

EXPERIÊNCIA-AÇÃO: RELATO DE UMA FORMA POSSÍVEL DE (DES)AULA EM AMBIENTE DE SÓCIO-EDUCAÇÃO

João Marcos Marques Machado
Instituto de Matemática e Estatística - UFRGS
joao00216809@gmail.com

Bruna Sachet
Instituto de Matemática e Estatística - UFRGS
sachetbruna@gmail.com

Guilherme Vier
Instituto de Matemática e Estatística - UFRGS
gv.vier@gmail.com

Kaoni Cher Oliveira Kenne
Instituto de Matemática e Estatística - UFRGS
kaonikenne@gmail.com

Marcus Basso
Instituto de Matemática e Estatística - UFRGS
mbasso@ufrgs.br

Resumo

Trata-se, nesse artigo, de experiência desenvolvida por um grupo de professores em formação inicial e realizada com estudantes adolescentes em escola pública de Porto Alegre vinculada a Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul. Tendo como foco o diálogo como fundamento para gerar situações de aprendizagem, o relato está ancorado nos conceitos de dialogicidade de Freire e matemática crítica de Skovsmose. Como resultado do trabalho desenvolvido, as reflexões de estudantes e professores sugerem a relevância de discutir a formação inicial de professores e o papel da Escola do ponto de vista da exclusão de grupos sociais vulneráveis.

Palavras-chave: educação popular; vulnerabilidade social; sócio-educação; autonomia.

1. Introdução

Na condição de professores de matemática em formação, um grupo de quatro alunos se encontra diante de conflitos implícitos à sua formação: Formados por quem? Para quem?

O senso comum sugere que nosso caminho enquanto professores já está “traçado”: tornarmos-nos “professores-ensinadores”. Dar aula em escolas particulares ou públicas parece ser o motivo exclusivo de nossa formação e incorporar-se ao sistema atual de ensino se apresenta como determinista. Frente a conflitos internos, não casuais, e influenciados por

aqueles que também não se sentiram confortáveis neste sistema educacional - falamos aqui de educadores populares, como Freire, por exemplo - nos questionamos quanto ao ensino doutrinador de massas, bancário, que de forma vertical define o que é cultura e o que deve ser ensinado. A concepção bancária é característica da sociedade opressora, a qual deposita conhecimento aos educandos de forma que os mesmos fiquem limitados ao conhecimento que lhes é imposto sem que haja diálogo e debate de opiniões e ideias; isso nos conduz a pensar na necessidade de mudança, libertação e superação do atual estado de inércia, criticando e refletindo sobre caminhos que possam nortear tais anseios, como afirma Freire (1978).

Definir ou estipular aquilo que os alunos devem ou não aprender e como eles devem aprender nos parece um tanto prepotente. Não queremos aqui negar o papel da Escola atual; queremos, sim, criar espaços de discussões. O que nos causa incômodo é a forma como o sistema atual de ensino se impõe à Escola, e a forma como este sistema exclui alunos do acesso a esta mesma educação, considerada por muitos como a ideal. Ideologicamente nos chama atenção a realidade dos que são excluídos por não se adequarem ao padrão imposto. Nesse sentido, a Educação Popular nos parece uma alternativa para enfrentar um tipo particular de exclusão. Dentro das classes populares excluídas pela educação tradicional, encontram-se grupos de alta vulnerabilidade. É sobre esse grupo de excluídos que dirigimos nossa atenção nesse relato.

No texto que segue relataremos a experiência de uma aula desenvolvida com menores infratores em situação de sócio-educação e as discussões decorrentes desse encontro. A próxima seção trata sobre o método tradicional e a educação que exclui; a seção 3, sobre educação popular; a seção 4, sobre a contextualização da sócio-educação e a escola onde ocorreu esta aula; a seção 5, o relato da aula; a seção 6, um debate sobre; e por fim, na seção 7, nossas considerações finais provisórias.

2. A educação que exclui

Então, chega aquele professor, naquela turma de quinta série e diz “Hoje nós vamos aprender sobre...”.

Mas afinal, quem quer aprender *sobre* o que ele quer ensinar? Será que vamos *aprender* o que ele quer nos ensinar? Após o anúncio inicial, o professor apresenta um texto para ser copiado pela turma, para não ter que repetir, um a um, sobre o tema da aula, pois o

tempo é curto. Ele apresenta também algumas questões relativas ao texto. O que se segue é usual em nossos sistemas de ensino: em poucas semanas, haverá uma avaliação, com questões objetivas e outras subjetivas (se houver!); essa prova será corrigida, com um valor por questão, e esse aluno terá um conceito ou uma nota. Dependendo exclusivamente de sua nota ou conceito, este aluno será reprovado ou aprovado. Essa situação faz parte da realidade de muitas escolas brasileiras nas quais o método tradicional¹ se apresenta como única opção aplicável.

Paulo Freire (1978), faz uma crítica à educação tradicional no Brasil, defendendo ser necessária uma educação para decisão, para uma responsabilidade social e política. Defende uma educação dialógica, através de uma visão crítica e não apenas passiva dos alunos, na qual, de forma vertical, o professor define o que o aluno deve aprender sem uma análise crítica da sociedade e do meio em que está inserido.

Para Sócrates, filósofo e professor ateniense, em aproximadamente 399 a.C., em *Apologia de Sócrates*, (PLATÃO, s/d) a formação deveria ocorrer via diálogo e não por meio de um monólogo enciclopédico como ainda é aplicado em escolas contemporâneas. A escola tradicional é um artifício social, que visa “transmitir” o conhecimento básico, como a escrita, a história, a geografia, a matemática, as ciências biológicas. Mas como foi definido esse básico? A partir de qual necessidade? Partir da ideia de que cidadãos com culturas diferentes necessitam das mesmas coisas não seria simplista em demasia? Freire (1978) em *Pedagogia do Oprimido* argumenta que este tipo de educação contribui para a passividade do indivíduo e dificulta o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. (FREIRE, 1978, p.68)

¹ A Tradição pedagógica brasileira - Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.30; 31)

Numa ampla diversidade de culturas, tentar achar um padrão de ensino nos parece desastroso. Desastroso, pois, evidentemente este padrão não oportuniza a emergência das diferenças; ele simplesmente é dado como real e é imposto de forma vertical, usualmente tendo como parâmetro uma cultura elitista amparada pelo consumismo, a qual é destacada como o objetivo último de qualquer pessoa. Assim, o modelo de escola tradicional propõe um único método, dado como o método mais eficiente. Porém na busca deste ideal, aqueles que não se enquadram acabam “ficando pelo caminho” e, conseqüentemente, sendo excluídos.

O ser social é formatado a aceitar as verdades impostas por essa Escola aqui identificada. A criança desde muito nova enfrenta esse vínculo social. A sociedade estimula a *performance* comportamental de aceitação, com benefícios a curto prazo. Para isso, a Escola colocará em prática uma série de situações que favorecerão determinados comportamentos. Na matemática, por exemplo, Skovsmose (2000) nos apresenta o paradigma do exercício. Nesse paradigma, as atividades em aula são preparadas com o intuito de se obter resposta única para os exercícios. Isso tem o objetivo de otimizar o tempo escolar, de maneira que questionamentos que pudessem ser significativos para os alunos são desprezados ou encarados como provocadores de desordem e obstrução do ritmo estabelecido previamente para a aula.

Tomemos como metáfora a doma de um cavalo. Como ser vivo, ele tende por natureza olhar ao seu redor e decidir fazer o que lhe parece correto. A sociedade, ao domesticá-lo, colocou-lhe além de rédeas para guiá-lo, antolhos, para que pudesse olhar apenas para frente e para que não se assustasse com o que pudesse vir a estar ao seu redor. A escola, além de delimitar o que se deve ou não estudar, ainda obscurece possibilidades de autorreconhecimento, não mostra que “olhar para o lado” pode ser proveitoso, pois, afinal, o aluno deve seguir tentando se encaixar no padrão dado como ideal.

Sócrates propunha conhecimento através da curiosidade e da dúvida, auxiliando na gênese das ideias, mas em momento algum, impondo-as. Ele crê que só quem pode iluminar o pensamento do indivíduo é o próprio indivíduo, todavia, o indivíduo pode ser orientado. Contemporaneamente, Skovsmose (2000), indo ao encontro desta ideia, afirma que a investigação se faz necessária para promover um conhecimento rico de forma que o professor seja um orientador.

3. A educação popular

A educação popular se apresenta como alternativa à educação que exclui, sendo um possível instrumento de libertação da opressão desses indivíduos oprimidos. Ela propõe a constituição de ambientes de discussão e diálogo que possibilitem aos alunos se verem como sujeitos de sua própria história, nos quais o educando não fica preso aos conteúdos e ideias apresentados pelo professor. Nesse ambiente, o professor, por sua vez, leva em conta as curiosidades e os interesses do aluno e deixa de assumir uma posição centralizada e centralizadora frente ao conhecimento. Assim, alunos e professores são atores dos processos de ensino e de aprendizagem. Neste contexto, a educação deve constituir-se enquanto prática da liberdade. Como diz Freire e Nogueira (2014):

Entendo a educação popular como esforço de mobilização, organização e capacidade das classes populares; capacitação científica e técnica. Entretanto que esse esforço não se esquece, que é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. (p. 33)

No entanto, devemos reconhecer que existem diversos espaços desumanizadores em nossa sociedade. Essa desumanização pode se refletir tanto nos menores infratores quanto nas pessoas que trabalham com os menores. Os preceitos de uma educação popular poderiam pôr à prova esse processo de desumanização? Pensamos que sim, pois, uma ação educacional que possibilite a identificação dos menores infratores como sujeitos, conscientes da opressão a qual estão submetidos, pode ensejar o estabelecimento de um processo de humanização. Por outro lado, em alguma medida, também os professores têm a possibilidade de compreender e refletir a respeito das amarras institucionais as quais, muitas vezes sem o perceber, estão presos.

Se considerarmos como válida a premissa que “é no ser que transforma que ele percebe a sua importância, portanto é na educação problematizadora que gera história que se humaniza a sociedade” (FREIRE, 1978), então, nossa ação educativa pode contribuir para o processo de humanização dos menores e dos próprios agentes educacionais.

4. Sócio-Educação e a Escola

A Escola Estadual Senador Pasqualini integra o processo de ressocialização de menores infratores e está situada em uma das sedes da FASE/RS - Fundação de Atendimento Sócio-Educativo - em Porto Alegre.

A Fundação de Atendimento Sócio-Educativo (Fase/RS) foi criada a partir da Lei Estadual nº 11.800, de 28 de maio de 2002 e do Decreto Estadual nº 41.664 – Estatuto Social, de 6 de junho de 2002, consolidando o processo de reordenamento institucional iniciado com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069/90), o qual também provocou o fim da antiga Fundação do Bem-Estar do Menor (Febem).

A Escola situa-se dentro de dois pavilhões da FASE; o primeiro, no Centro de Atendimento Socioeducativo Padre Cacique, o qual, segundo informações disponíveis no site da Instituição, destina-se ao atendimento de adolescentes com medida de Internação Sem Possibilidade de Atividade Externa – ISPAE, com Possibilidade de Atividade Externa – ICPAE, oriundos dos Juizados da Infância e da Juventude onde ainda não há unidades da Fase (Santa Cruz do Sul e Osório), com capacidade para 80 adolescentes; o segundo, no Centro de Internação Provisória Carlos Santos, o qual se destina ao atendimento de adolescentes com medida de Internação Provisória, adolescentes em regime de Regressão de Medida do meio aberto e ao cumprimento de período de passagem até a definição da sua situação jurídica ou do seu perfil comportamental oriundos do Juizado Regional de Porto Alegre, com capacidade de 60 adolescentes.

As salas de aula são equipadas com lousa branca e comportam uma média de nove alunos em carteiras individuais. As janelas dão visão para o muro da Instituição e são gradeadas. As portas são pesadas, feitas de ferro e pintadas de cinza. Embora a Escola esteja aberta para aulas que sejam distintas de modelos tradicionais, ela é frequentemente limitada pela instituição FASE, o que sugere a existência de conceitos de sócio-educação conflitantes. Esses conceitos refletem visões de mundo e processos de humanização que não convergem em vários momentos. Porém, nas brechas existentes e tendo claro que o conhecimento não é neutro assim como não o é a ação dos professores, buscou-se estabelecer um espaço dialógico

e humanizado a partir do ponto de vista do lugar - físico e social - que os adolescentes ocupam.

Com isso, não se exclui que

“A escola é um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída” (GIROUX, 1997, p. 88, apud CHARLARIELLO, 2006)

Por reconhecermos a complexidade das relações que atravessam o espaço escolar e que, portanto, comporta também o permanente enfrentamento de posições autoritárias, a proposta de Freire oferece o suporte para pensarmos em propostas nas quais professores e alunos ensinam e aprendem juntos. Claramente antiautoritárias, as ideias de Freire não nos remetem para posições ingênuas, nas quais se nega a existência de desequilíbrios de poder ou diferenças de experiências e conhecimentos. Ao contrário, essas diferenças são reconhecidas e isso que não impede a construção de relações horizontais com os estudantes. Segundo Freire, “Esse é um processo que toma lugar não na sala de aula, mas num círculo cultural. Não existe um conhecimento "discursivo", mas um conhecimento começando das experiências diárias e contraditórias de professores-alunos/alunos-professores.” (FREIRE, 1999).

E como pensamos em articular esse conjunto de conceitos na construção de uma proposta, a qual pretendíamos que se encaminhasse para uma perspectiva crítica e humanizadora? É o que apresentaremos na seção a seguir.

5. Experiência-ação: Relato de uma forma possível de (des)aula

O relato da aula que segue faz parte de uma série de oficinas de matemática desenvolvidas na Escola Senador Pasqualini por meio do Projeto Mais Educação² e teve como público quatro alunos do quinto ano do Ensino Fundamental. A aula que será descrita na sequência desse relato tomou forma a partir da seguinte pergunta: “*Para quantos alunos podemos dar aula nesta sala ao mesmo tempo?*”. Dizemos que tomou forma, pois, o planejamento original era outro. No plano original, utilizaríamos uma sala de aula regular.

² O Programa Mais Educação, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

Porém, por problemas de logística da instituição, tivemos que fazer nossa aula no refeitório da Escola e foi necessário recorrer ao “plano B”. Quando os estudantes foram questionados sobre “quantos alunos caberiam ao mesmo tempo naquele refeitório”, e já tratando esse espaço como nossa sala de aula, cada um dos meninos expôs suas ideias. Olharam para o espaço ao redor, viram as mesas do refeitório que ocupavam aquele lugar, e um deles perguntou: “*Com ou sem as mesas?*”. Respondemos que a sala naquele momento era dedicada ao ensino deles, e assim, eles poderiam decidir se as mesas ficavam ou não na sala.

À medida que cada aluno expunha sua ideia de forma intuitiva, tomávamos nota, levantávamos questões, na perspectiva freireana da Pedagogia da Pergunta (FREIRE, 1985), e pedíamos que eles tentassem explicar o que os levou àquela ideia. Foram informados que poderiam levantar de suas cadeiras e usar os recursos que julgassem necessários para que, juntos, respondêssemos a questão. Três alunos se levantaram e um, sentado, observou a movimentação dos colegas. Notamos que eles ficavam bem próximos da parede e olhavam para sua frente e para o lado. Outro foi ao fundo da sala e deu passos curtos até a frente da sala. Após suas experimentações surgiram respostas-palpites como 40, 50, 60 e até 90 alunos. Questionados de como chegaram a estas conclusões, foi unânime a intenção de cada um em alocar o maior número de alunos possível, sendo que todos imaginaram que os alunos teriam aulas em pé, pois assim caberiam mais estudantes naquele espaço. O menino que sugeriu 90 alunos disse que a partir do tamanho dele, imaginou alunos em pé em toda a sala, o que inquietou os colegas que logo argumentaram: “*Mas e o espaço do professor? Não pode deixá-lo apertado no quadro. Tem que deixar espaço livre para ele. Tu acha que todos tem o teu tamanho? Alguns são mais gordos!*” Os demais alunos disseram ter deixado um amplo espaço próximo ao quadro para o professor. Outro dos meninos disse ter imaginado um espaço livre da porta até o quadro para que o professor pudesse passar e ir ao quadro.

Com todos os relatos acima, concluímos que os alunos imaginaram uma sala de aula com estudantes em pé e muito próximos; enquanto para o professor reservaram amplo espaço. A partir daí, fizemos novos questionamentos e os lembramos da pergunta inicial. Salientamos que a pergunta era *para quantos alunos podemos dar aula nesta sala ao mesmo tempo*, e não *qual o maior número de alunos podemos dar aula nesta sala ao mesmo tempo*. Um dos alunos disse que fora da FASE, os alunos têm aula sentados e não em pé. Então um perguntou: *podemos calcular o número de cadeiras que cabem aqui?* Mais uma vez dissemos que naquele espaço eles eram livres para alocar os alunos da forma que eles quisessem e

julgassem melhor. Todos entraram em acordo que era melhor calcular o número de cadeiras, pois assistir aula em pé seria muito cansativo. Como as mesas e bancos do refeitório eram diferentes das que existiam na sala de aula da Escola, oferecemos trazer para o refeitório uma carteira das outras salas, de forma que prontamente aceitaram, pois disseram que poderiam assim, ter noção do tamanho real das carteiras.

A primeira ideia que tiveram foi pegar a carteira e, colocando-a de maneira justaposta a outra carteira, contar quantas vezes essa carteira cabia dentro da sala, de modo a preencher todo o espaço disponível. Decidiram trabalhar juntos, no qual dois movimentavam a carteira e um contava e anotava quantas posições a carteira ocupava. Depois de começarem o exercício de movimentação, encontraram um problema: a sala não estava vazia, pois tinham ali os bancos e mesas de refeitório. Nesse momento, solicitaram uma sugestão para resolver este problema. Os alunos pensaram em movimentar as mesas do refeitório, ao mesmo tempo em que perceberam o trabalho que isso exigiria. Então, fizemos a observação que os ajudaríamos, caso eles decidissem movimentar as mesas. Também observamos que existiam régua disponíveis e que régua eram mais leves e mais fáceis de mover do que cadeiras e mesas. Ao serem lembrados das régua, decidiram medir a carteira e depois ver quantas vezes essa medida cabia na sala. Ao tomarem esta decisão e medirem os quatro lados da cadeira, nós os interrompemos. Utilizando o quadro formalizamos o conceito de área e dissemos que aquilo que eles estavam fazendo era calcular a área que a carteira ocupava.

Após terem as medidas da carteira, um deles sugeriu usar a medida da largura para definir o tamanho do passo de um deles, e verificar quantos passos daquele tamanho conseguiria para saber quantas *larguras* da carteira caberia na sala. Um deles disse que assim saberiam quantas cadeiras caberiam na *fila*. Outro aluno completou que se fizessem o mesmo com o comprimento eles saberiam quantas filas teriam. Neste momento um dos alunos não concordou com a forma de calcular dos colegas e disse que mediria o comprimento e a largura da sala com a régua. Dissemos que não precisavam usar a mesma forma para resolver o problema, que eles tinham liberdade para decidir como responder a questão, retomamos a pergunta inicial e salientamos que se tratava do número de alunos e não necessariamente de carteiras. Um deles espantado disse “*Nós não deixamos espaço para os pés, nem para entrar na cadeira. Estamos medindo com elas grudadas uma na outra!*”. Mediante tal problematização, sugerimos que um dos estudantes sentasse na carteira, pois, deste modo,

poderiam estimar uma medida que coubesse também o aluno, afinal o importante numa aula é ele, uma vez que só com cadeiras a aula não existiria.

Com novo objetivo, agora o de calcular o espaço que o aluno ocupava junto à cadeira, um dos meninos se sentou e os outros começaram a medir. Um disse “*Coloca as pernas bem pertinho da cadeira para caber mais gente!*”. Novamente apontamos que eles tinham liberdade para decidir o espaço que iriam ocupar. Caso quisessem ficar com as pernas próximas à cadeira não teria problema; todavia, dissemos que se quisessem mais espaço também seria possível, visto que poderiam ficar algumas horas sentados e talvez fosse desconfortável ter um espaço muito restrito. O aluno que estava na cadeira imediatamente esticou as pernas para frente, tomando um amplo espaço. Seus colegas contrapuseram sua atitude argumentando que assim estaria ele ocupando o lugar de outros alunos; em consequência, juntos decidiram o que seria um espaço considerado confortável, porém não exagerado. Após, eles refizeram as medições e três dos alunos mediram com passos a sala, o número de cadeiras em cada fila e a quantidade de filas. O quarto menino - que até então estava sentado observando, mas que participava com contribuições pontuais - mediu a largura e comprimento da sala manualmente com a régua obtendo, aproximadamente, o mesmo resultado a que chegaram seus colegas. Depois de fazerem o cálculo para a sala inteira, lembraram do espaço para entrar na sala, o corredor para que o professor chegasse até a frente e ainda o espaço do professor em frente ao quadro. Então, eles calcularam estes espaços; viram quantas “cadeiras com aluno” caberiam neste espaço; e diminuíram da quantidade que eles haviam encontrado antes. Quando um deles questionou sobre deixar um espaço entre as cadeiras, o outro respondeu que como as medidas eram com o aluno junto à cadeira, então já havia espaço suficiente para que eles andassem entre elas.

Utilizamos o quadro branco para formalizar o conceito de área. No momento final debatemos sobre o espaço físico necessário para uma aula ocorrer. Concluímos que a atividade recém experienciada, apesar de não ter aspectos tradicionais de uma aula, como alunos sentados em cadeiras, enfileirados, em silêncio, com um professor dissertando à frente do quadro - com amplo espaço, também pode se constituir em um ambiente de aprendizagem.

6. Depois que os cadeados batem

Quando a aula acaba e as salas são fechadas os alunos continuam presos e nós, professores, voltamos às nossas realidades! Voltamos? Apesar de estarmos de volta à nossa

rotina, refletir acerca do processo é espontâneo e necessário. Intrigou-nos o modo de pensar que estes alunos desenvolveram num primeiro momento para solucionar a questão disparadora da aula. Ao término da atividade relatada, encontramos-nos com inquietações a serem debatidas: A quais situações estes indivíduos foram expostos para cogitarem a hipótese de terem uma aula em pé? Que sentimento movia o pensamento desses meninos para sempre querer colocar o máximo de pessoas nesta aula? Por que havia a incansável ideia de preservar um amplo espaço para o professor mesmo nesses cenários superlotados? A quantos cenários superlotados esses meninos foram submetidos ao longo de suas vidas? Será que eles já haviam tido o “privilégio” de poder escolher o seu espaço? Ao longo da proposta, estas e outras percepções foram paulatinamente despertadas em nós, enquanto educadores em formação.

No relato da proposta pode ser percebido que os alunos tinham como cenário uma aula tradicional. Visivelmente guardavam um espaço físico exclusivo para acolher uma autoridade: o professor. Esta atividade se utilizou da matemática como ferramenta mediadora crítica, a qual serviu como disparadora para o processo que aqui chamamos de experiência-ação, no qual o aluno experimenta a matemática através das suas ações e não das do professor. Com isso, foi possível vivenciar a (des)aula - espaço de aprendizagem no qual é possível desconstruir a ideia da aula tradicional como única alternativa. Neste contexto, através deste ambiente matemático, os alunos puderam problematizar o espaço físico onde estavam e delimitar um espaço que fosse confortável a eles, para assim, pensar-se como sujeitos desta (des)aula e até de futuras aulas hipotéticas.

Sabendo que a escola em questão faz parte do processo de sócio-educação de menores infratores, pensar espaços de aprendizagens que propiciem dialogicidade, emancipação e criticidade é implícito ao educador. Mas por que pensar em sócio-educação somente quando o aluno já está na condição de menor infrator? Os professores são formados para sócio-educar? Existe formação em sócio-educação?

7. Considerações Finais

Educar como prática de liberdade.

Pode parecer contraditório pensar nessa questão frente a um trabalho voltado para adolescentes privados de liberdade. Mas é precisamente essa aparente contradição que moveu

o grupo de professores em formação inicial na direção e sentido de pensar o campo de trabalho educacional como uma possibilidade para empoderar os adolescentes, levando-os a refletir sobre o próprio espaço que ocupam.

Educar não deveria ter outra finalidade senão contribuir para compreender o outro, para expressar-se, para ler o mundo, para refletir sobre o que é justo, para viver e atuar criticamente em sociedade. Portanto, criar situações socio-educativas com menores infratores, visando à reflexão sobre uma prática para a liberdade, vai ao encontro da ideia preconizada por Paulo Freire.

A situação aqui relatada emerge também das reflexões dos professores em formação inicial sobre o papel que o conhecimento de matemática pode ter na construção de uma leitura crítica de mundo; sobre a importância de se pensar em situações e ambientes de aprendizagem que empoderem os aprendizes para compreensão do outro e, por que não?, do mundo.

8. Referências

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros e Referências Curriculares Nacionais 1^a a 4^a séries**. Volume 1, 1997. Disponível em 10 de março, 2016, <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

CHARLARIELLO, L. N. A Importância de Desenvolver uma Pedagogia Crítica na Formação Inicial de Professores. **Revista Entretexto**. Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, PR. Disponível em 15 de março, 2016, <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/download/14086/11852>>

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P., Faundez, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **A Educação como Prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. S. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Editora Vozes, 13^a Edição, Petrópolis - RJ, 2014

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Portal Domínio Público. Disponível em 13 de março, 2016. <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2296>.

SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação. **Bolema – Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, n. 14, p. 66 – 91, 2000.