constatou-se que esses profissionais estão mais preocupados com a questão do aumento de suas jornadas, já que muitos possuem outros cargos, podendo acarretar a perda de um deles.

Acredita-se que esta é uma dificuldade na implantação e execução do Plano, já que se questiona se o aumento salarial irá complementar a renda perdida, caso o profissional abra mão de outro cargo para cumprir a jornada ampliada.

Essa diretriz se fundamenta nos seguintes princípios operacionais: a valorização do trabalho humano; o reconhecimento e valorização das diferentes trajetórias e identidades dos educadores; a visão positiva da escola e de seus profissionais e a valorização das práticas dos educadores.

No Documento-Base da Secretaria Municipal de Guarulhos, os educadores são concebidos como sujeitos das práticas educativas, autores e atores do processo e recebem condições materiais para garantir a estruturação e o funcionamento da escola.

A formação permanente é um princípio operacional destacado com uma atenção especial, previsto no Artigo 5º da Lei nº 6.058/2005:

A Administração Municipal envidará esforços contínuos para valorização dos profissionais do ensino incentivando e promovendo: I - a formação permanente e sistemática de todo o pessoal do quadro do Magistério, promovida diretamente pela Secretaria Municipal de Educação ou por outras instituições capacitadas para tal mister, inclusive as universitárias e representativas da categoria profissional; II - as condições dignas de trabalho para os servidores públicos do ensino; III - a progressão funcional baseada na titulação e desempenho profissional (GUARULHOS, 2011b, p. 11).

A proposta de formação permanente, intensamente defendida e incentivada por Paulo Freire, permite a constatação da atualidade do pensamento desse educador. Freire destaca que, na formação permanente dos professores, é fundamental a reflexão crítica sobre suas práticas.

Para nós, a formação permanente dos educadores se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática [...]. O diálogo se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que iluminará a prática. A reflexão sobre a prática será o ponto central, mas não esgota o esforço formador (FREIRE, 2001a, p. 39).

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Guarulhos procura oferecer, segundo os educadores da Rede, uma formação de qualidade, que leva os profissionais a refletirem sobre suas práticas e se identificarem como sujeitos do processo educativo em uma relação de horizontalidade com os demais sujeitos desse processo.

Freire (2002) defende a concepção do ser humano como ser inconcluso e que está em constante movimento de vir a ser. Afirma que a consciência de seu inacabamento “é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da inconclusão assumida” (FREIRE, 2002, p. 65). Destaca, ainda, que

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 1997, p. 72).

Ao assumir a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, Freire defendia a necessidade de “reorientar a política de formação dos docentes,

superando os tradicionais cursos de férias em que se insiste no discurso sobre a teoria” (FREIRE, 2001a, p. 75).

Indagado sobre quais práticas constroem a competência do educador, Freire destaca:

[...] a prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, dela se “aproximar” para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre prática e teoria (FREIRE, 2001C, P. 205).

Freire (2002, p. 12) enfatizava que a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Nesse contexto de prática reflexiva, identifica-se o último princípio operacional dessa diretriz que prevê um Projeto Político-Pedagógico dialogando com a realidade da comunidade e da sala de aula.

Esse princípio somente se efetiva em uma realidade onde haja o respeito mútuo, o diálogo e quando os sujeitos do processo educativo sejam valorizados em suas diferenças e singularidades.

Percebem-se sinais efetivos de que, na Secretaria de Educação de Guarulhos, estes princípios estão sendo respeitados, logicamente, em um percurso não só de sucessos, quando consegue reunir com êxito um grande número de professores em espaços e tempos de formação, mas também quando surgem as dificuldades, como atingir a totalidade dos profissionais e promover encontros que satisfaçam pedagógica e ideologicamente esses sujeitos.

Constata-se que as formações implementadas pela Secretaria Municipal de Guarulhos têm uma intencionalidade séria e progressista, pois trazem como aporte teórico os ideais e princípios freireanos.

#### **D) Gestão democrática da educação**

Esta diretriz apresenta como princípios operacionais a participação (como direito e não como concessão), o trabalho coletivo, o diálogo, a transparência, a autonomia, a responsabilidade com a coisa pública e concebe a escola como espaço democrático, onde a comunidade escolar tem voz e vez.

Em relação a essas diretrizes, Celso Vasconcelos (2012, p. 32), formador da Rede Municipal de Educação de Guarulhos, afirma que “[...] são as diretrizes que nos guiam em direção a uma educação que de fato ajude a formar o cidadão completo, autônomo e consciente de seus direitos e deveres, crítico, criativo e solidário”.

Por meio dessas diretrizes são explicitados os valores que devem ser internalizados pelo cidadão que o município pretende formar: autonomia, consciência crítica, criatividade e solidariedade.

Para Freire (2006, p. 75), a participação não pode

[...] ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem dar à administração pública. Participação ou colaboração, por exemplo, através dos chamados mutirões por meio dos quais se reparam e escolas, creches, ou se limpam ruas ou praças (FREIRE, 2001a, p.75).

Em uma gestão democrática, portanto, é necessário um trabalho coletivo, em que todos se comprometam com o processo educativo.

É importante ainda destacar que no Documento-Base são anunciadas duas concepções de educação, fundamentais para que se efetivem as diretrizes acima apontadas.

#### a) A educação como mola propulsora de mudanças

A educação se efetiva como a principal mola propulsora de mudanças sócio-político-culturais de um país, pois, segundo Paulo Freire, a educação sozinha não realiza tais mudanças, contudo, sem ela, tais mudanças não aconteceriam.

Encontram-se, no Documento-Base do Município de Guarulhos, afirmações que corroboram as ideias de Freire:

Assim, deve ser nosso compromisso político-sócio-educacional construirmos agora e sempre possibilidades efetivas para que a educação de nossa cidade tenha o papel central de formar cidadãos que se desenvolvam em todas as dimensões do humano (cognitivas, sociais, políticas, artísticas, corporais, sensoriais, sexuais, etc.) com criticidade, criatividade, solidariedade, enfim, com capacidade de tomar decisões individuais e coletivas, numa perspectiva de respeito pleno à diversidade. E que possam, juntos, encontrar caminhos que apontem para a construção permanente de uma sociedade de valores e harmonia com o meio do qual fazemos parte e onde obtemos as condições para a Vida (GUARULHOS, 2012, p. 31-32).

Guarulhos tem, portanto, como um de seus princípios formar cidadãos em todas as dimensões (cognitivas, sociais, políticas, artísticas, corporais, sensoriais,

sexuais), capazes de decidir, individual e coletivamente, por meio da criticidade, criatividade, solidariedade e respeito à diversidade. Tendo consciência de sua incompletude, mulheres e homens procuram se educar e aperfeiçoar, agindo sobre si mesmos e sobre o meio do qual fazem parte.

#### b) A educação como direito social

O direito à educação no Brasil, antes encarado apenas como o direito à matrícula em alguma escola, após avanços e reflexões e respaldo na Constituição Federal de 1988, tornou-se um direito ao aprendizado.

A Constituição Federal/88 garante, em seu artigo 6º, a Educação como um direito de todos e a igualdade e equidade como bens comuns a esse direito social.

As políticas educacionais devem assegurar que todas as educandas e todos os educandos, de diferentes modalidades e etapas de ensino, não apenas que ingressem, mas permaneçam em instituições de ensino de qualidade.

Por sua vez, essas instituições têm o compromisso de favorecer o desenvolvimento de sua cidadania, respeitando a diversidade de gênero, raça, classe social, crenças e orientação sexual, por meio de práticas permeadas pelas relações afetivas.

Devem conferir a esses indivíduos o direito de acesso ao conhecimento construído pela humanidade. Também que esse conhecimento por meio de ações diretas possa ser modificado ou aprimorado por eles, como verdadeiros agentes históricos e participativos. Garantir a todos os educandos o direito de aprender a ler e escrever, entendendo e interpretando o que lê e escreve e tendo o letramento como foco.

Estes princípios estão presentes no Documento-Base, que explicita também as concepções e finalidades de cada modalidade, níveis e etapas contempladas pela Rede Municipal de Ensino, bem como a ampliação do atendimento educacional à população, ao longo da última década.

### 2.3.2. Proposta Curricular: Quadro de Saberes Necessários

A Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários<sup>18</sup>, construída coletivamente pelos profissionais vinculados à Secretaria Municipal de Educação, além das concepções e finalidades das modalidades, níveis e etapas de educação, apresenta os eixos de cada uma delas.

Verifica-se que, no processo educativo do Município de Guarulhos, as ações propostas se efetivam em decorrência da postura assumida pelos sujeitos desse processo. Essa postura está fundamentada nos direitos humanos, no respeito às diversidades e na participação efetiva de todos os envolvidos no processo em busca de uma sociedade mais justa e fraterna.

Logicamente, muitas são as dificuldades encontradas no cotidiano de trabalho, desde a implementação de ações previstas na legislação, que dependem de fatores como verbas, tempo hábil de implantação, passando pelas ações coletivas da criação dos Planos de Ação, elaboração e ajustes do Projeto Político-Pedagógico, até chegar ao chão da escola, com classes ainda numerosas, com alunos com dificuldades, o que desperta angústias e muitos questionamentos de toda a equipe escolar.

Ao mesmo tempo, constata-se um grande esforço por parte de todos (gestores, educadores, funcionários e comunidade escolar) para que os acertos superem os equívocos, em uma atitude de comprometimento e esforço coletivo.

Em 17 de junho de 2009, data considerada pela Secretaria como um marco na caminhada da educação de Guarulhos, as escolas municipais “pararam” para que os professores, gestores, funcionários e pais refletissem sobre os saberes necessários para a formação dos seus educandos.

A preocupação da Secretaria em elaborar um documento norteador por meio da participação coletiva e consciente dos educadores da Rede originou-se da seguinte questão: para formar o aluno que desejamos, de acordo com nosso Projeto Político-Pedagógico (sujeito autônomo – intelectual e moralmente –, crítico, criativo,

---

<sup>18</sup> “[...] a elaboração do QSN é mais um passo na caminhada de Construção da Proposta Curricular que, por sua vez, é uma exigência para dar concretude ao Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Guarulhos. No Projeto Político-Pedagógico (PPP), entre outras coisas, expressamos a intencionalidade maior, o perfil do educando que desejamos ajudar a formar (solidário, crítico, autônomo). O Quadro de Saberes é um meio para atingir esta finalidade, para que a escola cumpra sua função social, dentro de um horizonte libertador” (GUARULHOS, 2014, p. 9).

solidário, feliz), que saberes são necessários, tanto do ponto de vista conceitual, quanto procedimental e atitudinal.

Em 2013, a Rede Municipal de Educação de Guarulhos recebeu impressa a Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários (QSN), que foi reelaborada através de discussões e contribuições de todas as escolas da Rede. O documento, segundo o secretário, representa um avanço na história da educação do município, pois “não é resultado de um grupo de especialistas em currículo, mas do conjunto da Rede”.

O Quadro de Saberes não vem apontar soluções para todos os problemas da educação, mas antes representa um passo na busca da educação de qualidade social almejada por todos os que fazem parte dessa trajetória, devendo ser alterado quando necessário, representando um norteador de ações, um referencial tanto para se pensar uma proposta de formação permanente como para o planejamento do dia a dia da sala de aula.

O Quadro de Saberes é um dos componentes da Proposta Curricular de Guarulhos que se encontra inserida no Projeto Político-Pedagógico do Município.

Fruto de uma construção coletiva, o Quadro de Saberes não representa toda a Proposta Curricular, mas sim um dos seus aspectos.

Pôde-se observar, por meio da análise desse documento, o conceito freireano norteando as políticas públicas desenvolvidas no município de Guarulhos, pois explicitam a educação como ato político.

De acordo com Freire (2001a, p. 44-45), “Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão é saber a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde [...]”.

A proposta curricular do Sistema de Ensino de Guarulhos, a partir dos documentos analisados, revela claramente a sua intencionalidade, ao levar em conta o contexto e a realidade local, considerando as expectativas de todos os sujeitos do contexto escolar, elencadas por meio do diálogo entre esses sujeitos.

O Projeto Político-Pedagógico de Guarulhos, elaborado a partir de uma perspectiva democrática, necessita ser sistematizado e registrado, mas, possuidor de uma dinâmica de processo-produto, efetiva-se nas construções, desconstruções

e reconstruções em uma dialética de “superação por incorporação” (GUARULHOS, 2013e, p. 25).

Segue abaixo o fluxograma explicativo das relações existentes entre o Projeto Político-Pedagógico, a Proposta Curricular e o Quadro de Saberes Necessários:



**Figura 3 – Fluxograma - Relação entre o Projeto Político-Pedagógico, a Proposta Curricular e o Quadro de Saberes Necessários**  
 Fonte: GUARULHOS, 2013e, p. 25.

O Quadro de Saberes Necessários é, segundo os educadores e gestores da Rede Municipal de Guarulhos, um documento-referência que foi construído por toda a comunidade escolar a partir do seguinte questionamento: que saberes são necessários para formar o aluno que desejamos, um sujeito autônomo, intelectual e moralmente crítico, solidário e feliz?

Esse quadro dá unidade ao trabalho pedagógico. Ancorado pelos documentos oficiais do MEC nasceu do desejo da Rede Municipal de ter um documento que representasse seu Projeto Político-Pedagógico.

Fundamentado, segundo os próprios educadores e gestores, em uma proposta de educação humanizadora e no tempo de vida dos educandos, concebe em seu bojo este ser humano como um ser integral, de múltiplas dimensões, trabalhadas por meio das diferentes linguagens.

Compreende ainda a educação como um direito social e de qualidade que deve estar a serviço de todos os educandos, respeitando suas singularidades e diversidades.

De acordo com os envolvidos em sua construção, foi um verdadeiro exercício de democracia, pois integrou a colaboração de cada escola, representada pela figura dos gestores, educadores, merendeiras, agentes de limpeza e portaria, bem como da comunidade.

É um documento de viabilidade funcional e faz parte da Proposta Curricular da Rede, proposta essa que abarca também a avaliação, a relação professor-aluno, metodologias e utilização dos tempos e espaços na escola.

O Quadro de Saberes Necessários (QSN) foi sistematizado em 2009 e utilizado no Planejamento Escolar de 2010. Em 2013, as escolas receberam a versão atualizada da Proposta Curricular, na qual o QSN estava inserido, necessitando de continuidade e se integrando ao Projeto Político-Pedagógico. Nesse processo, continuarão participando ativamente todos os envolvidos, sobretudo os educadores que são aqueles que, no chão da escola, irão executar as ações projetadas.

### **2.3.3. Concepções e finalidades**

No Projeto Político-Pedagógico, a Secretaria Municipal de Guarulhos tem como alicerce uma política educacional que “compreende a escola como espaço plural” (GUARULHOS, 2013e, p. 21) e, nesse contexto, incentiva a discussão sobre a diversidade humana.

Vale esclarecer que na Proposta Curricular – Quadro de Saberes Necessários encontra-se detalhada, além da concepção de cada etapa, a divisão em eixos de cada uma delas e o sentido de cada eixo, ou seja, qual sua importância no desenvolvimento de educandos e educandas, respeitando seus tempos e espaços.

Ao construir coletivamente o Quadro de Saberes Necessários (QSN), evidenciou-se uma proposta de currículo que compreende a escola como um espaço democrático e de inclusão que não só respeita as diversidades, mas “combate a discriminação de qualquer tipo de natureza” (GUARULHOS, 2013e, p. 85).

Neste contexto, apresenta-se a seguir, as concepções de cada etapa de ensino que estruturam o QSN.

## **A) Educação Infantil**

A Educação Infantil está pautada nos princípios de uma educação de qualidade que contemple todas as crianças de zero a cinco anos e onze meses, respeitando o tempo desses educandos no que concerne à promoção das condições que são necessárias para o desenvolvimento de sua cidadania.

Prioriza-se o diálogo, a brincadeira, o respeito aos saberes de experiência feitos com o objetivo maior de superar as formas de agir que contemplem apenas o desenvolvimento cognitivo da criança.

Todo o processo pedagógico está fundamentado nas Diretrizes da Secretaria de Educação do Município, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e numa visão de homem, de mundo e de infância que concebem a Educação Infantil como elemento fundamental na formação humana e a criança como sujeito desse processo.

Trata-se de uma concepção que prevê ainda a formação integral do educando e educanda desta faixa de escolaridade, desenvolvendo seus aspectos físicos, intelectuais, psicológicos e sociais, por meio de uma articulação entre escola, família e comunidade.

Como nas demais etapas, a Educação Infantil é dividida em eixos. São eles: a) corpo e movimento; b) interação social; c) autonomia e identidade; d) comunicação e expressão; e) linguagem matemática; f) natureza e sociedade e g) arte.

Estes eixos são trabalhados na efetivação da proposta da Educação Infantil que prevê os seguintes aspectos centrais:

O direito da criança ao desenvolvimento humano integral e à aprendizagem significativa. As dimensões da relação aprendizagem e desenvolvimento: o corpo, o movimento, o lúdico, a sensibilidade, a brincadeira, a criatividade, a emoção, a cultura e as Artes. A criança como sujeito de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. As relações criança/adulto, criança/criança, família/escola, escola/comunidade (GUARULHOS, 2013e, p. 28).

Fica evidente, por meio desses aspectos, a preocupação da Proposta Curricular em promover uma educação integral dos educandos e educandas desta etapa, articulando-a com o Ensino Fundamental para que se possa evitar a fragmentação do trabalho pedagógico, como se vê a seguir.

## **B) Ensino Fundamental**

A Rede Municipal de Guarulhos atende ao Ensino Fundamental regular em sua primeira etapa – 1º ao 5º ano, completando, no ano de 2011, a implantação do ensino de nove anos na cidade, dando “absoluta ênfase ao processo de alfabetização e letramento” (GUARULHOS, 2013e, p. 53), por meio de um currículo libertador, cujo processo está embasado pelos seguintes aspectos:

O ser humano é um ser de múltiplas dimensões; todos os seres humanos são capazes de aprender e, para que isso aconteça, a escola deve lhe proporcionar todas as condições necessárias; o aprendizado humano se dá em tempos e ritmos e diferentes; o desenvolvimento humano é um processo contínuo e dinâmico; o conhecimento humano deve ser construído, reconstruído e abordado de maneira processual, ampla e contínua; a diversidade metodológica e a avaliação (diagnóstica, processual e formativa) devem estar comprometidas com uma aprendizagem inclusiva, que valorize a Vida e que proporcione aos educandos um aprendizado efetivo e integral (GUARULHOS, 2013e, p. 53).

Destacam-se, dentre os diversos aspectos do processo ensino-aprendizagem dessa etapa, o letramento, a alfabetização, a linguagem matemática, a compreensão dos códigos linguísticos, as ciências da Natureza e a “leitura e interpretação crítica do mundo em que vivemos, valorizando a interação social, a autonomia e a identidade” (GUARULHOS, 2013e, p. 53).

Para que estes aspectos sejam contemplados, o Ensino Fundamental divide-se nos seguintes eixos facilitadores do processo educativo: o educando em seu processo de comunicação e expressão, oralidade, leitura, linguagem escrita e letramento; o educando e a linguagem matemática; o educando e os saberes relativos à natureza e à sociedade (História, Ciências e Geografia); o educando e as artes; o educando e o movimento/cultura corporal; o educando e a construção da identidade, autonomia e interação social.

Por meio dos pressupostos e concepções aqui elencados, constata-se mais uma vez a presença efetiva das propostas pedagógicas de Paulo Freire nesta rede de ensino, pois, segundo Freire, não é possível pensar a educação senão concebendo o homem como sujeito do processo educativo. Sua vocação ontológica é de ser sujeito e, nesse sentido, só pode ser encarado como um ser de relações, ativo, dinâmico, reflexivo, crítico e consciente de sua responsabilidade na sociedade da qual faz parte.

O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la. A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo (FREIRE, 1979a, p. 35).

E a mudança somente se efetiva por meio de

[...] uma concepção de educação que prioriza a cidadania, os direitos humanos, o diálogo e a participação de todos de nossas crianças, jovens e adultos, em busca de uma sociedade melhor, mais justa e mais fraterna (GUARULHOS, 2013e, p. 53).

### **C) Educação de Jovens e Adultos**

Os programas de Educação de Jovens e Adultos têm como seu eixo norteador de suas ações formativas o mundo do trabalho, com ênfase na formação de potencialidades e dimensões humanas, características que são próprias do tempo de vida do educando.

A Educação de Jovens e Adultos tem como eixos estruturantes: corporeidade e relações sociais; mundo do trabalho e vida escolar.

Estes eixos “permeiam a vida escolar de modo que suas manifestações reflitam sua estrutura pedagógica, que é social, mas também ideológica” (GUARULHOS, 2013e, p. 92).

Para que isso se concretize, ratifica-se a necessidade de Programas de Educação de Jovens e Adultos com Educação Profissional, como Proeja FIC, Movimento de Alfabetização (MOVA), Programa Brasil Alfabetizado, Programa de Bolsa-Auxílio ao Desempregado e PROJOVEM.

O referencial para todos esses programas de Educação de Jovens e Adultos no município de Guarulhos é o pensamento e a prática de Paulo Freire, cuja proposta de uma educação humanizadora se concretiza por meio do diálogo, do incentivo à autonomia dos sujeitos deste processo, respeitando seus tempos e espaços, segundo Freire (1979a).

### **D) Alfabetização e Letramento**

O projeto político-pedagógico do Sistema de Ensino de Guarulhos parte da premissa de que a alfabetização deve “partir da leitura de mundo, que precede à

leitura da palavra”. É a partir desta leitura de mundo que educandas e educandos passam à leitura e escrita da palavra, sendo a leitura e a escrita inseridas em seu contexto sócio-histórico-cultural, pois apenas dessa maneira ambas emergirão de construções coletivas na relação entre todos os agentes desse processo: educandas, educandos, educadoras, educadores, pais, funcionários e comunidade escolar.

A oralidade é constantemente estimulada, pois se considera a fala um aspecto vital para a aprendizagem e inserção da criança no mundo letrado, por meio de atividades como rodas de conversa, histórias de vida da família, do bairro, utilização de diversos gêneros textuais, sempre se respeitando as falas regionais, trazendo para a prática escolar as características das diferentes regiões de origem de educandos e de seus familiares.

Vale ressaltar que a importância do conceito de oralidade foi largamente difundida por Paulo Freire. Em um de seus escritos, afirma que “[...] ninguém escreve um discurso absolutamente virgem [sic] de oralidade” (FREIRE, P. apud FREIRE, A., 2006, p. 371).

O status da oralidade para Freire é explicitado, quando se refere à maneira como ocorreu seu processo de alfabetização: “[meus pais] me alfabetizaram partindo de palavras minhas, palavras da minha infância, palavras da minha prática como criança, da minha experiência e não das palavras deles” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 14).

Assim, Freire deixa claro que a fala é anterior à escrita e que a compreensão das diferenças entre ambas permite alcançar êxito no processo de alfabetização.

Em seu método de alfabetização de adultos, Freire esclarece que é de extrema significância ao aluno o ato de partir de seu conhecimento de mundo, trabalhando com as palavras geradoras, oriundas de seu contexto social.

Partindo-se deste pressuposto, pode-se afirmar que, no Município de Guarulhos, em seus documentos legais, percebe-se, além do ensino da língua padrão, a valorização da presença das variantes linguísticas regionais<sup>19</sup>, de sorte que a aprendizagem da leitura e da escrita parte da realidade dos educandos que

---

<sup>19</sup> Segundo informações coletadas junto à Equipe Gestora e a observação em campo, a presença de diferentes falas regionais é comum no espaço escolar, já que Guarulhos vem recebendo um grande número de imigrantes do Norte e Nordeste do Brasil. Então, faz-se um trabalho com todos da comunidade escolar, elencando as palavras que, ditas e escritas de modo diferente, possuem o mesmo significado, a fim de ampliar o vocabulário e, ao mesmo tempo, mostrar respeito pelas diferenças.

passam a se reconhecer como cidadãos. Em todas as ações educativas que envolvem a leitura e a escrita, deve-se

[...] possibilitar às classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blábláblá autoritário e sectário dos “educadores” de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, profile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a linguagem como caminho da cidadania (FREIRE, 1992b, p. 20).

Fica clara a intencionalidade da escrita tratada como função social, alinhavando o letramento, expresso pela capacidade de educandas e educandos em saber usar, em diferentes situações, a linguagem para resolver problema, interpretar fatos do cotidiano e estabelecer relações entre suas ações e situações coletivas.

A escrita, como signo, também apresenta sua importância no que concerne ao registro das atividades propostas pela escola, pois a memória do que se faz, se ouve e se vê precisa ser registrada para que fatos não se percam e a construção do conhecimento se efetive; afinal, somos sujeitos de nossos conhecimentos e de nossa história.

As informações aqui reunidas, coletadas nos documentos oficiais publicados pela Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos revelam um currículo libertador, baseado nos princípios freireanos do diálogo, da participação e do incentivo ao desenvolvimento de uma postura crítica e criativa por parte dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Nessa perspectiva curricular evidencia-se a autonomia de gestores e educadores tanto na formulação e reformulação de documentos, quanto em suas práticas no chão da escola.

É nesse campo que se procura pesquisar como o legado freireano está sendo reinventado.

## **CAPÍTULO 3 – ALFABETIZAÇÃO CRÍTICO-LIBERTADORA NA PERSPECTIVA FREIREANA**

Como um ato de conhecimento, o processo de alfabetização implica a existência de dois conceitos dialeticamente relacionados. Um é o contexto do autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos do conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão – a realidade social em que se encontram os alfabetizandos (FREIRE, 1981, p. 41).

Nesse capítulo, serão apresentados os conceitos fundantes da teoria freireana que dão o aporte teórico a essa pesquisa, cujo foco central é a alfabetização crítico-libertadora.

Para melhor entendimento dos princípios que embasam a pesquisa, é importante que se apresente um breve histórico deste que foi reconhecido como um dos maiores educadores brasileiros e aquele de maior renome internacional: Paulo Reglus Neves Freire.

### **3.1. PAULO FREIRE: O PENSADOR DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

Nascido em Recife, no dia 19 de setembro de 1921, foi alfabetizado por sua mãe, como ele mesmo descreveu: “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 2001b, p. 15).

Ainda adolescente, desenvolveu um grande interesse pela língua portuguesa. Aos 22 anos, ingressou na Faculdade de Direito do Recife, e, no decorrer do curso, casou-se com a professora primária Elza Maia Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos, passando a ministrar aulas no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife.

Contratado para dirigir o Departamento de Educação e Cultura no recém-criado Serviço Social da Indústria (SESI), em 1947, teve seu primeiro contato com a alfabetização de adultos.

Ao participar de um congresso educacional, no Rio de Janeiro, em 1958, apresentou importante trabalho sobre educação e os princípios da alfabetização, em que defendeu a ideia de que a alfabetização de adultos deve estar atrelada ao

cotidiano do trabalhador, pois conhecendo e reconhecendo-se em sua realidade, este pode atuar de forma crítica e participativa na vida social e política.

Em 1959, apresentou o trabalho “Educação e Atualidade Brasileira”, como tese de concurso para provimento da Cátedra de Filosofia e História da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, da Universidade do Recife.

Em 1960, em parceria com outros intelectuais, fundou o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, onde iniciou as experiências de criação do método de alfabetização de adultos. Enquanto diretor do Movimento, criou os Círculos de Cultura<sup>20</sup>.

No final de 1962 e nos primeiros meses de 1963, coordenou a Campanha de Alfabetização de Adultos do Governo do Rio Grande do Norte. Convidado para esse trabalho, Paulo Freire implementou um projeto de alfabetização para 380 trabalhadores, na cidade de Angicos.

No dia 24 de janeiro de 1963, aconteceu a primeira aula regular do projeto, com o tema: “Conceito antropológico de cultura”, iniciando a primeira das “Quarenta horas de Angicos”.

Em 2 de abril, foi dada a quadragésima hora de aula, com a presença do presidente da República João Goulart.

Em 17 de fevereiro de 1964, foi designado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a Comissão Especial do Programa Nacional de Alfabetização, com o objetivo de coordenar o Programa Nacional de Alfabetização em todo o país.

Mas, após o golpe militar e a consequente deposição do presidente João Goulart, todas as atividades foram canceladas e Paulo Freire foi indiciado em um dos inquéritos instaurados para apurar “atividades subversivas”.

---

<sup>20</sup> Os Círculos de Cultura consistiam em agrupamentos de adultos das camadas populares, com a finalidade de discutir temas sugeridos pelos próprios participantes.

**Decretada prisão de  
ex-auxiliares de Arraes**  
O Conselho Permanente do  
Justiça do Exército decretou,  
hoje, a prisão preventiva de 6  
pessoas, entre elas dois paren-  
tes do ex-governador Arraes:  
Ira Maria Violeta Gervasseau e  
Miguel Newton Arraes Alencar.  
As outras pessoas que tiveram  
prisão preventiva decretada fo-  
ram o prof. Paulo Freire e os  
ex-secretário de Estado Aluisio  
Falcão, Silvio Lins e Ari Vas-  
concelos.

Figura 4 – Notícia do Jornal *O Estado de São Paulo*, de 29/09/1964  
Fonte: BARRETO, 1998, p. 27.

Mediante várias ameaças, refugiou-se na Embaixada da Bolívia em 1964, dirigindo-se à Bolívia e depois ao Chile.

No exílio, escreveu muitos de seus livros mais importantes: *Educação como Prática da Liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido*, com sua primeira edição publicada em inglês (1970), *Extensão e Comunicação*, em Santiago do Chile, em 1969, ano em que se transferiu para os Estados Unidos, lecionando em Harvard até fevereiro de 1970.

Em 1979, após a Lei da Anistia, visitou o Brasil, retornando definitivamente em 1980, sendo contratado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pela Universidade de Campinas (UNICAMP).

Em 1986, recebeu o Prêmio UNESCO da Educação para a Paz, ano em que morreu sua esposa Elza.

Em 19 de agosto de 1988, casou-se com Ana Maria Araújo. No ano de 1989 assumiu a Secretaria da Educação do Município de São Paulo, na gestão de Luiza

Erundina, do Partido dos Trabalhadores, escolhendo como sua assessora e diretora da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), a professora doutora Ana Maria Saul.

Freire deixou a Secretaria Municipal de Educação em maio de 1991 e declarou: “As coisas não vão acontecer nas quartas-feiras e existem esquinas de luta. Minha esquina já foi esta, já foi aquela. Eu quero ir para outra esquina, Erundina, eu quero voltar para casa e escrever”. Completando em outra ocasião: “Eu não disse que queria escrever? Já escrevi sete livros depois que saí da secretaria”<sup>21</sup>.

Entre os anos de 1991 e 1997, participou de diversos programas de viagens, conferências e seminários, produziu muitos escritos e publicou valiosos trabalhos, muitos deles em parceria com outros intelectuais, vindo a falecer em 2 de maio de 1997. Por este motivo, a Cátedra Paulo Freire na PUC/SP é um espaço privilegiado, em que este grande educador vive, renasce a cada dia, sendo seus conceitos e princípios reinventados pelos pesquisadores e admiradores de sua obra.

Encerra-se esta pequena biografia com as lindas palavras escritas por Frei Betto, resumindo parte do pensamento de Paulo Freire, como uma homenagem do amigo, por ocasião de sua morte:

Pedro viu a uva, ensinavam os manuais de alfabetização. Mas o professor Paulo Freire, com seu método de alfabetizar conscientizando, fez adultos e crianças, no Brasil e na Guiné-Bissau, na Índia e na Nicarágua, descobrirem que Pedro não viu apenas com os olhos. Viu também com a mente e se perguntou se uva é natureza ou cultura.

Pedro viu que a fruta não resulta do trabalho humano. É Criação, é natureza. Paulo Freire ensinou a Pedro que semear uva é ação humana na e sobre a natureza. É a mão, multiferramenta, despertando as potencialidades do fruto. Assim como o próprio ser humano foi semeado pela natureza em anos de evolução do Cosmo.

Colher uma uva, esmagá-la e transformá-la em vinho é cultura, assinalou Paulo Freire. O trabalho humaniza e, ao realizá-lo, o homem e a mulher se humanizam.

Trabalho que instaura o nó de relações, a vida social. Graças ao professor, que iniciou sua pedagogia revolucionária com os operários de SESI de Pernambuco, Pedro viu também que a uva é colhida por boias-frias, que ganham pouco, e comercializada por atravessadores que ganham melhor.

Pedro aprendeu com Paulo que, mesmo sem ainda saber ler, ele não é uma pessoa ignorante. Antes de aprender as letras, Pedro sabia erguer uma casa, tijolo a tijolo. O médico, o advogado ou o dentista, com todo seu estudo, não eram capazes de construir como Pedro.

Paulo Freire ensinou a Pedro que não existe ninguém mais culto do que o outro, existem culturas paralelas, distintas, que se complementam na vida social.

Pedro viu a uva e Paulo Freire mostrou-lhe os cachos, a parreira, a plantação inteira.

---

21 Nomeado em 1º de janeiro de 1989 pela prefeita Luiza Erundina, secretário municipal de educação, Paulo Freire renunciou ao cargo em 27 de maio de 1991, para reassumir suas atividades acadêmicas e escrever.

Ensinou a Pedro que a leitura de um texto é tanto melhor compreendida quanto mais se insere o texto no contexto do autor e do leitor. É dessa relação dialógica entre o texto no contexto que Pedro extrai o pretexto para agir.

No início e no fim do aprendizado é a práxis de Pedro que importa.

Práxis-teoria-práxis, num processo indutivo que torna o educando sujeito histórico.

Pedro viu a uva e não viu a ave que, de cima, enxerga a parreira e não vê a uva. O que Pedro vê é diferente do que vê a ave. Assim, Paulo Freire ensinou a Pedro um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pensa onde os pés pisam.

O mundo desigual pode ser lido pela ótica do opressor ou pela ótica do oprimido. Resulta uma leitura tão diferente uma da outra como entre a visão de Ptolomeu, ao observar o sistema solar com os pés na terra, e a de Copérnico, ao imaginar-se com os pés no Sol.

Agora Pedro vê a uva, a parreira e todas as relações sociais que fazem do fruto festa no cálice de vinho, mas já não vê Paulo Freire, que mergulhou no Amor na manhã de 2 de maio.

Deixa-nos uma obra inestimável de competência e coerência.

Paulo deveria estar em Cuba, onde receberia o título de doutor honoris causa, da Universidade de Havana.

Ao sentir dolorido seu coração que tanto amou, pediu que eu fosse representá-lo. De passagem marcada para Israel, não me foi possível atendê-lo. Contudo, antes de embarcar fui rezar em torno de seu semblante tranquilo: Paulo via Deus (FREI BETTO apud BARRETO, 2004, p. 49-50).

### **3.2. CONCEPÇÕES DE UMA ALFABETIZAÇÃO CRÍTICO-LIBERTADORA E AS BASES LEGAIS QUE A LEGITIMAM**

Não se pode falar em uma alfabetização crítico-libertadora, sem falar em Paulo Freire.

Após a breve pesquisa de sua história de vida, percebe-se que, para o autor, o processo de alfabetização aconteceu de maneira tranquila e prazerosa, auxiliado por sua mãe, permeado de carinho, diálogo, amor, em um espaço de sua realidade, à sombra de uma mangueira, no mesmo quintal que brincava.

Fica claro que a postura de Freire, ao defender os conceitos de diálogo, leitura de mundo antecedendo a leitura da palavra, dentre outros, reflete essa experiência pela qual passou: “Minha prática dialógica com meus pais me preparara para continuar a vivê-la com meus alunos” (FREIRE, 1997, p. 83).

Para Freire, a alfabetização permite a democratização cultural, a organização de um pensamento reflexivo, partindo sempre do contexto dos sujeitos a serem alfabetizados, da bagagem cultural do alfabetizando, que só se revela por meio de uma relação dialógica, permitindo a tomada de consciência crítica dos educandos.

A tomada de consciência faz os sujeitos do processo educativo perceberem-se atores de sua própria história, que podem transformar, intervir e modificar situações que impedem sua inserção na sociedade da qual fazem parte.

Pela relevância social e política da alfabetização crítico-libertadora, essa pesquisa toma-a como tema central, relacionando-a a demais conceitos freireanos, cuja inspiração nas leituras de diversas obras de Paulo Freire, formam a trama conceitual desse trabalho.

Vale esclarecer que

[...] as tramas conceituais consistem em uma explicitação esquemática das articulações possíveis entre um conceito central (escolhido pelo pesquisador ou grupo-classe) como ponto de partida para a reflexão, relacionando outros conceitos a esse central. Todos esses conceitos são selecionados com base nos interesses e necessidades do autor da trama, devendo ser rigorosamente compreendidos no contexto da proposição da obra de Paulo Freire (SAUL, 2012).

Na direção desse pensamento, apresenta-se, a seguir, a trama conceitual que orienta e fundamenta essa pesquisa:



**Figura 5 – Trama conceitual: conceitos freireanos nos quais esta pesquisa foi embasada**  
 Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A trama apresentada está alicerçada no caráter substancialmente relacional do pensamento de Paulo Freire, de forma esquemática, associando diferentes conceitos freireanos a um conceito central.

*A alfabetização em uma perspectiva crítico-libertadora*, eixo central da trama, pressupõe ações que visam à formação de leitores críticos e autônomos.

*A leitura do mundo, precedendo a leitura da palavra*, está intimamente relacionada ao conceito do *respeito ao saber de experiência feito dos educandos*. Em uma concepção de alfabetização crítico-libertadora, o educador deve promover atividades que partam do conhecimento do aluno, o que sempre é enfatizado por Freire.

[...] que é impossível pensar-se na leitura da palavra sem reconhecer que ela é precedida pela leitura de mundo. [...] Por isso é preciso primeiro constatar esta coisa óbvia: que o bicho gente, muito antes de desenhar e fazer a palavra e, muito tempo antes de escrever, “leu” o mundo dele, “leu” a realidade dele (FREIRE, 2001c, p.36).

Freire enfatiza ainda a importância de não se valorizar apenas a ação em detrimento da reflexão, pois, nesse caso, ocorre a negação da práxis, conceito representado nesta trama como *teoria e prática* em uma relação dialética, dificultando o *diálogo*. O diálogo constitui condição indispensável para que a prática de uma educação libertadora aconteça, pois permite que os sujeitos anunciem e denunciem sua condição concreta de vida.

Destaca-se, ainda, nessa trama conceitual o conceito de problematização, que é parte fundamental de uma prática de alfabetização libertadora, pois somente por meio de ações educativas provocadoras, que promovam a reflexão de educandos e educandas é que se atinge a consequente conscientização de mundo dos sujeitos para nele atuarem e, intencionalmente, para transformá-lo, segundo suas necessidades em busca de uma sociedade mais justa e menos opressora.

Nesse sentido, dominar a leitura e a escrita representa a possibilidade de os sujeitos participarem ativamente da sociedade da qual fazem parte, partilhando suas culturas e conhecimentos construídos ao longo de sua história.

Pode-se considerar, portanto, a língua escrita um instrumento de mediação entre o homem e o mundo e sua apreensão requer a adoção de novos paradigmas que permitam práticas contextualizadas que respeitem a cultura dos indivíduos e que garantam a todos terem vez e voz.

Sabe-se que a aquisição da leitura e da escrita vem sendo, nas últimas décadas, objeto de estudo não só de pesquisadores como também de educadores e demais atores que constituem o cenário educacional brasileiro.

Na trajetória educacional de nosso país, no entanto, a educação nunca foi tratada como prioridade pelas políticas públicas, fato que acarreta consequências diretas na estrutura da nossa sociedade, marcada pela desigualdade e marginalização daqueles que não têm acesso à formação letrada.

Ainda hoje, se depara com práticas pedagógicas que apresentam a língua escrita e falada aos educandos como um objeto cultural quase inacessível, que só será apropriado por educandos que tiverem uma atitude passiva perante esse objeto.

No âmago dessa concepção mecânica de educação, os alfabetizandos são vistos

[...] como puros objetos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e não como seus sujeitos. Enquanto objetos, sua tarefa é “estudar”, quer dizer, memorizar as assim chamadas lições de leitura, de caráter alienante, com pouquíssimo a ver, quando ocorre, com sua realidade sociocultural (FREIRE, 1981, p. 54).

Fica claro, a partir dessa afirmação de Freire, que a educação bancária fundamenta-se nos conceitos de dominação, de alienação, sendo os conhecimentos impostos pelo educador às educandas e aos educandos, que apenas reproduzem o que recebem, tornando o processo de alfabetização uma trajetória linear, sem imprevistos e sem sentido. Ante essa concepção, conclui-se que o conhecimento, por ser imposto, passa a ser assimilado passivamente.

[...] na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam Sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p.33).

Ao contrário dessa concepção bancária de educação, encontram-se nos conceitos e princípios freireanos elementos de uma educação libertadora, baseada em convicções de que a aprendizagem só acontece em situações contextualizadas, significativas, que despertem o espírito crítico dos educandos, respeitando sua subjetividade.

Na concepção freireana de educação, deve-se adotar práticas de alfabetização que ultrapassem o simples domínio do ler e do escrever (codificar e decodificar), ressignificando espaços e tempos escolares, permitindo aos educandos agirem criticamente sobre seu objeto de estudo.

Uma prática alfabetizadora embasada em uma proposta crítico-libertadora de educação compromete-se a,

[...] desde o início e durante todo o processo de ensino e aprendizagem, estimular o alfabetizando a uma busca contínua de significação, na qual o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo esteja sempre presente (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 20).

Desse ponto de vista, para que a alfabetização libertadora se concretize, precisa estar permeada de intencionalidades políticas e sociais, embasadas em um currículo emancipador, que verdadeiramente respeite a cultura dos educandos, favorecendo assim o aprendizado e o domínio do código linguístico.

Promover a reconstrução crítica do mundo exige dos alfabetizadores, por terem uma influência direta no modo como os alfabetizados construirão sua trajetória de conhecimento, intencionalidades políticas de promoverem uma educação libertadora, intencionalidades estas discutidas e revisitadas de maneira sistemática. Mas, nem sempre, as discussões acerca desses paradigmas ultrapassam conceitos teóricos e não se revelam em suas ações.

Segundo Freire (2004, p. 242), “a alfabetização é um ato de conhecimento, um ato criador, que deve ter no alfabetizando um dos sujeitos do processo e não a incidência da ação do educador”. Ou seja, para Freire, o processo de alfabetização concretiza-se no âmago de um projeto político que garanta o direito a educandas e educandos de atestar sua própria voz, pois,

[...] a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...]. A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra (FREIRE, 1987, p. 14).

Para que essa alfabetização se concretize, é indispensável que sejam oportunizadas situações significativas e desafiadoras ao educando, que lhe permitam refletir e agir sobre seu objeto de conhecimento e, especificamente, em situações de alfabetização, apropriar-se ativamente da leitura e da escrita.

Freire ressalta o caráter político e social da escrita, ao afirmar:

[...] a alfabetização que não pode ser a das classes dominantes se instaura como um processo de busca, de criação, em que os alfabetizados são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra. Palavra que na situação concreta em que se encontram lhes está sendo negada. No fundo, negar a palavra implica algo mais, implica negar o direito de “pronunciar o mundo”, os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo. Estas discussões, ocorridas no universo escolar limitam-se a sujeitos, tempos e espaços restritos, onde os educandos não têm participação efetiva nem sua realidade respeitada (FREIRE, 1981, p. 18).

Assim, destaca-se a importância do papel do educador na concretização de uma alfabetização crítico-libertadora, como propulsor de um currículo significativo, que forneça ações pedagógicas significativas para os educandos.

Para tanto se faz necessário que o educador reflita sobre suas ações, que o desafiem a desenvolver uma lucidez política e a se perceber não apenas um “transmissor de conhecimentos”, mas um sujeito que domina os princípios epistemológicos da leitura e da escrita e que tem consciência de seu papel de sujeito na construção de conhecimento de seus educandos.

[...] o alfabetizador tem de estar lúcido politicamente, saber em favor de quem e de que ele alfabetiza, precisa conhecer um mínimo de princípios de natureza científica da linguagem. O alfabetizador precisa de competência científica e clareza política (FREIRE, 2004, p. 128).

Sem consciência dessa clareza política, o educador passa a ser um mero reproduzidor de ideias, de ações ideologicamente concebidas por uma hegemonia dominante e opressora, a quem não interessa uma educação libertadora, que emancipe os oprimidos, tirando-os de uma condição de ingenuidade, educando-os para a democracia.

[...] não é possível [...] educar para a democracia ou experimentá-la sem o exercício crítico de conhecer o sentido real das ações, das propostas, dos projetos, sem a indagação em torno da possibilidade comprovável de realização das promessas feitas, sem se perguntar sobre a real importância que tem a obra anunciada ou prometida para a população como uma totalidade bem como para cortes sociais da população [...]. A questão fundamenta-se na prática política que não é o puro fazer coisas, mas em favor de que e de quem fazer coisas, que implica em certo sentido, contra quem fazer coisas (FREIRE, 2000, p. 126-127).

A afirmação de Freire nos leva a refletir sobre o processo de alfabetização no Brasil: quais intenções políticas se escondem atrás das legislações que sustentam

esse processo e se, realmente, basta apenas que a alfabetização seja concebida legalmente como um direito de todos, para que se efetive.

Esse direito é amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n.º 9.394/96) e pela Constituição Federal (1988), delegando aos órgãos públicos responsabilidades políticas e constitucionais.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encontra-se a seguinte redação:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...] (BRASIL, 1996).

Corroborando esses dispositivos, no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 3 de agosto de 2014, na meta cinco, está definida a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental,

Essa meta vem acompanhada de estratégias que facilitam sua implementação. É importante lembrar que ninguém alfabetiza por decretos, leis, ou seja, pela obrigatoriedade teórica e legal.

Apesar de todas as bases legais, posições políticas e pressupostos citados, encontram-se ainda situações reais de crianças que chegam à idade mais avançada sem estarem alfabetizadas. Situações que levam a procurar soluções que auxiliem a superação dessa realidade.

Mais uma vez, evidencia-se a importância do educador como um dos agentes de transformação das situações de insucesso, em que, muitas vezes, se encontram os educandos.

[...] o alfabetizador tem muita possibilidade de trabalhar em favor da produção da cidadania, que tem sido negada às grandes massas populares. Para isso, é preciso que o alfabetizador esteja consciente de que esta também deveria ser uma tarefa dele, além da própria alfabetização. Ao ensinar a leitura e a escrita da palavra, o alfabetizador tem o dever político de trabalhar no sentido da cidadania com os que estão faltosos dos direitos e deveres do cidadão (FREIRE, 2004, p.127-128).

Na atual sociedade letrada, dominar as práticas sociais de leitura e escrita nos diferentes contextos é questão *sine qua non* para que se possa agir ativamente nessa sociedade, que carrega em seu bojo um patrimônio histórico, cultural e

singular. Sabe-se que é apenas por meio de ações democráticas no campo da educação que se poderá construir uma sociedade, na qual os sujeitos possam realmente assumir o papel de agentes crítico-transformadores.

Tornar real o direito de educandos e educandas apropriar-se efetivamente da leitura e da escrita é o desafio da educação libertadora, pois implica em inserção social, ou seja, no mais puro exercício de cidadania. Por sua vez, a cidadania permite ao sujeito posicionar-se criticamente frente aos acontecimentos da sociedade na qual está inserido, bem como participar da produção, reelaboração e assimilação de conhecimentos historicamente construídos, por meio da interação com seus pares.

### **3.3. A REALIDADE ESCOLAR COMO ESPAÇO DE TRANSFORMAÇÃO: AS RELAÇÕES DIALÓGICAS, PERMITINDO A CONCRETIZAÇÃO DE UMA ALFABETIZAÇÃO CRÍTICO-LIBERTADORA**

A escola, eleita por excelência como um espaço de produção de conhecimentos, onde o currículo se efetiva, tem um papel importante para a garantia da promoção do desenvolvimento e das habilidades para o domínio da língua escrita e falada.

Mas, ainda hoje, o que se verifica são práticas mecânicas, que elegem a cultura da reprodução, da competitividade e da não comunicação, além da seletividade de conteúdos que não respeitam o saber de experiência feito dos alfabetizados, principalmente os das classes menos favorecidas.

[...] as escolas, ao invés de considerar a realidade concreta dos educandos, acabam distribuindo desigualmente determinadas habilidades e formas de conhecimento que beneficiam apenas os alunos de classe média, enquanto que os educandos da classe trabalhadora são sempre prejudicados (FREIRE; MACEDO, 2006, p. 4).

Desse modo, nos moldes de uma educação bancária, perpetua-se a máxima de que os educandos devem se adaptar ao espaço escolar e que se isso não ocorrer, são culpados por produzirem seu próprio fracasso.

De maneira oposta à educação crítico-libertadora, a educação bancária ignora a dialogicidade nas relações entre os sujeitos e entre os sujeitos e a realidade,

desfavorecendo a conscientização de que são seres capazes de transformarem a realidade, em determinado tempo e espaço. É a negação do caráter histórico e transformador do ser humano

Ao eleger a prática dialógica como um conceito fundamental para a realização dessa pesquisa, deve-se deixar claro que Freire concebe o diálogo como uma comunicação democrática entre os sujeitos, em uma relação de horizontalidade, em que todos têm o mesmo direito de expressão.

Em uma concepção de alfabetização crítico-libertadora, o diálogo deve acontecer em diferentes momentos e espaços, entre educadores e educandos, abordando não apenas os conteúdos predeterminados, presentes em um currículo massificador, como ressalta Freire:

[...] para esta concepção como prática de liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, 1983, p. 83).

Para Freire, o chão da escola é um local de conscientização dos sujeitos que constituem o processo educativo. Onde sujeitos e objetos do conhecimento interagem dialeticamente em um movimento constante, permeado de problematizações e indagações. Essa interação só acontece por meio do diálogo democrático que permite que todos, sem exceção, possam fazer da palavra um instrumento de expressão verdadeira. Assim, Freire sintetiza o que se deve entender como 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 ideias em outros. Não pode também converter-se num simples intercâmbio de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também uma discussão hostil, polêmica entre homens que estão comprometidos nem em chamar ao mundo pelo seu nome, nem na procura da verdade, mas na imposição de sua própria verdade (FREIRE, 1979a, p. 96).

Para o autor, o diálogo<sup>22</sup> permite a comunicação efetiva entre os sujeitos, a concretização de uma educação humanizadora, real e com vistas à emancipação

---

<sup>22</sup> O conceito de diálogo em uma perspectiva freireana será um dos eixos de análise dessa pesquisa, recebendo, portanto um destaque especial no capítulo de análise dos dados coletados.

crítica dos sujeitos, ao respeitar as diferenças da realidade de cada indivíduo, bem como de seus saberes.

Em *Educação Como Prática da Liberdade*, Paulo Freire assim define diálogo:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1983, p. 115).

Freire concebe o diálogo como um momento em que os interlocutores, estando em mesmo patamar de comunicação, refletem sobre sua realidade: “através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e o que não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 168).

Ainda em *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*, Freire explicita novamente a sua concepção de diálogo:

Ao nos comunicarmos, no processo de conhecimento da realidade que transformamos, comunicamos e sabemos socialmente, apesar de o processo de comunicação, de conhecimento, de mudança, ter uma dimensão individual. Mas o aspecto individual não é suficiente para explicar o processo. Conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais. O que é o diálogo, neste momento de comunicação, de conhecimento e de transformação social? O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE; SHOR, 2011, p.65).

Referindo-se a esse conceito de diálogo como transformação, Santos (2008, p. 115) vem corroborar a concepção dessa dinâmica, ao afirmar que “no processo dialógico, os sujeitos encontram-se em cooperação para transformar o mundo”.

A transformação da realidade só é possível se for dada aos sujeitos a oportunidade da palavra e da reflexão crítica de sua realidade.

Nas escolas brasileiras, em geral, percebe-se que oportunizar ao educando situações em que possam fazer uso da palavra, como meio de expressão e exercício de cidadania não é prática pedagógica comum, já que a cultura do silêncio permeia uma educação bancária, em que educandos, passivamente, aceitam “os conhecimentos” a eles transmitidos.

Ivani Fazenda destaca o conceito de cultura do silêncio como uma prática comum nas escolas.

[...] tal como a escrita, a expressão oral também requer contínuo exercício. Somos produto da “escola do silêncio”, em que um grande número de alunos apaticamente fica sentado diante do professor, esperando receber dele todo o conhecimento. Classes numerosas, conteúdos extensos, completam o quadro desta escola que se cala (FAZENDA, 2010, p.17).

Diante do exposto, constata-se que são várias as situações que desfavorecem a comunicação entre os sujeitos. Por isso,

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. [...] Na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros, enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que saber. [...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (FREIRE; SHOR, 2011, p. 167-168).

É função dos educadores que pretendem contribuir para um processo de alfabetização crítico-libertadora promover a prática dialógica, por meio de desafios, provocações aos educandos, oportunizando reflexões de suas realidades e, conseqüentemente, ações de transformação, como forma de inserção dos sujeitos em seu mundo, como construtores de sua história.

### **3.4. A LEITURA DO MUNDO PRECEDENDO A LEITURA DA PALAVRA: CONDIÇÕES PARA A CONCRETIZAÇÃO DE UMA ALFABETIZAÇÃO CRÍTICO-LIBERTADORA**

Nessa pesquisa, fundamentada no conceito de educação libertadora freireana, enfatiza-se a importância da relação entre alfabetizador e alfabetizados na construção do conhecimento, relação permeada pelo respeito mútuo, diálogo e legitimação dos saberes de todos os sujeitos do processo.

Sabe-se que a construção do conhecimento só se efetiva por meio da participação de educadores e educandos, que fazem uso da palavra para se comunicarem, defenderem seus princípios numa ação de desconstrução epistemológica e conseqüente reconstrução.

Pela educação libertadora não apenas se respeita o saber de experiência feito dos indivíduos, mas se estimula sua reconstrução, num ato de superação do conhecimento ingênuo, visando ao conhecimento crítico.

Nesse trabalho, portanto, enfatiza-se a importância do direito de expressão, da valorização da concepção de mundo que os educandos trazem para o contexto escolar, como ponto de partida de toda ação pedagógica.

Por meio de seus conceitos e princípios, Paulo Freire ressalta a importância da palavra, instrumento pelo qual mulheres e homens mudam a si mesmos, pois são capazes de, conscientemente, assumirem seu estado de pertencimento a um mundo que, longe de estar pronto, é continuamente, por eles, reinventado.

Vale enfatizar novamente a importância que Freire atribui ao diálogo e ao respeito ao saber de experiência feito dos educandos, pois estes já trazem para os bancos escolares sua linguagem, conhecimentos e cultura, considerados por Freire como ferramentas que descerram o caminho para a cidadania.

Freire combate veementemente a alfabetização concretizada de forma autoritária, centrada no educador que se admite detentor do conhecimento e “deposita” seus saberes nos educandos, considerados mero receptores da verdade, desconsiderando a realidade dos educandos. Para superar essa visão da educação bancária, Freire propõe uma nova abordagem na relação entre a realidade e a palavra.

[...] o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos. Aquele aprendizado, por isto mesmo, demanda a compreensão da significação profunda da palavra (FREIRE, 1981, p. 18).

Ainda segundo Freire (1981, p. 60), “a leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizandos precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo”.

A compreensão do mundo se dá por meio da priorização de uma prática que combate o preconceito linguístico e vai além de uma concepção técnica do aprendizado da leitura e escrita. Por meio da contextualização de situações significativas se oportuniza aos educandos e às educandas promoverem uma análise crítica da realidade a qual pertencem e instrumentá-los para superar as limitações do ambiente, a alienação e a baixa autoestima, causadas pela exclusão social.

Portanto, além do ensino da língua padrão, deve-se valorizar a presença das variantes linguísticas regionais, de sorte que a aprendizagem da leitura e da escrita ofereça sentido às alunas e aos alunos, já que é uma aprendizagem que parte de

suas realidades, promovendo vínculos, dentro de uma interação social, importantes entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Pelo domínio da palavra o homem sistematiza e amplia sua leitura de mundo. Conscientemente, faz uso da palavra como instrumento de intervenção e mudança da sociedade, como autor de sua história.

[...] não é possível separar completamente a leitura da palavra da leitura do mundo [...] ler a palavra e aprender a escrever a palavra de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo (FREIRE; MACEDO, 2006, p. 31).

Nenhuma ação de mudança está destituída de conotações políticas, portanto, a alfabetização, como ação de libertação, deve ser direcionada para a formação de sujeitos críticos, que se utilizam da linguagem falada e escrita como armas para se libertarem das amarras ideológicas impostas por grupos dominantes.

Nesse sentido, para que os sujeitos se apropriem e se utilizem da palavra como meio de libertação, faz-se necessário permitir que partam de sua realidade, de seu conhecimento de mundo, num movimento de reescrita do mundo, transformando-o de acordo com suas necessidades e possibilidades.

A esse respeito, Freire (2000, p. 88) afirma que a “leitura do mundo está intrinsecamente relacionada à reescrita do mundo, quer dizer, com sua transformação. Daí a natureza política, não necessariamente partidária, da educação em geral e da alfabetização em particular”.

A constituição da natureza do sujeito histórico/político guarda relação direta com a cultura em que cada indivíduo se insere. Por isso, a importância de uma prática de alfabetização que respeite seus saberes singulares, que conseqüentemente refletem em suas ações em seu mundo.

A língua faz parte da cultura, com normas e valores preestabelecidos, influenciada por características pessoais dos sujeitos, que a utilizam como meio de expressão do que ele é e do que quer anunciar em seu grupo e em determinado momento histórico.

Desse modo, evidencia-se mais uma vez a importância do papel do alfabetizador que, muito além de ensinar as letras, deve agir como incentivador da construção do conhecimento por seus próprios alfabetizandos.

[...] a leitura do mundo sob permanente processo de intervenção, leitura expressa na linguagem falada, cedo ou tarde exigiria sua complementação pela escrita a ser lida. Por isso é que não há leitura de texto sem leitura de mundo, sem leitura de contexto. E a leitura de mundo a que falte a do texto implica a ruptura do ciclo regular do pensamento, ação, linguagem, mundo. É esta uma das violências que o analfabetismo realiza – a de castrar o corpo consciente falante de mulheres e homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele, ao fazê-lo, repensar a própria leitura (FREIRE, 2004, p. 241-242).

A educação limitadora, bancária, utilizando-se de materiais e estratégias de leitura e escrita descontextualizadas, mais encobre do que desvela a realidade. A realidade deve ser concebida como ato de conhecimento, criador e político, priorizando antes a leitura do mundo à leitura da palavra.

### **3.5. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO TEORIA - PRÁTICA PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA ALFABETIZAÇÃO CRÍTICO-LIBERTADORA**

Em seus estudos, Paulo Freire evidencia a importância de uma prática reflexiva, fazendo da teoria e da prática ações indissociáveis de uma ação educativa libertadora.

[...] toda prática educativa implica uma concepção dos seres humanos e o mundo. [...] Daí que na ação humana ou crítica, envolvem finalidades, sem o que não será práxis, ainda que fosse orientação do mundo. E não sendo práxis seria ação que ignoraria seu próprio processo e objetivos (FREIRE, 1981, p. 51).

Freire destaca a importância da união entre teoria e prática, quando afirma que,

[...] nesta perspectiva crítica, se faça tão importante, desenvolver nos educandos como no educador um pensar certo sobre a realidade. E isto não se faz por meio de blábláblá, mas do respeito à unidade entre prática e teoria. [...] O que se deve opor à prática não é a teoria, de que é inseparável, mas o blábláblá ou o falso pensar [...] Assim como não é possível identificar teoria com verbalismo, tampouco o é identificar prática com ativismo. Ao verbalismo falta a ação; ao ativismo a reflexão crítica sobre a ação (FREIRE, 1981, p. 19).

É no ato de pensar e refletir criticamente que educandas e educandos confrontam as informações recebidas, de maneira formal e sistemática, com situações de sua vida diária, o que provoca conflito com seus conhecimentos anteriores. Nesse contexto, nessa práxis, ação-reflexão-ação, surge uma lacuna que

os impulsiona a buscar o novo, oportunizando ao oprimido emancipar-se da situação de opressão provocada pelos opressores.

[...] somente assim, na unidade dialética da prática e da teoria, da ação e da reflexão, é que podemos superar o caráter alienador da cotidianidade, como expressão de nossa maneira espontânea de nos mover no mundo ou como resultado de uma ação que se mecaniza ou se burocratiza (FREIRE, 1981, p. 159).

Pode-se afirmar que só se atribui significado à aquisição da linguagem oral e escrita pelos sujeitos quando existir relação entre o texto e o contexto, entre teoria e prática, por meio do diálogo e do respeito ao saber de experiência feito desses sujeitos, sejam eles de toda e qualquer classe social, numa relação de horizontalidade entre educador e educando.

Nessa perspectiva, vale lembrar a prática pedagógica de Paulo Freire que se concretizava no diálogo com o povo, em que o educador versava sobre a sua ação-reflexão-ação sobre a realidade sócio-histórica e a importância de uma educação problematizadora para a libertação do oprimido.

Corroborando as ideias de Freire, o pensamento da educadora Emília Ferreiro vem contribuir para o referencial teórico dessa pesquisa, com a teoria psicogenética da língua escrita, que, na prática, prioriza o respeito aos saberes de educandas e educandos e concebe a alfabetização como uma construção do sujeito.

Para Ferreiro, a linguagem oral e escrita é um meio de emancipação que se efetiva por meio do diálogo em um ambiente de construção coletiva, heterogêneo, de natureza ideológica, sócio-histórica e ainda fator de construção identitária do sujeito, bem como de seu pensamento e consciência.

Uma prática, que prioriza o respeito ao educando e a dialogicidade, tem como um dos seus suportes a metodologia baseada na proposta construtivista, supondo uma cumplicidade visceral entre o construtivismo e a pedagogia libertadora.

Vale ressaltar um fragmento do pensamento de Emília Ferreiro, em que se percebe a congruência com a proposta de educação libertadora de Paulo Freire e a preocupação política que permeia todo o seu trabalho:

A democracia, esta forma de governo na qual todos apostamos, demanda, requer, exige indivíduos alfabetizados. O exercício pleno da democracia é incompatível com o analfabetismo dos cidadãos. A democracia plena é impossível sem níveis de alfabetização acima do mínimo da soletração e da assinatura. Não é possível continuar apostando na democracia sem realizar os esforços necessários para

aumentar o número de leitores (leitores plenos, não decifradores) (FERREIRO, 2002b, p. 18).

Não sendo o escopo desse trabalho a análise da teoria de Emília Ferreiro, cabe, no entanto, observar, além da contribuição técnica e metodológica de inestimável valor para o trabalho de alfabetização, as convergências com a pedagogia libertadora, observáveis na obra da pesquisadora argentina.

Ela partiu, também, para o enfrentamento da evasão escolar em toda a América Latina, detectando no fenômeno traços visíveis de exclusão social, posto que o fracasso escolar das crianças acompanha as curvas estatísticas da miséria, do desemprego e da pauperização das massas populares. No decorrer de sua obra, acredita que o conhecimento que os alfabetizados trazem para a escola, oriundo de suas vivências e de sua cultura, deve servir de ponto de partida para os educadores elaborarem suas atividades.

As ações, que conferem autonomia e respeito ao saber de experiência feito dos educandos, só são possíveis de acontecer por meio da conscientização de todos os envolvidos no processo educativo, um compromisso com a realidade e subjetividade desses sujeitos.

A conscientização é um ato de comprometimento histórico por parte dos indivíduos, que podem agir criticamente em sua sociedade. Este ato representa a relação teoria e prática, por ser um ato consciente.

Pode-se concluir, portanto, que não existe conscientização descontextualizada da práxis.

É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinar conteúdos, sem saber como pensam os alunos em seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem, independentemente da escola, para que o ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado, e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem (FREIRE, 1995b, p. 70).

Mais uma vez, evidencia-se a responsabilidade do educador e de todos que fazem parte deste processo, para a concretização de uma alfabetização libertadora: conscientemente promover ações de situação real, que respeitem os saberes dos educandos, que sejam permeadas pelo diálogo, priorizando a leitura de mundo antes da leitura da palavra.

Esses pressupostos freireanos que subsidiam uma alfabetização crítico-libertadora vêm comprovar que conceitos como memorização, submissão, silêncio devem ser abolidos do vocabulário de educadores e educandos, pois são princípios que funcionam como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer prática inovadora.

Deve-se procurar sempre uma forma de oferecer aos alfabetizandos as bases de sustentação da alfabetização libertadora, que é ir além, muito além da simples concepção mecânica de codificação e decodificação das palavras, permitindo a gestão de sua história como seres humanos.

## **CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

O leitor será tão mais produtor da compreensão do texto quanto se faça realmente apreensor da compreensão do autor. Ele produz a inteligência do texto na medida em que ela se torna conhecimento que o leitor criou e não conhecimento que lhe foi justaposto pela leitura do livro (FREIRE, 1995b, p. 30).

Nesse capítulo, apresenta-se a interpretação dos dados coletados por meio da pesquisa de campo na Escola Municipal Siqueira Bueno, tendo como referencial a teoria freireana. Por meio da observação participante, da análise de documentos e das entrevistas semiestruturadas foi possível compreender, de maneira mais fiel, como se concretizam o processo de uma alfabetização crítico-libertadora e as práticas e ações pedagógicas que auxiliam nessa concretização.

A apresentação e discussão dos resultados foram embasadas nos princípios e conceitos freireanos para a concretização de uma alfabetização crítico-libertadora, que objetiva formar cidadãos críticos e participativos.

Os conceitos de práxis, alfabetização crítico-libertadora, educação problematizadora e respeito ao saber de experiência feitos dos educandos por meio da leitura de mundo precedendo a leitura da palavra aparecem no primeiro eixo de análise.

No segundo eixo de análise, abarcaram-se os seguintes conceitos: diálogo e prática educativa libertadora.

### **4.1. A LEITURA DO MUNDO PRECEDENDO A LEITURA DA PALAVRA NA PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO CRÍTICO-LIBERTADORA – RESPEITO AOS SABERES DE EXPERIÊNCIA FEITOS DOS EDUCANDOS DO 2º ANO C**

Homens e mulheres são os únicos seres que possuem a capacidade de agir, de forma consciente, sobre a realidade da qual fazem parte. Para Paulo Freire, a conscientização é um princípio que deve estar imbricado em toda ação educativa.

Segundo Freire, os seres humanos só conseguem chegar à conscientização por meio de uma posição questionadora, crítica frente a essa realidade, que faz com que eles se percebam nela e com ela.

Mas, para que essa conscientização seja desenvolvida, libertando os seres de uma consciência ingênua, que tudo aceita, para que assumam uma consciência real

das relações e ações que permeiam a sociedade, faz-se necessário articular prática e pensamento, ação e reflexão, num processo dialético.

Ao criar essas articulações, homens e mulheres assumem um compromisso histórico e político, ao construírem sua história de vida de acordo com seus princípios e limites muitas vezes impostos por uma classe hegemônica dominante.

Nesse contexto, pode-se conceber a alfabetização como um processo de dominação ou de libertação dos seres humanos, de acordo com a maneira como este processo é conduzido.

No decorrer dessa pesquisa, a partir da análise dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, dos registros escolares, das entrevistas semiestruturadas e da observação participante realizada, constatou-se que os princípios norteadores das ações pedagógicas de alfabetização, sistematizadas no Projeto Político-Pedagógico, estão embasados na concepção freireana de uma educação libertadora, que prioriza “oportunidades de informação, de integração, de participação e de humanização em um contexto socioeducativo para todos” (GUARULHOS, 2013e, p. 15).

Nesse documento ressalta-se o perfil dos educandos que se pretende formar no espaço escolar, considerado como espaço de vida. Os educandos deverão ser participantes, reflexivos, conscientes da leitura do mundo e da responsabilidade em transformar este mundo.

A alfabetização deve partir da leitura de mundo, que precede à leitura da palavra. É a partir desta leitura de mundo que ele passa à leitura e escrita da palavra e ambas (leitura e escrita) devem estar inseridas num contexto sócio-histórico-cultural. Só assim os sentidos e os significados da leitura e da escrita aparecerão como construção coletiva de educandos e educadores (GUARULHOS, 2013e, p. 54).

Constatou-se que os pressupostos anunciados pelos documentos oficiais da Secretaria Municipal da Educação bem como as ações pedagógicas observadas são alicerçados em aportes freireanos, pois ao analisar registros construídos pela professora, em que constavam relatos de entrevistas com as crianças, pode-se verificar que havia informações relevantes sobre estes educandos e educandas: como o modo em que vivem, seus desejos, expectativas, necessidades. Nesses mesmos registros a professora apresentava a sondagem inicial realizada, cujos conteúdos selecionados para serem trabalhados partiam do resultado dessa

sondagem e das entrevistas com os educandos, processo esse observado também em campo pela pesquisadora.

[...] o homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la. A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo (FREIRE, 1979a, p. 35).

Nas declarações da coordenadora pedagógica, ela ratifica a afirmação de Freire, assim proferindo:

Nossos documentos oficiais, pautados nos princípios freireanos, deixam claro para todos os alfabetizadores da rede que suas práticas pedagógicas devem sempre levar em consideração as experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos à escola e desenvolverem com estes alunos atividades contextualizadas, instigadoras para que eles pensem e entendam seu papel de sujeitos na construção de seu conhecimento (COORDENADORA PEDAGÓGICA, Anexo A).

Na concretização de uma prática de alfabetização libertadora, que permite aos educandos refletirem criticamente sobre como elaboram seu processo de aprendizagem de leitura e escrita, a educadora observada promoveu atividades contextualizadas, provocadoras, baseadas em um currículo que se revela interdisciplinar, para além da construção dos saberes conceituais, por serem desafiadoras e significativas.

Um exemplo destas atividades é o preparo de listas (de frutas, dos nomes das crianças) juntamente com os educandos, com o objetivo de aumentar seu vocabulário e propiciar momentos de reflexão sobre as relações grafofônicas e as peculiaridades da língua escrita.

Especificamente no processo de elaboração dessas listas, a professora desafia os alunos a responderem questões como: a palavra que você sugeriu para nossa lista começa com que letra? Termina com qual letra? Quantas letras você acha que ela tem? E é por meio de reflexões desse tipo que os educandos passam a compreender a ligação entre os sons e as possíveis grafias, além de serem atividades interdisciplinares, pois são elaboradas listas variadas, de acordo com a disciplina abordada.

É importante destacar que nessas atividades a professora desafia os alunos a ler e escrever por conta própria, respeitando seu estágio de alfabetização. À princípio, os alunos tentam ler e escrever com base no que dominam e conhecem,

bem como buscam estas palavras em diferentes portadores como cartazes, rótulos, etc.

Na entrevista com a educadora acerca das atividades por ela propostas à sua turma, ela declara:

Acredito que as atividades que fazem os alunos pensar, que os leva à reflexão e que também partam de suas vivências, são as que mais desenvolvem sua compreensão sobre o que estão produzindo. [...] Procuo escutar seus desejos para compreender suas necessidades e promover atividades práticas interligando as disciplinas, pois as experiências que eles trazem de outros espaços para a sala de aula não vêm em compartimentos, mas em um saber totalizado (PROFESSORA DO 2º ANO C, Anexo B).

Vale ressaltar nesse momento a importância dessas atividades significativas apoiadas em um currículo interdisciplinar, como um ato de resgate da inteireza do ser humano, pois, ao se fragmentar o conhecimento, fragmentam-se também os sujeitos, tornando-os mais frágeis e suscetíveis à dominação e reprodução de práticas não refletidas.

Contatou-se também, no período de observação participante, que uma prática diária da professora com sua turma era a leitura, no início do período letivo, de textos de assuntos variados, advindos de diferentes portadores. Esses textos são selecionados a partir de sugestões e interesses dos próprios alunos, como se pode perceber no relato, a seguir.

Em um dia normal de aula, no final do período, a professora acomodou seus alunos em círculo e, como de costume, pediu sugestões para leitura do texto que abriria a aula do dia seguinte. Uma das alunas sugeriu que fosse lida uma notícia sobre as eleições para presidente. Esta mesma aluna então ficou com a tarefa de trazer a notícia em seu portador.

No dia seguinte, a aluna trouxe um jornal em que se encontrava uma pequena notícia com as últimas pesquisas das eleições para presidente e ela mesma fez questão de ler. A leitura provocou várias discussões entre as crianças, pois havia divergência em relação à preferência dos candidatos.

A professora aproveitou o rico momento e trabalhou a noção de valores e respeito, além de estender o assunto para melhor compreensão do gênero notícia; a notícia trazida foi reproduzida (xerocada) no intervalo da aula, pois a professora considerou de extrema importância a curiosidade despertada entre os alunos.

Em duplas, as crianças receberam a cópia e foram instruídas a destacarem os números que nela constavam além de palavras desconhecidas.

Ao final da aula, a tarefa sugerida para casa foi a elaboração de uma notícia de interesse de cada aluno.

Verifica-se, portanto, nas atividades propostas, que a contextualização e a curiosidade epistemológica são conceitos contemplados e estimulados: tanto a educadora quanto os educandos, por meio do incentivo de atitudes como iniciativa, problematização, colaboração e participação, reconhecem-se como sujeitos autônomos e corresponsáveis pela aquisição das habilidades de leitura e escrita, desenvolvendo sua autoconsciência de pertencimento ao grupo, concebendo o ato de estudar como

[...] uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeitos e não de objetos. [...] A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente (FREIRE, 1981, p. 10-11).

Durante a observação participante, notou-se, por parte da educadora, o incentivo a ações pedagógicas de alfabetização democráticas e reflexivas, no sentido de serem acessíveis a todos os sujeitos do grupo, ao trabalhar com diferentes linguagens, como a artística, corporal, oral, digital e escrita, já que nem todos os alfabetizandos da turma já têm desenvolvidas as habilidades necessárias para o domínio da leitura e da escrita.

Nesse contexto a professora propõe ações que permitem a participação de todos os alunos, independente de já dominarem ou não o código linguístico, como se pode observar na seguinte situação: a professora mantém em sala algumas caixas com sucata, material trazido pelos alunos e também por ela: embalagens, botões, retalhos, lãs, linhas, restos de papel colorido, caixas vazias de remédios e outros produtos, meias velhas, potes de iogurte, garrafas PET, tampinhas de garrafa, palitos de sorvete, revistas velhas dentre outros. Vale ressaltar que esse material é previamente higienizado por quem os traz. Ela esclarece ainda que a primeira atividade com esses materiais é a classificação a ser feita pelos alunos e que somente após essa classificação serão feitos trabalhos específicos.

Pode-se observar que, de acordo com o ritmo de cada aluno, existe uma infinidade de atividades que podem ser desenvolvidas. Os alunos reúnem-se em

grupos de três ou quatro elementos em torno de uma caixa e livremente manipulam o material.

Como estes agrupamentos são feitos pela professora (de acordo com a hipótese silábica), os chamados agrupamentos produtivos<sup>23</sup>, as crianças desenvolvem várias atividades, com o auxílio, orientação e apoio da educadora.

Com as embalagens, por exemplo, elas nomeiam os elementos, separam os elementos por cor, tamanho, forma, contam, selecionam, comparam tamanhos, escrevem ou copiam seus nomes, contam as letras.

Com lãs e linhas de tamanhos, cores e espessuras diferentes formam figuras geométricas, exploram interior e exterior, conversam sobre animais que fornecem a lã, escrevem letras, palavras e numerais.

Durante as atividades a professora visita constantemente os grupos com o objetivo de observar, auxiliar e registrar o que está sendo feito pelos alunos.

Segundo afirmação da coordenadora entrevistada, as ações pedagógicas da educadora seguem orientações previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola, que, por sua vez, tem como base a Proposta Curricular do Município, sendo que todos estes documentos fundamentam-se na concepção freireana de educação.

Para que as práticas pedagógicas de alfabetização crítico-libertadora baseadas em aportes freireanos aconteçam é fundamental que todos os sujeitos do processo posicionem-se de maneira crítica e responsável perante as situações de aprendizagem, questionando a realidade e agindo sobre ela [...] e em nossa escola isto se revela nas ações de nossos educandos que se sentem livres para emitir suas opiniões. (COORDENADORA PEDAGÓGICA, Anexo A).

Corroborando com esta ideia democrática e emancipadora de alfabetização, pode-se citar um trecho da Proposta Curricular do município:

No processo de comunicação e expressão não basta ter o domínio do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também fazer uso dessas habilidades em práticas sociais que são necessárias. A aprendizagem da linguagem visual, oral, gestual, digital e escrita são elementos importantes para o ser humano ampliar suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais (GUARULHOS, 2013e, p. 56).

As dramatizações e a reescrita de contos infantis são exemplos de atividades em que se pode observar o uso das diferentes linguagens pelas crianças. São

---

<sup>23</sup> São agrupamentos de alunos que se encontram em hipóteses silábicas próximas, como por exemplo, alunos da hipótese silábico-sem-valor (o aluno grafa apenas letras para cada sílaba, mas sem correspondência sonora) e alunos da hipótese silábico-com-valor (o aluno descobre que a palavra escrita representa a falada e grafa uma letra que corresponda a cada sílaba).

atividades desenvolvidas pela turma na própria sala de aula, no pátio e na quadra da escola.

Pode-se destacar uma delas:

A professora sugeriu diferentes contos infantis, esclarecendo que um deles, o mais votado seria o escolhido para várias atividades da semana. A turma escolheu “Chapeuzinho Vermelho”.

Foi feita a leitura do conto, no momento da atividade permanente “roda da leitura”, onde as crianças sentam-se em círculos e participam da leitura de diferentes textos.

Em seguida, a professora sugeriu a dramatização da história e sua reescrita. Alunos que ainda não se sentem preparados para reescrever, ofereceram-se para interpretar os personagens principais e outros se propuseram a reescrever, partindo da dramatização.

Foram confeccionadas máscaras e apetrechos com os materiais das caixas de sucata. As crianças dramatizaram os principais trechos do conto, enquanto outras tomavam nota.

Muito interessante foi a ação de um grupo de crianças que, não participando da dramatização e nem da reescrita, registraram o momento por meio de desenhos.

Deve-se destacar que as atividades foram sendo desenvolvidas ao longo de uma semana e todos os alunos estiveram envolvidos, de acordo com suas habilidades.

A apresentação foi feita no pátio da escola e assistida pelas outras turmas de 2º Ano (A e B). Durante todas as etapas, constatou-se o incentivo da professora para que todos os alunos participassem e o seu apoio na execução das ações. Os registros como a reescrita, os desenhos e as fotos da dramatização ficaram expostos em um painel, do lado de fora da classe, e os pais e responsáveis foram convidados a apreciar a exposição em um momento de reunião que ocorreu na semana seguinte da atividade.

Além das ações pedagógicas realizadas nos diferentes espaços escolares, observou-se ainda que em todos esses espaços existem organização e planejamento das ações, refletindo uma rotina que, longe de ser rígida e inflexível, proporciona aos alfabetizandos segurança e responsabilidade, já que estes também

têm a tarefa de sugerir novas atividades e de cumpri-las, em um clima de respeito, propício à convivência.

Em relação às avaliações, segundo as observações realizadas e dados coletados, pode-se afirmar que são planejadas com o objetivo diagnóstico e são diversificadas, estimulando a participação dos educandos, ou seja, sem intenção de classificar ou punir os educandos, têm antes a função de revelar suas “possibilidades”. Segundo a Coordenadora Pedagógica, “os momentos de avaliação são frutos de reflexões dos momentos de formação”. Os portfólios (um dos instrumentos) demonstram os avanços dos alunos, suas ações e hipóteses de pensamento.

A partir da análise sistemática destes portfólios a educadora percebe a real situação dos educandos (avanços e defasagens) e planeja suas ações pedagógicas a partir da necessidade de cada um deles.

O portfólio também é um instrumento de avaliação que permite ao educando o registro de suas atividades de forma contínua e, ao analisá-lo ao final de cada quinzena com o auxílio e acompanhamento da educadora (prática observada pela pesquisadora em sala de aula), este educando também identifica seus avanços e dificuldades. Esta percepção de seu desenvolvimento no processo de alfabetização envolve, além do compartilhamento de responsabilidades (já que ele também é sujeito deste processo), o desenvolvimento de sua autoestima e de sua consciência crítica sobre o que vem produzindo.

Seguem mais exemplos de atividades usadas pela professora para a avaliação diagnóstica das crianças:

- 1) Cruzadinhas (com e sem banco de palavras);
- 2) Caça-palavras (com e sem banco de palavras);
- 3) Completar lacunas em textos e palavras;
- 4) Construção de um Dicionário Ilustrado;
- 5) Escrita de palavras e frases com o alfabeto móvel;
- 6) Leituras em grupo e individuais.

Nesse contexto, os princípios de ação, concentração e reflexão se fazem presentes, pois, ao se estimular a participação dos educandos, exige-se deles uma maior responsabilidade, compromisso e lucidez de seus atos, qualidades alcançadas por meio da prática refletida.

Não se pode aludir ao conceito de ação-reflexão-ação, sem antes mencionar que a relação entre a teoria e a prática, que resulta em ações refletidas, redirecionadas, possui a intencionalidade de libertar os indivíduos, principalmente aqueles pertencentes às classes populares, na maioria das classes, da situação de opressão em que vivem, perpetuada por uma ideologia assistencialista, que encobre o opressor sob o manto da bondade, da caridade.

[...] o opressor não é solidário com os oprimidos senão quando deixa de olhá-los como uma categoria abstrata e os vê como pessoas injustamente tratadas, privadas de suas palavras, de quem se abusou ao venderem seu trabalho; quando cessa de fazer gestos piedosos, sentimentais e individualistas e arrisca um ato de amor. A verdadeira solidariedade não se encontra senão na plenitude deste ato de amor, em sua relação existencial, em sua práxis (FREIRE, 1979<sup>a</sup>, p.59).

Observou-se esta práxis no ambiente da sala de aula do 2º ano C, onde, em atitude de horizontalidade, educadora e educandos comprometem-se com as tarefas diárias, como apresentado e analisado, a seguir, na Figura 2.

### A sala de aula do 2º ano C

Na sala de aula pesquisada percebe-se organização na disposição dos materiais pedagógicos e do mobiliário.

Livros e gibis estão ao alcance dos alunos, bem como vários jogos dos quais ela utiliza, juntamente com seus alunos, de acordo com o planejamento do dia.

É uma sala ampla e bem iluminada, com cortinas e paredes de cores claras, armários onde se guarda o material das crianças e da professora, lousa e um mural com os recados diários, calendário e produções das crianças.

Vale esclarecer que este não é o único espaço utilizado pelas crianças e pela professora, pois se realizam atividades também na Brinquedoteca, no pátio, na quadra, na área livre onde ficam pássaros e galinhas d'angola.

Estas atividades variam de acordo com o planejamento da professora e também dos demais especialistas (arte e educação física).



**Figura 2 – A sala de aula do 2º ano C – E. M. Siqueira Bueno**

Fonte: Observações feitas pela pesquisadora (out./nov. 2014).

Este comprometimento revela-se na limpeza, organização e boniteza (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 66-69), da sala, onde, a cada dia, educadora e educandos assumem novas tarefas, democraticamente priorizadas e escolhidas de acordo com o perfil de cada um. Atividades, como atualizar o mural de notícias, escolher a leitura do dia, organizar materiais utilizados, dentre outras.

Nota-se assim um envolvimento do grupo, permeado pelo respeito, pela rigorosidade, e não pela piedade por parte dos opressores em relação aos oprimidos.

Desse modo, promove-se desenvolvimento da autoestima, pois cada um contribui como pode e consegue, e, mais importante ainda, tentando ultrapassar suas limitações, a fim de realizar outras tarefas.

Neste “ambiente alfabetizador”, a pesquisadora constatou que não existe dicotomia entre a teoria e a prática, mas sim a reinvenção permanente de novas situações, coerentes com a realidade da turma, situações estas que estimulam cada sujeito do processo a avançar na apropriação de práticas significativas da leitura e da escrita, partindo de seus conhecimentos prévios, priorizando assim o respeito ao saber de experiência feito de cada alfabetizando.

Nesse contexto, pode-se novamente lembrar a atividade da leitura da notícia de jornal, que tratava sobre as eleições presidenciais.

Ao se discutir o respeito às opiniões de cada cidadão, um dos alunos levantou a hipótese de fazer um levantamento de reivindicações ao futuro presidente em relação às necessidades da cidade de Guarulhos.

Aproveitando o momento, a professora elencou essas reivindicações e sugeriu que os alunos consultassem seus pais ou responsáveis para complementarem a lista elaborada.

As reivindicações que mais apareceram foram:

- c) Melhorias no abastecimento de água;
- d) Melhorias nos transportes;
- e) Melhorias no atendimento em postos e hospitais;
- f) Melhorias na educação, com a construção de mais escolas;
- g) Menos violência.

Após a elaboração da lista, a professora, com a ajuda das crianças, escreveu uma carta com as reivindicações, com uma proposta de encaminhamento dessa carta ao presidente eleito.

Segundo palavras da educadora em relação às atividades desenvolvidas com a turma,

[...] é aqui, no chão da escola, como dizia Paulo Freire, que se explicitam as ações promotoras de uma educação libertadora. Não bastam teorias apenas, é preciso pensar e agir a partir destas teorias, incluindo nestas ações o incentivo a pesquisa, tanto por parte dos alunos quanto dos educadores. Por isso procuro, ao dar início a um assunto ou tema com a turma, incentivar os alunos para que tragam seus conhecimentos sobre aquele tema e, a partir daí, desenvolvê-lo (PROFESSORA DO 2º ANO C, Anexo B).

Em Freire se encontra o respaldo para essas ações, quando evidencia que “o primeiro pesquisador na sala de aula é o professor que investiga seus próprios alunos. Essa é uma tarefa básica da sala de aula libertadora” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 27).

[...] as educadoras precisam saber o que se passa no mundo da criança com quem trabalham. O universo dos seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola (FREIRE, 1995b, p. 66).

Nesse sentido, constatou-se que a educadora, ao solicitar aos alunos que pesquisem os assuntos que serão trabalhados em sala, respeitando o que já sabem e incentivando-os por meio de atividades problematizadoras, também foi uma pesquisadora, ao procurar conhecer esses alunos, dando-lhes vez e voz.

E ao lhes proporcionar a oportunidade de serem sujeitos na construção de seus conhecimentos, deixou clara sua postura progressista de educadora que trabalha para a emancipação de seus educandos e educandas.

Acompanhando as atividades desenvolvidas na unidade escolar e por meio da leitura sistemática dos documentos já citados anteriormente, verificou-se que, na turma do 2º ano C, do ciclo de alfabetização, no município de Guarulhos, o conceito freireano de leitura de mundo precedendo a leitura da palavra se faz presente.

Uma das atividades mais significativas observadas nessa direção foi o trabalho da professora com os nomes de seus alunos. Segundo a educadora, o nome é o ponto de partida das demais ações, pois é o objeto de identificação e singularidade da criança, pois mesmo tendo nomes repetidos, cada criança recebeu este nome por motivos particulares e, ao chegarem à escola, trazem uma palavra que os diferencia dos demais.

Por isso, ao iniciar o ano letivo, ela pede que os alunos pesquisem com suas famílias o porquê receberam seu nome. A partir dessa pesquisa, ela realiza diferentes atividades, como a descoberta das letras que formam o nome e a partir dessas letras que outras palavras podem ser formadas.

E assim, atividades vão sendo realizadas durante todo o ano letivo. Os nomes desses alunos permanecem no mural da classe por todo o período e a professora faz questão de demonstrar a importância dessa ação, pois “cada José é um Zezinho e cada Maria é a Aparecida, da Conceição, da Paz, cada um com seu jeitinho, cada

um com seus sentimentos, desejos e emoções”, segundo palavras da própria educadora.

A apropriação da leitura e da escrita não pode acontecer se o conhecimento, a cultura que os alfabetizando trazem de sua realidade forem ignorados.

De acordo com a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Guarulhos,

[...] dentro de vários aspectos importantes do processo de alfabetização [...], destacamos que se trata de um processo contínuo e progressivo, portanto, o educador retomará suas atividades curriculares frente às necessidades do educando, sempre que julgar necessário. A Alfabetização deve partir da leitura de mundo, que precede à leitura da palavra. É a partir desta leitura de mundo que ele passa à leitura e escrita da palavra e ambas (leitura e escrita) devem estar inseridas num contexto sócio-histórico-cultural. Só assim, os sentidos e os significados da leitura e da escrita aparecerão como construção coletiva de educandos e educadores (GUARULHOS, 2013e, p. 54).

Esta máxima da Proposta Curricular apresentada se concretizou nas práticas pedagógicas da educadora observada, reveladas em atividades como:

- a) seleção de livros trazidos pelos alunos para a roda da leitura;
- b) construção coletiva do Diário de Bordo, em que cada criança deixa seu registro de maneira singular, seja por meio das palavras ou por desenhos;
- c) roda da conversa, momento em que todos têm oportunidade de se colocar, a partir de um tema escolhido pela turma;
- d) o uso de diferentes portadores, pela educadora, como jornal, para destacar uma notícia, um livro com poemas;
- e) agrupamentos produtivos dos alunos, para que avancem em suas hipóteses silábicas, a partir do que já dominam;
- f) proposta de atividades desafiadoras que desestabilizam os conhecimentos, para que outros sejam construídos.

Segundo a educadora,

As crianças esperam ansiosamente as atividades propostas e por meio do registro que fazem ao final da atividade, que podem ser palavras ou desenhos, consigo perceber seus avanços e dificuldades. O mais importante para mim é que eles sintam-se desafiados pelas atividades a buscar novos conhecimentos, sintam que o processo de alfabetização é prazeroso e que ao dominarem a leitura e a escrita um novo mundo lhes será revelado (PROFESSORA DO 2º ANO C, Anexo B).

As atividades orientadas pela alfabetizadora proporcionam aos alunos o pensar sobre seus conhecimentos e são corroboradas pela concepção de Freire, ao

afirmar que “uma das tarefas do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo, bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto” (FREIRE, 2000, p. 84).

Na turma observada o avanço das crianças foi notório, ao longo do ano letivo e por meio de um olhar astuto e crítico a professora foi aumentando o nível de complexidade das atividades.

Em meados de novembro, todas as crianças já se encontravam na hipótese alfabética e, portanto, passaram a realizar leituras de textos mais profundos e diversificados, mas a educadora sempre os observou de perto, questionando-os, fazendo com que pensassem e exprimissem de várias formas o que assimilavam e compreendiam.

Uma das atividades foi a leitura do seguinte poema trazido por uma aluna:

**VIRA LATA**

GATO VIRA LATA

VIRANDO VIRANDO

A NOITE

DE PERNAS PARA O AR

TEM RESTO DE PEIXE

NA LATA

TEM GATA NA LATA

TEM PEDAÇO DE LUA

TEM O MUNDO INTEIRO

PRO GATO VIRAR

Roseana K. Murray. Falando de pássaros e gatos. São Paulo: Paulos, 2012.

Ao serem questionados sobre o que o texto lhes despertava, as crianças expressaram-se de diferentes maneiras: uns por meio de desenhos, outros solicitaram dramatizar o poema. A maioria sugeriu que se adquirisse o livro para lê-lo completamente. Uma das colocações que mais chamou a atenção da pesquisadora foi de uma garotinha que pediu a palavra e comparou o gato às crianças de rua que buscavam nas latas sua sobrevivência.

Foi um momento de muita riqueza e comoção, pois surgiram então vários relatos, vivenciados por esses alunos, de pessoas muito próximas que passavam por essa situação.

Ao propor essas atividades, fica clara a intencionalidade da educadora ao permitir que alunos e alunas tenham voz e vez no espaço escolar, agindo como verdadeiros sujeitos pensantes, no âmago do processo de uma alfabetização crítico-libertadora e atribuindo significado ao seu objeto do conhecimento.

A postura da educadora, fundamentada nas concepções de uma educação libertadora, que concebe o contexto por meio de um viés crítico, não é apenas assumida em momentos pontuais de atividades com a leitura e a escrita.

É uma postura de vida, que faz com que ela “seja” alfabetizadora, estando em um cargo que lhe dá propriedade para isso e “esteja” em uma função, sendo respaldada por princípios e práticas de democracia e liberdade.

[...] na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não da palavra e de temas apenas ligados à experiência do educador (FREIRE, 2002, p. 29).

Constatou-se que a educadora não privilegia apenas sua experiência e conhecimentos. Ela oportunizou às crianças, seus alfabetizados, situações nas quais elas revelaram angústias, inquietações, dúvidas, certezas e incertezas, sem o temor de serem julgadas, caladas ou terem sua curiosidade abafada.

A professora adota como rotina a Roda da Conversa. Nestes momentos, além de outras atividades, abre-se espaço para que as crianças expressem seus sentimentos, por meio de indagações como: o que mais agradou cada um de vocês esta semana? O que deixou você triste? O que lhe deixou feliz? Como você avalia sua participação nas atividades da semana? O que você sugere que permaneça na nossa rotina e o que você gostaria que mudasse? Que assunto você gostaria que fosse mais explorado?

Superando a cultura do silêncio, observou-se que a existência dessas atividades promoviam questionamentos por parte dos educandos; vale ressaltar que, no lugar de suprimir essas incertezas e dúvidas, as ações propostas instigaram a pesquisa e a curiosidade epistemológica dos educandos e educandas.

Ao opinarem sobre a discussão de novos assuntos, como por exemplo, a produção de verduras e hortaliças (sugerido por um dos alunos que havia visitado uma chácara no fim de semana e voltou entusiasmado por observar plantações), a professora solicitou que os alunos dissessem as hortaliças que mais consumiam, se não consumiam, o por quê? Além desses questionamentos, após o levantamento de diferentes verduras e hortaliças, solicitou que os alunos pesquisassem como aconteciam seu plantio e o tempo necessário para ficarem prontas para o consumo.

Para despertar a curiosidade epistemológica, a educadora utilizou vários recursos pedagógicos como jogos, livros diversos sugeridos pelos alunos, dicionários, que, de modo frequente, foram utilizados como fonte de pesquisa pelos alfabetizandos. Foram recursos e estratégias que priorizaram a leitura de mundo dos educandos, a construção do conhecimento de modo significativo.

Ela lançou mão de atividades para contemplar todos os alunos e alunas, inclusive aqueles com dificuldades de aprendizagem e os deficientes.

A professora revela que, em relação aos alunos,

Alguns apresentam dificuldades que são fáceis de serem ultrapassadas; outros demonstram maiores problemas, inclusive de ordem física. Mas acredito que todos aprendem, em seu tempo e espaço. Por isso preparo atividades diversificadas que atendam e estimulem a todos e despertem seus interesses. A coordenadora auxilia muito no preparo de minhas atividades. Lanço mão de jogos, material concreto e leio textos diariamente para meus alunos, textos diversificados como fábulas, jornais, contos de fada (PROFESSORA DO 2º ANO C, Anexo B).

A equipe gestora, atendendo à sugestão dos professores, adquiriu uma grande quantidade e variedade de jogos que estimulem a aprendizagem dos alunos. A professora, em seu planejamento semanal, elenca jogos que atendam aos objetivos de promover e facilitar a aprendizagem dos alunos.

Um dos jogos utilizados pela educadora é o Cara a Cara, que exige atenção e treino da memória; as crianças gostam muito desses momentos, pois são prazerosos e estimulantes e todos participam.

Para a coordenadora, a presença dos alunos deficientes não deixa de ser um dificultador no processo de alfabetização.

[...] existem dificuldades. Temos alunos deficientes em todas as salas do Ciclo de Alfabetização, que dispensam atenção especial por parte dos educadores. Existem também as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos do Ciclo. Para tanto, as educadoras, com minha colaboração,

preparam atividades individualizadas para auxiliar os alunos, organizam a turma em pares produtivos, exploram outros espaços da escola para poderem dinamizar as aulas. Aproveitamos também os momentos de formação para discutir o desenvolvimento destes alunos (COORDENADORA PEDAGÓGICA, Anexo A).

Ao observar a prática pedagógica, verificou-se que esses alunos recebem muita atenção e apoio para seu desenvolvimento, apoio este sempre permeado de respeito aos seus saberes e de afetividade.

Ser educador e, ao mesmo tempo, fomentar a curiosidade dos educandos, não é apenas se valer de estratégias materiais para favorecer o processo de ensino-aprendizagem e estimular a inquietação epistemológica.

Essas estratégias só têm valor se contextualizadas em um ambiente de respeito mútuo e humildade. Ser educador nesta perspectiva é “ser” antes de “estar”, é “crer” antes de “supor” e é “respeitar” antes de “aceitar”.

Ilustrando esta ideia, encontra-se nas palavras de Freire elementos que direcionam a ação do educador que se anuncia crítico-libertador.

Respeitar a leitura de mundo dos educandos não é um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. [...] É a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de interligar o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando, significa torná-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo específico, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento (FREIRE, 2002, p. 120).

Ao ser questionada sobre como orienta seus professores alfabetizadores em suas práticas para que haja respeito aos saberes de experiência feito dos educandos, a coordenadora afirmou:

Procuro sempre buscar nos documentos oficiais de SME e em leituras pertinentes, os conceitos de uma educação emancipadora para os momentos de formação ou nos momentos pontuais com os educadores [...] para conduzirmos nosso trabalho. Investigar o que os alunos já sabem é uma prática curricular adotada há muito tempo, assim como respeitar seus tempos e necessidades (COORDENADORA PEDAGÓGICA, Anexo A).

A professora corrobora a afirmação da coordenadora e relata:

Considero minha prática coerente aos princípios e conceitos que a subsidiam. Ao longo de minha carreira como professora alfabetizadora sempre acreditei que uma educação libertadora deve ter como foco o desenvolvimento do espírito crítico de todos os sujeitos, partindo-se do que se tem como base. No município de Guarulhos percebo um incentivo para que minhas ações se concretizem. Pois somente por meio do conhecimento

crítico é que se pode “ler o mundo” e agir sobre ele (PROFESSORA DO 2º ANO C, Anexo B).

Vale citar uma atividade desenvolvida pela educadora que é a leitura coletiva. Inicialmente, os alunos posicionam-se em círculos. O livro é escolhido pelos alunos por votação. São extraídos da biblioteca da sala e trazidos pelos alunos e pela professora.

A partir da leitura, que é realizada ao ar livre ou na sala de aula, desenvolvem-se muitas atividades como: desenhos, modelagem na argila, escritas, reescritas e conversas, em que os educandos partilham seus conhecimentos. Eles também são incentivados a darem opiniões em relação ao que foi lido.

Os educandos mantêm um Diário de Bordo no qual são incentivados a deixar registrado semanalmente o que de importante realizaram. Este diário é mensalmente socializado. Cada aluno fala sobre seu registro (que na maioria já é expresso por meio de palavras) como incentivo à leitura e à escrita, sem, contudo, constranger os que ainda não as dominam.

Tais práticas mostram o respeito aos saberes dos educandos, ao desenvolvimento de sua autonomia e demonstram seu embasamento nos princípios.

Ao observar as crianças realizando estas atividades, notou-se o prazer que delas emanava por terem a oportunidade de se revelar perante aos colegas, opinarem e, muito importante, serem ouvidos.

Percebeu-se também o despertar da curiosidade, da inquietação nesses educandos, ao escutarem seus colegas e esperar ansiosos pelos relatos. A cada nova experiência, os educandos foram se revelando mais confiantes, participativos, criativos e autônomos.

Curiosidade e criatividade caminham juntas, fato constatado por Freire, quando afirma que,

[...] o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a capacidade de conjecturar, na busca do objeto de sua razão de ser. Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietação e busca continua em pé. Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser no mundo (FREIRE, 2002, p. 85).

Não apenas livros e gibis são utilizados nas aulas, mas também jornais, receitas culinárias, bulas de remédio, periódicos e outros portadores para que os educandos percebam o uso da língua escrita e falada.

Assim, pode-se constatar a presença marcante do pensamento de Paulo Freire tanto nos documentos observados quanto nas ações pedagógicas da educadora. O papel de outros profissionais como o da coordenadora pedagógica não está aqui sendo menosprezado, mas é a professora que, juntamente com seus alunos, concretiza a matriz do pensamento freireano. A concretização do pensamento freireano ocorre por meio do respeito aos saberes de experiência feitos dos educandos, da leitura do mundo precedendo a leitura da palavra e de uma prática reflexiva provocada por situações problematizadoras.

#### **4.2. O DIÁLOGO, COMO CONCEITO FUNDANTE PARA A EFETIVAÇÃO DE UMA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO CRÍTICO-LIBERTADORA**

De acordo com os dados coletados, por meio da observação participante e da análise de documentos, constatou-se que o diálogo está presente em todos os momentos da prática pedagógica, convergindo para a efetivação de uma alfabetização crítico-libertadora.

No contexto da sala de aula, percebe-se, por parte da educadora, uma concepção e uma prática dialógica de alfabetização, pois os alunos têm a oportunidade de questionar, sugerir, expressar suas ideias e fazer críticas.

São diversas as situações em que acontece a práxis dialógica; destaca-se o fato de que o respeito se faz presente nessas ocasiões.

Como em toda turma escolar surgem conflitos mais acalorados. É quando a professora, como sujeito do processo educativo, interfere para que a situação se estabilize.

Sabe-se claramente que conflitos, em espaços onde existe a prática democrática dialógica são comuns, mas o respeito é fator imprescindível para que essa ação democrática se concretize como se pode ver no seguinte exemplo:

Em uma roda de conversa ocorrida na sala de aula observada, discutia-se as diferenças de palavras empregadas pelas crianças, palavras estas que têm o mesmo significado, como macaxeira e mandioca. Um dos alunos levantou a mão, pedindo a palavra e disse que usar a palavra “macaxeira” é coisa de nordestino e pobre.

A aluna que havia dado o exemplo se sentiu ofendida e uma discussão acalorada se iniciou. Foi a vez de a educadora intervir e explicar que o Brasil é um país de extenso território e que por isso existem diferentes formas de falar determinadas palavras.

Dirigiu-se também ao aluno que demonstrou a atitude preconceituosa e pediu que ele pensasse sobre o que expressou. E que também levasse ao seu pai o acontecimento, não com sentido de reprovação, mas com o objetivo de reflexão a respeito do ocorrido. E, em nenhum momento, a educadora se excedeu, demonstrando maturidade e respeito aos seus educandos e educandas.

O respeito à oralidade e à fala como função social aparece na Proposta Curricular da SME de Guarulhos, nos “Saberes do Eixo Oralidade”; neste recorte do documento encontram-se alguns objetivos em relação aos educandos do ciclo de alfabetização, como:

- a) reconhecer e valorizar a fala como função social;
- b) participar de diversas situações de intercâmbio social, nas quais possa contar suas vivências, ouvi-las de outros, elaborar e responder perguntas, argumentar, dialogar, transmitir recados, recontar histórias etc.;
- c) empregar a linguagem formal em diversas situações sociais;
- d) conhecer, reconhecer e respeitar as variantes linguísticas existentes nas diferentes regiões do Brasil.

A partir da análise deste recorte, pressupõe-se que as ações pedagógicas do ciclo de alfabetização estão embasadas em subsídios que promovam a construção de um conhecimento baseado em relações de comunicação, permeadas pelo diálogo e pelo respeito aos saberes dos educandos.

Para ilustrar estes momentos de respeito aos saberes de experiência feito de educandas e educandos, vale revelar que a professora realiza, periodicamente, sondagens para definir a hipótese silábica de pensamento dos alfabetizandos e alfabetizandas.

Sua prática embasa-se também na *Psicogênese da Língua Escrita*, obra de Emília Ferreiro, que revela os processos de aprendizado da criança. Como já foi anunciado anteriormente, a teoria de Emília Ferreiro apresenta convergência com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, conforme esclarece Gadotti:

[...] a teoria de Emília Ferreiro nasce no bojo da América Latina, onde a evasão e a retenção escolares progredem de forma alarmante. Como uma importante saída para essa problemática, repensa o processo de aquisição da escrita e da leitura. A autora pesquisou a psicogênese da língua escrita, verificando que as atividades de interpretação e de produção da escrita começam antes da escolarização, e que a aprendizagem dessa escrita se insere em um sistema de concepções, elaborado pelo próprio educando, cujo aprendizado não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras (GADOTTI, 2004, p. 224-225).

Ferreiro também acredita que o alfabetizando já traz em sua bagagem conhecimentos e culturas, que devem não só ser respeitados, mas utilizados como ponto de partida de um processo de alfabetização crítico-libertador.

Neste contexto, o diálogo é condição fundamental para que os sujeitos que fazem parte do processo de alfabetização se conheçam, se reconheçam e se respeitem.

Segundo a Proposta Curricular da Rede Municipal de Guarulhos,

A fala é um aspecto vital, o exercício da oralidade em situações que envolvam rodas de conversa, história de vida das famílias, do bairro, de amigos, em gêneros textuais como parlendas, trava-línguas etc., respeito às falas regionais, trazem as características próprias da região em que muitos educandos e/ou seus pais nasceram e se criaram (GUARULHOS, 2013e, p. 53).

Mas não são apenas os educandos os contemplados por ações que incentivam o diálogo; também os educadores, em seu processo de formação permanente, processo considerado fundamental para o desenvolvimento humano e profissional, encontram no diálogo um meio de expressar suas dúvidas, certezas e conhecimentos além de estabelecerem relações com seus pares, estendendo essas relações para os demais setores em que ocorre a ação educativa.

De acordo com a coordenadora pedagógica,

Nos momentos de formação existe a prática do diálogo, todos têm a oportunidade de se manifestar, expressar suas opiniões, o que, algumas vezes gera discussões um pouco mais acaloradas, mas que são logo controladas pelo próprio grupo, já que exercitamos o respeito à opinião dos colegas. Acredito que o incentivo ao diálogo em todos os espaços da escola, conceito previsto também em nosso Projeto Político-Pedagógico, reflita nas salas de aula, pois percebo, ao visitá-las, que as crianças são participativas e ao mesmo tempo respeitadas com a fala dos colegas (COORDENADORA PEDAGÓGICA, Anexo A).

Os educadores também dialogam constantemente com seus colegas de trabalho, seja na troca de experiências, seja nos momentos informais de intervalo e de aulas vagas. Dialogam principalmente com seus alunos, numa relação de horizontalidade, estimulando sua participação efetiva, refletiva, como relata a educadora:

Procuro estimular todos os alunos a conversarem com seus colegas, com seus professores, em suas casas, igrejas como forma de participação efetiva dos núcleos dos quais fazem parte, sem, contudo, expô-los. É preciso que eles entendam que a participação permeada pelo verdadeiro diálogo é um exercício de cidadania (PROFESSORA DO 2º ANO C, Anexo B).

Fica evidente que os momentos dialógicos favorecem aos sujeitos do processo educativo o incentivo ao respeito pelas opiniões emitidas, que, longe de estimular a passividade, cria condições para uma participação efetiva desses sujeitos. É pelo exercício constante em fazer valer seus direitos de vez e voz que o ser humano faz da palavra seu principal instrumento de libertação. Um meio singular pelo qual os oprimidos por um sistema social excludente e punitivo alforriam-se de seus opressores.

Nos momentos de observação em sala de aula, constatou-se que os alunos são participativos, têm direito à livre expressão, questionam, criticam, evidenciando que o ambiente de sala de aula não necessita de silêncio absoluto ou de monólogos pedagógicos para que a ação alfabetizadora se concretize.

Nas rodas de conversa, hora da leitura, da novidade e mesmo na execução de atividades estritamente pedagógicas, educandas e educandos se comunicam entre si, com a professora e com eles mesmos, pois ao promover, por exemplo, atividades desafiadoras como a leitura e compreensão de uma nova palavra, os/as educandos e educandas procuram significar este novo elemento, resgatando o que já sabem e como esse conhecimento pode favorecer a nova apropriação. Esse resgate é feito de maneira singular e pessoal.

A professora promove, no espaço educativo, a liberdade dialógica, a curiosidade, por meio de ações embasadas na premissa freireana de que ensinar exige rigorosidade metódica, sem deixar de lado a amorosidade, o respeito aos saberes de experiência feitos dos educandos e a sua cultura, bem como a participação de todos os sujeitos do processo de alfabetização.

A professora observada incentiva a leitura e discussão de textos jornalísticos, e, a partir dessas leituras, promove discussões que despertam a curiosidade epistemológica do grupo, instigando a todos procurar novas informações, novos conhecimentos.

Um dos temas instigantes foi a questão da falta de água em vários municípios paulistas. As crianças relataram fatos das atividades de suas casas e o desperdício ou economia que acontecem nesse ambiente.

Uma das questões norteadoras dessa discussão levou o grupo a refletir e questionar sobre a reponsabilidade de cada um, bem como do Estado.

Logicamente as discussões foram feitas, respeitando-se o nível de compreensão dos educandos, mas sem deixar de problematizar a situação e incentivar sua participação em um trabalho coletivo, em que o educando não é apenas mais um, mas “o” colaborador desse trabalho.

Para Freire, não existe ação dialógica sem participação. Assim afirma o educador:

A participação implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não do fazer o já programado. [...] Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho de realização democrático (FREIRE, 2001a, p. 75).

Para que haja esta verdadeira participação política e questionadora é necessário remeter-se novamente à importância do desenvolvimento do espírito crítico, pois, sem ele, essa participação é vazia de intencionalidade, por não revelar seus propósitos. É preciso que o sujeito se reconheça como tal e, sentindo-se insatisfeito com uma situação massificadora, saiba como e por que lutar, mas sem deixar de ouvir seus semelhantes.

Para Freire, o saber escutar é condição fundamental para que se estabeleça o verdadeiro diálogo, concebido pelo autor como um momento em que homens e mulheres se encontram e discutem suas realidades, pois, “através do diálogo, refletindo junto sobre o que sabemos e o que não sabemos, podemos a seguir atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 168).

Nesse contexto, constatou-se que a educadora observada possui uma escuta sensível e atenta perante seus educandos em diversos momentos e ocasiões, desde o respeito às suas opiniões sobre um tema específico até, em um contexto mais geral, na construção da rotina diária da turma.

A rotina da sala de aula é discutida logo na entrada; essa rotina possui pontos que não são passíveis de mudança, como a leitura inicial, por exemplo; mas a

professora sugere atividades ao longo do período e solicita a opinião dos alunos para pô-las em prática.

Observando a dinâmica da sala, pode-se constatar uma dessas mudanças, a partir da sugestão de alguns alunos que queriam discutir a atuação do Brasil na Copa do Mundo. A educadora então abriu mão da visita à brinquedoteca e passou-se à discussão proposta pelos educandos.

Essa postura da educadora, longe de revelar ações não planejadas, ao atender às necessidades dos alunos expressas por meio do diálogo, demonstra atitude de confiança e maturidade pedagógica, pois, consciente de sua responsabilidade de promover a alfabetização, é capaz de moldar sua prática, ao escutar os educandos e repensar suas ações, o que é corroborado por Freire.

[...] na experiência pedagógica aprendemos o quanto é importante saber escutar os educandos. É escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele. Quem aprende a escutar não fala impositivamente. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso ao aluno numa fala com ele (FREIRE, 2002, p. 43).

Nesse sentido, a professora observada revelou esta “fala” que pratica com seus alunos, quando propõe estratégias como quando, ao ler um livro para os alunos várias vezes, interrompe a leitura ou para pedir a opinião dos educandos ou por considerar algum trecho interessante para discussão.

Permite também interrupções por parte dos alunos, sempre numa relação de respeito e liberdade de expressão, relação esta que se faz com que se reflita sobre a importância do uso da palavra de maneira dinâmica e contextualizada.

Segundo Freire (1981, p. 73), “no processo de alfabetização não se deve tomar a palavra como algo estático ou desconectado da realidade concreta dos alfabetizandos, mas como uma dimensão de sua linguagem-pensamento em torno do seu mundo”.

Para Freire, o diálogo é um conceito visceral na prática pedagógica libertadora, que deve acontecer, sempre que necessário, numa relação de respeito entre educadores e educandos.

Pode-se concluir que, por meio da análise dos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, dos documentos e registros da escola, como o Projeto Político-Pedagógico, o Plano Anual e o Plano Semanal e das observações em campo, existe respeito pela participação dos professores no processo

educacional, respeito aos saberes de experiência feito dos alunos e incentivo ao diálogo entre todos os que compõem a equipe escolar como meio de participação nas decisões coletivas bem como na efetivação de uma prática de alfabetização crítico-libertadora.

Vale ressaltar mais um exemplo, em que a educadora tem a preocupação de conversar a respeito dos conteúdos a serem trabalhados com seus alunos, como ela mesma relata:

Gosto de consultar meus alunos antes mesmo das rotinas diárias serem definidas, ação que acontece sempre no início da primeira aula. Já ocorreu de se fazerem mudanças nesta rotina, quando um dos alunos, com a mãe hospitalizada, pediu que orassem por ela. Desta proposta surgiram outras atividades que não estavam previstas, como discutir sobre a doença que acometia a mãe do aluno e até diferenças religiosas em relação às orações (PROFESSORA DO 2º ANO C, Anexo B).

As práticas de alfabetização observadas na turma do 2º ano C, portanto, são sempre permeadas pelo diálogo, respeitando o interesse dos alunos.

Isso não significa que a professora não tenha rigorosidade ao planejar e ministrar suas aulas, mas, quando necessário, não hesita em fazer mudanças em sua rotina para atender às necessidades imediatas que surgem, por acreditar que esse tipo de atitude pedagógica favorece o aprendizado e interesse dos alunos.

Além dessas ações evidenciou-se, também, o incentivo dado à oralidade dos alfabetizandos, que travaram verdadeiros diálogos com seus colegas e educadores, pois percebiam que não estavam apenas respondendo a questões, ou repetindo ideias, mas expondo opiniões, desejos, dissabores e pontos de vista durante a conversa estabelecida, possibilitando-se a construção de conhecimento.

Para Freire, o diálogo é, além de um direito, o ponto de partida para a concretização de uma educação emancipadora e o caminho para se compreender a concepção que os educandos têm de seu mundo. Para o educador, “epistemologicamente é possível, ouvindo os alunos falar sobre como compreendem seu mundo caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele” (FREIRE; SHOR, 2011, p. 180).

As práticas revelaram que a educadora, com o apoio da equipe gestora, promove a concretização de uma alfabetização dialógica, participativa e libertadora, pensada a partir de uma realidade concreta e baseada nos aportes freireanos de uma educação emancipadora.

Portanto, pode-se concluir que as propostas de Paulo Freire, no tocante à alfabetização, estão presentes tanto em documentos oficiais e registros formais e informais analisados pela pesquisadora, quanto nas atitudes e práticas educativas de todos os sujeitos engajados no processo de uma alfabetização crítico-libertadora.

É o pensamento de Paulo Freire reinventado e concretizado no chão da escola, em um contexto de alfabetização de crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do “senso comum”, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o “saber de experiência feito”, parta do conhecimento sistematizado do(a) educador(a) (FREIRE, 1992b, p. 59).

Essa dissertação integra o conjunto de pesquisas coordenadas pela professora doutora Ana Maria Saul, que investiga a reinvenção do pensamento de Paulo Freire em diferentes municípios brasileiros, na Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Realizada no município de Guarulhos, a pesquisa teve como objetivo maior observar, analisar e anunciar políticas e práticas pedagógicas de uma alfabetização crítico-libertadora, que se efetiva por meio do diálogo, da relação dialética entre teoria e prática, respeitando o saber de experiência feito de educandas e educandos e promovendo a leitura de mundo – leitura da palavra.

O Município de Guarulhos assumiu a responsabilidade de formar leitores críticos e participativos, juntamente com educadores da rede e demais sujeitos da comunidade escolar, ao revelar diretrizes político-pedagógicas referenciadas na epistemologia freireana.

Constatou-se, por meio da análise dos documentos oficiais da Secretaria da Educação de Guarulhos, uma política educacional que valoriza a formação dos educadores, em tempos e espaços variados, bem como respeita e estimula a participação desses profissionais na formulação dos documentos que direcionam sua ação educativa.

Os pressupostos revelados em documentos e registros que sustentam as práticas alfabetizadoras adotadas pela referida Rede Municipal estão centrados nos pressupostos freireanos, ao conceberem o ser humano como sujeito de múltiplas dimensões, que aprende e se desenvolve em tempos e ritmos diferentes.

Nesse contexto, leva-se em consideração o saber de experiência feito desse sujeito, considerado como ponto de partida para a elaboração de ações pedagógicas problematizadoras, que priorizam a leitura de mundo precedendo a leitura da palavra, ambas inseridas em um contexto sócio-histórico.

A observação das ações pedagógicas desenvolvidas pela professora em sala de aula sinalizou uma prática alfabetizadora que se preocupa com a formação integral das/dos alfabetizandas e alfabetizandos, ao abranger, como elementos estruturais da organização do currículo, as diferentes áreas do conhecimento humano.

Priorizando a dialogicidade na relação com os educandos, a professora demonstrou respeito a suas opiniões e verdadeiro interesse, por meio de uma escuta sensível, por suas experiências de vida, possibilitando assim a construção de um conhecimento significativo, em que todos são sujeitos desse processo.

Suas práticas de estímulo à reflexão e de propostas de atividades desafiadoras, coordenadas com a matriz de pensamento freireano, possibilitam aos alfabetizandos desenvolverem uma consciência crítica perante a realidade e agir de forma autônoma e participativa nos diferentes espaços da escola.

Ao permitir mudanças em sua rotina diária, como a escolha de temas a serem discutidos e a sugestão de outras atividades de leitura e escrita por parte dos alfabetizandos, a educadora demonstrou confiança em seu trabalho e no seu objetivo de promover uma educação libertadora e emancipatória.

Vale lembrar o auxílio e aportes teóricos à educadora na execução e elaboração das atividades realizadas em sala de aula e nos demais espaços educativos por parte da coordenadora pedagógica.

A partir dessas considerações, pode-se concluir que existe na sala de aula do 2º ano C uma prática pedagógica alfabetizadora referenciada nos princípios freireanos, conforme essa pesquisa se propôs a investigar, pois:

- a) a educadora promoveu ações problematizadoras na construção do conhecimento dos educandos, por meio do diálogo sempre presente nas relações de sala de aula;
- b) estas ações foram permeadas de intencionalidade por resultarem de uma prática refletida, onde não houve imposições por parte dos sujeitos envolvidos no processo;
- c) a leitura do mundo precedeu a leitura da palavra, sendo esta prática revelada pelo respeito ao saber de experiência feito de educandas e educandos, eleita como ponto de partida para ações alfabetizadoras significativas e emancipadoras;

- d) a equipe gestora, representada nesta pesquisa pela figura da coordenadora pedagógica, contribuiu para uma prática de alfabetização crítico-libertadora, ao possibilitar a ampliação de novos conhecimentos no ambiente escolar, não só por meio da formação permanente dos educadores como também no incentivo à liberdade e autonomia desses profissionais;
- e) a Escola Siqueira Bueno, como um todo, reflete os princípios educacionais da Secretaria de Educação de Guarulhos, baseados nos aportes freireanos de participação, diálogo, emancipação dos sujeitos e educação como verdadeira prática de liberdade.

Obviamente as ações aqui descritas não aconteceram sem dificuldades. É preciso buscar soluções que aperfeiçoem o processo de alfabetização, como a diminuição do número de alunos por sala para que o atendimento seja mais direto e eficiente, uma política de inclusão dos alunos deficientes que vá além do ingresso desses alunos na escola, mas que, antes, garanta sua permanência por meio de parcerias com outros setores públicos, como o da saúde, a fim de disponibilizar um atendimento paralelo ao da escola.

Faz-se necessário também a implantação do Plano de Carreira, prevista para o ano de 2015, que efetivamente valorize o trabalho do educador não só concedendo melhores salários (ação que facilita a opção do educador por trabalhar em uma só escola), mas também a continuidade da política de formação permanente que propicie condições reais para uma práxis de alfabetização crítico-libertadora.

São dificuldades que ainda se apresentam, mas que podem ser superadas em um esforço conjunto das instâncias municipais, estaduais e federais em busca de uma educação que tenha como princípios a qualidade e a equidade.

Pode-se concluir, portanto, que existe no Município de Guarulhos, a reinvenção do pensamento de Paulo Freire, concretizada na Escola Municipal Siqueira Bueno.

Por meio da observação dos educandos e educandas do 2º Ano “C”, escopos centrais desta pesquisa, comprovou-se que os conceitos e princípios freireanos de uma alfabetização crítico-libertadora podem ser adotados também como base de alfabetização de sujeitos desta faixa etária (e não apenas na alfabetização de adultos).

Constatou-se por meio das ações pedagógicas de alfabetização observadas que os educandos e educandas apoderaram-se de forma crítica e consciente do ato de ler e escrever. Estas ações revelam a concretização de uma alfabetização crítico-libertadora, pautadas na relação dialógica e dialética entre teoria e prática, que valorizam a criticidade, a autonomia e o saber de experiência feito de educandas e educandos, garantindo o direito de vez e voz a esses sujeitos históricos, tornando-os capazes de atuarem criticamente na sociedade da qual fazem parte.

Espera-se que as ideias e vivências aqui expostas, mais do que o anúncio de um posicionamento político-ideológico e epistemológico freireano, representem uma motivação para demais pesquisadores e profissionais da área na busca de práticas que revelem a atualidade do pensamento de Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Primeiros passos).
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- \_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/L9394.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento norteador para elaboração de Plano Municipal de Educação – PME**. Elaboração de Clodoaldo José de Almeida Souza. Brasília, DF, 2005.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- DICIONÁRIO Priberam. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/SINEQUANON>>. Acesso em: 18 set. 2014.
- FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERREIRO, Emília. **Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever**. São Paulo: Cortez, 2002a.
- \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002b.
- \_\_\_\_\_; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FREIRE, Ana Maria. **Paulo Freire**. Uma história de vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- \_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2001b.
- \_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995a.
- \_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979a.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.
- \_\_\_\_\_. **Educadores de rua: uma abordagem crítica**. Bogotá: Unicef, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001c.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa Época, 23).
- \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. 7. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1995b.
- \_\_\_\_\_; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- \_\_\_\_\_ et al. **Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre a Educação**: diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1989.

\_\_\_\_\_; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GUARULHOS. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação Educacional**. Guarulhos, 2013a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Base do Plano Municipal de Educação de Guarulhos**. Guarulhos, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Inclusiva**: História, concepções e políticas públicas. Guarulhos, 2013b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Formação Permanente**. Guarulhos, 2013c.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Memorando – Circular nº 24.2011, de 21 de março de 2011**. Guarulhos: SME-DOEP, 2011a.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Metodologia**. Guarulhos, 2013d.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Planejamento Escolar**. Guarulhos, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Carreira**: uma conquista dos profissionais da educação. Guarulhos, 2011b.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular**: Quadro de Saberes Necessários. Guarulhos, 2013e.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2005.

OLIVEIRA, Elton Soares de et al. **Guarulhos**: espaço de muitos povos. 2. ed. São Paulo: Noovha América, 2008. (Conto, canto e encanto com a minha história...).

RANALI, João. **Repaginando a História**: Guarulhos. São Paulo: Soge, 2002.

SANTOS, W. L. P dos. Educação científica humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria**: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 109-131, mar. 2008.

SAUL, A. M. A Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 2, jun. 2006. Disponível em: <<http://pucsp/ecurriculum>>. Acesso em: 24 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Tramas conceituais freireanas**: uma prática de ensino e pesquisa construída na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP. 2012. Disponível em: <<http://redefreireana.com.br/portal/tramas>>. Acesso em: 7 set. 2014.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). 2. ed. rev. e ampl. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Fundamentos Político-Pedagógicos da Educação em Guarulhos. In: GUARULHOS. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Base do Plano Municipal de Educação de Guarulhos**. Guarulhos, 2012. p. 32.

## ANEXOS

### ANEXO A – Entrevista realizada com a coordenadora pedagógica da Escola Municipal Siqueira Bueno

- 1) **Pesquisadora** – Quais as relações que você identifica entre a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Guarulhos e as práticas pedagógicas de alfabetização desenvolvidas na escola?

**Coordenadora** - Nosso trabalho é pautado na Proposta Curricular de SME, que, por sua vez, encontra-se subsidiada nos aportes freireanos de uma educação libertadora, humanizadora. Como o próprio nome revela é uma. “proposta” e como tal pode e deve ser adaptada de acordo com a singularidade de cada unidade escolar. Como as demais práticas, as ações pedagógicas de alfabetização seguem as diretrizes gerais de SME.

Nossos documentos oficiais, pautados nos princípios freireanos, deixam claro para todos os alfabetizadores da rede que suas práticas pedagógicas devem sempre levar em consideração as experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos à escola e desenvolverem com estes alunos atividades contextualizadas, instigadoras para que eles pensem e entendam seu papel de sujeitos na construção de seu conhecimento.

Para que haja esta articulação entre teoria e prática, procuro sempre buscar nos documentos oficiais de SME e em leituras pertinentes, os conceitos de uma educação emancipadora para os momentos de formação ou nos momentos pontuais com os educadores nos horários de estudos coletivo, para conduzirmos nosso trabalho.

- 2) **Pesquisadora** – Para você, além da relação teoria e prática nos momentos de formação, quais ações são importantes para que se concretize uma alfabetização crítico-libertadora?

**Coordenadora** - Para que as práticas pedagógicas de alfabetização crítico-libertadora baseadas em aportes freireanos aconteçam é fundamental que todos os sujeitos do processo posicionem-se de maneira crítica e responsável perante as situações de aprendizagem, questionando a realidade e agindo sobre ela sempre que necessário e em nossa escola isto se revela nas ações de nossos educandos que se sentem livres para emitir suas opiniões. Investigar o que os alunos já sabem é uma prática curricular adotada há muito tempo, assim como respeitar seus tempos e necessidades.

- 3) **Pesquisadora** – Nestes momentos de formação, quais princípios e valores freireanos estão presentes?

**Coordenadora** - Nos momentos de formação existe a prática do diálogo, todos têm a oportunidade de se manifestar, expressar suas opiniões, o que,

algumas vezes, gera discussões um pouco mais acaloradas, mas que são logo controladas pelo próprio grupo, já que exercitamos o respeito à opinião dos colegas. Acredito que o incentivo ao diálogo em todos os espaços da escola, conceito previsto também em nosso Projeto Político-Pedagógico, reflita nas salas de aula, pois percebo, ao visitá-las, que as crianças são participativas e ao mesmo tempo respeitosas com a fala dos colegas, o que revela um currículo concebido como instrumento de formação humana.

- 4) Pesquisadora** – Como você orienta as professoras das turmas do Ciclo de Alfabetização em relação ao planejamento em geral?

**Coordenadora** – Temos nosso Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Ação que orientam nossa prática. Elaboramos um Plano Anual, composto pelo Quadro de Saberes Necessários. Além destes Planos, semanalmente, os professores elaboram atividades de acordo com o Planejamento geral e, muito importante, partindo da necessidade de cada turma. Os Planos são revisitados, sempre que necessário. Além do mais, em nossos momentos coletivos existe a troca de experiência entre as professoras do Ciclo e consultamos subsídios teóricos com o objetivo de enriquecer nossas práticas.

- 5) Pesquisadora** – Como é realizado o processo avaliativo do Ciclo de Alfabetização?

**Coordenadora** – A avaliação é um instrumento de diagnóstico das possibilidades dos educandos para a realização das atividades propostas por cada educador. Sendo um processo, não ocorre em um momento pontual, pois sendo parte integrante do currículo e das práticas pedagógicas ela é contínua e leva em conta o desenvolvimento global do educando em sua singularidade, seu contexto e os conhecimentos que eles já possuem. Para atender a estes princípios avaliativos são utilizados os registros objetivos (prática também dos educadores em seus momentos de planejamento), portfólios que demonstram os avanços dos alunos, suas ações e hipóteses de pensamento, sem classificá-los no contexto da turma. É importante ressaltar que os momentos de avaliação são todos frutos de reflexões dos momentos de formação (individuais ou coletivos).

- 6) Pesquisadora** – Existem dificuldades na concretização das práticas de alfabetização aqui na escola? Se afirmativo, quais são elas? Quais as ações pedagógicas para auxiliar na superação destas dificuldades?

**Coordenadora** – Sim, existem dificuldades. Temos alunos deficientes em todas as salas do Ciclo de Alfabetização, que dispensam atenção especial por parte dos educadores. Existem também as dificuldades de aprendizagem de alguns alunos do Ciclo. Para tanto, as educadoras, com minha colaboração, preparam atividades individualizadas para auxiliar os alunos, organizam a turma em pares produtivos, exploram outros espaços da escola para poderem dinamizar as aulas. Aproveitamos também os momentos de formação para discutir o desenvolvimento destes alunos.

## **ANEXO B – Entrevista realizada com a professora do 2º ano C da Escola Municipal Siqueira Bueno**

- 1) **Pesquisadora** – O que você tem a falar sobre seu trajeto profissional como professora alfabetizadora? Como é sua prática em sala de aula?

**Professora** – Penso no meu trajeto profissional como uma estrada, que teve seu início, quando ingressei como professora e que ainda pretendo percorrer por muito tempo. Sempre me interessei pela alfabetização, pois a considero o elemento principal de inserção do ser humano na sociedade. Aprimorei minhas estratégias, ao longo dos anos, para atender às novas demandas que foram surgindo, assim como fui aprofundando meus estudos, para melhor compreender como se dá o processo de alfabetização e como conseguir oferecer aos meus alunos uma educação de qualidade com equidade. Paulo Freire foi o principal suporte teórico, com suas premissas de libertação, diálogo e humanização.

Em relação a minha prática, considero-a coerente com os princípios e conceitos que a subsidiam. Ao longo de minha carreira como professora alfabetizadora, sempre acreditei que uma educação libertadora deve ter como foco o desenvolvimento do espírito crítico de todos os sujeitos, partindo-se do que se tem como base. No município de Guarulhos, percebo um incentivo para que minhas ações se concretizem. Pois somente por meio do conhecimento crítico é que se pode “ler o mundo” e agir sobre ele.

- 2) **Pesquisadora** – Qual sua concepção de uma educadora que assume uma prática educativa embasada em uma alfabetização crítico-libertadora?

**Professora** – Para mim é aquela que, unindo teoria e prática, primeiramente parte de experiências que os alunos trazem para a escola e, a partir deles elabora novas ações. Estas ações devem desestabilizar os conhecimentos dos alunos e estimulá-los a buscar novos saberes. Acredito também que a alfabetizadora que busca por em prática este tipo de alfabetização deve ter no diálogo seu principal veículo de comunicação, por ser um exercício democrático de construção do conhecimento. E, o mais importante, preocupa-se em colaborar na formação de sujeitos críticos e participativos, pois é aqui, no chão da escola, como dizia Paulo Freire, que se explicitam as ações promotoras de uma educação libertadora. Não bastam teorias apenas, é preciso pensar e agir a partir destas teorias, incluindo nestas ações o incentivo à pesquisa, tanto por parte dos alunos quanto dos educadores. Por isso procuro, ao dar início a um assunto ou tema com a turma, incentivar os alunos para que tragam seus conhecimentos sobre aquele tema e, a partir daí desenvolvê-lo.

**3) Pesquisadora – Conte sobre sua prática em sala de aula.**

**Professora** - Gosto de consultar meus alunos antes mesmo das rotinas diárias serem definidas, ação que acontece sempre no início da primeira aula. Já ocorreu de fazermos mudanças nesta rotina, quando um dos alunos, com a mãe hospitalizada, pediu que orassem por ela. Desta proposta surgiram outras atividades que não estavam previstas, como discutir sobre a doença que acometia a mãe do aluno e até diferenças religiosas em relação às orações.

Procuro estimular todos os alunos a exercitarem o diálogo e estenderem esta conversa com seus colegas, com seus professores, em suas casas, igrejas como forma de participação efetiva dos núcleos dos quais fazem parte, sem, contudo, expô-los, respeitando suas escolhas. Acredito que é preciso que eles entendam que a participação permeada pelo verdadeiro diálogo é um exercício de cidadania.

**4) Pesquisadora – Seus alunos apresentam dificuldades no processo de alfabetização? Se afirmativo, que ações você executa para auxiliá-los?**

**Professora** – Sim, apresentam. Alguns apresentam dificuldades que são fáceis de serem ultrapassadas; outros demonstram maiores problemas, inclusive de ordem física. Mas acredito que todos aprendem, em seu tempo e espaço.

Por isso preparo atividades diversificadas que atendam e estimulem a todos e despertem seus interesses. A coordenadora auxilia muito no preparo de minhas atividades. Lanço mão de jogos, material concreto e leio textos diariamente para meus alunos, textos diversificados como fábulas, jornais, contos de fada.

As crianças esperam ansiosamente as atividades propostas e por meio do registro que fazem ao final da atividade, que podem ser palavras ou desenhos, consigo perceber seus avanços e dificuldades. O mais importante para mim é que eles sintam-se desafiados pelas atividades a buscar novos conhecimentos, sintam que o processo de alfabetização é prazeroso e que ao dominarem a leitura e a escrita um novo mundo lhes será revelado.

**5) Pesquisadora – Você acredita que estas práticas desafiadoras auxiliam seus alunos?**

**Professora** – Penso que as atividades que fazem os alunos pensar, que os leva à reflexão e que também partam de suas vivências, são as que mais desenvolvem sua compreensão sobre o que estão produzindo. Procuro escutar seus desejos para compreender suas necessidades e promover atividades práticas, interligando as disciplinas, pois as experiências que eles trazem de outros espaços para a sala de aula não vêm em compartimentos, mas em um saber totalizado.

**6) Pesquisadora** – Qual sua opinião sobre as políticas públicas de alfabetização adotadas em Guarulhos? Elas auxiliam em suas práticas?

**Professora** – Acredito que estas políticas buscam a formação do sujeito integral, por meio de ações pedagógicas contextualizadas e significativas para os alunos. As formações oferecidas pela Secretaria da Educação são muito boas e atendem às minhas expectativas, ao oferecer subsídios teóricos para minha prática.

Por isso preparo atividades diversificadas que atendam e estimulem a todos e despertem seus interesses. A coordenadora auxilia muito no preparo de minhas atividades. Lanço mão de jogos, material concreto e leio textos diariamente para meus alunos, textos diversificados como fábulas, jornais, contos de fada.