

X Colóquio Internacional Paulo Freire



CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS & PESQUISAS
PERNAMBUCO-BRASIL

Opressão
e Libertação na Atualidade

ANAIS - RESUMOS EXPANDIDOS
V. 1, 2018, ISSN 2525-9393
PRÉ-COLOQUIO PAULO FREIRE DO AGRESTE DE PERNAMBUCO-CARUARU
21 E 22 DE AGOSTO DE 2018
REALIZAÇÃO: CENTRO PAULO FREIRE-ESTUDOS E PESQUISA
LOCAL: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO- CENTRO ACADÊMICO DO
AGRESTE (CARUARU)

Pré-Colóquio Paulo Freire



PAULO FREIRE :
50 ANOS
DA PEDAGOGIA
DO OPRIMIDO
OPRESSÃO E LIBERTAÇÃO NA ATUALIDADE



Opressão e Libertação na Atualidade

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS - RESUMOS EXPANDIDOS

Profa. Maria Fernanda dos Santos Alencar

Profa. Maria Roseane Galvão da Silva

COMISSÃO ORGANIZADORA DO PRÉ-COLÓQUIO PAULO FREIRE DO AGRESTE-CARUAURU

Profa. Maria Fernanda dos Santos Alencar (UFPE/CAA)

Profa. Maísa dos Santos Farias (Fórum Municipal de Educação de Caruaru)

Profa. Cícera Maria do Nascimento ((Fórum Municipal de Educação de Caruaru)

Profa. Maria Erivalda dos Santos Torres (Fórum EJA Agreste)

Profa. Maria Joselma do Nascimento Franco (UFPE/CAA)

Profa. Viviane Mota dos Santos Sales (Secretaria de Educação Caruaru)

Prof. Mário José Disnard da Silva (Secretaria de Educação Caruaru)

Profa. Lúcia de Fátima Gomes de Santana (Secretaria de Educação Caruaru)

Profa. Helbany Gisleu Ramalho de Lima (Secretaria de Educação Caruaru)

Profa. Maria Roseane Galvão da Silva (GEPECQ/UFPE)

Marta Maria da Silva Gomes(GEPECQ/UFPE)

Adilza Alves dos Santos (GEPECQ/UFPE)

Thays Emanuell Alves de Araújo (GEPECQ/UFPE)

Dayane Dias Barbosa (GEPECQ/UFPE)

Leôncio Francisco Santos (GEPECQ/UFPE)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Dra. Anna Rita Sartore

Prof. Me.Mauro José da Silva

Profa. Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar

Prof. Dr. Nélio Vieira de Melo

Prof. Me. Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho

Profa. Dra. Waldenia Leão de Carvalho

Profa. Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco

Profa. Dra. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná

Prof. Dr. Sandro Guimarães de Salles

Profa. Me. Maria Eduarda dos Santos Alencar

Profa. Dra. Jaqueline Barbosa da Silva

Profa. Dra. Priscila Angelina Silva da Costa Santos

Profa. Dra. Allene Carvalho Lage

Profa. Me. Vitória Teresa da Hora Espar

Profa. Me. Maria Aparecida Vieira de Melo

Profa. Me. Maísa dos Santos Farias

Profa. Me.Cícera Maria do Nascimento

Opressão e Libertação na Atualidade

COORDENADORES DOS EIXOS TEMÁTICOS

Eixo temático 1: Educação de Jovens e Adultos
Coordenação: Prof^ª Maria Erivalda dos Santos Torres

Eixo temático 2: Ética e Política e **Eixo temático 3:** Formação de Professores e Engajamento Social
(Sala 1)

Coordenação: Prof^ª Maria Joselma do Nascimento Franco

Eixo temático 3: Formação de Professores e Engajamento Social – (Sala 2)

Coordenação: Prof^ª Ray-lla Walleska Santos Ferreira Gouveia

Eixo temático 4: Currículo e Avaliação
Coordenação: Prof^ª Michele Guerreiro Ferreira

Eixo temático 5: Educação Popular e Movimentos Sociais
Coordenação: Prof. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo (Sala 1) e
Prof. Douglas Ferreira da Silva (Sala 2)

AUTORIZAMOS A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

A EXATIDÃO DAS REFERÊNCIAS, A REVISÃO GRAMATICAL E AS IDEIAS EXPRESSAS E/OU DEFENDIDAS NOS TEXTOS SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DOS AUT

SUMÁRIO

PÁGINAS

EIXO TEMÁTICO 1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

P.10

1. A EDUCAÇÃO PRISIONAL COMO INSTRUMENTO DE REMIÇÃO PENAL: REFLEXÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA MODALIDADE EJA P.11
Mário José Disnard da Silva

2. AS NARRATIVAS DE ALUNOS/AS DA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA (RE) CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADANIA EMANCIPADORA P.13
Gessiane Aline Bezerra e Silva
Marta Maria da Silva Gomes
Aline Renata dos Santos

3. ESTUDANTES DA EJA E O PROTAGONISMO ESCOLAR: VOZES E MARCAS DA EXCLUSÃO EM BUSCA DE VIDA E CIDADANIA P.16
Stefani Tamires Alves Ribeiro Holanda
Maria Fernanda dos Santos Alencar

4. FÓRUM DOS ESTUDANTES DA EJA: AS VOZES EM BUSCA DO DIREITO À EDUCAÇÃO P.18
Maria Erivalda dos Santos Torres

5. O ESPAÇO DE DIÁLOGO E CONSTRUÇÃO DA EJA EM CARUARU: pesquisas e reflexões nas práticas educativas ressignificadas nas escolas municipais da rede P.20
Mário José Disnard da Silva
Viviane Mota dos Santos Sales
Helbany Gisley R. de Lima
Lúcia de Fátima G. de Santana

EIXO TEMÁTICO 2: ÉTICA E POLITICA

P.23

6. OS IMPACTOS DO PROCESSO DE REINTEGRAÇÃO DOS ALUNOS DO SÍTIO JARDIM DA CIDADE DE PANELAS-PE A UMA NOVA COMUNIDADE ESCOLAR P.24
Marta Maria da Silva Gomes
Maria Fernanda dos Santos Alencar

7. A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: UMA JANELA PARA O DIÁLOGO NO UNIVERSO VOCABULAR DAS CRIANÇAS P.27
Perycles Emmanoel Gomes de Macedo
Christie Rhamu Maciel Martinhão

Opressão e Libertação na Atualidade

8. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS: UMA ANÁLISE ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO INCLUSIVO DE CRIANÇAS AUTISTAS P.29

Mariana Mateus Barbosa

9. DIREÇÃO E FAMÍLIA: UMA QUESTÃO DE RECREIO CONCEPÇÕES DEMOCRÁTICAS DE GESTÃO P.32

José Eloi Nascimento dos Santos

EIXO TEMÁTICO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENGAJAMENTO SOCIAL P. 34

10. A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: UM OLHAR A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE P.35

Camila Viviane Silva Ribeiro

Leywison Arthur Evaristo de Carvalho

11. A EVOLUÇÃO DO CURRÍCULO INTERCULTURAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO PIPIPÃ, NO SERTÃO PERNAMBUCANO P.37

Luiz Carlos Barbosa de Sá

12. A LEITURA COMO PARTE DA PRÁTICA DOCENTE NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO JOAQUIM DO MONTE-PE P.39

Maria Rosa Maciel Silva

13. A LUDICIDADE COMO INSTRUMENTO AUXILIADOR PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO DE UMA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL P.41

Maria Caroliny Barbosa da Silva

14. A PORTA QUE A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO ABRE PARA PESQUISAS EDUCACIONAIS SOBRE ENGAJAMENTO P.44

José Alan da Silva Pereira

15. AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELO DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E SUAS RELAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM A PARTIR DE UM OLHAR FREIRIANO P.46

Jessyca Vitoria Tabosa Santos

Maria Jardiane dos Santos Silva

16. AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO E O DESENVOLVIMENTO DOS SABERES QUE CONSTITUEM A PROFISSIONALIDADE DOCENTE P.49

Márcia Cristina Xavier Santos

Ray-llaWalleska Santos Ferreira Gouveia

Opressão e Libertação na Atualidade

17. BULLYING NO CENÁRIO ESCOLAR E SEUS REFLEXOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM P.52
Taísa da Silva
Leticia Myllena Alves da Silva
Maria Joselma do Nascimento Franco
18. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS PROCESSOS INTERATIVOS NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) P.55
Ana Carolina de Souza Silva
Luanna Karolyne Santos de Lima
Nestor Henrique Torres Bezerra da Silva
19. FORMAÇÃO COM CAFÉ: FORTALECENDO EQUIPES PEDAGÓGICAS NA GRE MATA CENTRO P.58
Maria Cristina do Nascimento Silva Brandão
20. FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ASPARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR A PARTIR DO PENSAMENTO FREIREANO P.60
Isaias da Silva
Isália Amara da Silva
21. O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO VALORATIVO DA IDENTIDADE CULTURAL: UMA PERSPECTIVA FREIRIANA P.63
Maria Vitória Gois Mayrinck
Jefferson Leandro Barbosa
João Paulo da Silva Barros
22. O USO DA LUDICIDADE NA PRÁTICA DOCENTE P.66
Djhone de Barros Chaves Souza
Maria Isabel Nunes dos Santos Torres
23. PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA QUILOMBOLA: REFLEXÕES DO SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA P.69
Maria Roseane Galvão da Silva
Maria Fernanda dos Santos Alencar
24. PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO: UM ESTUDO DESENVOLVIDO NO MUNICÍPIO DE IBIRAJUBA-PE P. 72
Carol Monteiro Ferreira
Maria Joselma do Nascimento
25. A METODOLOGIA NO USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 3º ANO DOS ANOS INICIAIS P.75
Marcia Batista da Silva
Maria Joselma do Nascimento Franco

26. O DEFICIENTE NA UNIVERSIDADE

P.78

Viviane Rauane Bezerra Silva

Ana Maria Tavares Duarte

EIXO TEMÁTICO 4: CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

P.81

27. *LES DAMNÉS*/ OS OPRIMIDOS E A LUTA POR DIREITO EPISTÊMICO: OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR UM CURRÍCULO DECOLONIAL

P.82

Michele Guerreiro Ferreira

28. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: QUAL O LUGAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES PROPOSTOS PELA BNCC?

P.86

Douglas Ferreira da Silva

Cyntia de Oliveira Freitas

29. CURRÍCULO E MST: ANÁLISE DO CADERNO DA INFÂNCIA Nº 1 “EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA SEM TERRA – ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DE BASE”

P.89

Joseane Maria Vieira

Isaias da Silva

30. CURRÍCULO E ESCOLA DO CAMPO (MULTI)SERIADA: REFLEXÕES À LUZ DO PENSAMENTO FREIREANO

P.92

Isaias da Silva

31. CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS DA FUNDAJ SOBRE A RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

P.95

Manuela D`arc da Silva

Janssen Felipe da Silva

EIXO TEMÁTICO 5: EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS

P. 98

32. MOVIMENTO DAS MULHERES TRABALHADORAS RURAIS: A EDUCAÇÃO POPULAR PAUTADA EM PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO HUMANA E CIDADÃ

P.99

Mateus Henrique da Silva

33. A EDUCAÇÃO POPULAR PARA O MST/PE E SUAS DIMENÇÕES: UMA RELAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA FREIRIANA E A PEDAGOGIA DO/EM MOVIMENTO

P.103

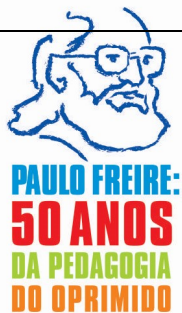
Rubem Viana de Carvalho

Ana Rinêlda Targino Alves

Adrião da Silva Mendes

Opressão e Libertação na Atualidade

34. NARRATIVAS DE HISTÓRIAS DE VIDA NÃO CONTADAS: MARCAS DE IDENTIDADE QUILOMBOLA-COMUNIDADE DE GUARACIABA P.105
Adilza Alves dos Santos
Almir João da Rocha
Maria Fernanda dos Santos Alencar
35. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR: CONCEITOS E PRÁTICAS A PARTIR DOS ESTUDOS DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL P. 108
Maria Girlene Callado da Silva
Maria Iveni de Lima Silva
Vanessa Azevedo Cabral da Silva
36. EDUCAÇÃO POPULAR: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO P.111
GleyssaNayana Soares da Silva
Joelma Miriam de Oliveira
37. EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PRÁXIS DE CONSCIENTIZAÇÃO POLITICO-PEDAGÓGICA COMO CAMPO DE LUTA DO SUJEITO CAMPESINO P.114
Arlene Taís Cumarú Ferreira Souza
Ailza Guimarães Alves
38. OS LUGARES DA EDUCAÇÃO POPULAR E A EPISTEMOLOGIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DE MULHERES NEGRAS P.117
Maria José dos Santos
Graça Elenice dos Santos Braga
Adilson dos Ramos
39. COMUNIDADE QUILOMBOLA DEBARRO VERMELHO-SÃO CAETANO: FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE E RECONHECIMENTO ÉTNICO P.119
Dayane Dias Barbosa
ThaysEmanuelly Alves de Araújo
Maria Fernanda dos Santos Alencar
40. AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL P.121
Maysa Conceição de Farias Albuquerque
Márcia Batista da Silva
41. A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE P.124
Leywison Arthur Evaristo de Carvalho
Camila Viviane Silva Ribeiro



Opressão e Libertação na Atualidade

42. REDES ASSOCIACIONISTAS: AS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DOS/AS EDUCADORES/AS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO P.126

Douglas Ferreira da Silva

43. PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA: A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS P.129

Dayana Maria da Silva

Maria Edjane Pereira da Silva

Mônica Batista da Silva

Maria Joselma do Nascimento Franco

44. PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DO MST: CAMINHOS PARA (RE)PENSAR A FORMAÇÃO HUMANA P.132

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

Maria Fernanda dos Santos Alencar



RESUMOS EXPANDIDOS

EIXO TEMÁTICO 1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**A EDUCAÇÃO PRISIONAL COMO INSTRUMENTO DE REMIÇÃO PENAL: REFLEXÕES
DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA MODALIDADE EJA**

Mário José Disnard da Silva¹

A reflexão proposta neste texto resulta em estudos feitos no ambiente prisional, no curso de bacharelado em Direito Asces-Unita. O percurso empreendido na pesquisa levou-nos a adentrar no contexto da educação prisional como instrumento de remição penal no sistema penitenciário brasileiro. Partindo do que conhecemos, da teoria acumulada sobre o tema, dos estudos promovidos como estudante de Direito e da experiência profissional como professor da Rede municipal de Caruaru, atuando na modalidade Educação de Jovens e Adultos; questionamos qual o papel da Educação prisional, na modalidade EJA, como instrumento da remissão da pena, para o processo de ressocialização. Para Onofre (2015) o grande desafio está em se pensar a educação para pessoas em situação de privação e restrição de liberdade num espaço em que a humanização do ser é negligenciada por situações diversas como, por exemplo, a superlotação e a falta de infraestrutura decorrentes da indefinição de responsabilidade institucional pelo atendimento educacional (SCARFÓ, 2008). Neste sentido, a autora explica que a prisão é um “espaço peculiar, onde se encontram duas lógicas opostas ao que significa o processo de reabilitação: o princípio fundamental da educação, que é por essência transformadora, e a cultura prisional, que visa adaptar o indivíduo ao cárcere” (Onofre, 2015, p. 239). Diante deste desafio, compreendemos que a remição penal e a ressocialização devem se dar por meio da educação prisional, na modalidade EJA, conduzida pelo fio articulador e intersetorial fazendo uso do conceito de ressocialização problematizado de um ponto de vista jurídico e pedagógico humanizado. Entendemos ser obrigação do Estado combater todas as formas de impunidade de crimes cometidos contra a sociedade e contra o Estado; porém nos somamos às vozes que questionam o modelo de punição centrado no confinamento de seres humanos em unidades prisionais como resposta, não somente ao alegado crescimento do crime organizado no Brasil, mas ao aumento dos conflitos sociais e interpessoais decorrentes das desigualdades econômicas, étnico-raciais, regionais, de gênero, de orientação sexual, etárias, e da falta de acesso a direitos básicos. Para o desenvolvimento do trabalho, nos respaldamos: 1) nas pesquisas de Silva (2006) sobre a prática docente de EJA na Penitenciária Juiz Plácido de Souza, no município de Caruaru, situado no agreste do Estado de Pernambuco, em que

¹ Bacharelado em Direito. Professor Especialista da Secretaria de Educação de Caruaru/PE.

Opressão e Libertação na Atualidade

buscou analisar a organização e a efetivação do trabalho docente e a interação do agente penitenciário no trabalho docente junto ao re-educando em sala de aula na penitenciária. 2) Nos fundamentamos de Paulo Freire para o princípio da educação, que é por essência transformadora, emancipadora e possibilitadora de Sermos Mais; compreendendo que, para tal finalidade, as práticas educativas devem ser desenvolvidas para além do modelo do sistema escolar; pois nesse espaço, onde também ocorre outros processos educativos não reconhecidos, deve-se considerar os conflitos, as experiências de vidas e expectativas que possam promover interações entre os indivíduos, tornando-se uma política de educação social inclusiva. Neste sentido, a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1970) vem trazer uma grande contribuição porque nos faz compreender que a concepção ‘bancária da educação serve de instrumento à opressão” (pp.33-42) e nos fornece elementos para repensar o objetivo da educação para a emancipação por meio da “dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade (pp. 44-57). 3) Em Arroyo (2011) que propõe uma organização curricular flexível à EJA nas prisões, na observação das especificidades em relação aos diferentes estágios de escolarização e de contextos que os estudantes trazem ao ambiente educativo na prisão, os quais devem ser considerados. A pesquisa foi qualitativa, com estudos bibliográficos sobre a temática e análise das práticas educativas, desenvolvidas no interior da prisão, que puderam contribuir para o processo de ressocialização e atender ao objetivo da remissão penal, de forma efetiva, na perspectiva de uma política pública social de inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Prisional, Remição Penal, Ressocialização.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 23ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970

ONOFRE, E. M. C. Educação Escolar Para Jovens E Adultos Em Situação De Privação De Liberdade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago., 2015.

SILVA, Maria da Conceição Valença da. **A prática docente de EJA: o caso da Penitenciária Juiz Plácido de Souza em Caruaru** / Maria da Conceição Valença da Silva.- Recife-PE: Centro Paulo Freire: Bagaço, 2006.

SCARFÓ, Francisco. **Educação em Prisões na América Latina: Direito, Liberdade e Cidadania**. – Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2008.

AS NARRATIVAS DE ALUNOS/AS DA EJA²: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA (RE) CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADANIA EMANCIPADORA

Gessiane Aline Bezerra e Silva³
Marta Maria da Silva Gomes⁴
Aline Renata dos Santos⁵

Este artigo é fruto de uma atividade de observação desenvolvida no Componente Curricular Educação de Jovens e Adultos no Curso de Licenciatura de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE Campus Acadêmico do Agreste- CAA em turmas da EJA. O objetivo deste trabalho é analisar as narrativas de alunos/as da EJA, especificamente abordaremos as causas da evasão dos/as estudantes e os desafios e as possibilidades enfrentadas na retomada aos estudos nesta modalidade de educação. Assim, enfatizamos os trajetos formativos e experiências emancipatórias logo após a inserção na EJA. Desse modo, construímos a seguinte questão problema: Quais são os desafios e as possibilidades dos sujeitos “evadidos” da escola no processo de reinserção na escola na modalidade EJA? Ou seja, queremos evidenciar as causas que levaram os/as estudantes a evasão e a retomada aos espaços de sala de aula, e o que essa reinserção possibilitou. Mediante esta questão, traçamos como objetivo geral: Compreender a partir das narrativas dos sujeitos da EJA quais os desafios enfrentados e as possibilidades no processo de reinserção no contexto escolar na modalidade EJA. Elencamos como objetivos específicos: (1) Identificar os motivos de evasão e retomada dos alunos/as do EJA e (2) Analisar indícios de emancipação obtidos a partir da inserção na EJA. Esta modalidade de educação, como o próprio nome já evidencia, é ofertada para jovens e adultos “que não tiveram acesso à educação na idade própria” (BRASIL, 1996). Botelho (2014) enfatiza a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma educação possível e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida. O perfil dos alunos da EJA se caracteriza por sujeitos que tiveram que ingressar cedo no mercado de trabalho, marginalizados, por falta de políticas públicas assistencialistas, contrapondo o

² Educação de Jovens e Adultos

³ Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Email: gessyline777@gmail.com

⁴ Graduanda do curso de Pedagogia – UFPE/CAA, membro do Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ). Participante da pesquisa do SUBPROJETO 1: Representação Social de Docentes de Escolas Quilombolas sobre Si e a Negritude (Coordenação da Profª. Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar- UFPE/CAA), parte do Projeto: Avaliação dos Discursos da Proposta Político-Pedagógica e da Prática acerca das Relações Étnico-Raciais na Interface com a Educação do Campo em Escolas Públicas do Agreste de Pernambuco- Convenio UFPE/CAA e Fundação Joaquim Nabuco. (2016-2018). Email: martagomes-18@outlook.com

⁵ Profª. Ms. do Curso de Pedagogia- CAA/UFPE. email: aline.renata24@hotmail.com

Opressão e Libertação na Atualidade

estereótipo de adulto que segue o curso regular de escolarização. (OLIVEIRA, 1999). Em nosso percurso metodológico optamos por um enfoque fenomenológico por compreender os sujeitos a partir de suas experiências, por meio dos sentidos e dos significados que estão além dos textos e das palavras (SILVA, 2010). O campo de pesquisa foi uma escola localizada em Olinda-PE, no Bairro do Rio Doce. A observação foi realizada em uma turma do 3º ano do ensino médio na modalidade EJA. A turma é composta por 34 alunos, os sujeitos da pesquisa são constituídos por 13 mulheres e 11 homens que responderam ao roteiro de perguntas, estando ausentes 10 pessoas. No intuito de preservar a identidade dos sujeitos iremos utilizar letras para identificá-los. A técnica utilizada para organização e análise dos dados foi a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Evidenciamos, a partir das narrativas, que os estudantes compreendem a certificação como um passaporte para se inserirem no mercado de trabalho e na sociedade enquanto cidadãos de direitos. Nessa compreensão, os sujeitos enxergam na EJA uma possibilidade de reinserção e emancipação social, uma vez que ter acesso à educação e consequentemente a um emprego digno permitiria diminuir a carga negativa posta sobre os jovens e adultos analfabetos, visto que a escolarização fora da faixa etária ainda acarreta em discriminação dos sujeitos. Em relação às causas da evasão, assinalamos que para as mulheres, em especial, uma das maiores causas da detectadas é o patriarcado, pois segundo as narrativas das estudantes mulheres, estas desistem dos estudos para se dedicar ao lar, por ordem do marido. Outro motivo de evasão foi/é a dificuldade de conciliar trabalho e escola. Diante desta breve análise, enfatizamos a necessidade de que essas vozes sejam externalizadas, a educação dos jovens e adultos precisa ser olhada com mais sensibilidade e especificidade, uma vez que a EJA não é uma modalidade de ensino que está fadada a desaparecer, pois defendemos a ideia de que a educação se dá permanentemente e sendo assim os jovens e adultos estão dentro de um processo de aprendizagem contínuo. Para nós, à luz de Paulo Freire (1994), as pessoas são seres de transformação e não de adaptação; sabemos que há muito a se conquistar e desnaturalizar e isso requer tempo e tão somente experiências porque a partir das lutas das dificuldades elas aprenderão a galgar passos cada vez mais transformadores. O que vemos é um aligeiramento dessa formação, que prioriza saber técnicos como saber seu próprio nome e domínios matemáticos básicos, uma educação que não está voltada para a promoção do sujeito e sua emancipação dentro de um caráter crítico-reflexivo, mas para instrução (PALÁCIOS, 1995 *apud* OLIVEIRA, 1999). Educação esta, que deveria corresponder à formação plena do ser humano, denominada por ele de preparação para a vida,

Opressão e Libertação na Atualidade

com formação de valores, atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas; EJA- Educação de Jovens e Adultos; Emancipação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOTELHO, Sandra Helena Salgueiro **A variedade padrão e a oralidade na EJA: uma abordagem sociolinguística e discursiva** /Sandra Helena Salgueiro Botelho. – Manaus, 2014.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, 1999.

PALACIOS, J. **Introdução à psicologia evolutiva: história, conceitos básicos e metodologia**. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SILVA, H. A. **Abordagem fenomenológico-hermenêuticas de pesquisas em educação**. Revista **Ágora**, 2010.

Opressão e Libertação na Atualidade

ESTUDANTES DA EJA E O PROTAGONISMO ESCOLAR: VOZES E MARCAS DA EXCLUSÃO EM BUSCA DE VIDA E CIDADANIA

Stefani Tamires Alves Ribeiro Holanda⁶
Maria Fernanda dos Santos Alencar⁷

O presente texto tem como objetivo compreender a participação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no seu processo de escolarização evidenciando o seu protagonismo escolar. Esta temática faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento para a conclusão do curso de Pedagogia (UFPE/CAA) na qual busca compreender mais sobre a modalidade EJA e seus sujeitos, entendendo que carregam a marca da exclusão. Tendo como objeto de pesquisa os sujeitos da EJA, buscamos tratar do protagonismo escolar no presente trabalho sob a perspectiva de Freire (1987) que o compreende como um movimento de tirar os educandos(as) da situação de sujeitos receptores, passivos, vistos como sem conhecimentos, negados e sem reconhecimento pelas instituições de ensino do sistema escolar; e colocá-los como centro da educação. Nesse contexto de centralidade, visibilidade e reconhecimento os(as) mesmos(as) passam a ser partícipes de uma relação de diálogo com o educador, com o conhecimento, com a sociedade e o mundo. A partir daí, há as condições de, por meio do sistema escolar, proporcionar condições para uma formação crítica e reflexiva num contexto geral do sujeito, visando a libertação do mesmo e não se preocupando apenas com um processo escolar que o faz decodificar, sem a compreensão do mundo. A pesquisa se justifica porque ao falarmos da EJA, estamos falando de uma classe esquecida, tratamos de pessoas – homens e mulheres- dos movimentos sociais, de movimentos populares, que vivenciam ou vivenciaram situações de exclusão e inclusão-embora muitas vezes perversas, que marcam vidas de baixo autoestima e situações de marginalização, inferioridade e subalternidade. Neste sentido, há a necessidade de fazê-los ouvidos ou falar sobre os sujeitos da EJA, falar sobre o protagonismo escolar, ouvir as vozes silenciadas. Além de Paulo Freire, trazemos Arroyo (2017) dentre outros autores para contribuir na discussão da temática ao nos fazer compreender que os sujeitos da EJA necessitam defender sua voz, espaço, território, itinerário, percurso, e que, como passageiros da noite- do trabalho para a EJA, são marcados pelo direito a uma

⁶Graduanda do curso de Pedagogia – UFPE/CAA. E-mail:stefanitamires@hotmail.com

⁷Profa. orientadora. Curso de Licenciatura em Pedagogia- NFD/CAA/UFPE e Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste –CCSA/UFPE. Líder do Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ). Membro do Centro Paulo Freire:estudos e Pesquisa. Email: Fernanda.alencar@ufpe.br

Opressão e Libertação na Atualidade

vida mais justa. E nesta luta, como sujeitos de direitos, têm direitos, não só à educação, mas também à cidade, à memória e outros lugares sociais. Salienta ainda Arroyo (2017) que a modalidade EJA deva encaminhar sua agenda pedagógica pela vida concreta dos sujeitos porque são pessoas que se deslocam, tanto objetivamente no trajeto casa-trabalho-escola, quanto simbolicamente no meio social, em busca de sobrevivência e reconhecimento. Diante da necessidade de refletir sobre a EJA e seus sujeitos, como protagonista da ação educativa-escolar, emergiu a seguinte problemática: De que forma ocorre o protagonismo escolar na Educação de Jovens e Adultos? E como objetivo da pesquisa: Compreender o processo do protagonismo escolar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos de estudantes no interior da escola. A metodologia proposta e utilizada até o dado momento baseia-se na pesquisa qualitativa de acordo com Deslandes (1994). Para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada de acordo com Lakatos (2003) e Severino (2010). Para a análise dos dados, iremos acolher Bardin (1977), através da análise categorial desmembrando os dados em categorias agrupadas analogicamente. Inicialmente, como pesquisa em andamento, o estudo já nos aponta algumas possíveis causas que direcionam o afastamento escolar: fatores econômicos que levam os sujeitos a optarem pelo trabalho, e questões de gênero impondo uma subalternização da mulher as marcas do patriarcado. Para além dos fatores que causam o afastamento do estudante da escola, a pesquisa também busca analisar fatores que impulsionaram esses estudantes a romperem as barreiras que lhes foram impostas e voltam à escola e se matriculam na EJA. Assim, apropriando-se da literatura de Paulo Freire e de outros autores, esperamos desvelar caminhos em busca de respostas para a questão aqui posta, esperando futuramente termos a culminância da pesquisa realizada, com a socialização completa do referido estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Protagonismo escolar. Exclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70. 1977.

DESLANDES, Suely Ferreira. **A constituição do Projeto de Pesquisa.** Pesquisa Social. 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª. Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.



Opressão e Libertação na Atualidade



FÓRUM DOS ESTUDANTES DA EJA: AS VOZES EM BUSCA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Maria Erivalda dos Santos Torres

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados obtidos com a realização dos Fóruns Municipais e Regional da EJA no Agreste Centro Norte de Pernambuco a partir das vozes dos educandos. A educação de jovens e adultos, ao longo da história do país, evidencia o insuficiente empenho do Estado na promoção de políticas que garantisse o direito de todos à educação. A luta atual pela EJA vai além da dívida social a ser reparada pelo Estado, mas acontece, principalmente, para afirmá-la como um direito. Na atualidade, esta luta tem como expressão os Fóruns de EJA, e o surgimento do Fórum dos Estudantes da modalidade. Estes se constituem como uma articulação de diversos atores que se propõem discutir temas como: alfabetização, formação de professores, qualificação profissional de jovens e adultos, direitos assegurados, participação dos estudantes etc. Esta mobilização luta por políticas públicas para a EJA que efetivem o direito à educação independente da idade enunciado na Constituição. Supõe-se que esses novos sujeitos coletivos passaram a pautar, modificar e interferir nas agendas políticas, promovendo embates que têm, no diálogo, forte identificação. O estudo tem seu destaque pelo reconhecimento dos Fóruns como interlocutores legítimos das instâncias ministeriais, estaduais e municipais. Enfoca a importância das vozes dos sujeitos estudantes da modalidade de EJA. O primeiro fórum que aconteceu foi o Municipal na cidade de Caruaru, em 18 de outubro de 2013 com a temática “Educação de jovens, adultos e idosos como direito humano: desafios e perspectiva”, o Regional, com os dezesseis municípios, em 12 de novembro de 2014, teve como temática “EJA: seu papel social na perspectiva política libertadora”. Vários municípios do Agreste já realizaram os fóruns municipais dos estudantes da EJA como: Toritama, São Caetano, Jataúba, Cupira, Agrestina, Caruaru, Tacaimbó, Ibirajuba e Belo Jardim. Há mais de vinte cinco anos existem os Fóruns de EJA em todo o Brasil a nível, nacional, estadual e regional e municipal, porém os sujeitos participantes são coordenadores escolares, coordenadores regional, gestores, representantes de movimentos sociais, IES e os sujeitos estudantes pouco participavam, por isso a criação do fórum, especificamente, para estudante dando oportunidade para que eles sejam ouvidos. Os fundamentos teóricos são baseados na literatura de Paulo Freire (1967, 1979, 2014). Trata-se de um estudo de caso qualitativo e exploratório a partir dos dados fornecidos pelos municípios em seus relatórios, pela observação direta durante os encontros anuais e reuniões ordinárias que acontecem mensalmente. Assim o *corpus* da pesquisa é formado por 40 relatórios municipais, por

Opressão e Libertação na Atualidade

30 atas das reuniões ordinárias, nos 24 relatórios anuais dos fóruns municipais e nos 8 relatórios regionais. Os procedimentos de análise são: 1- Fazer um perfil sociodemográfico dos participantes dos fóruns e dos municípios envolvidos, mapeando cada município em número de turma, número de estudantes, número de evadidos, número de analfabetos por ano. 2- analisar a voz dos estudantes a partir dos relatos registrados e das observações em loco no período de 8 anos das realizações dos fóruns. Os dados revelam que no atual cenário, um diálogo, vem sendo travado entre a sociedade civil e o poder público, com vistas à constituição de políticas públicas que enfrentem o desafio do analfabetismo e da pequena escolarização da população, pela assunção da garantia da continuidade dos direitos mediante o contexto de desmonte do estado brasileiro. Conclui-se que no panorama da EJA, esses espaços configuram-se permanentemente como espaços altamente potencializadores de mobilização, militância, engajamentos, negociação, articulação, participação e, particularmente, de discussão e intervenção, necessários nos contextos local, regional, nacional e internacional, dos atores sociais, vistos como protagonistas de ações libertárias e democráticas. Sendo assim, o Fórum dos Estudantes é um espaço de luta, de proposição e de busca pela garantia dos direitos sociais e subjetivos dos estudantes, bem como a garantia da qualidade social da educação para a modalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Fóruns de EJA dos estudantes. Direito à educação. Políticas públicas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

Opressão e Libertação na Atualidade

O ESPAÇO DE DIÁLOGO E CONSTRUÇÃO DA EJA EM CARUARU:

Pesquisas e reflexões nas práticas educativas ressignificadas nas escolas municipais da rede

Mário José Disnard da Silva⁸
Viviane Mota dos Santos Sales⁹
Helbany Gisley R. de Lima¹⁰
Lúcia de Fátima G. de Santana¹¹

Este texto visa apresentar a importância do Espaço de Diálogo e Construção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Caruaru; como também sua contribuição para a busca de práticas educadoras reinventadas e inspiradoras visando o desenvolvimento da atividade docente na/da EJA e da discussão do ser estudante da EJA dentro da política de Educação de Jovens e Adultos do município de Caruaru. Neste sentido, a apresentação e a reflexão do papel deste espaço formativo se fortalecem considerando pesquisas e estudos à luz de algumas perspectivas teóricas aqui postas: Freire (1970) e Arroyo(2013, 2017). Para reinventar as identidades dos sujeitos jovens, adultos e trabalhadores se faz necessário indagá-los pelos significados de seus itinerários desde crianças e adolescentes, da sua sobrevivência, do trabalho para as escolas, para a EJA, a procura de uma vida justa, mais humana. Também sujeitos, os professores e trabalhadores na educação estão em lutas por direitos, a exigir, reinventar artes, pedagogias, conhecimentos, currículos de sua formação inicial e continuada. Para Arroyo (2013) somos forçados ou optamos por mudar por sermos outros como profissionais do magistério, submetidos a políticas e diretrizes, a condições de trabalho, carreira e salários, a avaliações, relações sociais e interesses políticos. Somos nós mesmos resultado das tensas relações em que a educação e nosso trabalho estão inseridos. O olhar do Espaço de Diálogo e Construção da EJA prioriza esses sujeitos, que levam, para as escolas e em especial à EJA, as injustiças com que a sociedade os impõe. Arroyo (2017) salienta que nesse olhar procuramos trabalhar o conceito tripartite (educação, saúde e assistência) para minimizar tais injustiças, explicando-nos que como jovens, adultos e trabalhadores levam as resistências por libertação, mas também levam esperanças de que os percursos escolares retomados garantam-lhes o seu direito a uma vida justa e humana; e assim possam, ser inseridos no mundo social e profissional sem injustiças e desigualdades. No contexto da reflexão, podemos nos interrogar: Como mestres, professores e educadores sociais, reinventam suas identidades

⁸ Professor Especialista da Secretaria de Educação de Caruaru/PE.

⁹ Professor Especialista da Secretaria de Educação de Caruaru/PE.

¹⁰ Professor Especialista da Secretaria de Educação de Caruaru/PE.

¹¹ Professor Especialista da Secretaria de Educação de Caruaru/PE

Opressão e Libertação na Atualidade

profissionais e, em práticas coletivas, reinventam temas de estudo, de formação para entenderem sua profissão de norteadores capazes de garantir os direitos dos educandos a entenderem-se injustiçados, mas resistentes? Para Freire (1970) deve-se priorizar ver, reconhecer os outros como sujeitos de voz, sujeitos de saberes, culturas, consciência. Um ver os outros de extrema radicalidade política que se contrapõe a uma história de tentativas brutais de reprimir sua voz, suas presenças na política, na história, na cultura, até na pedagogia. Mas como vê-los? Paulo Freire (1970) os vê como oprimidos que nos interrogam a vê-los como oprimidos. Superar um pensamento político e pedagógico que oculta ver a história como uma relação opressores-oprimidos. Nesse processo que nos interroga, o Espaço de Diálogo e Construção da EJA busca ser um ambiente formativo-educativo de reflexão, estudos, pesquisas, reinvenção, que num processo de formação situada e contextualizada, procura nos aproximar educandos e educadores de seus percursos educativos, sociais e familiares. Nessa finalidade, o Espaço de Diálogo e Construção da EJA, inicia com a escuta e questões que nos levam a problematizar nossos saberes e práticas pedagógicas: Com que olhar nos miram e exigem ser olhados os jovens e adultos do trabalho para EJA? Como entender seus percursos e dificuldades na sua vida? Que barreiras e paradigmas político-pedagógicas encontrar nesse voltar a refazer percurso se itinerários escolares?. Em nossa história, o pensamento social, político, cultural e pedagógico debate-se com não reconhecer esses grupos étnicos, sociais, raciais como humanos, humanizáveis, educáveis. Paulo Freire (1970) captou essa história que marca a tensão pedagógica e docente. São interrogações persistentes que vêm dos educandos(as) e dos(as) docentes que tensionam a docência e exigem respostas nos cursos de formação inicial e continuada. Com isso o Espaço de Diálogo e Construção da EJA procura trabalhar temas de estudo e formação de cada um destes textos e práticas entre educandos(as) e docentes. Dentro do seu objetivo geral, busca desenvolver práticas e formações entre educandos(as) e docentes de forma inspiradora e reinventada num projeto humanizado na modalidade de EJA. Nos seus objetivos específicos, busca repensar e dinamizar práticas por meio de reflexões e escutas que possibilitem descobrirmos que saberes e fazeres mais perenes e mais inovadores do ofício para recuperar nas escolas e na EJA; e, por fim, indagar textos, análises e temas de estudo e formação.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Formação Continuada. Espaço de Diálogo. Construção da EJA



Opressão e Libertação na Atualidade

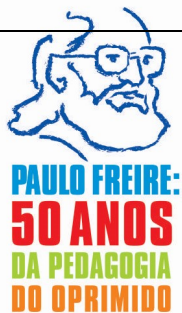


REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 23ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970



Opressão
e Libertação na Atualidade



RESUMOS EXPANDIDOS

EIXO TEMÁTICO 2: ÉTICA E POLÍTICA

OS IMPACTOS DO PROCESSO DE REINTEGRAÇÃO DOS ALUNOS DO SÍTIO JARDIM DA CIDADE DE PANELAS-PE A UMA NOVA COMUNIDADE ESCOLAR

Marta Maria da Silva Gomes¹²
Maria Fernanda dos Santos Alencar¹³

Uma escola nos apresenta mais do que a dinâmica, rotina e organização da unidade-instituição escolar; ela carrega identidades; principalmente, quando ela se localiza no território campestre. As unidades escolares trazem consigo marcas de identidades e de histórias que vão além dos nomes que as identificam; o calendário escolar ultrapassa o valor comemorativo para representar resistências, lutas, vitórias e também derrotas marcadas pelas memórias contadas e não contadas que teimam em se materializar por meio dos saberes da comunidade, passados oralmente de geração em geração “[...] no interior de uma vida coletiva anterior à escola, mas plena de educação, os homens entre si se ensinam-e-aprendem.” (BRANDÃO, 2006, p.22). Nesse espaço, o saber surge e circula; a escola se institui a partir da identidade da comunidade contribuindo a forjar identidades. É ponto de encontro, de diálogo, de tomadas de decisões; espaço, muitas vezes, de reflexão e deliberação de propostas de resistência e luta. Fechar uma escola é quebrar um fator historicamente construído: a identidade que ela carrega e ajudar a formar, individualmente e coletivamente, promovendo processos educativo-pedagógicos “[...] **socialmente** a educação, um domínio da cultura entre outros, é condição da permanente recriação da própria cultura, **individualmente** a educação, uma relação de saber entre trocas de pessoas, é condição da criação da própria pessoa” (BRANDÃO, 2006, p.22). Fechar uma escola vai além do distanciamento que compromete a assiduidade do aluno e sua permanência no âmbito escolar. Assim, interrogamos: quais os impactos do processo de reintegração dos alunos do Sítio Jardim da cidade de Panelas-PE a uma nova comunidade escolar? Buscando compreender como essa medida chega à comunidade e como esse processo de fechamento interfere na construção social, histórica e

¹²Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. Email: martagomes-18@outlook.com Membro do Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ). Participante da pesquisa do SUBPROJETO 1: Representação Social de Docentes de Escolas Quilombolas sobre Si e a Negritude (Coordenação da Prof. Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar- UFPE/CAA), parte do Projeto: Avaliação dos Discursos da Proposta Político-Pedagógica e da Prática acerca das Relações Étnico-Raciais na Interface com a Educação do Campo em Escolas Públicas do Agreste de Pernambuco- Convenio UFPE/CAA e Fundação Joaquim Nabuco. (2016-2018)

¹³Profa.Dra. do curso de Licenciatura em Pedagogia - CAA/UFPE e Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste –CCSA/UFPE. Líder do Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ). Membro da diretoria do Centro Paulo Freire:Estudos e Pesquisa. Email: Fernanda.alencar@ufpe.br

Opressão e Libertação na Atualidade

cultural desses sujeitos e da comunidade. De acordo com Rodrigues (p.08, 2017)“desvincular as crianças e os jovens da comunidade e da escola pode provocar o desenraizamento da cultura local e de pertença ao grupo”, o que prejudica, conforme Arroyo (2016 p. 107), o desenvolvimento da infância em suas especificidades “étnicas, de raça, de gênero, de classe”. Para Freire (1989, p.39), a educação nos traz a possibilidade de sermos mais na condição de sujeitos históricos e situados, com identidade e pertencimento. Neste sentido, os processos educativos devem vir na direção do educando(a), porque são seres “[...] não só de contatos, não só está no mundo, mas com o mundo.[...]”.Esta pesquisa, em desenvolvimento, acolhe estudos de Freire, Brandão e Arroyo, além de outros autores; se guia pela pesquisa qualitativa por apontar que o “pesquisador se propõe uma questão e colhe informações para respondê-la” (DESLAURIERS & KÉRISIT, 2008, p.127).Fará uso da entrevista semiestruturada buscando “obter informes contidos na fala dos atores sociais” (MINAYO, p.57) para tanto os sujeitos entrevistados serão os alunos(as) para acolher o significado do fechamento das escolas e quais desafios enfrentados; professores(as) no intuito de entender como lida com sujeitos de contextos diferentes; e dois pais/familiar responsáveis para entendermos o reflexo de tal ação para a comunidade. A análise dos dados será por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). A importância desta pesquisa é a mesma busca dar visibilidade e voz aos sujeitos que são os principais prejudicados com o fechamento, ação esta muitas vezes só notificada a comunidade sem a possibilidade de diálogo e, no entanto, de democracia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Fechamento de escolas. Identidade escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Caldart; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

DESLAURIERS, J. P.;KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In Poupart, J. et al. (Orgs.).**A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos** (pp. 127-154). Petrópolis: Vozes,2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.



Opressão e Libertação na Atualidade



MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social; Teoria, método e criatividade.** 14^o ed., Petrópolis, Editora: Vozes, 1996.

RODRIGUES, Ana Claudia da Silva, Marques, Dayana F. Dias, GilvaniaL. **Nucleação de Escolas no Campo: Conflitos entre formação e desenraizamento.** Disponível em www.scielo.br/cesso em 24/10/2017 às 13:00hrs.

Opressão
e Libertação na Atualidade

A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: UMA JANELA PARA O DIÁLOGO NO UNIVERSO VOCABULAR DAS CRIANÇAS

Perycles Emmanoel Gomes de Macedo
Christie Rhamu Maciel Martinhão

A linguagem é nitidamente a primeira característica que diferencia os seres humanos dos demais animais. Foi este complexo processo de troca de informações através dos símbolos que oportunizou, pela primeira vez, o pensamento conjunto que mais tarde se tornaria a base da civilização humana. O estudo do desenvolvimento do ser só é possível na análise daquilo que no humano é próprio e único, algo que só nele podemos observar. Então iniciamos nossas análises com o estudo das palavras-símbolos sabendo que nelas se inicia a formação do pensar. O humano, sendo ser social necessita da linguagem para se colocar no mundo enquanto sujeito pensante, é através da linguagem que construímos nosso pensamento, exteriorizamos nossa subjetividade e nossas indagações, nossa experiência sensorial e as abstrações que nos configuram como pessoas. Foi através da linguagem que os nossos ancestrais iniciaram este processo contínuo de comunicação que possibilitou a sua organização em volta de um bem comum a todos e foi responsável pelo progresso da nossa espécie e é a linguagem, seja ela escrita ou falada, que oportuniza a nossa contribuição na família e na sociedade, agora e no sem-fim do tempo. Paulo Freire vê na linguagem, não apenas um instrumento imediato de comunicação, mas uma oportunidade de operar ativamente sobre o mundo e de transforma-lo. O objetivo desta pesquisa é buscar, através de uma abordagem qualitativa do tipo etnográfico, numa imersão de trinta horas por parte de cada participante, uma primeira aproximação com o universo da escola tendo em vista os processos que se inclinam a auxiliar o seu desenvolvimento. Buscamos compreender, pelo viés da observação participante, se há na prática pedagógica elementos que favoreçam o desenvolvimento da linguagem bem como: a mobilização e interação entre discente e docente durante a aula. Almejamos ainda analisar se há na prática pedagógica os elementos afetivos (alegria, fascínio, amabilidade, flexibilidade, compreensão e interação) apontados por Freire como necessários para o seu desenvolvimento. E por fim, investigar se a fala dos docentes é construída em cima do universo vocabular dos discentes mantendo-se, portanto, dentro do seu alcance cognitivo. O complexo sistema que envolve a prática pedagógica quando se destina a auxiliar o processo de desenvolvimento da linguagem não pode ser esgotado em uma pesquisa de trinta horas. Sabendo disto, discutiremos

Opressão e Libertação na Atualidade

rapidamente os resultados a que chegamos diante da compreensão de que eles são parciais, não definitivos nem absolutos. Tal como pressupomos no início chegamos à conclusão que a prática pedagógica utilizada em sala de aula demonstra uma inclinação à formação humanística. Apresenta pontos em que obtém sucesso e momentos em que o sucesso não é alcançado devido ao enorme número de necessidades apresentadas pela demanda escolar e que muitas vezes escapa à possibilidade ou a sensibilidade dos docentes. Apontamos que a prática pedagógica auxilia o processo de desenvolvimento da linguagem quando se utiliza dos elementos afetivos apontados por Freire: A alegria, o fascínio, a afetividade. O mesmo não se pode dizer do uso do universo vocabular das crianças como ferramenta em função do desenvolvimento da linguagem, já que quase nada foi trabalhado neste sentido durante estas trinta horas de imersão. Consideramos que as janelas para o diálogo, categoria analítica que emerge do campo, são positivas ferramentas utilizadas para estimular o desenvolvimento da linguagem, uma vez que oportunizam a reflexão das crianças e suas capacidades verbais, dialogais e abstratas. Ressaltamos a importância que este trabalho representa para nossa formação profissional uma vez que nos aproxima deste universo que é a escola em suas complexidades e nos familiariza com este fenômeno tão importante que é a linguagem além do acréscimo que pode representar para futuros trabalhos nesta mesma direção.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento. Linguagem. Diálogo.

REFERÊNCIAS

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Martins Fontes Editora Ltda: São Paulo, 2008.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. EPU: Rio de Janeiro, 2008.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Record: São Paulo, 2003.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura. Um Conceito Antropológico**. Zahar: São Paulo, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1982.

SACRISTAN, Jose Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino**. São Paulo, 1999.

Opressão
e Libertação na Atualidade

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS: UMA ANÁLISE ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NO ENSINO INCLUSIVO DE CRIANÇAS AUTISTAS**

Mariana Mateus Barbosa¹⁴

Muito se tem discutido sobre as práticas de ensino e inclusão de crianças autistas no ensino regular. A partir das discussões propostas inicialmente pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, em seu informe: Alterações Autistas do Contato Afetivo (1938), outras discussões têm surgido sobre o autismo, dentre elas, pautadas no campo educacional. No Brasil, importantes trabalhos têm surgido na tentativa de repensarmos as práticas escolares a partir de compreensões efetivas acerca do transtorno do espectro autista e seus principais entraves. No livro: Autismo, Linguagem e Educação (2006), a psicopedagoga e pós-doutora em educação pelo laboratório de estudos e pesquisas em ensino e diferença (LEPED) da faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Sívia Ester Orrú, nos traz importantes reflexões sobre a interação social no cotidiano escolar, na família e na sociedade da criança com autismo, transtorno pelo qual cerca de uma a cada 110 pessoas são acometidas, segundo dados do CDC (Center of Diseases Control and Prevention) 2016. Diante disso, me fiz necessária para esta pesquisa a compreensão do que é o autismo e como se dá o processo comportamental dessas crianças para entender os processos de ensino aprendizagem e inclusão que se estabelece dentro da sala e caminhararmos na possibilidade de uma educação que emancipe, frente às injustiças, desigualdades e vulnerabilidades, como destaca Paulo Freire em sua pedagogia. Tratando-se de uma síndrome comportamental que engloba as áreas relacionadas à comunicação, na interpessoalidade, em ações simbólicas, no comportamento geral e no distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico (ORRÚ, 2011, p.30) e que há uma variabilidade de graus e níveis, se faz necessário concebermos o que venha a ser o autismo para compreendermos as inúmeras capacidades desses sujeitos e acatar suas necessidades, levando em consideração a especificidade de cada pessoa. Pois, como destacam representantes da ONU (2006), “rejeitar pessoas com autismo é um desperdício de potencial humano”¹⁴. Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo analisar a inclusão de crianças autistas que necessitam de um ensino-aprendizagem específico, como a compreensão que o docente tem a cerca do autismo possibilita as práticas pedagógicas que são exercidas dentro do ambiente escolar e como ocorrem os processos de inclusão desses alunos. Considerando que o respeito à diversidade, para além de um dever, é uma exigência de todo projeto democrático, de qualquer programa de serviços e de políticas de

¹⁴ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campus Agreste (CAA).Email: marianna_barbosa19@hotmail.com. Orientadora: Dr^a Maria Joselma Franco, professora da UFPE.

Opressão e Libertação na Atualidade

ação, o resumo expandido aqui apresentado traz os dados de uma pesquisa qualitativa etnográfica, realizada na UFPE (CAA), em 2017, no contexto da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica 1, valendo-se dos instrumentos metodológicos de observação participante e questionários aplicados em uma turma cujo aluno sujeito da pesquisa cursava o 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Surubim (PE). Para tal, tive como objetivo geral: analisar as práticas pedagógicas, bem como os processos educacionais e de inclusão que se estabelecem no dia-a-dia escolar de crianças que estão dentro do espectro autista e em uma escola pública e regular da cidade de Surubim-PE; e como objetivos específicos: 1) analisar como o docente concebe o TEA (Transtorno do Espectro Autista); 2) qual a relação que essa concepção tem com as atividades e os processos de inclusão desenvolvidos dentro da sala. A partir deles, foi observado que o autismo é uma condição complexa que envolve dificuldades importantes na comunicação, linguagem e comportamento e que há necessidades específicas destes alunos frente ao processo de inclusão onde o concebimento do que venha a ser o autismo faz com que as práticas dentro da sala os oportunizem ou não a desenvolverem suas capacidades intelectuais. A maneira como é desenvolvido a aprendizagem do autista geralmente é pautado em um processo lento e gradativo que necessitará o professor trabalhar no desenvolvimento de atividades que inclua a criança nos processos educacionais, a fim de atestar o papel da escola como promotor do direito à educação inclusiva concebendo a particularidade de cada criança para que não haja um processo separativo entre a “criança que consegue aprender da criança que não consegue aprender”, pois como coloca Paulo Freire: “Toda separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadoras”. (FREIRE, 2013, p. 20), pois os educandos classificados como os que não aprendem, são assim classificados apenas por estarem fora do padrão de constituição física e psicológica instituídos na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Concepções. Práticas Pedagógicas. Inclusão.

REFERÊNCIAS

ORRÚ, Silvia Ester. *Autismo, Linguagem e Educação: interação social no cotidiano escolar*. (Wak, 2014)

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. 15a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 45a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.



Opressão e Libertação na Atualidade



FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

SCHWARTZAMN, Jose Salomão. *Autismo Infantil* (Memnon, 2003)

BAPTISTA, Claudio Roberto e BOSA, Cleonice. *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção* (Cap2-Artmed, 2012)

Opressão e Libertação na Atualidade

DIREÇÃO E FAMÍLIA: UMA QUESTÃO DE RECREIO CONCEPÇÕES DEMOCRÁTICAS DE GESTÃO

José Eloi Nascimento dos Santos¹⁵

Avaliar como se dar o processo democrático de uma gestão escolar numa escola do agreste pernambucano, é o objetivo deste trabalho, realizado como pré-requisito da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica II. Quando partimos da concepção Freiriana da autonomia dos sujeitos em todas as formas de vida, sobretudo na educação como fonte de protagonismo, percebemos o quanto é importante pesquisar sobre a temática que aqui propomos; apesar de muito discutida e de fazer parte quase que fundamental das concepções de gestão educacional, muito ainda tem que ser dito, mudado e reavaliado, para que se possa ver efetivada as ideias da Pedagogia da Autonomia do grande educador Paulo Freire. Trazemos neste trabalho a discussão sobre a importância de uma gestão democrática, em que todos os entes envolvidos na comunidade escolar – Gestão, professores, estudantes, técnicos e comunidade externa – precisam participar do processo escolar com o objetivo de incentivar os estudantes, combater os empecilhos que se apresentam na construção de uma educação democrática e verdadeiramente autônoma. O trabalho foi escrito com o objetivo de conhecer como a gestão da instituição de ensino pesquisada manifesta sua interação e convivência cotidiana com as questões de democracia na escola, a partir da observação de um ato político educacional em uma reunião específica em que se discutiu e decidiu sobre os futuros horários de intervalo na escola e suas respectivas alterações no cotidiano escolar. Entendemos que tratar de democracia na educação é muito complexo, apesar do tema estar sempre em evidência e da grande quantidade de pessoas que tratam da temática. Vivemos em um país de orientação econômica capitalista e com um histórico de profundas raízes no conservadorismo, nos métodos de senhorio e subordinados, na frequente concepção de que deve haver mandantes e mandados e no conceito de que há pessoas que entendem de administração e pessoas que não entendem; estas segundas devem deixar o ‘comando’ com as primeiras. Sendo o trabalho escolar uma ação de caráter coletivo, realizado a partir da participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar; afirmar que sua gestão pressupõe a atuação participativa representa um pleonasma de reforço a essa importante dimensão da gestão escolar. Realizei uma

¹⁵Graduando em Pedagogia pela UFPE e História Pela UNICESUMAR (EAD)

Opressão e Libertação na Atualidade

pesquisa qualitativa a partir da observação de uma atitude em uma reunião com pais, professores e equipe gestora em que a proposta foi ofertada aos responsáveis pelo aluno no sentido de suspender o intervalo entre as aulas, partindo do argumento de que estava havendo irregularidades múltiplas na conduta dos alunos quando compartilhavam o ‘recreio’, além das atitudes posteriores a reunião, que demonstraram como se comporta a equipe gestora frente aos entes da comunidade escolar e como as decisões desta equipe são efetivadas na prática no dia-a-dia da instituição. Esta pesquisa mostra-se promissora no sentido de demonstrar as dificuldades emergidas para que seja resolvida no cotidiano pela gestão, com relação às atitudes protagonizadas pelos envolvidos no processo educacional, a necessidade das tomadas de decisões a partir dos comportamentos e peculiaridades de cada comunidade, no sentido de garantir o processo didático, de ensino e de aprendizagem e os desafios que são enfrentados diariamente na gestão de uma escola, no sentido de praticar a democracia no melhor estilo possível.

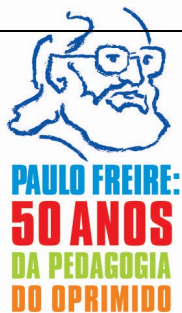
PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional. Democracia. Gestão.

REFERÊNCIAS

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

NASCIMENTO, Priscila X. S.; MARQUES, Luciana R. **As interfaces da participação da família na gestão escolar.** RBPAAE - v. 28, n. 1, p. 68-85, Jan/Abr. 2012.

VELOSO, Luísa; CRAVEIRO, Daniela; RUFINO, Isabel. **Participação da comunidade educativa na gestão escolar.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 815-832, out./dez., 2012.



Opressão
e Libertação na Atualidade



RESUMOS EXPANDIDOS

**EIXO TEMÁTICO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
ENGAJAMENTO SOCIAL**

Opressão e Libertação na Atualidade

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: um olhar a partir das concepções de Paulo Freire

Camila Viviane Silva Ribeiro¹⁶
Leywison Arthur Evaristo de Carvalho¹⁷

O presente trabalho visa apresentar as contribuições do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação docente inicial de estudantes do curso de Química Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco, tendo em vista que este é um Subprojeto Interdisciplinar, o qual é aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e faz parte de um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e tem como finalidade preparar os discentes para a prática docente, e dessa forma adaptá-los a realidade escolar. Nesse sentido, o PIBID oferece bolsas aos discentes de cursos presenciais, e faz uma junção entre a educação superior e escolas das mais diversas redes de ensino. A formação de professores por sua vez está relacionada com o PIBID uma vez que este programa prepara sujeitos para a atuação no mercado de trabalho, haja vista que o mercado de trabalho está cada vez mais consolidado em desenvolver estratégias que emancipem os sujeitos no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas. Neste sentido, “à semelhança de outras profissões, o futuro professor precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar, devendo desde o início da formação assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto para a realização delas” (MAUÉS, 2003, p.101). Dessa maneira, é importante que haja condições favoráveis para os educandos enquanto futuros educadores, onde possa haver transformação no meio educacional no qual estão inseridos. Assim sendo, o PIBID permite ao aluno bolsista o contato inicial com a escola, proporcionando assim, um diálogo entre os diferentes saberes, podendo construir novos e até mesmo ressignificar aqueles já incorporados no decorrer dos estudos, pois “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2013, p. 03). E é nesse contexto que Freire (1987) afirma que há saberes diferentes dentro de um contexto escolar e que um não será mais

¹⁶Licencianda do curso de Química – Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: kamilla.kemilly@hotmail.com.

¹⁷Licenciando do curso de Química – Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC/UFPE) e Bolsista do projeto Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: Núcleo de Integração de Saberes/Pró-Reitoria de Extensão (PROExC)/UFPE. E-mail: leywison.arthur@gmail.com.

Opressão e Libertação na Atualidade

importante que outro, mas, que a junção buscará integrar aquilo que se pretende adquirir. A formação docente inicial por sua vez está cada vez mais comprometida em formar sujeitos tecnicistas, incapazes de buscar romper com o instrumentalismo pedagógico, incorporado nas diversas práticas existentes no contexto escolar, vale ressaltar, que a formação inicial por sua vez é a chave propulsora para o desencadeamento de práticas que levem os sujeitos vinculados neste processo a desenvolver habilidades e competências que se possuam caráter emancipatório e que quebre as barreiras do instrumentalismo pedagógico. Freire (1987) revela ainda que a educação ao longo do tempo passa por diversas mudanças, mas que ainda possui características bancárias, uma vez que, os estudantes são considerados pessoas desprovidas de pensamento, e que necessitam de depósitos de conhecimento para que assim possam compreender, transformar e emancipar a realidade na qual estão inseridos. Por conseguinte, o PIBID vai de encontro a isto, revelando que os sujeitos deste processo, são dotados de conhecimentos e experiências e que necessitam apenas de incentivos para que possam adquirir as habilidades desejadas. Levando em consideração esses aspectos, entende-se que o PIBID é um aspecto emancipatório importante na formação inicial docente, tendo em vista que ele contribui para trocar conhecimentos, vivências, acalmar tensões existentes, e até mesmo o se “descobrir” na profissão docente, uma vez que estes sujeitos possuem a chance de estar em contato direto com a realidade escolar, podendo enriquecer a sua prática e efetivar diversos mecanismos de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. PIBID. Química.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17^a. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente, 41^a reimpressão. São Paulo Paz e Terra, 1996.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 89-117, março/ 2003.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Lisboa: 2013. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf.> Acesso em: 24/05/2018.

A EVOLUÇÃO DO CURRÍCULO INTERCULTURAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO POVO PIPIPÃ, NO SERTÃO PERNAMBUCANO

Luiz Carlos Barbosa de Sá¹⁸

A consolidação do currículo intercultural, voltado para a educação popular, abriu espaço para que as especificidades culturais e educacionais de cada povo fossem incorporadas nos seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's). Nosso objetivo aqui é trazer essa abordagem para a educação escolar indígena, apresentando o exemplo do Povo Pipipã de Floresta, no Sertão de Pernambuco. Diversos autores nos levam a reflexão de como a prática escolar para Povos Indígenas e Afro-brasileiros foram reduzidas diante de uma visão eurocêntrica de currículo descritivo vivenciado por escolas que trabalhavam apenas situações pontuais como as datas comemorativas do dia 19 de abril – Dia do Índio, 13 de maio – Abolição da Escravatura, 20 de novembro – Dia da Consciência Negra. Para Quijano (2010), a Europa concentrou a hegemonia de todas as formas de controle da subjetividade da cultura e conhecimento diante de um dualismo ente o primitivo/civilizado. Por outro lado, Dussel (1993) propõem uma transmodernidade para como alternativa para combater a pretensão eurocêntrica da modernidade. Candau (2008), complementa argumentando que a interculturalidade é considerada a forma mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade. Ideias que parecem ter materializado a consolidação do Currículo na perspectiva intercultural a partir dos avanços do marco regulatório. O Estatuto do Índio (Lei n. 6.001/73) já procurava defender no artigo 1º, a preservação da cultura das comunidades indígenas, mas na prática disciplinava a integração progressiva e harmoniosa destas à comunhão nacional. Do ponto de vista da Educação Escolar indígena, podemos considerar que o marco foi Constituição Federal de 1988. O artigo 231 prevê o reconhecimento da organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, enquanto o art. 232 garante a legitimidade jurídica dos índios e suas comunidades como defensores de seus direitos e interesses e o artigo 210, § 2º foi mais além prevendo “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passou a garantir o direito à Educação Escolar Indígena intercultural, diferenciada, bilíngue/multilíngue e comunitária. Já o Parecer CNE/CEB nº 14/99, que fixa

¹⁸Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste

Opressão e Libertação na Atualidade

Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, estabelece, em seu art. 1º, a criação e funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios. De acordo com Projeto Político Pedagógico da escola Pipipã, os saberes empíricos do povo são construídos a partir da memória dos mais velhos, juntamente com os jovens e docentes da comunidade. Segundo o cacique e educador Valdemir Lisboa: “É o encontro das narrativas sociais e culturais de cada uma na perspectiva de contribuir na formação de guerreiros críticos e conscientes”. Tudo isso só foi possível diante das leis que asseguram a realização de políticas públicas e compensatórias voltadas para estudantes indígenas, que permita a diversidade curricular, formação de professores indígenas e constituição de escolas específicas para a atuação dos mesmos. Dessa forma, o currículo Pipipã obedece às Leis que abrangem a educação aliada aos conhecimentos tradicionais do Povo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Intercultural. Marco regulatório. Povo Pipipã.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Eliene. **A Educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação**. 2010. Disponível em: <https://interfacesdesaberes.faficape.edu.br/index.php/import1/article/view/137>.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** - Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

DUSSEL, Enrique, 1492: o encobrimento do outro. A origem do "mito da modernidade". Editora Vozes, 1993.

MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social**. p. 84-130. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. p. 31-83. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

Opressão e Libertação na Atualidade

A LEITURA COMO PARTE DA PRÁTICA DOCENTE NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO JOAQUIM DO MONTE-PE

Maria Rosa Maciel Silva

Em todo processo de aprendizagem um ato recorrente e de suma importância é a leitura, que é utilizada em todas as fases de aquisição de conhecimento, desde a alfabetização pelos docentes até níveis altos de especialização por todos os atores envolvidos. Por sua relevância na trajetória escolar e acadêmica, espera-se que a escola tenha um papel fundamental nas práticas de ensino, e principalmente no desenvolvimento ao ato e hábito de leitura, que inúmeras vezes são negligenciadas. Paulo Freire via com extrema importância o hábito da leitura. Para o autor era mais que simplesmente a repetição ou decodificação da escrita, mas está relacionado à leitura que o sujeito faz do mundo. O ato de ler, segundo Freire, ajuda o indivíduo a posicionar-se referente ao mundo, e ter uma visão crítica, pois a leitura o ajuda a treinar e refinar esse olhar. A presente pesquisa parte do pressuposto de não identificar à leitura como parte integrante e predominante em sala de aula, tampouco como parte relevante da prática docente, visto a defasagem do ensino e as condições de trabalho apresentadas aos docentes impactando diretamente em sua forma de ensino e transmissão do conhecimento. Por esse motivo busca analisar a ocorrência da leitura como parte da prática docente na sala de aula no 5º ano do ensino fundamental de uma escola no município de São Joaquim do Monte-PE; levantar os procedimentos metodológicos adotados para mobilizar os alunos à leitura e compreender a relevância dada à leitura pelos sujeitos alunos/professor. Assim, a pesquisa que é do tipo etnográfico, na perspectiva qualitativa, a qual tem como foco o sujeito, estudando suas singularidades e experiências em todo processo de observação, usa como procedimentos metodológicos observação participante, aplicação de questionários para maior conhecimento dos participantes que são compostos por cinco alunos e sua respectiva professora que foram identificados com nomes fictícios e suas opiniões, e análise de documentos. Durante todo período de observação desta pesquisa, foi verificada a ocorrência da leitura em sala de aula, utilizando independente da disciplina estudada e deixa claro aos alunos a importância da mesma para o entendimento dos sentidos e interpretação dos textos, também para a resolução das questões apresentadas, porém, é digno de nota que, embora a leitura seja bastante solicitada, a docente emprega aos alunos fazê-la somente de forma coletiva, sem sua participação, o que torna o conteúdo confuso, visto que os discentes não dominam plenamente a arte de ler e cada um faz no ritmo, com suas limitações. Conforme identificado no questionário direcionado aos alunos participantes, todos

Opressão e Libertação na Atualidade

compreendiam a importância da leitura, mas nem todos têm apreço por ler. Concluindo assim que a fim de responder aos objetivos apresentados nesta pesquisa, identifiquei a ocorrência da leitura como parte da prática docente, porém com diversas falhas no que diz respeito à diversidade de formas para trabalhar a leitura com os alunos, focando apenas na leitura coletiva, não sendo observadas suas demais nuances. Também não foram identificados procedimentos metodológicos para mobilizar os discentes à leitura. Assim, embora todos os participantes encarem a leitura como algo importante para formação e vida do sujeito, pouco foi notado essa real relevância durante o período de observação. Mediante os dados apresentados, foi confirmado parcialmente o pressuposto trazido anteriormente, pois durante a pesquisa foi à leitura solicitada em vários momentos, mas não como parte integrante e predominante em sala de aula, tampouco como parte relevante da prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Leitura do mundo. Prática docente.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M.L. et al. **Português: Contexto, interlocução e sentido**. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas, SP. Papyrus, 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.
- CRUZ, Gisele Barreto da. **A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares**. Educar em revista [on line], nº 29, p. 191-205. Curitiba, 2007.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa**. 1ª edição. São Paulo: Nova Fronteira, 1988.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 1989.
- OLIVEIRA, Jorge Leite de. **Texto Acadêmico: técnicas de pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

A LUDICIDADE COMO INSTRUMENTO AUXILIADOR PARA A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO DE UMA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Caroliny Barbosa da Silva¹⁹

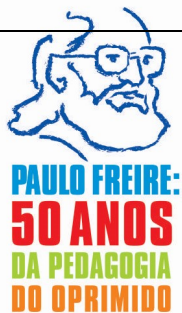
O brincar tem, no mundo infantil, papel crucial no referente ao desenvolvimento da criança em suas mais diversas instâncias, incluindo não apenas física e motora, mas também psicológica e social, pois o lúdico tem “a capacidade de absorver a criança de forma única, intensa e total possibilitando demonstrar sua personalidade e conhecer melhor a si mesma.” (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014, p. 82). Em paralelo, é também durante a infância que, geralmente, inicia-se um processo igualmente relevante para a formação social: a alfabetização, “um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito.” (SOARES, 2013, p. 16), e, paralelamente, pelo menos seria o ideal, também o letramento, “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2009, p. 18). Afinal, diz Paulo Freire, em sua obra *A Importância do Ato de Ler* (1989), que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Aprender o alfabeto tem uma importância inegável, mas unir a esse mesmo aprendizado a possibilidade de uma leitura crítica do mundo, ao mesmo tempo em que isso esteja sendo trazido para a criança de maneira lúdica e prazerosa, é de um potencial esplêndido. Fomenta-se então a questão: De que maneira a ludicidade pode ser utilizada como instrumento para auxiliar na alfabetização e no letramento de crianças? Dessa forma, tomando tal pergunta como objeto de estudo, o resumo expandido aqui apresentado trás os dados de uma pesquisa qualitativa etnográfica, realizada na UFPE (CAA), em 2017, no contexto da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica 1 (PPP1), valendo-se dos instrumentos metodológicos de observação participante e questionários aplicados em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Caruaru (PE) que possuía 22 alunos e 01 professora como participantes da pesquisa, com o objetivo geral de: Analisar de que maneira a ludicidade pode auxiliar no processo de alfabetização e letramento de uma turma do 1º ano do ensino fundamental; e dois objetivos específicos: 1) Identificar se o uso da ludicidade em uma sala de aula do ano do ensino fundamental é constante, pontual ou simplesmente raro; 2) Verificar os impactos, visíveis em uma sala de aula do 1º ano do ensino fundamental, que são apresentados no desempenho das crianças mediante o uso da ludicidade. A partir deles perceberam-se pontos de extrema preocupação, especialmente no ponto de vista do que

¹⁹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campus Agreste (CAA). Email: mariacaroliny22@gmail.com. Orientadora: Dr^a Maria Joselma do Nascimento Franco, professora da UFPE.

Opressão e Libertação na Atualidade

defende a perspectiva freiriana, voltada para a emancipação e humanização do sujeito/ aluno. A maneira extremamente mecânica e repetitiva com a qual aquela turma era ensinada o alfabeto e, por sua vez, à leitura, encontrava-se completamente desprovida de qualquer tentativa de letramento, voltada apenas para a transmissão dos conteúdos sistemáticos apresentados em sala de aula, com a finalidade explícita de “passar nas provas” no ano seguinte. Mais justificativas que fossem além de tal objetivo não foram apresentadas pela professora. Ao mesmo tempo, o uso da ludicidade também se mostrou extremamente escasso naquele ambiente, mesmo este sendo povoado por crianças entre 05 e 07 anos, onde se pareceu haver a crença que a ludicidade deveria ser usada como instrumento de recreação ou distração, mas não realmente de auxílio para os processos de aprendizagem que ali estavam sendo desenvolvidos. Isso apesar de que, nas pouquíssimas vezes em que foi registrada a sua utilização didática, três no total, a ludicidade se mostrou uma grande aliada na aprendizagem das crianças, mantendo sua atenção, encorajando sua participação ativa nas atividades e mantendo mais vívida que o normal a lembrança do conteúdo aprendido em sua memória. Tais dados e análises trazem a preocupante demonstração de um processo de alfabetização quase que completamente desvinculado tanto do letramento quanto da ludicidade, focado exclusivamente na aprendizagem mecânica e abrindo mão de todos os aspectos positivos que ambos poderiam proporcionar a criança não apenas no quesito da aprendizagem teórica, mas também no, igualmente importante, aspecto social que Paulo Freire nos desvenda ao falar sobre a importância da capacidade de ler o mundo além das palavras, de maneira social, abrindo assim a possibilidade do indivíduo “reescrever” o mundo ao seu redor. Privar as crianças de desenvolver tal crucial capacidade, ainda mais dentro de uma sala de aula, que é não apenas um ambiente de formação de intelectual, mas também de formação social e humana, é talvez o elemento mais cruel de todo esse contexto. Assim, pensar a formação de professores a partir de uma perspectiva contrária a essa que foi identificada nessa turma de 1º ano, é permitir que as crianças possam não apenas ter a oportunidade de apropriar-se da língua escrita, mas também fazer isso através de ferramentas que possam melhorar sua aprendizagem, como a ludicidade, e praticar tal aprendizagem socialmente, utilizando os conhecimentos aprendidos não apenas para passar em uma prova, mas para pensar criticamente sobre e poder modificar a realidade ao redor.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Ludicidade.



Opressão e Libertação na Atualidade



REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6ª ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros.** – 3ª ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009.

TEIXEIRA, Héliça Carla; VOLPINI, Maria Neli. *A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola.* **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v.1, n.1, p. 76-88, 2014.

Opressão
e Libertação na Atualidade

**A PORTA QUE A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO ABRE PARA PESQUISAS EDUCACIONAIS
SOBRE ENGAJAMENTO**

José Alan da Silva Pereira²⁰

Este trabalho tem por finalidade apresentar a relevância da discussão do pensamento de Paulo Freire exposto no livro *Pedagogia do Oprimido* (2005), e a emergência da releitura de sua obra à luz das filosofias que influenciaram a sua escrita, como por exemplo, o hegelianismo, o marxismo, a fenomenologia, o existencialismo, o personalismo e o pensamento frankfurtiano. Ressaltaremos aqui, a influência do existencialismo sobre sua produção. De acordo com a perspectiva ensaísta de Freire, vê-se claramente como o tom político e denunciativo da sua escrita, contribui para pensar sobre a educação como uma realidade que necessita de engajamento para efetivar-se socialmente e fazer sentido concreto na vida dos cidadãos para quem importam os processos educacionais. O engajamento em sua obra aparece reivindicando a não neutralidade da escola, e aponta para ela como um espaço de livre circulação de ideologias e, como tal, de escolha livre por um lado no qual atuar, isto é, se engajar. Ao mesmo tempo, relataremos como o livro *Pedagogia do Oprimido* foi à porta que abriu para a possibilidade da pesquisa de doutorado que tem como tema o engajamento como processo pedagógico e a construção do conceito de Interessamento que está em andamento pelo departamento de educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. O que Freire denunciou sobre a relação oprimido-opressor, presente na educação, combate frontalmente às práticas essencializantes e cristalizadoras dos processos educacionais, que atribuem aos sujeitos papéis definidos a priori e restritos a uma totalização do humano que, a nosso modo de interpretar, nada mais é do que um processo de massificação e alienação a que Freire chamará de educação bancária e que, a nosso ver, dá forma ao que chamamos de novo oprimido, isto é, aquele que se torna refém de sua própria ignorância e descomprometimento. A necessidade de reler esta obra específica de Freire se dá, entre outras razões, pela possibilidade de desfazer o caráter essencialista e domesticador atribuído aos sujeitos e ao currículo, e abrir uma via de transformação, fundamentada por um tipo de sujeito aberto, ou como vir-a-ser. Esta concepção de sujeito aberto, poderemos dialogar com a noção de subjetividade defendida pelo existencialismo de Sartre e de Simone de Beauvoir, que sempre pregaram a subjetividade ou realidade humana como abertura e transcendência. Reler Freire é ao mesmo tempo contribuir para um pensamento bem

²⁰ Atualmente realiza uma pesquisa de doutorado pelo departamento de educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na linha de pesquisa de Teoria e História da Educação. Orientador: André Gustavo Ferreira da Silva. joseallansdb@hotmail.com

Opressão e Libertação na Atualidade

fundamento acerca da alteridade, do lugar do outro como corpo que se engaja e do combate aos fanatismos representados pela indolência do novo oprimido, que tanto impregnam os cenários de cultura atuais. A possibilidade de discutir tais questões circunscreve-se a proposta de engajamento contida nos escritos de Freire e na Pedagogia do Oprimido, especialmente.

PALAVRAS-CHAVE: Engajamento. Novo oprimido. Processos educacionais.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **Por uma moral da ambigüidade**. Trad. de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Nova Fronteria, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O educador: vida e morte**. 12^a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

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

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6^a ed. Trad. de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **O Existencialismo é um humanismo**. Trad. de João Batista Kreusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELO DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E SUAS RELAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM A PARTIR DE UM OLHAR FREIRIANO

Jessyca Vitoria Tabosa Santos²¹
Maria Jardiane dos Santos Silva²²

Movidas pela intenção de conhecer quais as dificuldades que o/a professor/a encontra no exercício da docência em especial no processo de alfabetização e letramento, buscamos compreender como o/a docente lida com esses aspectos e em como tais dificuldades influenciam a relação de ensino-aprendizagem a partir de um olhar Freiriano. Nesse sentido, a presente pesquisa se pauta no exercício da docência com todos os encantos e desencantos que a mesma nos apresenta. Embasado em diversos autores, é possível compreender que Alfabetização e Letramento embora caminhem juntos, são processos distintos, podendo-se afirmar que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; além disso, o processo de Letramento é contínuo, e ambos os processos que embora distintos possuem uma interdependência entre si. Explicitando também que a relação de ensino e aprendizagem precisa e deve estar pautado em troca e não em domínio, como afirma Freire (1996) “o ato de ensinar vai muito além de transferir conhecimento; o professor deve apresentar a seus alunos a possibilidade para a construção e a produção de seu próprio saber”. Compreendendo tais aspectos, esta atividade investigativa foi realizada em uma escola municipal de tempo integral, centralizada em uma periferia de Caruaru. Como já mencionado, investigamos as dificuldades do/a professor/a em seu exercício da docência, para isso tomamos como objetivo geral Analisar quais são as dificuldades dos docentes no processo de alfabetização e letramento e suas relações no ensino-aprendizagem, e como objetivos específicos a) Identificar quais são as dificuldades do docente; b) analisar se quando as dificuldade/desafios emergem o professor utiliza outras estratégias; e c) verificar se a metodologia utilizada pelo professor aguça as potencialidades dos estudantes. O sujeito da pesquisa foi uma professora e para coleta de dados utilizamos a observação participante baseada na pesquisa etnográfica, o diário de campo para mensuração ampliada do cotidiano escolar e a aplicação de questionário para a ampliação dos dados vistos no cotidiano com o intuito de obter o olhar da professora para tais aspectos.

²¹Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Graduanda na Licenciatura em Pedagogia. vitoria_131198@hotmail.com

²² Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Graduanda na Licenciatura em Pedagogia. jardianesilva19@hotmail.com

Opressão e Libertação na Atualidade

Os resultados foram obtidos a partir dos objetivos traçados, e o pressuposto de que o/a docente não dispõe de tempo e meios necessários para lidar com as dificuldades que permeiam o cotidiano escolar, resultando assim em procedimentos metodológicos que acabam não atendendo a todos os discentes de maneira efetiva e eficaz o que influencia diretamente no processo de aprendizagem, foi ratificado. Entendemos com Freire que não há docência sem discência, com isso diante das observações feitas durante o tempo da pesquisa em resposta ao primeiro objetivo específico, identificamos que a docente tinha que lidar com dificuldades para além de cognitivas, a relação da família com os discentes era mínima e esse era o maior fator de dificuldade em sala de aula, por vezes a docente precisava parar a aula para realizar cuidados de higiene pessoal aos alunos. Em resposta ao segundo e ao terceiro objetivo específico identificamos e analisamos as formas e metodologias da docente como as sequências didáticas, os diálogos coletivos e as atividades do livro didático, além de aplicarmos um questionário, verificamos que as metodologias apresentadas no cotidiano escolar não aguçam a potencialidade dos estudantes como um todo, e a docente apesar de buscar novas estratégias não consegue atender sozinha as demandas dos discentes em seu processo de alfabetização e letramento. É possível compreender a partir de todos os dados obtidos, o que Freire (2009) nos aponta ao destacar que, "não é possível também ser professora sem lutar por seus direitos para que seus deveres possam ser melhor cumpridos", a docente aqui, embora procurasse atender as necessidades, não dispunha dos meios necessários, e durante o nosso tempo na escola, não a vimos procurar melhorias que não só beneficiariam a ela, mas aos estudantes como um todo. As dificuldades que o/a docente esbarra em sua caminhada, por vezes o/a limitam em uma relação de ensino e aprendizagem pautada no depositar conhecimento e não em construir, Freire (2009) nos leva a compreender que o processo de ensinar, envolve a paixão do conhecer, o que nos insere em uma busca prazerosa, mesmo que não seja fácil. O processo de Alfabetização e Letramento não é fácil, mas um docente que procura estabelecer uma relação com o seu educando de intervenção não só a curto; mas, em longo prazo, consegue conduzi-lo a esse caminho de prazer. Confirmamos que a relação de ensino-aprendizagem ainda precisa evoluir muito, destacando Freire (2009) é preciso que o docente procure conhecer a realidade em que vive os alunos, acreditamos que a docente não dispunha de todos os meios necessários e esse talvez seja um dos maiores desafios da docência, ser responsável sem possuir seus direitos a ponto de melhorar seus deveres.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades da Prática Docente. Alfabetização e Letramento. Ensino-Aprendizagem. Docente.

Opressão e Libertação na Atualidade

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 18ª edição, Campinas, SP.
- CARNEIRO, Roberta Pizzio. **Reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem na perspectiva freireana e biocêntrica**. Revista Thema, Rio Grande do Sul, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 1.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas** São Paulo: EPU, 1986
- SOARES, Magda. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e Letramento**, Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- CARVALHO, Luana Patrícia. **A indisciplina na escola: causas e diferentes manifestações**. Disponível em:
>https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/a_indisciplina_na_escola_0.pdf< Acesso em 02 de dezembro de 2017.
- NETA, Emília Santana Viera. SILVA, Débra Regina Machado. **Importância da família na alfabetização da criança**. Revista interação, 2014

Opressão
e Libertação na Atualidade

**AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO
E O DESENVOLVIMENTO DOS SABERES QUE CONSTITUEM A PROFISSIONALIDADE
DOCENTE**

Márcia Cristina Xavier Santos²³
Ray-IlaWalleska Santos Ferreira Gouveia²⁴

O presente texto compreende a educação do campo de qualidade socialmente referenciada na perspectiva da classe trabalhadora segundo Santos *et al* (2010), essa concepção opõe-se a visão ruralista, difundida no Brasil a partir da década de 30, que objetivava fixar o homem do campo em sua terra sem oferecer-lhe a possibilidade de escolher os caminhos pelos quais poderia seguir, estando “destinada a oferecer os conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples”, conforme apresenta Ribeiro (2012, p. 293). Neste artigo, discutimos a educação do campo pautada a partir das lutas dos movimentos sociais, com o intuito de pensar uma educação voltada para os povos camponeses, seu espaço, território, seus saberes e sua cultura. Assim, como nos diz Arroyo, Caldart e Molina (2004) a educação do campo precisa ter “um sentido amplo de formação humana” (p.23), nos remetendo a uma educação do campo no sentido omnilateral, pois apenas por ela será possível libertar o oprimido (FREIRE, 1987), assegurar sua voz e oportunidade dele(a) lutar pelos seus direitos. A partir desta concepção, entendemos que a educação do campo possui aspectos específicos que podem ter implicações na carreira profissional de professores/as que atuam neste espaço. Mediante esta consideração, fazemos uma articulação das diretrizes operacionais para educação do campo com os saberes docentes, entendendo que há elementos que podem constituir a profissionalidade docente, por meio dos aspectos e das complexidades que a envolvem. Desse modo, nos propomos compreender como as diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo reverberam no desenvolvimento dos saberes que constituem a profissionalidade docente. Para tal, temos como objetivos específicos: 1) Analisar a Resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002, que institui as diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo; 2) identificar nas diretrizes operacionais para educação do campo, aspectos que podem contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade docente; 3) Analisar

²³Pedagoga e mestranda em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) na Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). E-mail: marciaxaviersantos19@gmail.com

²⁴Pedagoga e mestranda em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) na Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). E-mail: ray-llawsf@hotmail.com

Opressão e Libertação na Atualidade

de que maneira estes aspectos podem constituir a profissionalidade docente de professores/as que atuam na educação do campo. Partimos do pressuposto de que tais diretrizes podem contribuir de modo positivo ou negativo no desenvolvimento dos saberes que constituem a profissionalidade docente. Compreendemos aqui a profissionalidade docente como sendo uma dimensão do processo de profissionalização, a partir dos estudos de Bourdoncle (1991) e Roldão (2005), que entendem a profissionalidade como corpo de saberes que legitima uma profissão, saberes estes que como nos diz Tardif (2008) advém de uma “realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, e ao mesmo tempo, os saberes dele” (p.16). Entendendo, que os saberes se desenvolvem no coletivo, avançam e se aperfeiçoam nas trocas entre os sujeitos que compõe todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pensamos o conceito de saberes atrelado a profissionalidade, considerando os conhecimentos dos povos camponeses enquanto sujeitos de direitos, com saberes identitários e culturais. Nessa direção, dialogamos com Monteiro e Nunes (2010) para refletir sobre a formação de docentes para as escolas do campo que ajude a construir e reconstruir outras identidades e outras profissionalidades individuais/coletivas com base em informações reflexivas e críticas para transformação social. Assim, pensamos que como grupo profissional os docentes compartilham da profissionalidade docente, na medida em que ela é constituída e desenvolvida no coletivo, conforme sinaliza Wittorski (2014). Nesse contexto de discussões e diante das especificidades da educação do campo nos questionamos: como as diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo reverberam no desenvolvimento dos saberes que constituem a profissionalidade docente? Para buscar refletir sobre tal problemática nos debruçamos metodologicamente sobre a análise documental e legal da Resolução CNE/CEB 1 de 3 de abril de 2002, mediante a análise de conteúdo realizada conforme as indicações de Bardin (2004). As análises do texto base das Diretrizes apontam para o reconhecimento da necessidade da formação inicial e continuada de professores como elementos constituintes da profissionalidade docente. Outro aspecto observado é a presença de discussões que envolvem a diversidade dos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero numa perspectiva de desenvolvimento da autonomia dos povos do campo, para um projeto sustentável e de qualidade de vida socialmente referenciada. Parece-nos que, desse modo, as diretrizes asseguram o desenvolvimento da profissionalidade dos professores que atuam nas escolas do campo ao propor que os professores atuem partindo dos conhecimentos prévio dos alunos, pois como nos diz Contreras (2012) a dimensão do

Opressão e Libertação na Atualidade

compromisso com a comunidade e competência profissional são constituintes da profissionalidade, são esses elementos que acreditamos reverberar no desenvolvimento dos saberes que constituem a profissionalidade docente, na medida em que eles ao serem articulados com as especificidades do campo, denotam um compromisso político e social que precisará ser evidenciado em sua prática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Saberes docentes. Profissionalidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. CALDART, R.S. MOLINA, M.C. (Orgs.) **Por uma educação do Campo**. Petrópolis. RJ Editora Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOURDONCLE, Raymond. **La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines**. Revue Française de Pédagogie. n. 94, janvier-février-mars 1991, p. 73-92.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

MONTEIRO, Albêne Lis, NUNES, Cely do Socorro Costa. **Modelos formativos e dificuldades vividas na formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo**. ANPED, 31ª Reunião, 2008. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT08-4767--Int.pd>.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista: Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix et. Al. Concepção de Educação do Campo. IN: TAFFAREL, Celi NelzaZülke, JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos, ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: EDITORA, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

WITORSKI, Richard. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. Tradução: Denise Radanovic Vieira. **Cadernos de Pesquisa**. [online] v. 44, nº 154, p. 894-911, out/dez 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/19805314-cp-44-154-00894.pdf>. Último acesso em: 11/02/2016.

Opressão e Libertação na Atualidade

BULLYING NO CENÁRIO ESCOLAR E SEUS REFLEXOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Táisa da Silva²⁵
Leticia Myllena Alves da Silva²⁶
Maria Joselma do Nascimento Franco²⁷

A sociedade contemporânea vem sofrendo muitas modificações em vários aspectos, contudo, ainda é possível notar a imposição de paradigmas considerados ideais, sejam eles estéticos, religiosos e até culturais, principalmente na mídia. Assim, a intolerância surge como forma de imposição ao padrão estabelecido. Tais imposições, atualmente, vêm acontecendo excessivamente em ambientes escolares, deixando as vítimas com sérios problemas, como transtornos psíquicos e baixa autoestima, por exemplo. O que, à primeira vista, parece um simples e inofensivo apelido, pode muitas vezes afetar emocionalmente o alvo da ofensa, fazendo com que a pessoa afetada, que na maioria das ocorrências, são estudantes, baixe o rendimento escolar podendo ocorrer um isolamento, esse tipo de trauma influencia no desenvolvimento da personalidade. Nesta perspectiva, no presente trabalho, é estudado o fenômeno bullying e as suas implicações no processo de aprendizagem, buscando identificar as práticas que são existentes na relação entre os alunos e verificar como a professora intervém diante dessas situações. Compreendendo-se melhor essa violência que causa diversos sentimentos como medo, angústia e traumas que podem durar ao longo de uma vida, tendo em vista que seu estudo facilitará no processo de prevenção do mesmo. Trazemos então a seguinte questão “Como o Bullying ocorre na sala de aula e quais suas consequências no processo de aprendizagem do aluno?”. Tendo como objetivo geral “Analisar como ocorre o Bullying na sala de aula, e sua influência no processo de aprendizagem”. A partir daí buscamos atender aos seguintes objetivos específicos: Avaliar quem são as vítimas, os agressores e os espectadores; Analisar as consequências que o Bullying pode acarretar no processo de aprendizagem dos sujeitos; Averiguar de que forma a professora intervém durante acontecimentos de bullying. O nosso recorte teórico teve como base SILVA (2010) e FANTE (2005/2008), onde através destas autoras, foi apresentada uma definição do termo bullying, as formas em que o mesmo se

²⁵Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, pela UFPE / taisasilva022@gmail.com

²⁶Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, pela UFPE / leticiamyll@gmail.com

²⁷Doutora em educação pela Universidade de São Paulo (2005). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1998) graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Caruaru (1988), graduada em História pela Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim (1988). Atualmente é professora Associado na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, membro pela UFPE do Comitê Pernambucano de Educação do Campo.

Opressão e Libertação na Atualidade

apresenta (verbal, físico e material, psicológico e moral, sexual e virtual), os agentes do bullying, ou seja, as vítimas, os agressores e as testemunhas e os reflexos do bullying na aprendizagem. Além de Paulo Freire, ressaltando a importância da formação dos professores, pois prática educativa é algo muito sério e ao participarmos da formação de pessoas, participamos também do seu sucesso ou fracasso. O professor deve, portanto, ter convicção ao fazer a sua escolha, reconhecendo a dignidade e importância de sua tarefa, a qual é indispensável à vida social. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Caruaru-PE. Nela estão matriculados cerca de 800 alunos nos turnos da manhã, tarde e noite, nos demais níveis de ensino: Educação infantil, Ensino fundamental e Educação de jovens e Adultos (EJA). A opção metodológica escolhida para este estudo tem por base a pesquisa qualitativa, que por sua vez “[...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18). Neste estudo foi utilizado o questionário como instrumento para a coleta de dados junto à realidade, tendo em vista que os questionários são instrumentos que permitem um direcionamento específico, de forma direta ao assunto sem a interferência direta do pesquisador. Onde tivemos um questionário que foi aplicado com a professora e o outro questionário se direcionava aos alunos, além de responderem as questões solicitamos a cada aluno que fizessem um desenho que representasse o Bullying em sua visão. Onde foram utilizados para a análise além dos questionários, os registros feitos no diário de campo, pois segundo Maria Laura Franco (2008), as falas dos sujeitos trazem muitas informações. Diante das experiências vivenciadas nesta pesquisa, que foi realizada com o objetivo de analisar como ocorre o Bullying na sala de aula, e como ele influencia no processo de aprendizagem, constatamos que as consequências para a aprendizagem são enormes, como a falta de concentração, de interesse e motivação para estudar. Onde a escola pode ser a solução, pois deve ter um papel que seja mais eficiente, conscientizando as pessoas sobre a existência dos problemas, pode-se dizer que o caminho para uma educação de qualidade na infância é o educador está consciente de seu papel em sala de aula, e criar mecanismos para que esse tipo de violência não seja cometido dentro das escolas. Controlar e fiscalizar toda a ação agressiva fazendo com que os pais participem de todos os fatos ocorridos no interior das mesmas, além disso, preparar os seus profissionais para que estes possam enfrentar o bullying (SILVA, 2010).

PALAVRAS-CHAVE: Bullying. Educação. Formação.

Opressão e Libertação na Atualidade

REFERÊNCIAS:

FANTE, Cleo. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus Editora, 2005.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber livro editora, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

Silva, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Ed: 2°. São Paulo: Globo, 2010.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS PROCESSOS INTERATIVOS NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Ana Carolina de Souza Silva²⁸
Luanna Karolyne Santos de Lima²⁹
Nestor Henrique Torres Bezerra da Silva³⁰

A educação numa perspectiva inclusiva é um direito assegurado por lei, entretanto no Brasil, apesar da legislação, são múltiplos os cenários encontrados em sala de aula, pensando a partir de Freire (1997) é necessário tratar da castração que é retirar desses sujeitos a possibilidade de ser alfabetizado plenamente apenas por ser diferente o seu processo de aprendizagem. Pensando nesta realidade é necessário discorrer sobre a educação inclusiva com um olhar social, visando à importância da integração não apenas como forma de inserção do aluno no ambiente escolar, mas também como forma de fazê-lo sociabilizar com os demais contribuindo para seu desenvolvimento e aprendizagem (BATISTA 2006). Desta forma a pesquisa em questão buscou analisar os processos interativos construídos na aprendizagem de alunos com Transtorno do espectro Autista (TEA) trazendo como objetivos específicos identificar as relações interativas existentes entre professores, alunos com autismo e demais alunos em salas de aula de ensino regular, numa perspectiva inclusiva e compreender de que forma os processos interativos contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com autismo. A metodologia utilizada nessa pesquisa caracteriza-se como qualitativa de tipo etnográfica, pois permite ao pesquisador uma maior interação com o campo e os sujeitos estudados. Para chegar aos resultados foram aplicados questionários a cinco funcionários da instituição, registro em diário de campo, fotografias do ambiente e observação constante em sala de aula com os sujeitos, sendo o alvo da observação três crianças com autismo, além de suas professoras e cuidadoras, em uma Escola Pública Municipal de Educação Fundamental da cidade de Caruaru-PE. O referencial teórico dessa pesquisa se deu principalmente seguindo autores que travam a perspectiva da inclusão, bem como os parâmetros legais e conceitos que aprofundaram a compreensão desse campo de pesquisa, tomando como base a discussão sobre educação inclusiva, aprendizagem, processos interativos e transtorno do espectro autista, a partir,

²⁸Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia, professora educação básica (UFPE) carolinasouza.ufpe@gmail.com

²⁹Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia e monitora bolsista da disciplina Política, Estado e Educação(UFPE) luanna.musica@gmail.com

³⁰Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia (UFPE). nestor_ryk@hotmail.com

Opressão e Libertação na Atualidade

principalmente, de Rosita Edler Carvalho, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lev Vygotsky, Temple Gradin e Sílvia Ester Orrú. A partir dos momentos vividos em sala de aula e da experiência adquirida nas observações de campo, emergem duas temáticas relevantes do trabalho: a interação e a aprendizagem. A primeira por compreendermos, segundo a perspectiva freiriana (FREIRE, 1997) que as relações entre educadores e educandos e os próprios educandos são complexas, fundamentais e difíceis, sobre as quais devemos pensar constantemente, visto que, o processo sócio interativo contribui diretamente na formação do ser humano, independentemente de suas necessidades educacionais. Já a última, aflora da percepção que as relações construídas entre os aprendizes observados e seus educadores influi no processo de aprendizagem de maneira significativa, na medida em que o interesse dos alunos inclusos pelo conteúdo aplicado na sala de aula regular varia de acordo com cada sujeito mediante também, a influência dos profissionais que os cercam. No entanto essa interação não se dá, em muitos casos, por completo no âmbito escolar, e por mais que aconteçam, estas crianças necessitam antes de tudo de uma real inclusão com a participação de todos que fazem parte de seu contexto social. Temos nossa questão problema respondida parcialmente, pois se tratando de três diferentes sujeitos, há uma resposta para cada um ao final da análise. No que diz respeito às relações existentes entre as crianças e os demais indivíduos do ambiente escolar, a pesquisa mostra uma diferenciação no processo interativo que varia de sujeito pra sujeito, podendo envolver carinho, afeto e em alguns casos o contato tátil, estes se dando com todos do ambiente escolar ou apenas com professora e cuidadora, variando em nível. Quanto a sua relação com a aprendizagem, os três casos também apresentam resultados divergentes, tendo um resultado onde a criança não conseguia se desenvolver ao passo do resto da turma, uma onde a criança se desenvolvia muito bem, tendo um ótimo desempenho e um meio termo, onde a criança participava apenas de algumas atividades, em geral extraclasse.

Palavras-chaves: Autismo. Inclusão. Interação;

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18^a ed. Campinas: Papyrus, 2012.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação Inclusiva : atendimento educacional especializado para a deficiência menta**. [2. Ed.] / Cristina Abranches Mota batista, Maria Teresa EglerMantan. - Brasília : MEC, SEESP, 2006.

Opressão e Libertação na Atualidade

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394/96, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone MainieriPaulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

CARVALHO, RositaEdler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 9ª ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2013.

FERREIRA, Renata de Souza Capobiango. **Transtorno do Espectro Autista. In.: A Neurociência e a Educação: Como nosso cérebro aprende?- III Curso de Atualização de Professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.** Ouro Preto, 2016.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret M. **Uma menina estranha: autobiografia de uma autista.** 1ª ed. São Paulo: Editora das letrinhas, 2012

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rebeca Nonato; WINOGRAD, Monah. **A Importância das Experiências Táteis Na Organização Psíquica.** *Estud.pesqui. psicol. v.7 n.3 versão On-line* ISSN 1808-4281. Rio De Janeiro, dez. 2007. 29 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812007000300009 Acesso em: 30 set. 2017.

OGASAWARA, JeniferSatie Vaz. **O conceito de aprendizagem de Skinner e Vygotsky: Um diálogo possível.** Salvador, 2009.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** 3ª ed.–Rio de Janeiro: Wak ed., 2012.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo Infantil.** São Paulo: Memnon, 2013.

Opressão e Libertação na Atualidade

FORMAÇÃO COM CAFÉ: FORTALECENDO EQUIPES PEDAGÓGICAS NA GRE MATA CENTRO

Maria Cristina do Nascimento Silva Brandão³¹

A formação continuada é, segundo Nóvoa (1991) e Freire (1991), saída possível para melhoria da qualidade do ensino. Dentro do contexto educacional contemporâneo; é recente o bastante para não dispor ainda de mais teorias consistente, provavelmente, ainda em processo. O profissional consciente sabe que sua formação não termina na universidade, esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e ideias, a matéria prima de sua especialidade. O resto é por sua conta. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.”(FREIRE, 1991, p. 58). Concordamos com Elsa Garrido (2008) quando coloca que mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências do próprio trabalho; lançar olhares questionadores às práticas que parecem verdadeiras ou impossíveis de serem mudadas; alterar valores e hábitos, o enfrentamento de conflitos entre professor – alunos – pais – etc, originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Nesta perspectiva de promover a reflexão-ação-reflexão da prática pedagógica que nos propomos a pesquisar e intervir na organização da Formação Continuada para os professores que atuam nas equipes pedagógicas das 39 escolas nos 13 municípios em que atua a Gerência Regional de Educação Mata Centro que tem sede em Vitória de Santo Antão e tem sob sua jurisdição os municípios: Barra de Guabiraba, Bezerros, Bonito, Camocim de São Félix, Chã de Alegria, Chã Grande, Escada, Glória do Goitá, Gravatá, Pombos, Sairé, São Joaquim do Monte e Vitória de Santo Antão. Em conversa e avaliação de encontros com professores percebemos o desejo do fortalecimento de momentos de formação continuada, os mesmos colocaram como preocupação o desempenho satisfatório nas ações pedagógicas desenvolvidas por eles nas escolas e a necessidade de estar sempre preparado e emponderado das diversas situações que envolvem ensino e aprendizagem para intervir, opinar e contribuir na formação de outros docentes. Pensando nisso percebeu-se a necessidade de se formar professores que reflitam sobre a sua própria prática, pois a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação e de desenvolvimento profissional. Dessa maneira, o professor passa a ser visto como sujeito que constrói seus conhecimentos profissionais a partir de sua experiência e saberes através de sua compreensão e

³¹Pedagoga - Especialista em Coordenação Pedagógica, Professora da Rede Estadual de Pernambuco e Coordenadora Geral de desenvolvimento da Educação da GRE Mata Centro

Opressão e Libertação na Atualidade

reorganização alcançados pela interlocução entre teoria e prática. “A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes” (IMBERNÓN, 2001 p.48-49). Neste momento surgiu o “Café Pedagógico” que acontece uma vez a cada bimestre e é ministrado por um membro da equipe pedagógica que tem uma prática de êxito desenvolvida em sua escola. O projeto foi iniciado em junho de 2017 e durante este ano desenvolveu as temáticas: *Formação na escola: foco no pedagógico; Conselho de Classe: do desabafo coletivo à reavaliação da prática docente e Monitoramento e Avaliação: foco no estudante*. Os encontros aconteceram através de oficinas com troca de experiências e desafios. Durante o desenvolvimento do projeto percebemos os desdobramentos desta ação formativa: muitas equipes colocando em prática às vivências compartilhadas, socialização através de apresentações como práticas exitosas das suas unidades escolares e uma animação na rede em busca de novas estratégias para melhoria do ensino e aprendizagem nas escolas. Os educadores avaliaram todas as oficinas como impactantes, possíveis de serem realizadas e adaptáveis as suas realidades, além do fortalecimento das equipes pedagógicas e melhoria do acompanhamento pedagógico nas escolas, reconhecendo este momento como formação continuada sistemática que facilita o desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivo. Continuamos o projeto e as investigações sobre ele, pois acreditamos que é preciso um olhar investigativo e atento para ao processo de formação do professor que atua nas equipes pedagógicas para que haja um impacto no processo formativo e na prática pedagógica dos profissionais envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Prática Docente. Engajamento Social.

REFERÊNCIAS

GARRIDO, Elsa. **Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador**. In: BRUNO, Eliane BambineGorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, António. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

Opressão e Libertação na Atualidade

FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR A PARTIR DO PENSAMENTO FREIREANO

Isaias da Silva³²
Isália Amara da Silva³³

Este trabalho configura-se enquanto um exercício teórico-prático que vem sendo desenvolvido no município de Barra de Guabiraba-PE junto a Secretária de Educação e a Equipe da Educação Especial, no contexto do Atendimento Educacional Especializado –AEE. Este estudo versa sobre Formação de Professores/as e Educação Especial. Partimos do pressuposto que a Educação é um ato político, assim pensar em processos pedagógicos docentes e discentes é considerar que a “educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam [...] Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais” (FREIRE, 1997 p. 20). É nessa cosmovisão que se fundam a educação e formação permanente, considerando que somos seres inconclusos. Desse modo, evidenciamos enquanto questão problema: quais sentidos são construídos sobre Formação para Educação Especial pelos/as professores/as da Educação Básica que têm em suas turmas alunos/as com deficiência? Tomando como base este questionamento elencamos com objetivo geral: compreender os sentidos construídos sobre Formação para Educação Especial pelos/as professores/as da Educação Básica que têm em suas turmas alunos/as com deficiência. Desenvolvemos assim, os seguintes objetivos específicos: identificar os discursos apresentados pelos/as professores/as sobre Formação voltada para Educação Especial; Identificar e analisar os sentidos que emergem dos discursos dos/as professores/as em relação à contribuição de uma formação para Educação Especial que contribua em sua Prática Pedagógica Docente. Nesse sentido, consideramos que pensarmos em processos formativos de/com/para professores/as é estar centrado no diálogo, considerando assim que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação- reflexão” (FREIRE, 1987 p.44). Desse modo, ao tratarmos

³²Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/CAA, Professor Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela Faculdade Vale do Piranga (FAVAPE), cursa a Especialização em Ensino das Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas – UPE- Polo UAB Palmares. Pedagogo pela UFPE/Centro Acadêmico do Agreste-CAA. Professor da Rede Pública Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão- PE (Professor responsável de Escola do Campo (Multi)seriada e da Rede Municipal de Educação de Barra de Guabiraba-PE (Professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE). E-mail: isaiaasilva-@hotmail.com

³³Faculdade Vale do Piranga- FAVAPE, Professora Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela Faculdade Vale do Piranga (FAVAPE), Especialista em Educação Inclusiva (ANCHIETA) e Psicanalista(FALPE). Pedagoga pela Universidade Pernambuco/UPE. Professora da Rede Municipal de Educação de Barra de Guabiraba-PE (Professora do Atendimento Educacional Especializado-AEE). E-mail: isaliaamara@hotmail.com

Opressão e Libertação na Atualidade

a cerca da Educação Especial, dialogamos e refletimos sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que se constitui enquanto “[...] um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino”. (BRASIL, MEC/SEESP, 1994, p.17). Nesse viés a Educação Especial necessita ser pensada e materializada a partir das necessidades/potencialidades dos/das discentes. Assim, trabalhar na perspectiva inclusiva significa respeitar as diferença, pois de fato, a inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças (MANTOAN, 2003). Quando se pensa em diferenças, é possível considerarmos a escola enquanto espaço-tempo dinâmico, heterogêneo, onde as diferenças se evidenciam. Assim evidenciamos que o/a professor/a cotidianamente é desafiado/a na materialização de sua prática pedagógica docente em que respeite as diversidades presentes no chão da escola, por isso a importância refletirmos sobre Formação de Professores/as para Educação Especial, enquanto engajamento social, pois “a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional” (MITTLER, 2003, p. 35). A partir dessa compreensão consideramos que o/a professor/a esta permanentemente em formação e “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.44). Metodologicamente, esta pesquisa centra-se na abordagem de cunho qualitativo que “além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2010, p. 21). No que refere aos instrumentos de coleta de dados, faremos uso de Entrevistas onde André (2008, p.28) ressalta: “As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. Nessa perspectiva iremos fazer uso da Entrevista Semiestruturada, cujo tipo de entrevista que o entrevistado responda as perguntas mediante a sua concepção, onde o entrevistador terá como papel mediar às perguntas para não se perder de vista o foco, que de fato é coletar informações que contribuam para identificarmos os discursos dos/as professores/as sobre Formação e Educação Especial. Contamos com a colaboração de quatro (4) professores/as da rede pública municipal de Barra de Guabiraba-Pernambuco. O critério de escolha das/os professores/as, sujeitos dessa pesquisa foi: trabalhem com Educação Básica e terem alunos/as com deficiência em sua sala de aula. No que se refere ao processo de análise nos aproximamos da perspectiva da Análise do

Opressão e Libertação na Atualidade

Discurso (ORLANDI, 2010) por compreendermos que esta vertente é adequada para nós que buscamos compreender os discursos dos/as professores/as a cerca da Formação no viés da Educação Especial. Como resultados de pesquisa, identificamos que os/as professores/as reconhecem que a formação inicial não foi suficiente no trato da Educação Especial, considerando assim a importância da rede municipal desenvolver formações que dialoguem criticamente com sua realidade (FREIRE,1987).De modo que venham a contribuir nas práticas pedagógicas docentes no viés da inclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores/as. Educação Especial. Pensamento Freireano.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Maria Teresa Eglér; MARLI Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 15ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2008.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

MANTOAN, **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: Contextos Sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

ORLANDI, EniPuccineli. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

Opressão
e Libertação na Atualidade

O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO VALORATIVO DA IDENTIDADE CULTURAL: UMA PERSPECTIVA FREIRIANA.

Maria Vitória Gois Mayrinck³⁴
Jefferson Leandro Barbosa³⁵
João Paulo da Silva Barros³⁶

Intencionados em perceber as particularidades presentes na Educação do Campo, especificamente da função concebida aos professores neste ensino, buscamos a compreensão de como a diversidade campesina é experienciada no cotidiano escolar para o trato do ensino valorativo da identidade cultural, esta inquietação fomentou a presente pesquisa. A partir disto, pontuamos a necessidade de analisar a postura do professor neste ambiente, no intento de promover um ensino que assegure e reconheça os conhecimentos historicamente construídos pelo povo do campo, pautadas sobre um olhar freiriano de respeito à dignidade e importância de preservação da identidade cultural do educador e educando na prática educativa. Em razão disto, este trabalho se apresenta no sentido da observação, caracterização e articulação do papel do professor quanto ao respeito à autonomia do povo campesino na proposta de uma educação singularizada, sendo inadmissível que as experiências culturais, sociais, ideológicas daquele povo seja desconsiderado. Sustentados na perspectiva freiriana de que a pedagogia tem de ser instituída com o oprimido e não para ele proporcionando o engajamento necessário nesta luta pela libertação, a educação se expande enquanto formação humana-social e se responsabiliza no ensino em associar o que herdamos ao que adquirimos culturalmente na relação educador/educando. Nesta direção, a nossa atividade investigativa ocorreu na Rede Municipal de Ensino, na zona campesina do município de Caruaru-PE, sendo remanescente quilombola não-oficializada. Perpassando essa epistemologia de compreensão, investigamos qual o papel do professor na Escola do Campo e em que se articula com a proposta de identidade cultural Freiriana, para que nós pesquisadores entendêssemos o movimento deste processo educativo. Para tal, sublinhamos os objetivos desta pesquisa com a finalidade de desenvolver uma coleta e análise de dados eficiente. O objetivo geral foi: Compreender o papel do professor da Escola do Campo em promover ensino valorativo da identidade cultural Freiriana. E os específicos

³⁴Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Graduanda na Licenciatura em Pedagogia. vitoriamayrinck@gmail.com. Bolsista do Programa de Educação Tutorial – SESu/MEC.

³⁵Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Graduando na Licenciatura em Pedagogia. jefferson-tti@hotmail.com

³⁶Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Graduando na Licenciatura em Pedagogia. jpbarrossilva1999@gmail.com

Opressão e Libertação na Atualidade

foram: a) identificar como o professor da educação do Campo promove este ensino balizado na identidade contextualizada b) analisar os métodos utilizados pelos docentes no ensino promotor da dinâmica cultural campesina embasadas em uma perspectiva Freiriana. A atividade investigativa foi realizada no período de três meses. Os sujeitos participantes desta pesquisa foram uma professora e dezesseis alunos. A técnica para coleta de dados foi a observação participante baseada na pesquisa etnográfica e o diário de campo para mensuração ampliada do cotidiano escolar. Os resultados da pesquisa se deram a partir dos objetivos que traçamos anteriormente. Através da análise dos dados obtidos verificamos que nosso pressuposto foi parcialmente refutado em relação ao ensino que promove a valorização da herança cultural, sendo trabalhado de forma rasa no dia-a-dia da escola. Em resolução ao primeiro e segundo objetivo específico, identificamos e analisamos as formas e metodologias da docente: as sequências didáticas, diálogos coletivos, livro didático, discussões que não fortalecem a identidade e pertença proposta por Vygotsky, na consolidação de autonomia do povo campesino. Além disto, as sequências didáticas disponibilizadas para o ensino do campo eram as mesmas da cidade, configurando a desvalorização dos conhecimentos historicamente construídos pelo povo, um movimento contrário ao posicionamento autônomo dos oprimidos proposto por Freire. O arcabouço teórico contempla a ideia que a valorização cultural é o objetivo de emancipação das Escolas do Campo e dos sujeitos nela inseridos, além de que as diferenças nela encontradas são um fator de potencialização de faculdades criativas. A partir desta visão de moldar-se a realidade para se educar, Paulo Freire ressalta que educar é construir, é libertar o ser humano, criando possibilidades para que eles se tornem agentes capazes de observar, comparar e intervir sobre a sua realidade local, tomando para si a consciência crítica. Por isto, o papel da professora neste ensino deve possibilitar o ambiente de formação da autonomia, de fortalecimento e incentivo da identidade do aluno, respeito à sua realidade e os conhecimentos prévios do povo campesino alicerçados à cultura local. Os princípios de Paulo Freire não participam cotidianamente da prática desta professora do Campo, o processo formativo se dá muitas vezes de forma parcial, porque mesmo quando Freire (2009) reconhece a importância da herança e do que adquirimos fora dela, desta relação dinâmica e construtiva, a professora pouco articula estes conhecimentos, possibilitando a interpretação de desprestígio à especificidade do Campo em detrimento do urbano. Contudo, acreditamos que os recursos oferecidos para tal professora não possibilitam a maior inserção ao ambiente campesino, entendendo que a mesma não reside ou herda tal identidade. Além de que, a comunidade não se reconhece enquanto quilombola, pela naturalização ou simples

Opressão e Libertação na Atualidade

subalternização de uma cultura sob a outra. Desejamos, no entanto, que os/as professores/as possam entender e balizar sua prática em uma perspectiva contraditória Freiriana: entre as experiências sociais herdadas e as adquiridas na vivência em sociedade. Não é sobre excluir ou desconsiderar a importância de cada uma, todavia a/o docente deve pretender valorizar, a priori, às necessidades particulares da educação do Campo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores e Engajamento Social. Educação do Campo. Identidade Cultural.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Papirus. São Paulo. 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro. 2003.

BRASIL. Decreto nº 7352, 26 de junho de 2009.

CALDART, Roseli. **Dicionário da educação do campo**. Copyright. Rio de Janeiro. 2012.

CARRARA, Kester. **Introdução a psicologia da educação- seis abordagens**. Abercamp. São Paulo. 2004.

COLLS, Cesar. **Desenvolvimento psicológico e educação, psicologia da educação escolar volume 2**. Artmed. Porto Alegre. 2007.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3ªed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 1.ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: Epistemologia e Práticas**. Cortez. São Paulo. 2012.

MESSEDER, Marcos. COSTA, Livia. **Educação, multiculturalismo e diversidade**. Edufba. São Paulo. 2010.

O USO DA LUDICIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

Djhone de Barros Chaves Souza³⁷
Maria Isabel Nunes dos Santos Torres³⁸

O presente trabalho apresenta uma pesquisa realizada no ano de 2017, pelos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE – Campus Acadêmico do Agreste), na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica 1, componente curricular do segundo período. Propõe uma análise acerca do uso da ludicidade pela prática docente pois parte do pressuposto de que o lúdico atrai a atenção dos estudantes, fazendo-os na maioria das vezes compreender melhor os conteúdos explicados. Essa melhor compreensão é de grande importância, pois como pontua Paulo Freire em sua obra “Professora sim, tia não” (1997, p. 20), a experiência da compreensão será mais profunda quando sejamos nela, capazes de associar, jamais dicotomizar os conceitos emergentes na *experiência escolar* aos que resultam do mundo da cotidianidade. Ao reconhecer quão considerável é a compreensão, o presente trabalho considera relevante que o uso da ludicidade na prática docente, proporcione aos alunos um melhor entendimento dos conteúdos escolares, pois esses auxiliarão na formação do caráter de cada aluno e futuro cidadão que irá contribuir através das diferentes funções sociais que escolha exercer. Em razão do exposto, surge a seguinte questão: Como se dá a prática docente através da ludicidade? Baseado nesse questionamento tem-se como objetivo geral, compreender como os professores das escolas municipais da cidade de Belo Jardim no primeiro ano do ensino fundamental aplicam a ludicidade como ferramenta na prática docente e de forma mais afinada, pretende-se identificar como se dá a prática docente através da ludicidade e analisar como o/a professor/a trabalha o lúdico. Para atingir as metas estabelecidas, foram traçados métodos que caracterizam a pesquisa como qualitativa do tipo etnográfico, segundo André (2012, p.28), pois faz uso de técnicas associadas à etnografia, sendo estas a observação participante dos pesquisadores, juntamente

³⁷ Graduado em Licenciatura em História e Pós-Graduado em História do Brasil pela Autarquia Educacional de Belo Jardim (AEB). Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE – Campus Acadêmico do Agreste). E-mail: djhonebarros@hotmail.com

³⁸ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE – Campus Acadêmico do Agreste). E-mail: foipormillena@gmail.com

Opressão e Libertação na Atualidade

com a aplicação de questionário a professora da turma selecionada, a diretora e a coordenadora da escola, e por fim, foi feita a análise dos dados obtidos. Para fundamentar essa discussão de dados, foram divididas duas categorias teóricas, Ludicidade e Prática Docente, as quais foram explanadas, respectivamente, com base nos autores Morchida KishimotoTizuko e Casemiro de Medeiros Campos. Através da metodologia estabelecida, foi possível confirmar o pressuposto de que o lúdico atrai a atenção dos estudantes e resulta em uma melhor compreensão dos conteúdos apresentados pois nas aulas observadas, quando a professora da turma observada utilizava o instrumento lúdico para aplicação de novos conteúdos ou para revisão de outros já vistos, os alunos realmente posicionavam-se de maneira mais atentas e mostravam melhor entendimento em relação ao que lhes era apresentado. Essa ação da professora de perceber quais recursos metodológicos melhor atendem as demandas de sua turma, condiz com o que define Freire (1997, p. 9) ao dizer que a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, e competência científica, mas ele também deixa claro que é importante não confundir essa amorosidade com um vínculo mais familiar, quando por exemplo, alguns alunos passam a chamar a professora de tia. Essa diferença entre “professora” e “tia” fica evidente na obra da qual extraímos essas citações. Com relação a prática docente, como coloca Campos (2009, p. 25), o docente age e, ao agir, elabora saberes produzidos pela sua prática, que é justamente o que a professora observada realiza, ao entender qual o melhor caminho para o bom desenvolvimento da turma, ela usa meios que possibilitem uma maior compreensão dos seus alunos. Com relação a disponibilidade de material lúdico da escola, por mais que a falta de recursos e estrutura sejam evidentes na escola e tenham tudo para influenciar a não utilização dos recursos lúdicos, pudemos presenciar momentos em que as diferentes maneiras de ensinar foram efetivadas, o que responde a questão que problematizou essa pesquisa. Obviamente, esses momentos poderiam acontecer com maior frequência e com um maior investimento público, as formas de serem efetivados seriam ainda mais variadas. Mas não se pode negar que a criatividade da professora é um fator crucial para driblar essa dificuldade. Por isso, entendemos que o uso da ludicidade na prática docente é possível, ainda que a falta de recursos seja um empecilho, e com o uso desse artifício, os alunos são beneficiados com uma aprendizagem mais dinâmica e melhor compreendida, fazendo com que o ato de ensinar deixe de ser, como afirmou Freire (1997, p. 23), uma transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz, uma transferência mecânica que resulte na memorização maquinal que o mesmo criticou.

PALAVRAS-CHAVES: Compreensão. Ludicidade. Prática docente.



Opressão e Libertação na Atualidade



REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. – 18ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. – 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. – 6ª Ed. São Paulo, SP: Editora Olho d'Água, 1997.

TIZUKO, Morchida Kishimoto. **O Jogo e a Educação infantil**. – 2ª Ed. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.

Opressão e Libertação na Atualidade

PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA QUILOMBOLA: REFLEXÕES DO SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA

Maria Roseane Galvão da Silva³⁹
MariaFernanda dos Santos Alencar⁴⁰

Este trabalho é fruto do percurso vivido na universidade, o qual tramita entre as experiências vivenciadas no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ-UFPE/CAA). Nesses espaços, compreendemos o poder do livro didático e a importância de uma prática docente emancipadora, e como ambos interferem no processo das subjetividades e de formação de identidades. Partindo dessa premissa, esta pesquisa, em desenvolvimento, busca compreender como se dá a prática docente na escola quilombola e sua contribuição para a formação da identidade quilombola, nos interrogando: De que forma a prática docente desenvolvida em escolas quilombolas repercute na formação da identidade quilombola? A concepção de quilombo e quilombola passa por um processo de ressemantização do seu sentido, promovendo uma ruptura ao significado atribuído no período colonial, em que se propagava a ideia de isolamento, fuga e resistência, conforme Ferreira(2012, p. 647)“a denominação *Quilombola* passou a designar homens e mulheres, africanos e afrodescendentes, que se rebelavam ante a sua situação de escravizados e fugiam das fazendas e de outras unidades de produção”criando formas de resistências que não cabem mais nas senzalas e porões sob os murmúrios de tambores silenciosos. Para Fabiani (2005, p. 390) os quilombos expressam novos significados mesmo que os mesmos “tenham um conteúdo histórico, vem sendo ‘ressemantizado’ para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos”. Neste sentido, expõe que as áreas quilombolas “consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio”(p.390). Para Borges (1997, p.168) a identidade com a terra, com a luta, como iguais e diferentes, possibilitam a construção da identidade de sujeito coletivo. Nessa compreensão, há a relação entre sujeitos e terra/território, memória, luta, história e ancestralidade formando a identidade dos sujeitos quilombolas. No percurso de luta e afirmação da subjetividade, identidade e território reconhecidos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação

³⁹Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia –UFPE/CAA. Integrante do GEPECQ e NUPEFEC (Núcleo de Pesquisa de Formação em Educação do Campo). Email: anny.galvao21@gmail.com

⁴⁰Profa.do Curso de Licenciatura em Pedagogia- NFD/CAA/UFPE. Líder do Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ).Email: Fernanda.alencar@ufpe.br

Opressão e Libertação na Atualidade

Escolar Quilombola, em seu título II, Artigo 7, apresenta os princípios orientadores de práticas e ações políticas. Assim, o(a) professor(a) necessita tomar propriedade do contexto em que está inserido e da realidade de seus sujeitos para fortalecer a pertença identitária, problematizando as formas de pensar para emancipação de tais sujeitos. É nesse sentido que trazemos Freire para contribuir com a formação da identidade docente objetivando a formação da identidade e subjetividade quilombola. Deste modo, entendendo que a profissão docente na escola quilombola não deve ser alheia a realidade dos sujeitos, acolhemos Freire na necessidade da discussão da prática docente “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 39). Assim, a sala de aula torna-se o local de aprendizado que pode levar os alunos a construir junto com o professor um espaço democrático que, desde cedo, forme cidadãos críticos e emancipados, pois “ensinar exige respeito aos saberes do educando” (FREIRE, 2003, p.30). Na compreensão da relação entre a prática docente e a identidade quilombola, utilizaremos a pesquisa qualitativa, porque por meio dela podemos “colocar-se no papel do outro”, vendo o mundo pela visão dos pesquisados. (GODOY, 1995, p.61). Será do tipo *exploratório*, envolvendo o levantamento bibliográfico, entrevistas e observação. Como pesquisa em desenvolvimento, alguns apontamentos teóricos nos direcionam a compreender, mediante as análises bibliográficas, a importância do processo de diálogo do professor com a comunidade e a sua história, e o papel do professor nessa dinâmica; pontuando a importância da formação desses professores para o processo de formação e afirmação da identidade quilombola.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente. Escola quilombola. Identidade quilombola.

REFERENCIAS

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. 1ª edição, Araraquara-SP, JM Editora, 2004, PP. 161-217.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. Quilombolas. In: CADART, Roseli Salette. *Et all* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FIABANI, Adelmir. **Mato Palhoça e Pilão**. Expressão Popular, São Paulo, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003



Opressão e Libertação na Atualidade



GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução a Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades**. Revista Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.2. p. 57-63, mar/abr, 1995.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Opressão e Libertação na Atualidade

PRÁTICAS DOCENTES EM ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO: UM ESTUDO DESENVOLVIDO NO MUNICÍPIO DE IBIRAJUBA-PE

Carol Monteiro Ferreira⁴¹
Maria Joselma do Nascimento⁴²

Os desafios das práticas docentes em escolas multisseriadas é uma realidade conhecida por quem este tipo de escola frequentou, principalmente, quando se trata de escola na área campesina, que segundo Paulo Freire (2003) o ensino deve ser voltado para o respeito aos saberes das classes populares em uma relação dialógica e democrática. O presente estudo, desenvolvido no município de Ibirajuba localizado no agreste de Pernambuco, tomou como objeto “as práticas docentes em escolas multisseriadas”. Dessa forma concebemos ser relevante socialmente desenvolver o presente estudo, considerando o compromisso que temos para com a população das crianças, jovens e adultos do contexto social campesino e sua inserção nos diferentes contextos político, social e econômico. A relevância acadêmica se expressa por nos encontrarmos na Universidade, lugar de produção do conhecimento, sobretudo no que se refere aquele que responda as demandas contextuais, no caso as escolas multisseriadas, predominantes nas escolas do campo do agreste de Pernambuco e a relevância profissional, por compreendermos que na condição de pedagogas em formação, esta é uma temática que precisa ser de domínio deste profissional, tendo em vista ser ele o responsável por este processo nos contextos campesinos, e acessar conhecimentos em torno da educação campesina, e conseqüentemente da multisseriação. Diante do exposto, tomamos como questão central do estudo: Como são as práticas docentes desenvolvidas em uma sala multisseriada do campo no município de Ibirajuba-PE? Tomamos como objetivo geral identificar as práticas docentes em uma sala multisseriada de uma escola no campo no município de Ibirajuba-PE, e o objetivo específico: descrever como se dão as práticas docente diferenciada voltada para o campo. Para tanto, utilizamos a pesquisa qualitativa, que estuda uma dada realidade de forma holística(ANDRÉ, 2008) como procedimentos metodológicos foram adotados o questionário, a observação participante com registros em diário de campo e para tratar os dados a análise de conteúdo. O contexto estudado é uma escola multisseriada do campo, gestada pela rede municipal de Ibirajuba-PE, que atende crianças da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental. Essa

⁴¹Universidade Federal de Pernambuco. Graduanda do curso de pedagogia. Carolmf2016@outlook.com Participante do Grupo de Estudo em Educação do Campo – GEECampo, coordenado pela Prof^a Maria Joselma do Nascimento Franco.

⁴² Professora adjunta do Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste UFPE – CAA. E-mail: mariajoselmadonascimento@ gmail.com.

Opressão e Libertação na Atualidade

pesquisa envolveu dez participantes, sendo uma professora e nove crianças. Para tanto, referenciar as temáticas de estudo nos apoiamos em Cruz (2007) para tratar da prática docente, onde se compreende como um trabalho de mediação do professor no qual a partir das análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo, encaminha a sua ação no contexto da sala de aula, fazendo a interpretação e a crítica, produzindo e organizando conhecimentos, identificando e escolhendo técnicas e métodos pedagógicos para a socialização das experiências de aprendizagem de seus educandos. Hage (2007) para discutir as escolas multisseriadas como espaços predominantemente heterogêneos ao reunir grupos com diferenças de anos, idade, interesses e domínio de conhecimentos na qual suas turmas têm por característica professores lecionando para estudantes de diferentes séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em algumas situações atendendo aos estudantes da educação infantil, simultaneamente. Freire (2007) para tratar de uma educação que leve o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, considerando as experiências e as especificidades do campo no qual se pode chegar a uma visão crítica de mundo e transformadora da realidade, nesse sentido é indispensável o papel do professor no sentido de conhecer essa realidade e proporcionar um estudo com significado para os educandos; e Caldart (2012) que discute a educação do campo como prática social pensada pelos e com os sujeitos do campo na qual sejam expressas práticas voltadas para o reconhecimento da riqueza social e humana de sua diversidade. Os dados mostram que no que se refere ao desenvolvimento de práticas docentes diferenciadas temos que a professora busca inserir a realidade do campo articulado ao ensino de conteúdos básicos. O respeito aos diferentes níveis de aprendizagem das crianças é um procedimento adotado pela professora, que se articula com o conjunto de atividades coletivas. No que se refere a sua formação, a professora relata que não tem uma formação específica para atuar na educação do campo, também sinaliza a inexistência de formação continuada neste domínio, o que não a impede de buscar, efetivar uma prática docente diferenciada, articulada ao campo, a realidade das crianças e promotora da formação das mesmas, apesar das condições estruturais e formativas dissonantes. Diante do exposto, afirmamos que a prática docente observada, apresenta aproximações com a educação do campo, o que nos permite afirmar que, apesar da ausência de formação continuada neste domínio, assim como das condições de precariedade material, há indícios de práticas diferenciadas, sendo estas um desafio vivenciado por professoras que atuam neste tipo de escola.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas docente. Escola do campo. Multissérie.



Opressão e Libertação na Atualidade

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. Ed. Campinas: Papirus, 2011.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CRUZ, Giseli Barreto da. **A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares**. Educ. rev. [online]. 2007, n.29, pp.191-205. ISSN 0104-4060. Disponível em: ><http://www.scielo.br/pdf/er/n29/13.pdf><Acesso em: Outubro de 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

A METODOLOGIA NO USO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO 3º ANO DOS ANOS INICIAIS

Márcia Batista da Silva⁴³
Maria Joselma do Nascimento Franco⁴⁴

Esse resumo é um recorte de uma pesquisa elaborada no contexto do componente Pesquisa e Prática Pedagógica I do Curso de Pedagogia no CAA/UFPE, que toma como objeto a “metodologia de ensino dos gêneros textuais” utilizada em uma escola pública do município de Caruaru-PE. A pesquisa tem como problema: Qual a metodologia usada pelo professor (a) no ensino dos gêneros textuais no desenvolvimento da alfabetização e do letramento? Tomamos como objetivos: I) Identificar os gêneros textuais trabalhados em sala e sua relação com a realidade social dos estudantes; e II) Analisar se de fato o professor (a) desenvolve uma metodologia para ensinar os gêneros textuais. Assim, tínhamos como pressuposto que não se desenvolve uma metodologia específica para o ensino de gêneros, e os estudantes não conseguem utilizar o conhecimento aprendido sobre eles com suas realidades sociais. Assim, de acordo com Vasconcellos (1992) metodologia dialética se expressa em três dimensões: mobilização para o conhecimento- vínculo entre sujeito e objeto; construção do conhecimento- articula criação e relações; e elaboração e expressão da síntese do conhecimento- permitindo uma interação com o caminho de construção do estudante. Nesse sentido, a formação do professor é elemento fundamental nesse processo, pois segundo Freire (1959) o homem é um ser de relações que estando no mundo é capaz de ir além, conhecer e perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico, contribuindo para que o estudante produza seus conhecimentos. Dessa forma, de acordo com Marcuschi (2003) os gêneros caracterizam-se mais por suas funções comunicativas, do que por suas peculiaridades linguísticas, [...] são ‘fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida social’, colaborando para a ordenação das atividades comunicativas. É válido interligá-los a questão educacional para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento. Pois, como defende Soares (1998, *apud* Bagno, 2002 p.63), “nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é levar os indivíduos a fazerem uso, envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita”. É tomar conhecimento da ‘coisa’ aprendida na escola e fazer uso dela na sociedade.

⁴³ Estudante do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (Centro Acadêmico do Agreste), E-mail: <<marcia19.b@gmail.com>>.

⁴⁴ Professora Doutora no curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (Centro Acadêmico do Agreste), E-mail: <<mariajoselmadonascimento@franco@gmail.com>>.

Opressão e Libertação na Atualidade

A metodologia é de abordagem qualitativa, pois explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser descritos numericamente (MOREIRA E CALEFFE, 2008), focada na etnografia, concebida como um conjunto de técnicas que se usa para coletar dados sobre valores e hábitos que envolvem um relato escrito (ANDRÉ1995). Assim, temos como participantes da pesquisa: a professora do 3º ano dos anos iniciais e seis estudantes (S1, S2, S3, N1, N2, N3). Nosso procedimento metodológico para obtenção dos dados foi a observação direta que permite ver o significado que os participantes atribuem à realidade que os cerca (LUDKE E ANDRÉ, 1986), usando para isso o registro fotográfico e a descrição no diário de campo. O tratamento dos dados se deu a partir da análise de conteúdo, conforme Franco (2008) é a mensagem (verbal, oral ou escrita) que expressa um significado, é analisada sua simbologia e usada no estudo. Os achados da pesquisa mostram que os gêneros textuais estão imersos no currículo escolar através dos materiais didáticos (os livros) e são trabalhados pela professora. Sendo eles, a rima, a história em prosa, a receita culinária, o hino dentre outros, abordando a proposta de consolidar a alfabetização e o letramento. Identificamos que nas atividades realizadas pela professora os estudantes conseguem relacionar as informações proporcionadas pelos gêneros textuais com suas realidades. Isso fica evidente em uma explicação da professora sobre o gênero “receita culinária”, pois o estudante chega próximo dela e afirma: “Tia, minha mãe fez uma vitamina dessa para eu tomar antes de vir para a escola, ela também usou açúcar e leite” (S³, 4º SEÇÃO, DIÁRIO DE CAMPO, 2016). Além de reconhecer qual o tipo de gênero, através da característica ingrediente, a criança identifica sua função social de ajudar na construção de uma comida. Face a isso, a professora toma como caminho metodológico para o ensino dos gêneros a organização dos estudantes por agrupamentos, vejamos no extrato: -“Vamos dividir a sala, os estudantes que sabem ler e escrever ficam desse lado, os que sabem pouco do outro, e aqueles que não sabem ficam no meio” (PROFESSORA, 2º SEÇÃO, DIÁRIO DE CAMPO, 2016). Esse procedimento realizado se configura no desenvolvimento de sua metodologia com os grupos de diferentes níveis de aprendizagem, podendo acompanhar e construir uma relação significativa para atender com equidade os estudantes. Ela faz uso de músicas, bandeiras, questionamentos, valorização dos conhecimentos prévios e explicações minuciosas de acordo com as necessidades dos estudantes. Concluimos, então que nosso pressuposto foi refutado, há sim o ensino de diversos gêneros em sala, sendo relacionados pelos estudantes com suas realidades. Como também, a professora desenvolve uma metodologia para o ensino dos gêneros textuais que se aproxima da metodologia dialética

Opressão e Libertação na Atualidade

defendida por Vasconcellos, pois há uma relação de colaboração, interação, criação e mobilização visando a construção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia. Gêneros Textuais. Alfabetização. Letramento.

REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo.**- Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira.** Recife: Universidade do Recife, Mimeo, 1959.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.) Gêneros textuais & ensino. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003a. 19-36.

_____. **A questão do suporte dos gêneros.** MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.) DLCV: Língua, Linguística e literatura. João Pessoa: Idéia, 2003b. 9-40.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variação e ensino.** – São Paulo: Parábola editorial, 2002.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisado/** Herivelto Moreira, Luiz Gonzaga Caleffe. – 2. Ed.- Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula.** In: Revista de. Educação AEC. Brasília: abril de 1992.

Opressão e Libertação na Atualidade

O DEFICIENTE NA UNIVERSIDADE

Viviane Rauane Bezerra Silva⁴⁵
Ana Maria Tavares Duarte⁴⁶

A entrada do deficiente na universidade historicamente se deu de forma superficial, quase invisível, mas a partir da Lei de Cotas para universidades federais (LEI nº 13.409, 2016) foi possível ver uma mudança deste cenário, principalmente de forma positiva. Percebemos que na Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste, nosso local de estudo, houve um aumento significativo a partir de sua aprovação e efetivação na mesma. Percebemos a relação com o que Freire (2011, p.17) vem destacar quando trata da pedagogia do oprimido onde “a “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta generosidade que se nutre da morte, do desalento e da miséria”, percebemos como antes da lei os deficientes eram marginalizados, perante uma academia de elite do conhecimento; ao analisarmos mais a fundo os dados coletados através da análise documental de registros, vemos o papel primordial da lei, possibilitando uma visibilidade aos invisibilizados, bem como a possibilidade de uma mudança dessa *ordem* que o autor nos destaca. Outro elemento de reflexão que podemos fazer sobre a temática , se dá em outro destaque do educador Paulo Freire “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores” (2017, p.17), vemos que muitos deficientes que são oprimidos ao entrar na escola, tendo que driblar as barreiras da falta de acessibilidade no local, ainda convive com a baixa expectativa que os professores colocam neles, acreditando e até afirmando que para eles só precisam saber ler, escrever e algumas contas, pois não conseguiram ascender profissionalmente, não necessitando de uma formação ampla e completa. Para tal inquietação propomos como questão norteadora, Como o número de entrada de deficientes na Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste se modificou a partir da Lei de Cotas para os mesmos, e quais contribuições para o indivíduo podem ser geradas. Partindo desse pensamento, construímos nosso objetivo que é Refletir sobre o número de entrada de deficientes na Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste se modificou a partir da Lei de Cotas para os mesmos, e quais contribuições para o indivíduo podem ser geradas. O estudo se aproximou de uma abordagem qualitativa onde para Ludke e André (2007, p. 18) “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados

⁴⁵Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco- CAA, rauane.ifpe.senai@gmail.com.

⁴⁶Professora Adjunta da UFPE, Dra em Psicologia pela Universidade de Deusto Bilbao, Espanha, familliaduarte@uol.com.br.

Opressão e Libertação na Atualidade

descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. No que se refere à coleta de dados utilizamos a análise documental, a partir dos dados colhidos com o NACE- Núcleo Setorial de Acessibilidade do CAA. O estudo foi realizado como já mencionado no campus UFPE-CAA que se localiza na cidade de Caruaru, zona agreste de Pernambuco. Para a análise dos dados utilizaremos Bardin que tem sua compreensão sobre o tema como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas”(2011, p. 47). A partir da análise dos dados, observamos que houve um aumento significativo que chega a 37 (trinta e sete) estudantes que possuem algum tipo de deficiência, estudando em diferentes cursos no campus pesquisado, onde antes esse quantitativo era de apenas 4 (quatro) alunos que se declararam possuir algum tipo de deficiência e solicitaram atendimento especializado pela instituição. A partir dessa afirmação concebemos que existem motivos que influenciam a forma de acesso à universidade por parte dos estudantes deficientes, um destes a lei de cotas. Ao analisarmos essa situação Freire (1967) destaca “a posição normal do homem (...) era a de não apenas estar no mundo, mas com ele (...) pelos atos de criação e recriação” (p. 111). É plausível conceber a relação da afirmação do autor, pelo fato dos deficientes que antes eram considerados como meros espectadores da formação acadêmica, passando agora para protagonistas de uma sociedade, partindo da sua vivência através da “criação e recriação” de conhecimento e experiências por eles vivenciadas, dentro e fora do campus. Por fim, foi interessante observar como a ferramenta legislativa transcende as paredes da sala de aula, do ensino básico, levando os estudantes deficientes para dentro das universidades públicas do país. Além de possibilitar a universidade se reinventar para suprir essa nova demanda, com suas especificidades, empreendendo as relações sociais na educação e as diferentes formas de lidar com o conhecimento e a novas formas de aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Lei de Cotas para deficientes. Protagonistas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

BRASIL. Lei nº. 13.409, de 28 de Dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em:



Opressão e Libertação na Atualidade



<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm>. Acesso em: 13 maio 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 01. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 2007.



RESUMOS EXPANDIDOS

EIXO TEMÁTICO 4: CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

Opressão e Libertação na Atualidade

LES DAMNÉS/ OS OPRIMIDOS E A LUTA POR DIREITO EPISTÊMICO: OCUPAR, RESISTIR E PRODUZIR UM CURRÍCULO DECOLONIAL

Michele Guerreiro Ferreira⁴⁷

O presente trabalho integra a pesquisa de doutorado em Educação (UFPE/CE), que se encontra em andamento, traz um recorte da discussão teórica sobre *praxis* curricular de enfrentamento ao racismo. Nosso objetivo é compreender como o Campo Curricular é influenciado pelas lutas de grupos minoritários que vão reivindicar seu espaço neste território epistêmico e tensionado que é o Currículo. Adotamos como ponto de partida a lição de um provérbio africano: “os caçadores sempre serão os vencedores nas histórias das caçadas, enquanto os leões não contarem estas histórias”. Tomamos as “histórias” como o direito epistêmico e, “caçadores” e “leões”, como os sujeitos, os atores sociais que exercem o protagonismo ou a mera figuração nas narrativas. A partir da abordagem teórica adotada, o Pensamento Decolonial (QUIJANO, 2000, 2005; GROSGOUEL, 2007, 2012, 2016; MIGNOLO, 2005, 2011; MALDONADO-TORRES, 2007), compreendemos que contar “as histórias das caçadas” é um ato político e epistêmico reivindicado por pelo menos duas perspectivas: a da Modernidade e a da Colonialidade. Embora, Modernidade/Colonialidade sejam as duas faces da mesma moeda (QUIJANO, 2000) representam a cisão que nos falava Fanon (1968, p. 28): “o mundo colonizado é um mundo cindido em dois”. Tal cisão foi necessária para separar dentro do projeto da Modernidade os “outros”, aqueles que teriam suas histórias apagadas, aqueles que foram considerados incapazes de ser porque, incapazes de pensar. Todavia, dentro da perspectiva da Colonialidade, projetos outros estavam/estão sendo tecidos, enquanto a Modernidade atuava/atua, e apesar de toda subalternização, das cinzas das resistências germinam projetos de decolonialidade e lutas por justiça social e epistêmica. Segundo Arturo Escobar (2003, p. 67), “este proyecto se refiere a la rearticulación de los designios globales por y desde historias locales; con la articulación entre conocimiento subalterno y hegemónico desde la perspectiva de lo subalterno”. Trazendo esta problematização para o Campo Curricular

⁴⁷Graduada em Ciências Sociais (FAFICA); Especialista em História do Brasil (FAFICA); Mestra em Educação Contemporânea (CAA/UFPE); Doutoranda em Educação (CE/UFPE). Professora nas Licenciaturas de Filosofia, História e Pedagogia da FAFICA, professora de História da rede estadual de ensino de Pernambuco (SEDUC/PE); Integrante do Instituto de Estudos da América Latina (IAL-UFPE); Associada da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os), da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – GT 21: Educação e Relações Étnico-Raciais) e da ALAS (Associação Latino-Americana de Sociologia); Integrante do NUPEFEC (Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo) CAA/UFPE e do Grupo de Estudo Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação CAA/UFPE. E-mail: mguerreirof@hotmail.com. Orientador: Professor Dr. Janssen Felipe da Silva (UFPE).

Opressão e Libertação na Atualidade

entendemos que na cisão do mundo colonizado às histórias não universais, ou melhor, não universalizadas, não foram totalmente apagadas. Estas histórias ditas locais, na diversidade do pensamento, evidenciam formas de vida, de resistência e de conhecimento de sujeitos tecidas na diferença colonial. Os *damnés de la terre*, os oprimidos, os subalternizados, os “outros” apesar de toda a negação, invisibilidade, marginalização a que foram submetidos, questionam o discurso da Modernidade por meio de suas lutas por visibilidade, reconhecimento, valorização e acima de tudo, por seus direitos. Assim, compreendemos que o Currículo passa a se preocupar com as questões étnicas, raciais, de gênero, *queer*, de classe, porque se radicalizou a consciência dos direitos entre aquelas/es que foram marcadas/os pela ferida colonial como inferiores, subalternos, pobres, atrasados e, na escola, como defasados, repetentes, indisciplinados, etc. Estes sujeitos tiveram a autoria de seus conhecimentos e de suas identidades sucumbida por meio de negações históricas, políticas, sociais, econômicas, patriarcais, heteronormativas, entre outras, contudo, através de atitudes decolonizadoras e não subservientes, vão reivindicar direitos por meio de sua própria autorização. Conforme Roberto Sidnei Macedo (2013, p. 93), tal autorização “está ancorada na nossa condição de decidir sobre meios que dependem efetivamente de nós, como princípios que governam nossa existência”. Ou seja, reivindicar a própria autorização é a “capacidade adquirida e conquistada de alguém se fazer a si mesmo autor” (*Ibid.*). Autorizar-se está relacionado ao processo de conscientização que Freire (2005) nos falava, o qual se refere ao reconhecimento de sua situação (de “condenados”, oprimido, subalternizado, colonizado, “outro”) e da ação decorrente de tal reconhecimento que vai de encontro ao ajustamento ao que está estabelecido, em direção da libertação, decolonização, retomada de sua condição de autora/or. Como resultado das reflexões desencadeadas pelo estudo bibliográfico em pauta concluímos que os anos 1970 marcaram a inclusão de outros sujeitos e outros saberes no campo acadêmico. Seus movimentos vão impactar as políticas, pois as lutas desses sujeitos vão exigir do Estado a garantia de seus direitos, os quais sabem negados. As discussões, os atos, as caminhadas, os congressos, as paradas... cada sujeito se organizando e se mobilizando para ter seus direitos garantidos: os movimentos camponeses, por exemplo, vão requerer o direito à terra, ao trabalho, à reforma agrária e a uma educação específica e diferenciada. Do mesmo modo, os movimentos feministas, os movimentos LGBTTT, além de reivindicar o respeito, vão requerer mudanças que têm rebatimento na política educacional e curricular. Assim como, os Movimentos Negros que, em um primeiro momento reivindicavam o direito à escolarização, depois passaram a requerer um currículo menos etnocêntrico, no qual a referência não deveria ser apenas o

Opressão e Libertação na Atualidade

branco europeizado. Dessa forma, podemos identificar a luta pelo direito à educação escolar como semente da luta pelo direito epistêmico manifestado por meio da inclusão da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Mostrando assim, que *lesdamnés*, os oprimidos estão ocupando o Currículo, resistindo e produzindo para que suas histórias sejam narradas em prol de uma educação antirracista e da construção de um Currículo decolonizado.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia do Oprimido. Direito Epistêmico. Educação das Relações Étnico-Raciais.

REFERÊNCIAS

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación demodernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**. Colombia, nº 01, enero-diciembre, 2003, p. 51-86.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GROSGUÉL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016, p. 25-49.

GROSGUÉL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais**: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. 2012. Disponível em: <http://www.febf.uerj.br/periferia/V1N2/02.pdf>

GROSGUÉL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *In*: **Ciência e Cultura**. São Paulo: v. 59, nº. 2, 2007, p. 32-35.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the colonality of being: contributons to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, 2007, p. 240-270.

MIGNOLO, Walter. **Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento**: La Lógica de la Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial. 2005. Disponível em: www.tristestopicos.org.

MIGNOLO, Walter. **Historias Locales/Diseños Globales**: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. 1ª reimpressão. Madrid: Akal, 2011.



X Colóquio Internacional Paulo Freire

Opressão e Libertação na Atualidade



QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Esgardo. (Org.). **A Colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of world-systems research**, VI, 2, summer/fall 2000, p. 342-386.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: QUAL O LUGAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES PROPOSTOS PELA BNCC?

Douglas Ferreira da Silva⁴⁸
Cyntia de Oliveira Freitas⁴⁹

A Educação do Campo vem sendo campo de estudos e pesquisas acadêmicas nos últimos anos (CALDART, 2004; SILVA, TORRES e LEMOS, 2012; SILVA e SILVA, 2017). E a busca por melhores condições de vida, faz da Educação do Campo um espaço de ascensão social. Nos mais diversos espaços campestres, a organização política nem sempre é garantida pelas escolas, tendo em vista que seu currículo se apresenta, na maioria das vezes, como um instrumento que negligencia e tenta homogeneizar os conhecimentos que esses sujeitos venham a acessar. Desta forma, enfatizar a importância do diálogo que se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos, é defendido por Gadotti, Freire e Guimarães (2008). Assim, pensar políticas públicas voltadas a escola do Campo tem sido a objetivo de alguns espaços e, dentre eles, encontram-se os movimentos sociais do Campo, na busca por uma educação contra hegemônica. Por outro lado, surge a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), com o objetivo de oferecer um currículo único à todas as escolas em nível nacional, e junto a essa proposta surge a uniformização e homogeneização dos sujeitos, algo que vai contrário ao projeto de Educação do Campo que apresentamos acima. Partindo dessas questões, objetivamos de maneira geral com este trabalho compreender de que forma os documentos curriculares da BNCC consideram as especificidades dos povos do Campo. E, de forma mais específica, conhecer as discussões curriculares presentes nos documentos da BNCC; identificar possíveis apontamentos sobre a Educação do Campo nos documentos da BNCC; e, analisar possíveis apontamentos que discutam a Educação do Campo de forma específica e diferenciada nos documentos da BNCC. Nessa direção, nosso estudo parte do seguinte problema: De que forma os documentos curriculares da BNCC consideram as especificidades dos povos do Campo? Nesse sentido, nos ancoramos em Marconi e Lakatos (2011) para uso da pesquisa bibliográfica, onde as mesmas afirmam que a pesquisa bibliográfica “trata-se do levantamento de toda a

⁴⁸ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC/CAA/UFPE); Bolsista/Pesquisador pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelas Faculdades Integradas de Patos – PB; Graduado em Pedagogia (CAA/UFPE); E-mail: douglasufpe@outlook.com.

⁴⁹ Pedagoga; Psicopedagoga; Aluna especial do Programa de pós graduação em educação da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste; Técnica em gestão democrática no Município de Escada. E-mail: cyntiafreitas06@hotmail.com.

Opressão e Libertação na Atualidade

bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto(p. 43-44)”. Para análise dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009) como instrumento de compreensão das informações acessadas através dos estudos. Assim, a Base traz como prerrogativa o artigo 5º da CF-88 (Constituição Federal de 1988), garantindo que, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. No entanto, se faz necessário garantir o respeito às diferenças oriundas da multiculturalidade dos povos brasileiros nas suas mais diversas formas de vida e de organização, mais especificamente, dos povos camponeses, valorizando a cultura e saber local, através de uma educação pautada nos princípios filosóficos da educação popular (FREIRE; TORRES, 1992). Aproximamos-nos ainda da CF-88, no artigo 210, afirmando que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Contudo, a Base visa universalizar o currículo, igualando os diferentes, homogeneizando os heterogêneos, sem considerar as especificidades de cada sujeito, e o ponto de partida de cada um frente à construção de aprendizagens. Assim, iguala para manter a desigualdade sem considerar o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) em seu artigo 28. A LDB aponta que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural”. Na luta por Educação no e do Campo, partido da concepção de Caldart (2004) que afirma que o povo tem direito de ser educado onde vive, pensada com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades (p. 149). Após a análise das obras acima citadas e, comparando-as ao que trazem os documentos da BNCC, concluímos que a Base Nacional Comum Curricular surge com o intuito de fragilizar as áreas que se encontram fora da geopolítica do conhecimento, negligenciando e negando saberes outros, além de homogeneizar os sujeitos que acessarem o espaço escolar, perpetuando a formação voltada para atender as demandas do mundo capitalista. Por fim, percebemos que os documentos curriculares apresentados pela BNCC apresentam o termo Educação do Campo apenas no sumário, e durante todo o texto sequer fazem referência a esta modalidade educativa.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Currículo. Educação do Campo.

Opressão e Libertação na Atualidade

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Caderno de Formação: Metodologia Nova**. Rio de Janeiro: Comitê Gestor do Projeto – Petrobras, Federação Única dos Petroleiros (FUP); São Paulo: Instituto Paulo Freire (IPF), 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 de Maio de 2018.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO M.; CALDART, R.; & MOLINA, M. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Ed. Vozes, p.147-158, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____; TORRES, Carlos Alberto. **Estado e Educação Popular na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1992

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, S.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1995.

LAGE, Allene Carvalho. **Educação e Movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

SILVA, Douglas Ferreira; SILVA, Jaqueline Barbosa. **A presença das Redes Associacionistas na atuação profissional dos/as educadores/as camponeses/as de Brejo da Madre de Deus – PE**. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/35616-82613>>. Acesso em 18 de Maio de 2018.

SILVA, J. F.; TORRES, G. LEMOS, D. **Educação do campo: a luta dos movimentos sociais camponeses por uma educação específica e diferenciada**. In: *Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ* - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012.

**CURRÍCULO E ESCOLA DO CAMPO (MULTI)SERIADA: REFLEXÕES À LUZ DO
PENSAMENTO FREIREANO**

Isaias da Silva⁵⁰

Neste trabalho apresentamos elementos para uma interlocução crítica entre Currículo e Escola do Campo (Multi)seriada, fundamentada teoricamente nas contribuições de Paulo Freire, por comungarmos com a compreensão que o “currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta” (FREIRE, 2000, p. 123). Partindo dessa relação do currículo pensado-vivido centrado no paradigma curricular crítico-emancipatório (MENEZES; SANTIAGO, 2014) e compreendendo que a “Educação do Campo está assentada em uma perspectiva emancipatória, em uma educação projetada para o futuro” (SOUZA, 2009, p. 48), direcionamos nossos olhares para as Escolas do Campo (multi)seriada. Assim, tomamos como questão norteadora para este artigo a seguinte questão: quais os sentidos são construídos sobre Currículo da/para Escola do Campo (Multi)seriada? Como objetivo geral, temos: compreender os sentidos construídos sobre Currículo da/para Escola do Campo (Multi)seriada. E como objetivos específicos: a) identificar os discursos dos/as professores/as sobre Currículo da/para Escola do Campo (Multi)seriada; e b) analisar os sentidos presentes nos discursos dos/as professores/as. Assim, pensar em uma proposta curricular da/para Escola do Campo (Multi)seriada específica e diferenciada é considerar o território campesino enquanto espaço-tempo de produção de conhecimento. Nesse sentido, evidenciamos que a Educação do Campo “[...] deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz” (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 15). Nessa perspectiva, o processo educativo, bem como o currículo é pensado-vivido em contextos concretos, permeados por elementos históricos, sociais, culturais, econômicos, políticos e se materializa de forma diferenciada em cada contexto (FREIRE, 1982). Por isso, pensar no currículo da/para Escola do Campo (multi)serida é reconhecer suas especificidades. Hage (2015, p.4) evidencia que a identidade das escolas multisseriadas

⁵⁰Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/CAA, Professor Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela Faculdade Vale do Piranga (FAVAPE), cursa Especialização em Ensino das Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas – UPE- Polo UAB Palmares. Pedagogo pela UFPE/Centro Acadêmico do Agreste-CAA. Professor da Rede Pública Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão- PE (Professor responsável de Escola do Campo (Multi)seriada e da Rede Municipal de Educação de Barra de Guabiraba-PE (Professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE). E-mail: isaiasilva-@hotmail.com

Opressão e Libertação na Atualidade

centra-se na heterogeneidade, “ao reunir em uma única sala de aula estudantes de diferentes idades, por vezes até gerações, diferentes séries, ritmos de aprendizagem, alfabetizados e não alfabetizados, sob a responsabilidade de um único professor ou professora, por isso são denominadas de *unidocentes*”. Assim, pensar-viver uma proposta curricular centrado no paradigma da (multi)série que transgrida o modelo seriado, constitui-se no diálogo e na participação dos sujeitos, em que seus discursos sejam validados, assim essa 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, no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado”(FREIRE, 2000, p. 75). Assim, a partir da contribuição coletiva e heterogênea que constituem as escolas (multi)seriadas, espaço em que professore/as e alunos/as podem ensinar e aprender os conteúdos das diferentes séries concomitantemente, transgredindo as barreiras da seriação, esta perspectiva “propicia que os professores organizem o currículo de forma mais integrada e flexível, numa perspectiva inter e transdisciplinar, utilizando projetos, temas geradores, complexos temáticos ou outras formas alternativas de organização curricular” (HAGE; REIS, 2018, p.81). No que se refere ao procedimento metodológico deste trabalho, aproximamo-nos da abordagem de pesquisa qualitativa (MINAYO, 2010), este procedimento de pesquisa, ajuda os sujeitos a refletir e articular as questões proposta para investigação. No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, fizemos uso de Entrevistas que “têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (André, 2008, p.28). Contamos com a colaboração de quatro (4) sujeitos, que são professoras que atuam em Escolas do Campo (Multi)seriadas na rede municipal de ensino do Município de Vitória de Santo Antão-PE. No que tange processo de análise nos aproximamos da perspectiva da Análise do Discurso (ORLANDI, 2010) esta abordagem foi escolhida porque nos permite compreender a articulação entre o local e o global nos contextos de produção discursiva, levando em conta a formação discursiva, o contexto de produção e a relação com outros discursos. Através das análises iniciais dos dados coletados identificamos que os/as professores/as evidenciam em seus discursos: a) a necessidade de pensar um currículo específico de cunho prescrito para as escolas do campo (multi)seriadas; b) uma proposta em que o currículo pensado leve em consideração a realidade da comunidade; e c) a importância de reconhecer que o/a professor/a necessita de formações específicas para pensar-viver um currículo (multi)seriado crítico-emancipador.

Opressão e Libertação na Atualidade

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Escola do Campo (Multi)seriada. Pensamento Freireano.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 15ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2008

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8 ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1982.

_____. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

HAGE, Salomão Mufarrej. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto a afirmação da escola pública do campo e da cidade. **Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade**. 1ed.: 2015, v. , p. 1-12.

HAGE, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto, Brasília**, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. **Por Uma Educação Básica no Campo**. 3ª ed. Brasília. Universidade de Brasília, 1999.

MENEZES, Marília Gabriela de Menezes; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**. v. 25, n. 3 (75) , p. 45-62, set./dez. 2014.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

ORLANDI, EniPuccineli. **Análise de Discurso**: Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. O Movimento da Educação do Campo, as tensões na luta por um direito social e os sinais da construção de políticas públicas. **EccoS-Rev. Cient.**, São Paulo, v. II, n. I, p. 39-59, jan./jun. 2009.

Opressão e Libertação na Atualidade

CURRÍCULO E MST: ANÁLISE DO CADERNO DA INFÂNCIA Nº 1 “EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA SEM TERRA – ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DE BASE”

Joseane Maria Vieira⁵¹
Isaias da Silva⁵²

Neste referente trabalho apresentamos reflexões que versam sobre Currículo e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e seu olhar para Educação Infantil, considerando que o MST luta por uma Educação Específica e diferenciada que se centra no respeito e no reconhecimento de sua identidade desde a infância. Assim, faz-se necessário refletir sobre a compreensão de currículo escolar que se materializa nas escolas do MST. Desse modo, consideramos que se deve “incorporar no Currículo do campo os saberes que preparam para a produção e para o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano” (ARROYO, 2009, p. 83). Esta pesquisa parte da seguinte questão problema: Como a Educação Infantil no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é evidenciada no Caderno da Infância nº 1 “Educação da Infância Sem Terra – Orientações para o Trabalho de Base”? Como objetivo geral, buscamos compreender as perspectivas de Educação Infantil do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) presentes no Caderno da Infância nº 1 “Educação da Infância Sem Terra – Orientações para o Trabalho de Base”. Nos objetivos específicos, buscamos: identificar, caracterizar e analisar a compreensão de Infância e Educação Infantil presentes no Caderno da Infância nº 1 “Educação da Infância Sem Terra – Orientações para o Trabalho de Base”. Nessa perspectiva, a infância é um espaço-tempo de muitas descobertas, de diversas indagações sobre o mundo, a vida e dos seres que constituem sua realidade, pois “[...] quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando [...]” (FREIRE, 2008, p.87), assim consideramos que as crianças são sujeitos que tem histórias e saberes que necessitam ser levados

⁵¹Instituto Superior de Educação de Floresta- ISEF, Professora especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela ISEF, cursa Especialização em Gestão e Supervisão Escolar pelo ISEF, cursa especialização em Educação Infantil pela FAEL- Faculdade Educacional da Lapa, Pedagoga pelo ISEF. Professora da Rede Pública Municipal de Educação de Toritama-PE. E-mail: nanne567@yahoo.com.br

⁵²Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/CAA, Professor Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar pela Faculdade Vale do Piranga (FAVAPE), cursa a Especialização em Ensino das Culturas Africanas, da Diáspora e dos Povos Indígenas – UPE- Polo UAB Palmares. Pedagogo pela UFPE/Centro Acadêmico do Agreste-CAA. Professor da Rede Pública Municipal de Educação de Vitória de Santo Antão- PE (Professor responsável de Escola do Campo (Multi)seriada e da Rede Municipal de Educação de Barra de Guabiraba-PE (Professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE). E-mail: isaiassilva-@hotmail.com

Opressão e Libertação na Atualidade

em consideração para e na sua formação. Nesse viés, a Educação Infantil necessita ser compreendida enquanto um “[...] espaço de trocas, lugar de garantia e compromisso com a educação e as culturas da infância, respeitando todas as crianças de zero a seis anos, meninos e meninas, que precisam desfrutar de uma infância alegre, lúdica, digna, com muitas oportunidades [...]” (FILHO, 2006, p. 37). Desse modo, o MST evidencia uma proposta curricular que fortaleça sua identidade enquanto sujeito Sem Terra, pois “Ser Sem Terra é também mais do que lutar pela terra; *Sem Terra* é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: *sem-terra*, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada [...]” (CALDART, 2001, p. 211). Nesse sentido, consideramos que a formação dos sujeitos do MST centra-se em uma relação permanente, pautada no diálogo e na busca da construção de uma consciência crítica que “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstâncias” (FREIRE, 2007, p.113) que deve ser consideradas válidas desde a infância. Este estudo centra-se na abordagem metodológica de cunho qualitativo que “além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2010, p. 21). A partir da abordagem qualitativa, nos aproximamos da Pesquisa Documental que se constitui “pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p.69). Nesse sentido, evidenciamos que o Caderno da Infância nº 1 “Educação da Infância Sem Terra – Orientações para o Trabalho de Base” constitui-se enquanto um desses documentos possíveis de análise. Para tratar os dados utilizamos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977, VALA, 1999), por nos possibilitar acessar os núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto. De acordo com Vala (1999, p. 104), a Análise de Conteúdo “permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens”. Através das análises dos dados a partir do Caderno da Infância nº 1 “Educação da Infância Sem Terra – Orientações para o Trabalho de Base” identificamos que no que se refere ao trato sobre Infância e Educação Infantil busca realizar debates/ reflexões de forma específica e coletiva que toma como referência as especificidades desse tempo de vida como; o direito de brincar e recriar de imaginar e sonhar, sem perder de vista sua formação política enquanto sujeito crítico e emancipador.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, MST, Educação Infantil.

Opressão e Libertação na Atualidade

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CALDART, Roseli Salet. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 30 ed. 2007.
_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

FILHO, Altino José Martins (org). **Infância Plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). **Dossiê MST Escola**. Caderno de Educação, nº 13, Edição Especial, 1ª edição, agosto de 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.) **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, 1999.

CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS DA FUNDAP SOBRE A RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAL
NA EDUCAÇÃO NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

Manuela D'arc da Silva⁵³
Janssen Felipe da Silva⁵⁴

Esta pesquisa versa sobre “Contribuições das Pesquisas da Fundap sobre a Relação Étnico-Racial na Educação nos Últimos 10 anos”. Nesta pesquisa objetivamos compreender a contribuição das pesquisas da Fundap sobre a Relação Étnico-Racial na Educação através da identificação e da caracterização dos problemas, dos objetos, dos sujeitos, dos campos empíricos, dos marcos teóricos; analisar os principais achados das pesquisas em questão. A Abordagem Teórico-Metodológica são os Estudos Pós-Coloniais que se constitui enquanto opção epistêmica e política. Os autores que fazem esse diálogo: QUIJANO (2005, 2006); MIGNOLO (2005); WALSH (2007, 2008). Esta abordagem nos possibilita fortalecer nossa desobediência à lógica eurocêntrica e compreensões outras sobre a história colonial e a realidade inserida sobre os sujeitos subalternizados socialmente e historicamente, bem como possibilita-nos evidenciar as lutas e as resistências dos povos colonizados. Neste estudo utilizamos a Pesquisa Documental, que segundo Oliveira: “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico” (2007, p.69). Portanto, evidenciamos que as pesquisas da Fundap constituem-se enquanto um desses documentos passivos a essa análise. No que se refere às fontes documentais, utilizamos pesquisas realizadas pela Fundap nos últimos 12 anos, pois a levantamento feito pela instituição não corresponde a 10 anos. Para a análise dos dados utilizaremos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977, VALA, 1999). Para o desenvolvimento da técnica da Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977, VALA, 1999), utilizaremos as três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências. No primeiro momento, analisamos o levantamento feito pela instituição, em que foi realizado 99 pesquisas no período investigado que corresponde a 12 anos. No segundo momento (com a exploração do material) em que selecionamos quais pesquisas trabalharam com questões das Relações Étnico-raciais, esta foram: **1- Gilberto Freyre e o impacto sócio-religioso do 1o. Congresso Afro-Brasileiro**, Autor -Eduardo de Aquino Fonseca, Ano- 2001; **2-À Flor da Pele – A violência do preconceito dirigido às crianças negras na escola – Educação e Racismo: a representação do negro no espaço escolar**, Autora-

⁵³Graduanda em Pedagogia - CAA – UFPE, bolsista de Iniciação Científica- PIBIC, membro do Grupo de Estudos Pós-coloniais e Teoria da Complexidade em Educação. E-mail: manu-darc@hotmail.com

⁵⁴Docente/pesquisador do Núcleo de formação Docente – CAA – UFPE. E-mail: janssenfelipe@hotmail.com

Opressão e Libertação na Atualidade

Waléria Menezes, Ano-2003; **3-No Ressoar dos Tambores: práticas e representações na história dos maracatus-nação no Recife (1920-1960)**. Autora -Sylvia Couceiro Ano-2006, **4- Negritude e Africanidade: identidade negra e candomblé nas políticas públicas em Pernambuco e Bahia**, Autor- Ronaldo Sales Júnior, Ano- 2009; **5-, Kossi EwéKossi Orixá: Percepções sobre a natureza entre adeptos das religiões afro-brasileiras em Recife e João Pessoa**, Autora- Rosalira dos Santos Oliveira, Ano-2010; **6-Transmissibilidade Intergeracional, Pobreza e Desigualdade Racial: visões e percepções**, Autor- Henrique Guimarães, Ano-2011. Assim, pontuamos a importância de realizarmos análises sobre pesquisas na busca de contribuir no processo de Decolonização dos currículos/práticas que historicamente foram fundantes para seguir a lógica colonial/eurocêntrica. Por fim, as análises sobre as pesquisas das Fundaj mostram um avanço sobre a produção de acadêmica que tratam de questões raciais, mesmo não dialogando com as chamadas Epistemologias do Sul, pois as mesmas se distanciam da Perspectiva de Pesquisas Tradicional que tende a expressar no conhecimento científico à subalternização das Culturas Negras e Indígenas. Notamos, assim, uma aproximação tímida com as preocupações da Perspectiva de Pesquisa Pós-Colonial ao expressar um conhecimento constituído da pluralidade epistemológica e identitária para melhor se dialogar com as diferenças constituintes da realidade. Diante do exposto, resta-nos saber quais contribuições pedagógicas dessas pesquisas para a Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação das Relações Étnico-Raciais. Estudos Pós-coloniais. Pesquisas da Fundaj

REFERÊNCIAS

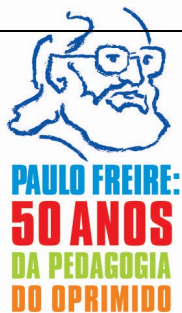
COUCEIRO Sylvia. **No Ressoar dos Tambores: práticas e representações na história dos maracatus-nação no Recife (1920-1960)**. Editora: Fundaj Recife-PE, 2006.

FONSECA, Eduardo de Aquino. **Gilberto Freyre e o impacto sócio-religioso do 1o. Congresso Afro-Brasileiro**. Editora: Fundaj Recife-PE, 2001.

GUIMARÃES, Henrique. **Transmissibilidade Intergeracional, Pobreza e Desigualdade Racial: visões e percepções**. Editora: Fundaj Recife -PE, 2011.

JUNIOR, Sales Ronaldo. **Africanidade: identidade negra e candomblé nas políticas públicas em Pernambuco e Bahia**. Editora Fundaj, 2009.

MENEZES, Waléria: **À Flor da Pele – A violência do preconceito dirigido às crianças negras na escola – Educação e Racismo: a representação do negro no espaço escolar**. Editora Fundaj, 2003.



Opressão e Libertação na Atualidade



OLIVEIRA, Rosalira dos Santos. KossiEwéKossi Orixá: **Percepções sobre a natureza entre adeptos das religiões afro-brasileiras em Recife e João Pessoa**. Editora Fundaj, Recife-PE 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder**. In: LANDER, Edgardo (Org). A Colonialidade de Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.) **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, 1999.



RESUMOS EXPANDIDOS

**EIXO TEMÁTICO 5: EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS
SOCIAIS**

Opressão e Libertação na Atualidade

MOVIMENTO DAS MULHERES TRABALHADORAS RURAIS: A Educação Popular pautada em Paulo Freire na formação humana e cidadã

Mateus Henrique da Silva⁵⁵

Inseridos em um contexto de complexidade acerca das questões sociais, de classe, gênero, identidade, entre outras existentes na sociedade, e sobre a necessidade de compreensão acerca da não aceitação, desrespeito e exclusão com as diversas classes sociais (inferiorizadas), grupos, movimentos sociais, ONGs, instituições sociais e entre outros, que se encontram situados a margem da sociedade detentora do poder e denominada por hegemônica, que nos foi instigado realizar este trabalho. A partir do que está posto socialmente, destacamos a necessidade de compreender os processos educativos e de formação humana/cidadã pautados sobre um olhar Freireano, vigentes em um lócus de pesquisa ativo e que atua no sentido de ressignificar a identidade e construir possibilidades outras de vivência social e, sobretudo, humana. E para isto, este trabalho se desenvolve no sentido de observação, caracterização e articulação do processo formativo baseado na Educação Popular Freire dentro de um movimento social do campo, em virtude de sinalizar que, é por meio dos movimentos sociais e da educação produzida dentro desses que a sociedade tem tomado novos caminhos principalmente ao que diz respeito a emancipação e autogestão de vida dos sujeitos. Nesse sentido, nossa atividade investigativa ocorreu no Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR-NE), que possui sede no município de Caruaru-PE. Seguindo esta linha epistemológica de compreensão, buscaram-se sinalizar quais eram as ações formativas realizadas pelo MMTR-NE e entre essas, quais contemplavam a perspectiva da Educação Popular pautadas sobre a metodologia Freireana, onde nós pesquisadores sempre buscamos estar atentos as transformações sociais advindas desse movimento educativo. Para isso traçamos nossos objetivos de pesquisa que nortearam nossas atividades em campo, no intuito de melhorar o desenvolvimento de uma coleta e análise de dados. O objetivo geral foi o de Compreender as ações educativas/formativas desenvolvidas pelo Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR-NE) que dão conta de realizar a formação sobre o viés da educação popular voltadas ao legado de Paulo Freire. E os objetivos específicos: a) identificar quais formações educativas são desenvolvidas pelo MMTR-NE; b) analisar qual das formações educativas desenvolvidas pelo MMTR-NE seguem a perspectiva da educação popular Freireana; e c) caracterizar as transformações de vida concebidas após o contato com a

⁵⁵ Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Graduando na Licenciatura em Pedagogia. mateushenrique488@gmail.com. Bolsista do Programa de Educação Tutorial– SESu/MEC.

Opressão e Libertação na Atualidade

educação popular dentro do movimento social. A atividade investigativa foi realizada no período de três meses. As sujeitas participantes da pesquisa foram uma Coordenadora e uma Educadora Feminista que atuam nas formações do movimento. A técnica para coleta de dados foi desenvolvida por meio da observação e entrevista, e também da análise documental disponibilizada pelo movimento social em questão, onde tomamos como base as contribuições de Severino (2007). Os resultados da pesquisa se deram a partir das resoluções do que havíamos traçado como objetivos anteriormente. Atentas ao olhar sobre o paradigma da Educação Popular, e sua forte incidência as contribuições de Paulo Freire, a equipe de gestão do movimento social compreendendo sobre como estavam sendo realizadas tais formações, quais objetivos e a quem estavam sendo dirigidas essas formações, perceberam que identificá-las como de Educação Popular seria, portanto, uma forma verdadeira, justa e real de sinalizar o paradigma educativo ao qual o processo formativo estava vinculado. Em resolução ao primeiro e segundo objetivo específico, identificamos e analisamos que o MMTR-NE desenvolve várias ações educativas e que todas contemplam o viés da Educação Popular. Como os Programas: Formação de Educadoras; Geração de Renda; Comunicação e a Cidadania da Trabalhadora Rural, e os Projetos: Gênero e Expansão Fundiária: políticas de combate à pobreza rural no Nordeste; Desenvolvimento sustentável de territórios rurais do Nordeste; entre outros. Todos esses, em seus planos de ensino, estão fortemente destacando a Educação Popular pautada sobre o legado Freireano, onde “Com práticas elaboradas na experiência com o povo excluído, a partir de diálogo experienciado na ação militante de libertação, Freire revela uma defesa pedagógica baseada na atividade direta com as classes populares e na defesa de sua necessidade de emancipação social.” (MACIEL, 2011). Desenvolto com foco na da formação social, cultural, econômica, de vida, entre muitas outras que abarcam a emancipação e a troca de saberes entre a comunidade, bem exploradas por Freire. Ao último objetivo específico, e em diálogo com as sujeitas da pesquisa conseguimos caracterizar que, após o contato com a educação popular dentro do movimento social, a vida dessas mulheres mudou radicalmente. Por fim, sinalizamos a importância da efetivação da Escola Feminista em Educação Popular para a formação social das sujeitas participantes. Os ensinamentos de Paulo Freire se fazem presentes, pois tais processos formativos, se faz popular pelo potencial de organização da classe trabalhadora, possui em sua essência a contestação do sistema político e da ordem econômica vigente. Sua teoria é incorporada por grupos de educadores, militantes e trabalhadores dos movimentos populares para embasar suas práticas educativas. Faz-se

Opressão e Libertação na Atualidade

também transformadora pelo teor político no trabalho educativo, cujo conseguimos creditar um justo valor a esse espaço importante de luta e de formação cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos Sociais. Educação Popular. Formação Humana.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Educação popular em movimentos sociais: construção coletiva de concepções e práticas educativas emancipatórias. **28ª Reunião Anual da Anped**. 2005. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt06/gt061233int.rtf>. Acessado em 25 mai. 17

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CARRILO, Alfonso Torres. Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: **Educação popular: lugar de construção social coletiva** / Danilo R. Atreck, Maria Teresa Esteban (Orgs.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COSTA, Ana Alice Alcantara. O movimento feminista no brasil: dinâmicas de uma intervenção política. Texto escrito durante meu estágio pós-doutoral no **Instituto Universitario de Estudios de la Mujer da UniversidadAutonoma de Madrid**, com bolsa de estudos proporcionada pela CAPES, em 2004. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/viewFile/380/285>>Acessado em: 23 mai. 17

DEERE, Carmen Diana. Os direitos da mulher à terra e os Movimentos Sociais Rurais na reforma agrária brasileira. In: **Revista Estudos Feministas**, nº 1, v. 4. Universityof Massachusetts. (2003-2004). Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2004000100010/8694>>. Acessado em: 23 mai. 17

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 19ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra. Coleção Saberes. 1996. 36ª Edição.

GIULANI, Paola Cappellin; SILVA, Maria Aparecida Morais. **História das Mulheres do Brasil**. Mary Del Priore (org.); Carla Bessanezi (coord. De textos) 9. Ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto 2008.

HURTADO, Carlos Núnes. **Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993. Tradução: Romualdo Dias, Departamento de Educação – UNESP.

LAGE, Allene Carvalho. **Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal**. Volume I –

Opressão e Libertação na Atualidade

Dissertação de Doutorado. Orientador: Boaventura de Sousa Santos. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. 2005.

LAGE, Allene Carvalho; A construção da subalternidade da mulher do campo: saberes políticos de uma luta por emancipação. **Estudos Universitários**, revista de cultura / [Pró-Reitoria de Extensão da UFPE]. – v. 30 / n. 11. Recife: Ed. Universitária da UFPE. Novembro, 2012. 261 p.

MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011. Disponível em:

<<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoem perspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/196/70>>

MOVIMENTO DAS MULHERES TRABALHADORAS RURAIS (MMTR-NE). Acesso Online: Apresentação, Quem Somos, Projetos, Publicações. Disponível em:

<<http://www.mmtrne.org.br/inicio.html>> Acessado em: 18 mai. 17

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. Uma versão modificada deste artigo foi apresentada no **VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul** (ANPEd Sul), realizado em Santa Maria (RS), em junho de 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772.pdf> > Acessado em: 25 mai. 17

Opressão e Libertação na Atualidade

A EDUCAÇÃO POPULAR PARA O MST/PE E SUAS DIMENÇÕES: UMA RELAÇÃO ENTRE A PEDAGOGIA FREIRIANA E A PEDAGOGIA DO/EM MOVIMENTO

Rubem Viana de Carvalho⁵⁶
Ana Rinêlda Targino Alves⁵⁷
Adrião da Silva Mendes⁵⁸

No século XX surge uma escola com o discurso de ampliar o sistema de ensino para todos. Assim, a educação escolarizada passa por um processo de inserção da camada popular, no entanto, continua a ser ainda uma educação para os moldes sociais capitalistas, não tendo a preocupação com a emancipação do sujeito educativo (BRANDÃO, 2006). É na disputa de projetos e concepções de sociedade e de educação que nasce no Brasil, no final da década de 1950 e início de 1960, uma outra concepção e prática de educação, voltada para as classes populares, que passou a ser chamada por seus idealizadores de Educação Popular. Esta foi pensada inicialmente fora dos muros escolares, com o movimento de Cultura Popular, nos movimentos sociais, buscando romper com a cultura do silêncio de opressão vigente, deste modo, é possível perceber que a educação tem uma essência política como uma de suas características fundantes (MACIEL, 2011). Segundo Maciel (2011) para Freire a Educação Popular constitui um projeto educativo que resgata a concepção mais universal de educação, isto é, a educação como formação humana, quando concebe a formação do sujeito em suas múltiplas potencialidades na busca de um sujeito integral. A educação popular é vista também como fonte de produção do conhecimento carregada de intencionalidade. A educação deixa de ser vinculada somente à transmissão de saberes e passa a ser ato político. É, então, diante deste debate político sobre a educação popular que nosso trabalho parte da seguinte questão: Qual a perspectiva de educação popular que tem o MST? Temos como objetivo geral a intenção de: Compreender a perspectiva de educação popular do MST. E como objetivos específicos: Apontar as bases do pensamento da educação do MST e Identificar a relação existente entre a educação do MST e a educação popular pensada por Freire. Nossa pesquisa foi construída numa perspectiva qualitativa, estando delimitada enquanto campo ao MST/PE, especificamente, ao Assentamento Normandia, localizado em Caruaru-PE. Nossa pesquisa é do tipo exploratória e explicativa, para Gonçalves (2003), a pesquisa exploratória é aquela que tem o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco

⁵⁶ Graduando em Pedagogia (UFPE - CAA). E-mail: psirubemviana@gmail.com

⁵⁷ Graduanda em Pedagogia (UFPE - CAA). E-mail: anaalveslacerda@gmail.com

⁵⁸ Graduanda em Pedagogia (UFPE - CAA). E-mail: adriaomendes1046@gmail.com

Opressão e Libertação na Atualidade

explorado. Também será explicativa, porque tem a preocupação central de compreender a educação popular do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Foi sujeito/participante de nossa pesquisa a Coordenadora do Setor de Educação do MST/PE. Na fase de tratamento dos dados utilizaremos a Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (1977). Os resultados de nossa pesquisa sobre a concepção de educação do MST, apontam para as seguintes questões; De acordo com a Coordenadora do setor de Educação do MST-PE educar sai de uma perspectiva centralizada em conhecimentos técnicos reprodutivistas para a esfera do pensar criticamente uma realidade conflituosa, processo de lutas antagônicas, que criam a possibilidade de uma educação contra hegemônica de transformação social. Dessa forma, nas palavras dela é possível perceber que a educação escolarizada tem muito a aprender com os movimentos sociais e com a educação popular. Percebemos também que a concepção de educação popular do MST/PE corrobora com as concepções de Freire (1985), para o autor a educação deve privilegiar o diálogo como princípio pedagógico, e a liberdade e a autonomia, como objetivos para a formação humana. Os conhecimentos têm como ponto de partida o oprimido e seu mundo, sua cultura. Consideramos a partir das falas da militante que no MST predominam as práticas educativas libertadoras, a partir de ações culturais dialógicas que têm o oprimido e seu mundo, sua cultura como pontos de partida para combater a cultura dominante em busca de uma consciência crítica, da liberdade, da formação humana numa perspectiva de igualdade, solidariedade, diferente das práticas educativas bancárias silenciadoras, presentes na lógica da educação capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Pedagogia Freiriana. MST

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

CARRILLO, A. T. **A educação popular como prática e política pedagógica Emancipadora**. In: STRECK, R. DANILO; ESTEBAN, M T (Orgs.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas/SP: Alínea, 2003.

MACIEL, K. F. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular**. Revista educação em perspectiva. V.2. N.2.

Opressão e Libertação na Atualidade

NARRATIVAS DE HISTÓRIAS DE VIDA NÃO CONTADAS: MARCAS DE IDENTIDADE QUILOMBOLA-COMUNIDADE DE GUARACIABA

Adilza Alves dos Santos⁵⁹

Almir João da Rocha⁶⁰

Maria Fernanda dos Santos Alencar⁶¹

O presente texto tem como principal objetivo identificar marcas de identidades quilombolas por meio de narrativas de histórias de vida não contadas; guiando-se pela seguinte questão: De que forma as narrativas de histórias de vida contribuem para o processo de formação da identidade, individual e coletiva, das comunidades quilombolas? As marcas de identidade foram percebidas por meio do relato de lideranças da Comunidade de Guaraciaba (Cabileira) sobre a história do nome da comunidade quando da pesquisa, em desenvolvimento, vinculada ao Subprojeto “Representação Social de Docentes de Escolas Quilombolas Sobre Si e a Negritude”, Convênio UFPE/CAA/Fundação Joaquim Nabuco; apresentada em Resumo Expandido, cujas autoras observaram que o processo de valorização da memória, da cultura e os seus registros tornam-se essenciais para o desenvolvimento da comunidade e que, por meio do registro oral e escrito, se localizam como cidadãos de direito (SANTOS; ALENCAR, 2017). Nesse sentido, compreende-se que as comunidades quilombolas são terras de memória e identidade que, em seus espaços, encontramos, além dos aspectos que as marca culturalmente, as marcas da memória da comunidade. Pollak (1992) vem colaborando com os elementos da memória, dos quais ele remete como individual, os acontecimentos vividos pessoalmente e; coletiva, os acontecimentos que são vivenciados em grupo ou coletivamente. Com isso, podemos perceber que a memória de um povo é muito significativa para o desenvolvimento da comunidade, pois abordam vários aspectos relacionados à identidade cultural que está diretamente ligada às crenças, conhecimentos, comportamentos, ritos entre

⁵⁹Graduanda do curso de Pedagogia, membro do Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ). Participante da pesquisa do SUBPROJETO 1: Representação Social de Docentes de Escolas Quilombolas sobre Si e a Negritude, Convênio UFPE/CAA e Fundação Joaquim Nabuco. (2016-2018). Email: adilzaalvessantos@hotmail.com

⁶⁰Graduando em Pedagogia, Membro do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação. Participante da pesquisa do SUB PROJETO 1: Políticas nacionais de promoção da igualdade étnico-racial Brasil e Colômbia, Convênio UFPE/CAA e Fundação Joaquim Nabuco. (2016-2018). E-mail: almir.joao@outlook.com

⁶¹ Profa. Dra. Curso de Licenciatura em Pedagogia- NFD/CAA/UFPE e Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste –CCSA/UFPE. Líder do Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ). Coordenadora/orientadora do SUBPROJETO 1: Representação Social de Docentes de Escolas Quilombolas sobre Si e a Negritude. Email: Fernanda.alencar@ufpe.br

Opressão e Libertação na Atualidade

outros aspectos. Figueiredo (2012, p.1) fala que a cultura “[...] diz respeito às vivências concretas de sujeitos, bem como as suas formas de conceber o mundo, suas particularidades e semelhanças a partir do processo histórico social”. Freire nos ajuda a compreender esse processo quando nos traz, em seus escritos, a importância da constituição da subjetividade a partir dos próprios sujeitos históricos para que, por meio de suas palavras, possam se tornar sujeitos no/do mundo, participe da/na construção da história e da cultura. Freire (1980, p.13) fala da necessidade do dizer a palavra e assumimos “conscientemente sua essencial condição humana”, contribuindo para a formação da nossa identidade, pertencentes a um lugar. É nesse caminho que consideramos a importância das narrativas, das tradições orais e as manifestações culturais que se fazem presentes nos dizeres/palavras dos sujeitos quilombolas; levando-nos a realizar uma reflexão sobre a importância dos territórios quilombolas, a narrativa de suas histórias, memórias e a sua relação com a constituição de suas identidades. Esses territórios também denominados mais recentemente como comunidades quilombolas, vem ao longo dos séculos, marcando suas trajetórias de vidas, como uma maneira de preservar os conhecimentos *outros* que historicamente estiveram silenciados. Nessa direção, os sujeitos quilombolas têm recorrido à memória e a oralidade como ferramentas para transmissão de geração para geração. Para fins dessa pesquisa, utilizamos uma abordagem qualitativa do tipo exploratório, por proporcionar, conforme Minayo (1994), aprofundamento com foco no que se deseja estudar, buscando compreender a opinião de um determinado grupo ou indivíduo. O local da nossa pesquisa é a Comunidade Guaraciaba. A pesquisa está em andamento e será realizada entrevista semiestruturada a integrantes indicados pela própria comunidade como conhecedores-guardadores da memória/história da comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade quilombola. Memória. História de vida.

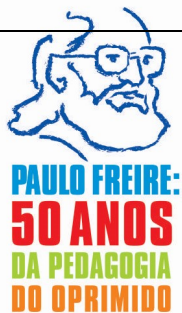
REFERÊNCIAS

FIGUEIREDO, Namar Oliveira Silva. **Mídia, Cultura e Identidade: Fragmentos de um olhar.** Revista Memento. V. 4, n.2, jul.–dez. 2013. Disponível em: <HTTPS://dialnet.unirioja.es>

FREIRE, O. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo Paz e Terra, 1980.

MINAYO, Maria Cécilia de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade,** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade social.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <WWW.pgedf.ufpr.br>



Opressão e Libertação na Atualidade



SANTOS, Adilza Alves; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Comunidade Quilombola de Guaraciaba: uma história em construção por meio da educação popular.** In: I Seminário Discente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea –UFPE/CAA. 2017, Caruaru. Resumo expandido. Impresso.

Opressão e Libertação na Atualidade

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POPULAR: CONCEITOS E PRÁTICAS A PARTIR DOS ESTUDOS DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Maria Girlene Callado da Silva⁶²
Maria Iveni de Lima Silva⁶³
Vanessa Azevedo Cabral da Silva⁶⁴

O Texto que apresentamos a seguir, parte dos estudos que realizamos dentro das discussões e reflexões que foram pontuadas, numa linha dialógica durante as aulas do componente curricular: Tópicos Atuais em Educação I: epistemologias do sul e pesquisa em educação, cursada no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea - Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste: UFPE-CAA. Trata-se de um trabalho em desenvolvimento e justifica-se pela necessidade de dialogarmos em torno da Educação Popular a partir do olhar das Epistemologias do sul. Tomamos como objeto de estudo, os conceitos e práticas da Educação Popular para os movimentos sociais. Temos como questão central do estudo: quais são as principais contribuições do educador e militante Paulo Freire na história da Educação Popular? Nosso objetivo geral é compreender as principais contribuições do educador e militante Paulo Freire na história da Educação Popular. E como específicos: a) identificar dentro dos estudos das epistemologias do sul as relações entre o pensamento de Paulo Freire e a educação Popular; e b) Caracterizar os principais conceitos relacionados à educação popular. Nossa base teórica está fundamentada em: Brandão (2002); Calado (1998); Freire (1987, 1979, 1996, e 2006); Guevara (2009); Santos (2007) e Hurtado (2006, 2009). Dentro das discussões propostas por esses autores, vamos compreendendo os conceitos apresentados em torno da Educação Popular enquanto uma educação em direção oposta a uma ideologia neoliberal, centralizadora, que exclui e silencia os saberes dos povos outros que não pertencem a sua lógica. Nesse contexto, a Educação Popular em Freire, nos faz refletir e perceber os sujeitos como seres pensantes, críticos e conscientes do seu fazer dentro dos movimentos sociais e na sociedade num todo. É uma educação, que se compromete com as classes e apresenta um caráter epistemológico, pedagógico e político. A Educação Popular é entendida a partir dos escritos de Freire, para além de uma proposta de educação, pois é pensada como uma prática que possui suas intencionalidades dentro dos diferentes

⁶²Pedagoga-UFPE/CAA, Mestranda pelo PPGEduc-UFPE/CAA. Lagoa dos Gatos-PE, girenecallado@hotmail.com

⁶³ Pedagoga-UFPE/CAA, Mestranda pelo PPGEduc-UFPE/CAA. Lagoa dos Gatos-PE, ivenilima@gmail.com

⁶⁴Pedagoga/Professora de Escola do Campo, Universidade Norte do Paraná, Joaquim Nabuco-PE, vanessaazevedocabral@gmail.com

Opressão e Libertação na Atualidade

olhares e movimentos, voltada para as classes populares e busca favorecer a consciência da classe oprimida, a reflexão sobre esta e a possibilidade de novas rupturas dessas complexidades imposta pelas formas da colonialidade. **Metodologia:** a partir de uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, buscaremos em primeiro lugar traçar o pensamento de Paulo Freire sobre a Educação Popular, compreendendo as especificidades dos sujeitos, assim como refletir os principais conceitos e práticas dessa educação para aqueles que ao longo de suas histórias sempre foram inferiorizados. Para tais pretensões utilizamos como diálogo os estudos das epistemologias do sul, construído numa dialogicidade que possibilite uma prática libertadora, que se faz tão importante na construção de uma sociedade mais justa e humana. **Resultados ou Desenvolvimento:** falar sobre a Educação Popular na perspectiva freiriana, é trazer para a reflexão um projeto de educação emancipadora, libertadora, onde os envolvidos reflitam sobre si mesmo a partir da sua realidade pensando a transformação da mesma. Segundo FREIRE (1987, p. 40) “Quanto mais às massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente”. Assim, refletir sua realidade implica o olhar crítico sobre si e os outros, sua historicidade, contexto social etc., para então, organizar a transformação de sua realidade. O pensamento de Paulo Freire com as Epistemologias do Sul (SANTOS, 2010) dialoga no sentido dessa estar pautada nos saberes outros marginalizados, excluídos e silenciados no processo histórico, em que trata também de projetos de emancipação e libertação, através de metodologias e teorias que epistemologias tradicionais não dariam conta em relação a subjetividades dos sujeitos e pesquisadores envolvidos. **Conclusões:** O pensamento pedagógico de Paulo Freire é revolucionário e compreendido dentro do projeto de Educação Popular nos aspectos de contribuição teórica e metodológica para pensar educação transformadora, libertadora e emancipatória. Nesse sentido, entendemos que Educação Popular é intencionalidade, pois tem clareza de um projeto de sociedade, não é meramente uma técnica, é teoria e também prática, apresenta um chão desafiador, que potencializa um olhar crítico sobre o mundo, permite uma nova leitura de mundo, uma leitura reflexiva e não reprodutora de ideias, abrange os múltiplos espaços sociais, está nos territórios onde propiciam os fatores democráticos e democratizador, em que o conhecimento é elemento essencial do fator educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire, Educação Popular, Epistemologias do Sul.

Opressão e Libertação na Atualidade

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. **Reproduzindo o(s) conceito(s) de Educação Popular** Edições, Loyola. São Paulo. 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17°. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, **Consciência. Teoria e Prática da Libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, 3° Ed. São Paulo, Centauro, 2006.

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

_____, **Educação e mudança**. 12° ed. Campinas. Paz e Terra. 1979.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **PESQUISA QUALITATIVA: superando tecnicismos e falsos dualismos**. Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003.

GUEVARA, Nicolas. **Educação Popular no século XXI**. In: Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas/ Pedro Pontual, Timothy Ireland(organizadores).- Brasília- ministério da Educação : UNESCO, 2009.

SANTOS,Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**.In: Epistemologias do sul/ org. Boaventura de Souza Santos, Maria Paula Meneses. Almedinas, Coimbra 2009.

HURTADO, Nunes Carlos. **Contribuições para o debate Latino Americano Sobre a vigência e a Projeção da Educação Popular**. In: Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas/ Pedro Pontual, Timothy Ireland(organizadores).- Brasília- ministério da Educação : UNESCO, 2009.

Opressão e Libertação na Atualidade

EDUCAÇÃO POPULAR: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Gleyssa Nayana Soares da Silva⁶⁵
Joelma Miriam de Oliveira⁶⁶

Este artigo surge das discussões realizadas nas aulas de Educação do Campo, do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea na Universidade Federal de Pernambuco – CAA. Aborda questões relacionadas ao diálogo entre Educação Popular e a Educação do Campo. Para tanto, trazemos o seguinte questionamento: Quais as aproximações entre os principais fundamentos políticos da Educação Popular e da Educação do Campo? Nessa direção, apresentamos como objetivo geral: compreender os principais fundamentos políticos da Educação Popular e da Educação do Campo. Para isso, identificamos os principais fundamentos políticos da Educação Popular; identificamos os principais fundamentos políticos da Educação do Campo; e descrevemos as principais aproximações entre a Educação Popular e a Educação do Campo. Nosso estudo está pautado nas discussões de Arroyo (2004); Caldart (2004); Molina (2010); Frigotto (2010); Costa (2012); Carrillo (2013); Paludo (2013); Freire (1989); Souza (2002); Costa (2012). Nosso estudo é de cunho qualitativo por buscar compreender os processos sociais ainda desconhecidos (MINAYO, 2010). Essa pesquisa é uma pesquisa bibliográfica que se dá a partir da escolha do pesquisador pelo tema exposto, seguido da leitura de um material selecionado (LAKATOS, 2003). Inicialmente, refletimos sobre o conceito de Educação como um processo rigoroso de humanização, o qual forma o sujeito para a realidade, para a vida (COSTA, 2012). Consequentemente, refletimos sobre o papel da escola como instituição formadora que trabalha com a educação dos diversos sujeitos. E, percebemos que a educação ofertada atende aos interesses de um grupo minoritário que se utiliza da escolarização para preparar o trabalhador para o mercado de trabalho (COSTA, 2012). Voltando o olhar para a Educação Popular, concebemos esta como um modelo de educação que rompe com o tipo de formação citada acima. A Educação Popular nascida da luta dos Movimentos Sociais, no final dos anos 50, é caracterizada como uma prática transformadora para a conscientização dos sujeitos na leitura do mundo e da realidade na qual eles estão inseridos, levando-os a uma transformação desta realidade (FREIRE, 1989). Esse tipo de Educação desconstrói uma lógica de

⁶⁵Pedagoga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco – CAA, gleyssanayana@gmail.com

⁶⁶Pedagoga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco – CAA, joelmaoliveiradj@gmail.com

Opressão e Libertação na Atualidade

educação voltada apenas para a transmissão de conteúdos que não considera o sujeito e seus saberes. A Educação Popular instiga a escola e o próprio Estado a pensar em uma ressignificação do processo educativo que considere as ideias das classes populares e sua realidade de vida. Os sujeitos da Educação Popular passam a interpretar a realidade de forma crítica, transformando-se em sujeitos com posicionamentos políticos que desenvolvem ações individuais e coletivas (CARRILLO, 2013). No que diz respeito à Educação do Campo, ressaltamos que para os povos camponeses a educação é extremamente importante para que os sujeitos camponeses possam afirmar-se socialmente e culturalmente. Assim, essa educação deve ser pautada no contexto camponês, incluindo os saberes e vivências desses sujeitos na construção epistêmica. Portanto, um diálogo entre os conhecimentos produzidos nos centros urbanos e aqueles advindos das experiências dos camponeses é indispensável nas práticas desenvolvidas nas escolas localizadas em território camponês. Logo, na luta pelos seus direitos os povos camponeses solicitam uma educação que atenda e respeite suas especificidades, pois, “a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2009, p. 39). Então, “uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologia na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população” (FERNANDES, 1999, p. 51). Neste sentido, a Educação do Campo vem romper com a lógica de segregação que coloca os povos do campo numa posição de inferioridade. Ela busca promover a afirmação desse povo que historicamente foi subalternizado, promovendo a valorização dos saberes da cultura camponesa. Sendo assim, podemos perceber que a Educação Popular e a Educação do Campo buscam promover a afirmação dos sujeitos, por meio de uma prática voltada para a liberdade e valorização dos sujeitos. Por meio do viés de ambas, os sujeitos podem assumir uma postura crítica, desenvolvendo uma visão de mundo outra, que os permite ocupar seu espaço no meio social rompendo com a lógica segregadora. Em últimos termos, a Educação Popular e a Educação do Campo anseiam pelo desejo do resgate da função social da educação que promoverá um novo modelo de sociedade (COSTA, 2012).

PALAVRAS-CHAVES: Educação Popular. Educação do Campo. Fundamentos Políticos.

Opressão e Libertação na Atualidade

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. **A escola do Campo em Movimento**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARRILLO, A. T. **A Educação Popular como Prática Política e Pedagógica Emancipadora**. In: STRECK, R. D. ; ESTEBAN, M. T (Orgs.) **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COSTA, Lucinete Gadelha da. **A Educação do campo em uma perspectiva da educação popular**. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERNANDES, B. M. (Org.). **Por uma educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

FREIRE, P. **Diário Oficial do Município de São Paulo** – Carta dirigida aos que fazem a educação conosco em São Paulo, 1º de fevereiro de 1989.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1**. Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** / Maria Cecília de Souza Minayo. – 12 ed. – São Paulo. Hucitec, 2010.

Opressão e Libertação na Atualidade

EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA PRÁXIS DE CONSCIENTIZAÇÃO POLITICO-PEDAGÓGICA COMO CAMPO DE LUTA DO SUJEITO CAMPESSINO

Arlene Taís Cumaru Ferreira Souza⁶⁷
Ailza Guimarães Alves⁶⁸

A educação popular no campo traz em seu contexto histórico as marcas da opressão e da dominação capitalista, todavia é marcada também pelas lutas e avanços conquistados pelos movimentos sociais. No decorrer do texto, tratamos da educação do campo no contexto histórico, político e social, sendo esta uma ferramenta para libertação dos povos oprimidos. De acordo com Freire (1979), a conscientização consiste no desenvolvimento da criticidade e da tomada de decisão, para tanto, não basta falar sobre libertação ou estar consciente de sua necessidade, mas é necessário organizar-se e mover-se para que se possa transformar o mundo. Falar de educação do campo nos remete as lutas coletivas dos movimentos sociais que marcam o processo histórico de camponeses em busca da materialização do direito a educação de qualidade. De acordo com Silva Junior e Borges Netto (2011) a educação do campo tem em seu processo de construção as marcas da hegemonia entre o campo e a cidade em que tende a segregação do meio rural, bem como de sujeitos do campo. De acordo com Souza (2009), essa foi a proposta de educação mais dialética inserida no contexto do campo. Tendo como base as concepções da educação popular de Freire e a inserção da pedagogia do oprimido, que permeou os discursos de entidades sociais e também as propostas governamentais, representando avanços significativos para a construção de uma proposta educacional conectada com a cultura e os saberes do campo. Tivemos como objetivo: Compreender a proposta educação do campo em uma perspectiva da educação popular e conscientizadora de camponeses bem como o espaço pedagógico como campo de lutas. Como objetivos específicos: a) analisar pesquisas acerca da educação do campo, bem como a educação popular e a pedagogia Freiriana; b) relacionar pesquisas estudadas. Nossa pesquisa é de natureza teórica, na qual, nos utilizamos da análise de conteúdo de Bardin (2016), passando pelo processo de estudos de pesquisas acerca da educação do campo analisando todo material pesquisado e priorizando relevante a discussão. A caracterização da pesquisa trata-se de uma pesquisa bibliográfica, caracterizando-se como qualitativa,

⁶⁷Faculdade do Belo Jardim - FBJ. Professora do município do Brejo da Madre de Deus PE. Graduação em Pedagogia – FBJ; Especialização em andamento em Psicopedagogia Institucional – FACOL. E-mail: arlenethais_@hotmail.com.

⁶⁸Faculdade do Belo Jardim - FBJ. Professora do município do Belo Jardim PE. Graduação em Ciências Biológicas – FBJ; Especialista em ensino da Biologia e as novas tecnologias – FBJ. E-mail: ailzagalves@hotmail.com.

Opressão e Libertação na Atualidade

uma vez que busca compreender uma realidade social provisória, a qual não pode ser mensurada ou quantificada (CHIZZOTTI, 2003). Seguindo o método de análise de conteúdo de Bardin (2016), o processo de análise passou por três etapas, sendo a pré-análise, que consiste no processo inicial da pesquisa através de leituras de outros estudos e pesquisas relacionados com a temática em discussão, escolha do tema e objetivos; exploração do material na qual é estudado é classificado o material, selecionando o conteúdo do material para a construção das discussões; interpretação dos resultados onde é feito um estudo geral de todo material para ter uma visão geral do conteúdo da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa de natureza teórica trouxe alguns resultados referente a seguintes reflexões acerca da educação popular e da educação do campo onde está inserido o sujeito camponês. Apesar da proposta de educação do campo representar avanços significativos ainda notamos muitos alvos que se perdem no caminho ou mesmo a ausência de sentidos. De acordo com Dias e Lopes (2009), a formação das políticas curriculares são feitas de maneira homogeneizadora, porém é no chão da escola que essas políticas se materializam, no entanto, essa escola não é e nunca será homogênea. É necessário olhar para a escola como espaço de diversidades particulares de cada contexto. A educação do campo tem em sua história as marcas da opressão e da formação do modelo ruralista que foi concebido com intuídos de subversão em lugar de libertação. De acordo com Freire (1979), não há quem possa compreender melhor a situação da opressão que não o oprimido, uma vez que este sente em sua pele suas consequências danosas. Portanto, só o oprimido tem noção da necessidade de libertar-se. De acordo com Gadotti (2013), a educação popular encontra-se na pedagogia Freireana da conscientização e a reflexão da prática e sobre a prática da educação popular. Dessa forma, não basta estar consciente da condição de oprimido, mas deve-se organizar-se e mover-se para que se possa transformar o mundo a sua volta. Segundo Campos (2016), Paulo Freire propõe uma educação popular voltada para a sociedade relacionada aos setores populares e dos oprimidos, por isso, que a educação do campo no pensamento Freireano, traz consigo os movimentos sociais camponeses, para romper com o paradigma de exclusão e de desigualdades, numa perspectiva de formação humana que dialogue e construa processos educativos emancipatórios. A Educação do Campo e a Educação Popular carregam consigo a luta e a emancipação do ser humano na sociedade. Buscando elementos pedagógicos e políticos de uma educação crítica e problematizadora, sendo construída por sujeitos formadores de liberdade e próprios protagonistas desse processo emancipador de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Conscientização. Educação Popular.

Opressão e Libertação na Atualidade

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Editora Almedina Brasil, ed. 70, 2016.

CAMPOS, Raimundo Sidnei dos Santos. **Educação popular e educação do campo na articulação de concepções e práticas educativas emancipatórias**. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID10183_17082016213621.pdf. Acesso em: 08 de maio de 2018.

CHIZZOTTI, A. **A PESQUISA QUALITATIVA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: EVOLUÇÃO E DESAFIOS**. In Revista Portuguesa de Educação, 2003. Disponível em: http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2018.

DIAS, Rosanne Evangelista, LOPES, Alice Casimiro. **Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores** Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.79-99, Jul/Dez 2009 <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/dias-lobes.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**. uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GADOTTI, Moacir. **EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. In *SciELO*, 2013. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf> Acesso em: 12/05/2018.

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; BORGES NETTO, IN: **entrelaçado** Revista Eletrônica de Culturas e Educação Caderno temático: Cultura e Educação do Campo. N. 3 p. 45-60, Ano 2 (Nov/2011). Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj2v5esi_VAhXLj5AKHTzXCLoQFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.ufrb.edu.br%2Frevistaentrelacando%2Fcomponent%2Fphocadownload%2Fcategory%2F119%3Fdownload%3D125&usq=AFQjCNHUpEbRuRDW98i0epWLUmbeS4TSrQ. Acesso em: 10/05/2018.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. **A educação popular no campo: entre o saber camponês e o conhecimento científico**. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/viewFile/20161/10758>. Acesso em: 12 de maio de 2018.

Opressão e Libertação na Atualidade

OS LUGARES DA EDUCAÇÃO POPULAR E A EPISTEMOLOGIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DE MULHERES NEGRAS

Maria José dos Santos⁶⁹
Graça Elenice dos Santos Braga⁷⁰
Adilson dos Ramos⁷¹

O objetivo deste trabalho é contribuir com reflexões sobre os lugares da educação popular e a epistemologia dos Movimentos Sociais de Mulheres Negras. Baseia-se em estudos realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (GEPERGES Audre Lorde). Referenciam-se as contribuições dos escritos de Freire, assim como estudos de outros autores, na perspectiva de reconhecer as dinâmicas utilizadas pelos Movimentos Sociais de Mulheres Negras para garantir lugares no contexto de efetivações de espaços educacionais, e reconhecimento dos saberes existentes na educação popular, como táticas de repensar a educação para as relações étnico-raciais. O estudo sobre Educação Popular e Movimentos Sociais de Mulheres Negras na atual conjuntura política e social da nação brasileira, coloca-nos como educadores/as e pesquisadores/as em um contexto desafiador. Tratando-se de Mulheres Negras, torna-se preocupante, principalmente para estas mulheres que embora tenham vivido às margens das instituições públicas, buscam manter as próprias formas de educar para além das paredes e muros das escolas. Diante de um contexto árduo e, ao mesmo tempo esperançoso, surge este artigo como fruto das reflexões realizadas no GEPERGES Audre Lorde, tendo como aportes as produções teóricas de Freire (1996, 2005) e Lage, (2013). No cenário da Educação Popular, destaca-se Freire, precursor da referida prática educativa e interveio na educação brasileira. Em relação às contribuições nas reflexões sobre a epistemologia dos Movimentos Sociais, referenciam-se Gohn (2003) e Arroyo (2003). Sobre as participações das Mulheres Negras, trabalha-se com Gomes

⁶⁹Mestre em Educação-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Pesquisadora do GEPERGES-Grupo de Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade Audre Lorde. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa Afro-brasileiro da Universidade Federal Rural de Pernambuco (NEAB). Professora/ Pesquisadora do Curso Licenciatura em Pedagogia da Unidade Acadêmica de EAD e Tecnologia- Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) Ex-Bolsista do Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford. Brasil E-mail: yiamaze@gmail.com

⁷⁰Mestre em Educação pelo Programa Associado em Educação, Cultura e Identidades - Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (GEPERGES Audre Lorde) E-mail: gracaelenicebraga@gmail.com

⁷¹Graduado em Biblioteconomia, com especialização em Arquivologia e Mestrado em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor-tutor no Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFPE. E-mail: adilsonram@gmail.com

Opressão e Libertação na Atualidade

(2007) e Gonzalez (2008). A pesquisa é relevante por ressaltar a epistemologia das Mulheres Negras, na construção de novos espaços educativos, que garantem valores existentes no legado dos seus antepassados como, a coletividade, a irmandade e a solidariedade. Contrapondo ao processo educativo tradicional de competição e individualismo. Tem como objetivos: Contribuir com as reflexões sobre os lugares da Educação Popular e a epistemologia dos Movimentos Sociais de Mulheres Negras e destacar táticas utilizadas pelas mulheres negras na criação de espaços sócios educativos e populares. Utiliza-se a pesquisa bibliográfica constituída especialmente de livros e artigos científicos, Gil (2008). Adotam-se os procedimentos propostos na metodologia bibliográfica por conciliar com as reflexões dos autores e autoras, estudados nesta produção. Seguimos os procedimentos propostos por Gil (2008): Elabora-se um plano de trabalho com base nos objetivos; Identificam-se as fontes pesquisadas no decorrer dos encontros do Grupo de estudos - GEPERGES Audre Lorde; Realiza-se a leitura do material; fazem-se os apontamentos necessários, a resultar no texto em questão. Quanto as considerações finais, observa-se no decorrer das leituras e análises que a educação popular gestada nas experiências dos movimentos sociais de mulheres negras, transformam-nas protagonistas, a partir dos próprios espaços formativos de intervenções, a fim de possibilitá-las ampliar os saberes, e fortalecer articulações e agendas sociais.

PALAVRAS CHAVES: Educação Popular. Movimentos Sociais. Mulheres Negras.

REFERÊNCIAS

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

_____. Educação como prática da liberdade. 22. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1996.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção leitura.)

GOHN, M. G. Movimentos sociais e educação. São Paulo. Cortez, 2003.

GONZALEZ, Lélia. Mulher Negra. In. Nascimento, Elisa Larkin.(org). Guerreiras de natureza. Mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008.

GOMES, Nilma Lino – Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões in. GOMES, Nilma Lino - Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais/organizado por Nilma Gomes. _ Belo Horizonte: Autentica. 2007.

LAGE, Allene. Educação e Movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta. Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2013. ([s/n], p.18).

COMUNIDADE QUILOMBOLA DEBARRO VERMELHO-SÃO CAETANO: FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE E RECONHECIMENTO ÉTNICO

Dayane Dias Barbosa⁷²
Thays Emanuely Alves de Araújo⁷³
Maria Fernanda dos Santos Alencar⁷⁴

Este texto apresenta o resultado parcial de uma pesquisa em andamento vinculado ao Subprojeto 1 “Representação Social de Docentes de Escolas Quilombolas Sobre Si e a Negritude”, Convênio Fundação Joaquim Nabuco e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA). Tem como sua primeira ação o conhecimento sobre a comunidade quilombola, de forma mais específica sobre a história da comunidade de Barro Vermelho, no município de São Caetano. Assim, procuramos saber como se originou a comunidade, como foi dado seu nome, e como ocorre o processo de transmissão dos saberes e histórias sobre a comunidade dentro da comunidade quilombola de Barro Vermelho e como esses saberes fortalecem a identidade quilombola? Assim, a pesquisa tem por objetivo compreender o desenvolvimento da história da comunidade e o processo de transmissão de informações/saberes sobre a comunidade por meio de seus habitantes. A identidade de um povo é o produto da ação do próprio indivíduo e da sociedade, o reconhecimento e a valorização da história da comunidade é muito importante no sentimento de afirmação do ser, e também de pertencimento grupal. No processo de constituição social da identidade quilombola, Arruti (2008 p. 2) traz importantes contribuições em relação à definição de quilombo no sentido de compreendermos a representação social dos quilombos pela sociedade e, nesse âmbito, procurar desconstruir a visão que se tem das comunidades quilombolas explicando que “não se referem a resíduos, não são isolados, não têm sempre origem em movimentos de

⁷²Graduanda do curso de Pedagogia, membro do Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ). Participante da pesquisa Comunidade Quilombola Barro Vermelho/ São Caetano/PE do SUBPROJETO 1: Representação Social de Docentes de Escolas Quilombolas sobre Si e a Negritude. Convênio UFPE/CAA e Fundação Joaquim Nabuco. (2016-2018). E-mail: dayanedias91@hotmail.com

⁷³Graduanda do curso de Pedagogia, membro do Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ). Participante da pesquisa – Comunidade Quilombola Barro Vermelho/ São Caetano/PE do SUBPROJETO 1: Representação Social de Docentes de Escolas Quilombolas sobre Si e a Negritude. Convênio UFPE/CAA e Fundação Joaquim Nabuco (2016-2018). E-mail: thaysemanuely.009@gmail.com

⁷⁴Prof.a do Curso de Licenciatura em Pedagogia- NFD/CAA/UFPE e Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste –CCSA/UFPE. Líder do Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ). Coordenadora/orientadora do SUBPROJETO 1: Representação Social de Docentes de Escolas Quilombolas sobre Si e a Negritude. Membro da Diretoria do Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisas. Email: Fernanda.alencar@ufpe.br

Opressão e Libertação na Atualidade

rebeldia, não se definem pelo número de membros, não fazem uma apropriação individual da terra”.Quando assim visto, está associado à negatividade; e nesse olhar, há a vinculação a um passado e a uma cultura marcados pelo preconceito e pela opressão. A partir do que nos coloca Arruti (2008) e acolhendo o que nos ensina Freire (1983; 1980),na perspectiva de a Educação ser o caminho e a possibilidade de ser libertadora das amarras da opressão, explicando que a libertação da condição de oprimido se dar “pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1983, p.31); mas, para isso necessitamos ser protagonistas de nossa vida e crendo na capacidade de sê-lo, lutar pela liberdade, consciente de sua causa, e do porquê de se libertar. Algumas pesquisas apresentam que jovens e crianças começam a se afirmar como quilombolas a partir do conhecimento construído sobre sua história e sua comunidade, tendo a escola como peça fundamental nessa construção de identidade pessoal, saindo da condição de “historicamente negados, diante da sociedade escravista a fazer uma reflexão sobre as diferenças, especificidades e o processo de renegação que perpetua sobre a sua cultura” (ROCHA E ALENCAR, 2016, p.4) e desse processo construir sua identidade a partir do coletivo. Neste sentido, se encontra a pesquisa qualitativa-exploratória, considerando Gil (2012, p.41), porque pode proporcionar uma visão geral do fato a ser investigado através das técnicas de entrevista e da escuta das histórias por meio da linguagem oral gravada ou anotada.A pesquisa está em andamento; o seu primeiro momento será o do conhecimento da comunidade, seus moradores; com quem poderíamos conversar sobre a história da comunidade. Para esse momento, serão escutados 2 moradores.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Quilombola. Educação Quilombola.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: PINHO, Os mundo (org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2. ed. Salvador: ABA/Ed. da Unicamp/EDUFBA, 2008.p. 315-350.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 13. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisar**. São Paulo, 2012.

ROCHA, Almir João; ALENCAR, Maria Fernanda Santos. Praticas Educativas na comunidade quilombola Guaraciaba/Cabeleira/Altinho-PE. **Anais do X Colóquio Internacional Paulo Freire**, 2016. Disponível em: www.coloquio.paulofreire.org.br

AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO JUVENIL

Maysa Conceição de Farias Albuquerque⁷⁵
Márcia Batista da Silva⁷⁶

A proposta deste trabalho é apresentar elementos que demarcam as contribuições da educação popular para a construção do processo do protagonismo juvenil, tomando-a enquanto prática libertadora e emancipatória para fortalecimento das subjetividades dos indivíduos que compõe os grupos marginalizados pela sociedade através de propostas que pautam e validam os saberes populares que emergem da cultura e práticas sociais desses grupos. Partimos de um olhar sobre a realidade vivenciada por uma instituição que atende crianças e jovens através de uma perspectiva de educação popular na cidade de Caruaru/PE em anuência com os estudos de Brandão (2016), Costa (2000), Freire (1967; 1987), Hurtado (2015) e Streck e Esteban (2013). Este estudo se deu ao longo do segundo semestre do ano de 2017, como atividade final do componente curricular Educação Popular e foi de grande valia para nosso processo de formação enquanto futuras pedagogas, pois nos possibilitou adentrar em um espaço de atuação profissional, e, sobretudo vivenciar práticas educativas distintas daquelas normalmente vistas no processo de escolarização regular/formal, práticas diferenciadas, pautadas no desenvolvimento humano enquanto cidadão pertencente e agente transformador da realidade social, assim como também seu desenvolvimento tem relevância para construção e divulgação de conhecimentos teóricos/práticos no campo da educação e movimentos sociais. Diante disto, apontamos como questão norteadora da pesquisa: Quais as contribuições da educação popular para o processo de construção do protagonismo juvenil? E para respondê-la, tomamos como objetivos: a) Identificar de que forma a educação popular contribui para a formação do protagonismo juvenil; b) Caracterizar o protagonismo juvenil; c) Analisar a importância da educação popular no protagonismo juvenil. Ancoradas na abordagem qualitativa de pesquisa defendida por Minayo, (2007), o alcance dos objetivos aqui elencados se deu a partir dos métodos de coleta de dados como a observação direta (LAKATOS, 2016), e o registro sistemático das falas, gestos e ações ocorridas no contexto da pesquisa em formato de diário de campo (LAGE, 2005), esses foram tratados a partir da análise de conteúdo, conforme Franco (2008). Que nos possibilitou

⁷⁵ Estudante de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (Centro Acadêmico do Agreste).

⁷⁶ Estudante de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (Centro Acadêmico do Agreste).

Opressão e Libertação na Atualidade

identificar ações (assembleias diálogos, discussões em grupos, desenvolvimento de metas e objetivos) desenvolvidas pela instituição que possibilitam o engajamento e participação dos jovens em tomadas de decisões, troca de experiências e engajamento com a comunidade, a fim de contribuir para o crescimento do trabalho desenvolvido pela própria instituição e solucionar problemáticas pertencentes a comunidade atendida, norteados pelo próprio conhecimento desses sujeitos. Assim, os jovens assumem um importante papel social, pois se formam como sujeitos conscientes de valores e ações que buscam a melhoria da sociedade por meio da coletividade, o que se caracteriza como protagonismo juvenil. Desta forma, percebemos que a educação popular é de suma importância para a formação desses jovens, pois seus princípios oferecem a eles uma formação que vai além da leitura de códigos ou expressões numéricas, possibilitando-os a ler o mundo, a partir de sua própria realidade, identificando as desigualdades existentes e tornando-se sujeitos políticos, que se expressam, dialogam e lutam pela garantia dos direitos coletivos. E acreditamos que por meio de um processo formativo que pautar as potencialidades dos sujeitos, a partir de seu próprio pertencimento e conhecimento, é possível “libertar-se a si mesmo” (FREIRE, 1987).

PALAVRAS-CHAVE: Educação popular. Protagonismo juvenil. Contribuições.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**/ Carlos Rodrigues Brandão. - - São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 318).

COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. – Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

FRANCO, M. L.P.B. **Análise de conteúdo**.- Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**, 1ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HURTADO, C. N. **A Educação popular conceito que se define na práxis**. Disponível em: <http://www.ifibe.edu.br/arq/201509141742421165209325.pdf> Acesso em: 17 de maio de 2017.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**/ Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas 2003.

LAGE, A. C. **Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal**. Volume I –



Opressão e Libertação na Atualidade

Dissertação de Doutorado. Orientador: Boaventura de Sousa Santos. Coimbra: Universidade de Coimbra. Faculdade de Economia, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. 2005.

MINAYO, M. C. S. DESLANDES, S. F. **pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14° ed. Ver. Atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p.

STRECK, D. R. e ESTERBAN, M. T. **Educação popular: lugar de construção social coletiva**/ Danilo R. Streck e Maria Teresa Esteban (orgs.). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria. Cecília Souza (Org); DESLANDES, Suely Ferreira.; CRUZ NETO, Otávio. GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

STRECK, Danilo R. ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Opressão e Libertação na Atualidade

A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: um olhar sobre as concepções de Paulo Freire

Leywison Arthur Evaristo de Carvalho⁷⁷
Camila Viviane Silva Ribeiro⁷⁸

Ao longo do trajeto histórico a educação foi sendo moldada e planejada por um grupo restrito da sociedade, o qual desconsiderava as necessidades específicas das regiões e dos sujeitos. Desse modo, as organizações surgem no intuito de garantir um modo de educar diferenciado, contextualizando o local na relação com o global. A educação popular por sua vez se configura e reconfigura como parte da Educação, cuja qual se confunde muitas vezes com a própria história da educação. Nesse sentido a educação popular possui um viés de atuação com as classes populares, a qual não tem uma certa relevância por estar dirigida aos sujeitos marginalizados do processo educativo. Brandão (2002) afirma que existem quatro posturas visíveis quando se trata de educação popular. Onde a primeira postura está intimamente ligada com o desprendimento de uma educação formalizada, cuja qual é ofertada nos espaços escolares. A segunda postura está relacionada com o fato do senso comum não se ater a uma postura altamente política e militante, sendo este uma prática profissional e livre de uma postura formalizada como requer o espaço escolar. A terceira postura está intimamente ligada à história da educação, onde a educação popular passa a ser reconhecida a nível nacional e internacional, sendo considerada como uma prática relevante, constituindo-se principalmente na Educação de Jovens e Adultos, bem como, em diversas ações de alfabetização e a ações comunitárias. Já a quarta e última postura explícita que a educação popular não foi uma experiência única, mas que “é algo ainda presente e diversamente participante na atualidade da educação entre nós” (BRANDÃO, 2002, p.142). Brandão (2002) afirma ainda que a educação popular não possa ser considerada como um fato que possui uma data específica, mas que é caracterizado por um esforço desencadeado por uma dimensão pedagógica, cultural e política que foge dos conceitos pré-estabelecidos para a educação escolarizada. “Tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida – e – volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos

⁷⁷Licenciando do curso de Química – Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, membro do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC/UFPE) e Bolsista do projeto Educação do Campo, Agroecologia e Agricultura Familiar: Núcleo de Integração de Saberes/Pró-Reitoria de Extensão (PROExC)/UFPE. E-mail: leywison.arthur@gmail.com

⁷⁸Licencianda do curso de Química – Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: kamilla.kemilly@hotmail.com.

Opressão e Libertação na Atualidade

como não beneficiários tardios de um ‘serviço’, mas como protagonistas emergentes de um ‘processo’” (BRANDÃO, 2002, pp.141-142). A educação popular por sua vez vem sendo moldada para o povo e com o povo, constituindo assim um caráter que negligencia a educação tradicional ofertada pela escola, negando assim a educação oficial de um sistema, cujo qual se mantém engessado, sob um conjunto de conhecimentos disciplinados e descontextualizados, dotados de hierarquias e uma extrema organização dos currículos escolares, dando a impressão de depósito, compreendido por Freire (1987) como educação bancária. É nesta perspectiva de rompimento que a Educação Popular surge, tendo o intuito de romper com este instrumentalismo pedagógico. Segundo Freire (1987) a superação desta educação bancária tem como desafio central a humanização da educação. Implica em reconhecer os sujeitos do processo educativo em seres produtores de sua cultura e de sua história indo de encontro com o instrumentalismo pedagógico, instaurado nos espaços escolares. A educação popular por sua vez é compreendida como algo que vem de encontro a este modelo de educação tradicional uma vez que ela buscar romper com os paradigmas impostos pelo sistema educacional e visa a construção e emancipação de um sujeito que seja capaz de ser crítico e reflexivo diante da realidade na qual está inserido.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação Popular. Educação Bancária.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. São Paulo: Editora Vozes. 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17^a. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente, 41^a reimpressão. São Paulo Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. MOVA, por um Brasil Alfabetizado. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- _____. TORRES, Carlos Alberto. Estado e Educação Popular na América Latina. Campinas: Papius, 1992.
- _____. Educação Popular: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. São Paulo: Cortez, 2009.

Opressão e Libertação na Atualidade

REDES ASSOCIACIONISTAS: AS ORGANIZAÇÕES SOCIAIS E A FORMAÇÃO DOS/AS EDUCADORES/AS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO

Douglas Ferreira da Silva⁷⁹

Este trabalho faz parte do resultado do projeto de pesquisa intitulado “REDES ASSOCIACIONISTAS: instituições, espaços e saberes no diálogo com os educadores indígenas de Pernambuco”. O diálogo entre a educação escolar indígena e a universidade. A partir de um mapeamento previamente feito, constatamos que Pernambuco conta com 12 etnias indígenas espalhadas por todas as regiões do estado, são elas: Atikum, Entre-Serras, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankaiuká, Pankará, Pankararue Pipipã, Tuxá, Truká e Xukuru. Ambos os povos tem educadores vinculados a licenciatura intercultural indígena do CAA – UFPE. Desta forma, nos utilizamos do aprofundamento teórico acerca das Redes Associacionistas para compreensão do processo educativo que acontece nas aldeias de cada povo. As Redes Associacionistas caracterizam como espaços de acesso à educação não formal. Enquanto local de aprendizagem e solidariedade, essas Redes potencializam a vida democrática, atribuindo sentido e significado as relações não-mercantis de acesso a conhecimentos e na articulação coletiva de saberes (FREITAS, 2005; GOHN, 2005; 2011). Elencamos como objetivo geral compreender a contribuição das Redes Associacionistas no processo de formação inicial e continuada dos educadores indígenas de Pernambuco. Neste estudo a abordagem qualitativa foi vislumbrada através da triangulação da pesquisa, onde fizemos o uso da combinação de diferentes métodos ofertados para a construção de conhecimentos. A pesquisa elegeu os/as educadores/as indígenas em processo de formação em nível superior, especificamente aqueles pertencentes ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Nosso estudo constituiu-se através de aprofundamento teórico, construção de dados com entrevistas e questionários, e, por fim, debruçamo-nos sobre a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004). Dos/as estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena, 68 se disponibilizaram a responder os questionários. Os instrumentos utilizados para construção dos dados permitiu-nos acessar as Redes Associacionistas e os saberes que as mesmas disponibilizam no processo formativo dos/as educadores/as indígenas. A comunidade, a casa e a retomada do território destacam-se nas falas dos/as sujeitos/as, como sendo

⁷⁹Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEduC/CAA/UFPE); Bolsista/Pesquisador pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelas Faculdades Integradas de Patos – PB; Graduado em Pedagogia (CAA/UFPE); E-mail: douglasufpe@outlook.com.

Opressão e Libertação na Atualidade

espaços de formação além dos espaços formais de acesso à educação. Nestes espaços, os saberes assumem o caráter formativo na organização dos povos e para a vida em comunidade. Durante a entrevista coletiva, por muitas vezes a COPIPE foi citada pelo apoio e pela contribuição que a mesma oferece a todos/as os/as indígenas, desde a formação até a conscientização dos mesmos em relação a luta pelos direitos. Outrossim, a educação escolar indígena está intrinsecamente ligada a organização dos povos, evidenciando ensinamentos do próprio modo de vida da comunidade, afirmando suas raízes étnico-culturais. Os saberes para a vida constituem-se não apenas em instrução e/ou reprodução de métodos, para os/as educadores/as indígenas, a educação para a vida está intrinsecamente ligada às lutas pela garantia de direitos, que estende-se desde a reivindicação pelas terras e aproxima-se da busca por uma educação escolar específica e diferenciada (FREIRE, 1987). Ou seja, a educação para a vida possibilita uma aprendizagem mútua, voltada para o aprimoramento dos conhecimentos do Povo e para viver em sociedade. Nesta direção, a COPIPE, junto aos demais espaços formativos, desempenha uma função formativa e pedagógica, seja disponibilizando recursos financeiros, seja reafirmando a identidade étnica. A contribuição disponibilizada pela família e pela comunidade indígena possibilita aos/as educadores/as indígenas os primeiros ensinamentos da luta pela terra, impulsionando-os para outros espaços formativos, a exemplo da retomada de território. A aprendizagem para a vida, segundo os educadores indígenas, é uma forma de saber que contempla a vida em comunidade, a defesa de mesmos pontos de vista em relação à luta diária que é estabelecida pelos indígenas que diz respeito a defesa dos seus direitos. Dessa forma, os estudos levaram-nos a compreender que as Redes Associacionistas contribuem significativamente no processo de formação inicial e continuada dos educadores indígenas de Pernambuco, além de compreendermos que o rompimento com a unicidade dos saberes, promove a abertura de espaço para o diálogo entre as múltiplas formas de construir conhecimento, reconhecendo os sujeitos como atores e produtores do saber. A contribuição dos mais velhos, anciãos e lideranças no processo formativo dos povos indígenas, está presente no discurso de todos os educadores que participaram da pesquisa. Dentre essas e outras questões que foram colocadas durante nossa pesquisa, é possível compreender que a educação indígena seja ela institucionalizada ou não, conta com uma especificidade própria de cada povo, ou seja, as aprendizagens que são contempladas durante os intercâmbios de saberes, vão além da simples mediação de conhecimentos específicos voltados para a instrução, a mesma leva em consideração uma aprendizagem que possa contribuir na organização dos povos, principalmente para reivindicação dos seus direitos (ALMEIDA, 2010). Sendo assim,

Opressão e Libertação na Atualidade

compreendemos que as Redes Associacionistas contribuem significativamente para o processo de formação inicial e continuada dos educadores indígenas de Pernambuco, e para além disso, proporcionam tal formação que garantem que os mesmos sejam capazes de oferecer em suas comunidades, acesso a um projeto educativo específico e diferenciado, que garante aos educandos, acesso a saberes que são inerentes ao ser indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Redes Associativas. Formação Inicial e Continuada. Educadores Indígenas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim. **A política da educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena**. Dissertação de mestrado. Centro de Educação – UFPE. Recife, 2002.

_____. **A educação escolar indígena nos sistemas de ensino do Brasil**. Revistas da FAEEBA – educação e contemporaneidade, Salvador, v. 19, nº 33, p. 23 – 34, Jan./Jun. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Alexandre Simão de. **Fundamentos para uma sociologia crítica da formação humana: um estudo sobre o papel das redes associacionistas**. 395f. Tese (Doutorado em Sociologia), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

GOHN, Maria da G. M. **Movimentos Sociais e Educação** – 6. Ed. Revista – São Paulo : Cortez, 2005.

_____. **Educação não formal e cultura política: impactos do associativismo no Terceiro Setor**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.

Opressão e Libertação na Atualidade

PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA: A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS -APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Dayana Maria da Silva⁸⁰
Maria Edjane Pereira da Silva⁸¹
Mônica Batista da Silva⁸²
Maria Joselma do Nascimento Franco⁸³

O artigo é o recorte de uma pesquisa maior desenvolvida a partir do subprojeto intitulado: Proposta Político-Pedagógica das escolas quilombolas e as questões étnico-raciais: organização e participação da comunidade na construção da identidade, fomentado pela parceria da FUNDAJ com UFPE/CAA. Neste, temos como objeto “a interface das relações étnico-raciais com a educação do campo numa comunidade quilombola.” Nele tomamos como objetivo analisar de que forma são explicitadas as marcas das relações étnico-raciais na PPP de uma escola quilombola e sua interface com a educação do campo. Temos como temáticas de estudo: Proposta Político-Pedagógica da escola; Reconhecimento da identidade quilombola; Educação para as relações étnico-raciais. Para discutir as temáticas de estudo anunciadas anteriormente nos embasamos em Libâneo (2001) e Veiga (1995) para tratarmos da Proposta/Projeto Político-Pedagógico. Na acepção dos autores a principal possibilidade de construção da PPP passa pela relativa autonomia da escola, da capacidade de delinear sua própria identidade, o que significa tratar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo e participação. Para discutir a Educação do Campo tomamos Caldart (2009-2012) e Freire (2013), por apresentarem em seus construtos uma concepção de educação do campo centrada nas especificidades desses sujeitos. Para tratar da identidade utilizamos Hall (2006), que afirma a identidade dinâmica e se constrói historicamente, tendo influências do contexto em que estão inseridos. Em relação às questões étnico-raciais nos embasamos em Gomes (2012) e Silva (2007), que tratam da relação entre a educação para as relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas de afirmação e valorização da identidade étnico-racial. Do ponto de vista

⁸⁰Graduanda do curso de licenciatura em pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA. day16ana2010@gmail.com

⁸¹Mestranda em Educação Contemporânea PPGEduC- Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA. pmariaedjane@gmail.com

⁸²Graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA. monicabatista.ufpe@gmail.com

⁸³Professora adjunta do Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste UFPE – CAA. E-mail: mariajoselmadonascimento franco@gmail.com.

Opressão e Libertação na Atualidade

metodológico nos referenciamos na abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), e para analisar os dados tomamos a análise de conteúdo (FRANCO, 2008; MORAES, 1999). Os procedimentos para a coleta de dados são a observação participante com registros no diário de campo (FALKEMBACH, 1987) e as conversas informais. Os participantes são um Gestor Escolar, três professoras e três moradores da comunidade aqui concebidos como quilombolas. **Resultados:** Nossa aproximação com a escola campo da pesquisa tem início em abril 2018. Nela vimos que seu gestor foi nomeado na semana em que chegamos na escola. Após recebermos autorização para o desenvolvimento da pesquisa, iniciamos nosso diálogo com os participantes. Ao perguntarmos sobre a PPP o gestor, explicita que está se localizando na escola, mas afirmou a existência de uma “[...] PPP, porém, ele foi encaminhado pela Secretaria de Educação para as escolas do município, inclusive para essa instituição” (DIÁRIO DE CAMPO, GE, 2018). Diante do exposto, inferimos a possibilidade de não encontrar as marcas da educação para as relações étnico-raciais na proposta pedagógica escrita na escola. Prosseguimos nossa busca, acessando as professoras, insistimos nos vestígios desta construção e marcas das relações étnico-raciais na proposta pedagógica da escola, questionamos as professoras que trabalham por algum tempo na instituição – Se conhecem a proposta político-pedagógica da escola e se participaram de sua elaboração. Elas reafirmam que não tiveram contato a Proposta. Vejamos o que responde uma delas: “Olhem eu vou dizer logo a verdade, nunca vi essa PPP dessa escola. Durante todo esse tempo que trabalho aqui, ninguém nunca chegou para falar dele” (DIÁRIO DE CAMPO, P1, 2018). Nossa aproximação dos moradores da comunidade, possibilitou acessar informações que apontam para a não participação dos mesmos, na construção da PPP. Os dados até então, mostram o distanciamento que têm as professoras da Proposta, bem como os moradores da comunidade, o que aponta para a possibilidade de sua inexistência. No entanto, em nossa observação no contexto escolar, encontramos na instituição cartazes com indícios demarcas das relações étnico-raciais, a exemplo do quadro de aniversariantes exposto na secretaria, onde são apresentadas duas crianças brancas e duas negras. Uma outra marca encontrada, é a interface com a educação do campo, a escola campo da pesquisa é mistas, ou seja, é uma escola com salas seriadas e multisseriadas, um tipo de escola específico do campo. Retomando o objetivo do estudo analisar de que forma são explicitadas as marcas da educação nas relações étnico-raciais na PPP da escola e sua interface com a educação do campo, inferimos que as marcas das relações étnico-raciais encontram-se implícitas, tratadas numa perspectiva funcional, invisibilizadas, o que aponta para o distanciamento de uma escola que construiu a Proposta político-pedagógica e se organize

Opressão e Libertação na Atualidade

com a participação da comunidade na construção de sua identidade. Esse cenário mostra a necessidade de mobilização dos sujeitos educativos na construção de ações afirmativas, pautadas na construção da identidade que tome por base: a) a valorização das memórias, das práticas culturais, sociais e coletivas; b) o conhecimento plural (conteúdo, competências, atitudes e valores) das relações étnico-raciais, dentre outras questões o que poderá contribuir, pela via da aproximação, à participação da comunidade na construção de seus projetos identitários e conseqüentemente de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Proposta Político-Pedagógico. Relações étnico-raciais. Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (org). **Por uma educação do Campo**. Petrópolis. RJ, Editora Vozes, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, v. 7 (n. 1). Rio de Janeiro, pp. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. Contexto e Educação, Ijuí, Unijuí, ano 2, v. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03** / Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. -- Brasília : MEC ; Unesco, 2012.
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R., “**Análise de conteúdo**”, Revista Educação, 22(37), 1999.

SILVA, Petronilha B. G. e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

Opressão
e Libertação na Atualidade

PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DO MST: CAMINHOS PARA (RE)PENSAR A
FORMAÇÃO HUMANA

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo⁸⁴
Maria Fernanda dos Santos Alencar⁸⁵

Este trabalho, resultado de estudos desenvolvidos na disciplina Educação do Campo, do Mestrado em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA), parte dos estudos desenvolvidos sobre as contribuições da Educação Popular para o processo de emancipação do sujeito por meio de propostas contra-hegemônicas de educação. No diálogo entre os conhecimentos promovidos, objetiva trazer as contribuições de Paulo Freire na formação-vocação ontológica dos seres humanos serem mais. Neste sentido, temos como objetivo geral analisar a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) à luz da categoria freiriana Ser Mais, considerando a sua constituição no processo de formação humana. Desta forma, guiados pela questão - Como (re)pensar a formação humana, a partir da Pedagogia do MST, considerando a categoria freiriana Ser Mais?, se estrutura como uma pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico, realizada por meio do levantamento do que já foi elaborado sobre a categoria Ser Mais e a sua relação com a Pedagogia do MST. A escolha do tema se deve considerarmos que a pedagogia do MST contribui para a formação humana dos seus militantes de modo a empoderá-los da consciência crítica, da autonomia e da necessidade de se lutar para conquistar direitos humanos, sociais, civis e políticos; desenvolvendo, em seus militantes, a compreensão do caráter educativo e pedagógico da participação no MST, como um sujeito coletivo estruturado na história, possibilitador de propostas contra-hegemônicas. Assim, os sujeitos do movimento Social -MST -estão com suas presenças, lutas, organização, gestos, linguagens e imagens educativas nos interrogando, chocando e fazendo com que valores e conhecimentos sejam revistos, com o olhar a uma nova cultura política, na formação de novos sujeitos (ARROYO, 2012, p. 15). Nesse caminho, compreendemos que estudar a categoria Ser Mais na pedagogia do MST, possibilita aprofundarmos o legado do educador Paulo Freire para o Movimento. A partir disso, Caldart

⁸⁴Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea. E-mail: allandiego_st@hotmail.com

⁸⁵Profa. do Curso de Licenciatura em Pedagogia- NFD/CAA/UFPE; Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste -CCSA/UFPE; Líder do Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ). Coordenadora/orientadora do SUBPROJETO 1: Representação Social de Docentes de Escolas Quilombolas sobre Si e a Negritude. Email: Fernanda.alencar@ufpe.br

Opressão e Libertação na Atualidade

(2012, p.21) nos convida a uma práxis: “Exatamente porque estamos em perigo, em um momento da história em que o ser humano aparece em perigo; então, estamos sendo convocados a fazer algumas escolhas decisivas sobre como será o futuro da humanidade, de todos nós”. É nesse caminho que se faz necessário (re)pensar a Formação Humana nos espaços escolares ou extraescolares, com a pretensão de constituir reflexões críticas sobre os processos desumanizantes e humanizadores. Por isso, urge produzir conhecimento que englobe a luta do cidadão o qual fortaleça sua vocação própria de Ser Mais (FREIRE, 1994, p. 99), por uma educação humanizadora. A pesquisa será constituída, além de Freire (1980; 1982; 1983; 1993; 2011; 2016), por autores que podem nos ajudar a compreender os movimentos sociais e a sua contribuição para uma pedagogia contra-hegemônica e as condições da construção da humanização: Caldart (2012), e Arroyo (2012). Para Freire (1993) a categoria Ser Mais, como vocação ontológica, está relacionada com a busca constante pela humanização por parte dos oprimidos os quais se constroem, a partir do conhecimento de si mesmos e do mundo, como um projeto histórico e libertador. Essa vocação histórica e ontológica de Ser Mais possibilita refletir o ser humano enquanto “inacabamento” que se humaniza sem determinações inatas, mas através do conhecimento embasado na consciência de si mesmo e do mundo. A Pedagogia do MST se desenvolve por meio de um projeto de formação humana libertadora, na construção dos princípios da formação dos militantes, que amadurecem enquanto indivíduos que constituem o sujeito coletivo, ao impulsioná-los à cidadania, ao respeito ao ser humano e ao aprendizado com as diferenças/diversidades. E, assim, continuar no caminho da libertação possível, suscitando persistência, resistência e esperança, na condição de sujeitos históricos, na construção de sua humanidade. Esse caminho do MST é a constante luta pela humanização; é Ser Mais.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Ser Mais. Pedagogia do MST.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Prefácio. In: **Pedagogia do MST**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que Escola**. Rio de Janeiro, Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.