

RESUMOS EXPANDIDOS
ANAIS

II PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

DO AGRESTE DE PERNAMBUCO – CARUARU

ISSN 2525-9393
V.1, 2020



Allan Diego Figueiredo
Maria Gírlene Callado da Silva
Maria Fernanda dos Santos Alencar
(Orgs.)

**II PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO
FREIRE DO AGRESTE DE PERNAMBUCO –
CARUARU**

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2020

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS - RESUMOS EXPANDIDOS

Allan Diego Figueiredo
Maria Girlene Callado da Silva
Maria Fernanda dos Santos Alencar

II PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE DO AGRESTE DE PERNAMBUCO – CARUARU

18 E 19 DE NOVEMBRO DE 2020

REALIZAÇÃO: CENTRO PAULO FREIRE-ESTUDOS E
PESQUISA

LOCAL: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO-
CENTRO ACADÊMICO DO
AGRESTE (CARUARU) - EVENTO VIRTUAL



Recife, PE

2021

Produzido por:

Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Educação (CE), Recife, Pernambuco, Brasil.

CEP: 50740-530

<https://www.centropaulofreire.com.br/>

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

CONSELHO EDITORIAL CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS

Agostinho da Silva Rosas	UPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Paula de Abreu Costa de Moura	UFRJ e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Maria Saul	PUC/SP e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Eliete Correia dos Santos	UEPB – Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Inés María Fernández Mouján	Cátedra Paulo Freire, Universidad Nacional de Mar del Plata, Centro de Investigaciones y Estudios en Teoría Poscolonial, Universidad Nacional de Rosario, Argentina e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Inez Maria Fornari de Souza	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado	Universidade de Coimbra/Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Luiza Cortesão	Professora Emérita da Universidade do Porto, Presidente do Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Aparecida Vieira de Melo	UFRN e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Fernanda dos Santos Alencar	UFPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Mírian Patrícia Burgos	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Instituto Paulo Freire de Portugal
Ricardo Santos de Almeida	IFAL, UFAL/NUAGRÁRIO, Prefeitura Municipal de Porto Calvo/AL e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS - RESUMOS EXPANDIDOS

Allan Diego Figueiredo
Maria Girlene Callado da Silva
Maria Fernanda dos Santos Alencar

COMISSÃO ORGANIZADORA DO PRÉ-COLÓQUIO PAULO FREIRE DO AGRESTE DE PERNAMBUCO – CARUARU

Maria Fernanda dos Santos Alencar
Cinthya Torres Melo
Maria Erivalda dos Santos Torres
Maria Girlene Callado da Silva
Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo
Adilza Alves dos Santos
Thays Emanuell Alves de Araújo
Dayane Dias Barbosa
Mayara Gabriele da Silva

COMISSÃO CIENTÍFICA

Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar (GEPECQ/UFPE/CAA)
Dra. Cinthya Torres Melo (GEPECQ/UFPE/CAA)
Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco (UFPE/CAA)
Me. Maria Girlene Callado da Silva (GEPECQ/UFPE)
Me. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo (GEPECQ/UFPE/CE)
Me. Romero Antônio de Almeida Silva (Sec. De Educação de
Vivência/PE/CONAC)
Me. Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho (IFBA)
Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (UFPE/CAA)
Me. Cícera Maria do Nascimento (Fórum Municipal de Educação de
Caruaru)
Dr. Valdemir Fernando da Silva (Uninassau/PE)
Dra. Michelle Guerreiro Ferreira SE/PE)
Me. Karla Tereza Amélia Fornari de Souza (Centro Paulo Freire-
Estudos e Pesquisa)

Me. Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes (Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisa)

Me. Ray-lla Walleska Santos Ferreira Gouveia (UFPE/CAA)

Me. Maria Iveni de Lima Silva (UFPE/CAA)

REVISÃO

Me. Maria Eduarda dos Santos Alencar

COORDENADORES DOS EIXOS TEMÁTICOS

Eixo temático 1: Educação Popular e Movimentos Sociais

Coordenação: Profa. Me. Karla Tereza Amélia Fornari de Souza (Centro Paulo Freire) e Prof. Me. Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes (Centro Paulo Freire)

Eixo temático 2: Educação de Jovens e Adultos no século XXI

Coordenação: Coordenação: Profa. Dra. Cinthya Torres Melo (UFPE/CAA) – (Sala 1) e

Profa. Me. Maria Iveni de Lima Silva e Profa. Me. Maria Girlene Callado da Silva – (Sala 2)

Eixo temático 3: Formação de Professores e Engajamento Social

Coordenação: Prof^a Maria Joselma do Nascimento Franco – (Sala 1) e

Profa. Me. Ray-lla Walleska Santos Ferreira Gouveia (Colégio Motivo/Caruaru) – (Sala 2)

Eixo temático 4: Currículo, didática e prática pedagógica na perspectiva da interculturalidade

Coordenação: Profa. Dra. Michelle Guerreiro (SEE/PE) – (Sala 1) e

Prof. Me. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo (Sala 2)

Eixo temático 5: Ensino Superior, indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

Coordenação: Prof. Dr. Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda

(UFPE/CAA) e Prof. Dr. Valdemir Fernando da Silva

(UNINASSAU/RECIFE)

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Colaboração, revisão e diagramação: Ricardo Santos de Almeida

Capa diagramada a partir da foto original disponível em: <https://sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2016/09/paulo-freire-4-600x300.jpg>

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 E AS IDEIAS EXPRESSAS E/OU DEFENDIDAS NOS TEXTOS SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES

Copyright © 2021.

2021. Escrito e produzido no Brasil.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
EIXO TEMÁTICO 1. EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS	22
O PROJETO EDUCATIVO DO MCP ENQUANTO PROPOSTA SENSÍVEL E EMANCIPATÓRIA: QUESTÕES A PARTIR DO MÉTODO FREIREANO Stefani Tamires Alves Ribeiro Holanda Mário de Faria Carvalho	23
EDUCAÇÃO POPULAR: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR JOVENS DA COMUNIDADE SÃO JOSÉ DO MONTE Patrícia Renata de Azevedo Leocádio Renata Ribeiro da Silva	27
EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS Magnum Dias da Silva Antônio Carlos Gomes	30
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: AS QUARENTA HORAS DE ANGICOS E SUAS IMPLICAÇÕES HOJE Emmily Daiane da Silva Francisco Ribeiro Viana Maria Elizete Guimarães Carvalho (orientadora)	34
FORMAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL: NOVOS DESAFIOS PARA OS MOVIMENTOS SOCIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA Alberto Dias Mendes	38

FORMAÇÃO SOCIOPOLÍTICA NAS ASSOCIAÇÕES RURAIS COMUNITÁRIAS E SUA INFLUÊNCIA NO ESPAÇO EDUCATIVO Antônio Severino da Silva	42
O PAPEL DO EDUCADOR SOCIAL NA EDUCAÇÃO DOS MENINOS E MENINAS EM SITUAÇÃO DE RUA: UM DIÁLOGO EM PAULO FREIRE Douglas Vasconcelos Barbosa Patrícia Maria Uchôa Simões	46
A PEDAGOGIA CRÍTICA NO ENSINO REMOTO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS - UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO REMOTO E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA José Vandcarlos Vasconcelos da Silva João Paulo de Azevedo Silva	49
ARPILLERAS: A METODOLOGIA FEMINISTA DE EDUCAÇÃO POPULAR NO MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS – MAB Fábia Roseana Souza	53
EIXO TEMÁTICO 2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI	57
REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA Dayane Dias Barbosa	58

A CONCEPÇÃO DE PAULO FREIRE PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EMERGÊNCIA DO ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PANDEMIA Mateus Henrique da Silva Bezerra	62
OS ESTUDOS FREIREANOS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APROXIMAÇÕES ENTRE AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E AS DIRETRIZES EM TORITAMA Erica Monique Silva Fernanda Santos da Cruz	67
PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL ATÉ TORNA-SE UMA POLÍTICA PÚBLICA: AVANÇOS E ENTRAVES NO CAMPO DE ATUAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A Ana Karla do Nascimento Silva Gabrielly Neves Amador Paulo Eduardo do Nascimento Silva	70
POLITICAS PÚBLICAS DE EJA E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARCOVERDE/PE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA TEORIA FREIRIANA Ana Rinêlda Targino Alves Raquel da Silva Freitas Rubem Viana de Carvalho Maria Fernanda dos Santos Alencar (orientadora)	74

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO E A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES	78
Dayana Geissiane da Silva Pinheiro Letícia Karina da Silva Santos	
PRÁTICAS DE ENSINO VOLTADA À TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EJA: UMA ANÁLISE DOS TRABALHOS PRODUZIDOS NO EPEN NOS ÚLTIMOS 5 ANOS	82
Janekelle Cristina da Silva Anny Katarine dos S. Almeida	
O CARÁTER INCLUSIVO DA ALFABETIZAÇÃO NA EJA	86
Cleiton Diego C. do Nascimento	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES PARA ATUAÇÃO NA EJA	89
Adilza Alves dos Santos Thays Emanuely Alves de Araújo	
PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS DENTRO E FORA DO ESPAÇO ESCOLAR: PROTAGONISMO, RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO	93
Leila Britto de Amorim Lima	
PERCURSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES URGENTES E NECESSÁRIAS	97
Hudson do Vale de Oliveira	

EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E IDOSOS: A NATUREZA ESPECÍFICA DE UMA EDUCAÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA Sara Ingrid Borba	101
A CONCEPÇÃO DE CÍRCULO DE CULTURA NO PROGRAMA MÃE CORUJA PERNAMBUCANA Adrião da Silva Mendes Jússara Mayara da Silva França Risocleide Aparecida Maria da Silva	104
RELATO DA OFICINA DE CRIAÇÃO LITERÁRIA: ESCREVO PORQUE NÃO SOU SUFICIENTE Rafael Bezerra da Silva Farias Maria Jéssica Marques de Lima	108
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE TRIGUEIROS-PE: OS DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA Romero Antônio de Almeida Silva	111
EIXO TEMÁTICO 3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENGAJAMENTO SOCIAL	115
A PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES ENTRE EDUCAR E CUIDAR PARA UMA FORMAÇÃO MAIS HUMANIZADORA Patrícia Renata de Azevêdo Leocádio Carla Patrícia Acioli Lins	116

- A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA E A
FORMAÇÃO DOCENTE NUMA DIMENSÃO
ÉTNICO-RACIAL: UM PENSAR SOB A
PERSPECTIVA FREIREANA DA AUTONOMIA. 120
Dayana Maria da Silva
Maria Joselma do Nascimento Franco
- DA FORMAÇÃO À PRÁTICA: O PERFIL DOS
PROFESSORES DO ATENDIMENTO 124
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO QUE ATUAM
NAS SALAS DE RECURSOS COM CRIANÇAS
ESPECIAIS
Marta Maria da Silva Gomes
Uyara Almeida Seródio
- O PROFESSOR INICIANTE NA
CONTEMPORANEIDADE: REFLEXÕES SOBRE O
ENSINAR COM AUTONOMIA 127
Marcia Batista da Silva
Mônica Batista da Silva
Maria Joselma do Nascimento Franco
- A RESPONSABILIDADE FORMATIVA SOBRE OS
CURSOS DE LICENCIATURA: A EMERGÊNCIA DE
REPENSAR A ESTRUTURA CURRICULAR PARA
UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA, INCLUSIVA E
QUE POSSIBILITE AS NOVAS GERAÇÕES A SER
MAIS 131
Marta Maria da Silva Gomes

BREVE REFLEXÃO ACERCA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA FREIRIANA Vanessa Alves da Silva Maria Cristina de Queiroz Barbosa	134
A AUTORIA DA PRODUÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS NA MULTISSÉRIE: UMA OLHAR PARA A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA Maria Edjane Pereira da Silva Maria Joselma do Nascimento Franco	138
A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E AS INVESTIGAÇÕES MATEMÁTICAS NA SALA DE AULA - CONEXÕES TEÓRICAS. Manoel Arthur Barbosa Correia Joicy Lariça Gonçalves Santos	142
A GESTÃO DO CONHECIMENTO APLICADO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES Jonas de Mello Carneiro Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia	146
DIÁLOGOS FREIRIANOS: REFLEXÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM CARUARU-PE Teresa Raquel da Silva Alexsandra Rodrigues do Nascimento Chistiane Mendes Maria Joselma do Nascimento Franco	150

O GÊNERO COMO FERRAMENTA ANALÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	154
Carla Apenburg Trindade Laiany Rose Souza Santos	
USO DE NOTÍCIAS DE FONTES JORNALÍSTICAS A PARTIR DE RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NA PRÁTICA DOCENTE	157
Jhonatan Mota Rodrigues Bruno Nascimento Neves Bastos Shiziele de Oliveira Shimada	
A INFÂNCIA, A LEITURA E A PANDEMIA: UM DIÁLOGO COM AS CRIANÇAS	161
Vanessa Rebeca Santana Aquilino Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles	
AS PRÁXIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PROBLEMATIZADORA NO ENSINO DE CIÊNCIAS À LUZ DE FREIRE E DE VYGOTSKY: UM BREVE LEVANTAMENTO	164
Andreia Andrade de Lima Thamylis Júlia Neves da Silva Renata do Nascimento Jucá	
UM ESTUDO DA MORFOLOGIA DAS PLANTAS NA PERSPECTIVA DE DIÁLOGO DE PAULO FREIRE	169
Joicy Lariça Gonçalves Santos Ailza Guimarães Alves	

EIXO TEMÁTICO 4. CURRÍCULO, DIDÁTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE	173
POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DO CURRÍCULO MULTICULTURAL NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL Adimara Fogaça Pereira Fernandes	174
A EDUCAÇÃO ESCOLAR PIPIPÃ COMO FERRAMENTA EPISTEMOLÓGICA NO PROCESSO DE LUTA POR DIREITOS E FORTALECIMENTO ÉTNICO Luiz Carlos Barbosa de Sá	178
O OLHAR DE CATHERINE WALSH SOBRE A HERANÇA DE PAULO FREIRE PARA A PEDAGOGIA DECOLONIAL Adrião da Silva Mendes	182
DE TODOS E PARA TODOS: DA COCONSTRUÇÃO À CORRESPONSABILIZAÇÃO DO CURRÍCULO Hudson Vale de Oliveira	186
EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DE PANDEMIA: DIÁLOGOS COM PROFISSIONAIS DA/NA EDUCAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE VITÓRIA Ana Lúcia Sodré de Oliveira Adriana Cristina Gomes Oliveira	189

CONVERGENCIAS EPISTEMOLÓGICAS ENTRE PAULO FREIRE E GILBERT DURAND Hidelbrando Lino de Albuquerque Mário de Faria Carvalho	193
ENTRE O PENSAMENTO FREIRIANO E O COLETIVO A LITERATURA TAMBÉM TEM PELE PRETA: CONTRIBUIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO MUNICÍPIO DE CARUARU-PE. Rafael Bezerra da Silva Farias	197
FESTA LITERÁRIA DE SANTO ESTEVÃO: A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO DE CIDADÃOS Suely dos Santos Souza Gláucia Maria Costa Trinchão	201
X JORNADA PEDAGÓGICA: ANALISANDO MARCAS DE IDEOLOGIA NA PRODUÇÃO ESCRITA Arantes Gomes do Nascimento Dayvison Bandeira de Moura	205
A DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS: CONTRA O REDUACIONISMO DA PRÁTICA DOCENTE Telma Temoteo dos Santos	209
ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE SER PROFESSOR NOS DIAS ATUAIS Aline Menezes de Oliveira Felix	213

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: POSSÍVEIS INTERFACES COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E O TEATRO DO OPRIMIDO Vanderleia da Costa Barbosa	216
SUBJETIVIDADES COMPARTILHADAS: A ALTERNANCIA COMO EXPERIENCIA CONSTITUINTE DE SUJEITOS E DA RESSIGNIFICAÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO Marcelo Santana dos Santos	220
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO PÉ NO CHÃO, DO MST: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA INTERFACE ENTRE HUMANIZAÇÃO E INTERCULTURALIDADE Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda	224
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE E PROMOTORA DA IGUALDADE SOCIAL NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE Jobson Jorge da Silva Ericaely Larissa Lopes de Araújo	228
OS DESAFIOS PARA A PERMANENCIA DO ESTUDANTE DO CAMPO NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO A PARTIR DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DESSES ESTUDANTES Maria Gírlene Callado da Silva Saulo Ferreira Feitosa Maria Fernanda dos Santos Alencar	231

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Ailza Guimarães Alves Manoel Arthur Barbosa Correia	235
O QUE AS PROBLEMATIZAÇÕES EXPRESSAS PELAS CRIANÇAS TEM A (RE)DESENHAR NA EDUCAÇÃO? UM DIÁLOGO ENTRE FREIRE E WALTER KOHAN Vanessa Galindo Alves de Melo Maria Roseane Cordeiro de Oliveira Allan Diégo Rodrigues Figueiredo	239
PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS NA CRECHE E PRÉ-ESCOLA Janice Anacleto Pereira dos Reis	244
EIXO TEMÁTICO 5. ENSINO SUPERIOR, INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	248
POR QUE A IMPORTANCIA DO PROFESSOR PESQUISADOR? Roseli Jovelina dos Santos Katia Silva Cunha	249
EDUCAÇÃO SENSÍVEL E ENSINO SUPERIOR: UM RELATÓ DE EXPERIÊNCIA Jessica Villiana da Silva Vanessa Rebeca Aquilino Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles	253

EDUCAÇÃO ESPECIAL, INFANCIA E ALTERIDADE: 257
SENTIDOS PRODUZIDOS NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL
Jessica Villiana da Silva
Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles

A IMPORTANCIA DO TRABALHO DE CAMPO NA 261
FORMAÇÃO EM GEOGRAFIA
Perla da Cunha França
Laiany Rose Souza Santos
Jonas de Mello Carneiro
Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia

APRESENTAÇÃO

Allan Diego Figueiredo
Maria Girlene Callado da Silva
Maria Fernanda dos Santos Alencar

Este Anais socializa a contribuição de sessenta e dois Resumos escritos e apresentados por educadores e educadoras de todo o Brasil no II Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire no Agreste Central de Pernambuco (Evento virtual), numa parceria da Universidade Federal de Pernambuco-Campus Agreste e o Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisa. Nele se ratifica a força do pensamento de Paulo Freire no processo de formação acadêmica, profissional, pessoal e militante por uma educação que liberta e emancipa os seres para uma existência em favor da construção de uma sociedade democrática, inclusiva, com justiça social, num mundo em que a Educação Pública é direito de todos e de todas.

É um evento preparatório para o XI Colóquio Internacional Paulo Freire a se realizar em setembro de 2021 (Recife/PE), em comemoração ao centenário do aniversário de Paulo Freire – 1921-2021. Embora estejamos vivenciando um contexto de Pandemia do vírus Covid-19, com a morte de mais de 500 mil brasileiros e brasileiras, podemos nos perguntar: por que comemorar o aniversário do centenário Paulo Freire? Conforme Fiori (*In* FREIRE, 2005, p.07) “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência”. Neste sentido, torna-se necessário e importante comemorar o centenário Paulo Freire porque nos faz refletir e fundamentar o compromisso com a vida e a existência das pessoas em um momento que marca o aprofundamento das desigualdades sociais, os processos históricos de opressão, o descaso com a vida humana e o papel da educação na análise do passado e do presente, na perspectiva da construção de inéditos viáveis em prol de um futuro como possibilidade.

Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, vive, resiste e

nos ensina a dizer a palavra e a nos situar como sujeitos históricos que cria, recria e transforma realidades e junto “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles, sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2005, p. 23).

Paulo Freire, Presente!

REFERÊNCIA

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

RESUMOS EXPANDIDOS
EIXO TEMÁTICO 1. EDUCAÇÃO POPULAR E
MOVIMENTOS SOCIAIS

O PROJETO EDUCATIVO DO MCP ENQUANTO PROPOSTA SENSÍVEL E EMANCIPATÓRIA: QUESTÕES A PARTIR DO MÉTODO FREIREANO

Stefani Tamires Alves Ribeiro Holanda¹
Mário de Faria Carvalho²

A reflexão proposta neste texto resulta de um recorte da pesquisa que está em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea. O percurso empreendido no estudo mais amplo nos levou a refletir sobre a dimensão sensível, questionadora e emancipatória que foi proposta no projeto educativo elaborado e desenvolvido pelo Movimento de Cultura Popular – MCP, no Recife, no início da década de 1960, a partir do método freireano. Ressaltamos que o MCP surgiu em um contexto de miséria e alto índice de analfabetismo como um Movimento que se propôs diminuir o analfabetismo e, como também, a elevação cultural. Para Souza (1987), os momentos de crise são momentos cruciais para uma redefinição social, pois acentuam a potencialidade da educação para uma transformação/organização social. Desse modo, o MCP foi considerado um dos movimentos mais expressivos à época relacionados à Educação e Cultura Popular no Brasil. Logo, o Movimento criou um projeto que superasse a ideia de educação apenas como um ato mecânico de “transferência do conhecimento”, mobilizando uma ação protagonista numa perspectiva sensível e emancipatória do conhecimento, tendo como ponto de partida a própria vivência do povo, suas experiências, saberes, identidades, vocabulário, etc. Assim,

¹ Mestranda em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc- Universidade Federal de Pernambuco – Campus do Agreste. E-mail: stefanitamires@hotmail.com

² Doutor em Sciences Sociales - Université René Descartes - Paris V. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste. Líder d'O Imaginário - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq).

emergiu a pergunta que sulleou a nossa pesquisa: como o MCP articulou, por meio do método freireano, um processo formativo emancipatório inscrito numa dimensão sensível? Neste sentido, elegemos como objetivo geral: compreender como o MCP articulou, por meio do método freireano, um processo formativo emancipatório inscrito numa dimensão sensível. Como aporte teórico do nosso estudo, apresentamos: Rui Beisiegel (2013); Paulo Freire (2001; 2015); Teixeira (2008); Fávero (1983); Souza (1987). Enquanto percurso metodológico, destacamos que a nossa pesquisa possui uma abordagem qualitativa (BAUER; GASKELL, 2015), por se tratar de um estudo que lida com interpretações de fatos e acontecimentos que estão relacionados às realidades sociais no contexto do início da década de 1960 na cidade do Recife. Nossa opção metodológica ocorreu por considerá-la adequada para analisar as dimensões aqui propostas, proporcionando-nos pluralidade metodológica. Aqui, buscamos, por meio de uma revisão da literatura, construir algumas reflexões sobre os assuntos em questão, bem como a análise de algumas atividades utilizadas pelo MCP, por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin (2004). Nossos resultados iniciais evidenciam que o MCP compreendia a educação em sentido amplo e sensível, ressaltando sua relação com a arte e cultura, bem como o seu papel político e social. Sendo assim, se fez necessário a criação de um projeto educativo que dialogasse com a população a fim de despertar a reflexão sobre a necessidade de um novo tipo de aprendizado “o de escrever a sua vida, o de ler a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos” (FREIRE 2015, p. 20). Assim, o ensino e aprendizado, como uma atividade mecânica, não apresentaria relevância e significado para a vida e contexto da população que estava à margem da sociedade, um povo que foi silenciado e invisibilizado. Freire (2015, p. 150) reafirma que “[...] se não superarmos a prática da educação como pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade, bloquearemos a emergência da consciência crítica, reforçando assim o ‘analfabetismo’ político”. Na perspectiva e contexto mencionados, foram desenvolvidos métodos inovadores, com sentido e significados para a população,

materializando a criação de um material didático próprio, de maneira que pudessem criar vínculos com o seu processo de aprendizagem. Segundo Rui Beisiegel (2013), no que se referia à alfabetização e ao uso das palavras geradoras, o método de Paulo Freire consistia em utilizar palavras comuns do cotidiano dos(as) educandos(as) e usar para confrontar questões econômicas, por exemplo. As atividades do MCP, que eram embasadas pelo método freireano, envolveram tanto o vocabulário dos(as) aprendentes como as situações cotidianas, questionamentos, entre outros. Sobre a ideia de um movimento de cultura popular, Fávero (1983) nos indica que se trata de um movimento para a libertação das pessoas e tem sentido na medida em que as pessoas não são entendidas apenas como meras receptoras, mas compreendidas como principal criadora de expressões culturais. Consideramos, como uma resposta inicial para a nossa pergunta, que o MCP articulou, por meio do método freireano, um processo formativo emancipatório inscrito numa dimensão sensível. Temos a dizer é que o próprio método freireano já incorporava uma dimensão sensível, seja ela do aprender, do ler o mundo, do dizer a palavra, do relacionar-se enquanto aprendente em ação educativa-política-cultural-artística. O MCP, desde a sua criação, esteve imerso numa dimensão sensível e emancipatória. Compreendemos que a proposição do MCP em ser o seu próprio laboratório de criação e experimentação metodológica já indicava um olhar sensível para as questões enfrentadas pelo povo, para as necessidades e interesses sociais. Isso levou as(os) integrantes a pensar e criar alternativas coletivamente para que houvesse, de fato, um processo educativo emancipatório, estruturado de maneira horizontal. Afinal, Freire (2001) menciona que não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, mas que o chamado deve acontecer para participar da construção de um saber que contemple suas necessidades de torná-lo seu instrumento de luta para que possa se tornar protagonista de sua própria história. Assim, as ações do MCP, nas esferas arte-educação-cultura, conseguiram articular de forma inovadora e questionadora um projeto educativo sensível e emancipador.

PALAVRAS-CHAVE: Movimento de Cultura Popular, Educação Popular, Método Freireano.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

COELHO, Germano. **MCP: história do movimento de cultura popular**. Recife: Edição do Autor, 2012.

FÁVERO, Osmar. **Cultura Popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSAS, Paulo. **O Movimento de Cultura Popular MCP**. Nota do organizador do CD: depoimento de Paulo Rosas, publicado em *Memorial do MCP*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1986. p. 19 -36.

BEISIEGEL, Celso Rui. O pensamento de Paulo Freire: suas implicações na educação superior. Eduardo Santos e Manuel Tavares conversam com o Professor Celso Rui Beisiegel. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 24, p. 165-180, 2013. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4867/Celso%20Rui%20Beisiegel.pdf?sequence=1>. Acesso em: 9 jul. 2020.

SOUZA, João Francisco de. **Uma pedagogia da revolução**. São Paulo: Cortez, 1987.

EDUCAÇÃO POPULAR: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS POR JOVENS DA COMUNIDADE SÃO JOSÉ DO MONTE

Patrícia Renata de Azevedo Leocádio³
Renata Ribeiro da Silva²

Esta pesquisa enfoca as relações entre a educação popular, os movimentos sociais e o trabalho educativo desenvolvido no Centro Social São Joaquim do Monte (CSSJM), situado na cidade de Caruaru-PE. Tem como principal objetivo analisar de que modo as atividades realizadas pelo Centro Social refletem na vida dos jovens e dos futuros profissionais da educação. A pesquisa surge da nossa inquietação sobre as experiências de educação não convencionais, como desmembramento do currículo do curso de pedagogia, que é voltado, principalmente, para a formação de profissionais que atuarão em espaços de educação formal. Dessa forma, o objetivo geral foi compreender como as atividades realizadas pelo CSSJM refletem na vida dos jovens, que frequentam o espaço, e na dos futuros profissionais de educação da UFPE-CAA, que realizam seus estágios no local. O objetivo específico foi identificar experiências de educação não convencionais em espaços informais de ensino, como as que são encontradas em centros sociais como este. Neste sentido, sabe-se que a grade curricular do curso de pedagogia é voltada quase que inteiramente para a formação de profissionais que atuarão em espaços de educação formal, porém, o processo educativo não se limita apenas a espaços formais, como a pesquisa evidenciou ainda mais. Assim, na busca por compreender esse fenômeno histórico, de lutas sociais que objetiva a resolução dos problemas decorrentes das desigualdades

³ Pós-Graduada em Psicomotricidade e Educação Especial, Pós-Graduada em Análise Comportamental: Déficit Intelectual e Autismo. ² Pós-Graduada em Coordenação Pedagógica. Professora do Ensino Fundamental pela Prefeitura Municipal de Caruaru

sociais, exclusão e opressão, nosso percurso teórico remete aos estudos de: 1) Gohn (2006) salienta que não existe um único conceito do que seria movimento social e que o conceito varia de acordo com os diferentes paradigmas que subsidiam essa área da ciência social. Para esta autora, o cidadão coletivo presente nos movimentos sociais reivindica baseado em interesses de coletividade de diversas naturezas; 2) Freire (2015) e Brandão (2006) destacam que a educação tem como sinônimo a liberdade, onde os sujeitos são protagonistas de sua história, popular na intenção de participação desse povo em que o conhecimento não se restringe ao espaço da sala de aula, mas ultrapassa os muros da escola, capaz de transformar a ordem social, política e econômica. A educação atua, então, no processo de formação do sujeito, por isso é considerada a principal responsável pelo seu desenvolvimento cognitivo, social, pessoal e profissional. Nesse sentido, o caminho metodológico seguido foram observações, entrevista semiestruturada e análise de conteúdo (FRANCO, 2008). Para as experiências nas oficinas, que promovem um encontro entre saberes, poderes e grupos sociais, foram selecionados 3 sujeitos: 1) Coordenadora, 2) Professor e 3) Aluno. Os registros das observações foram realizados em diário de campo, os dados foram organizados e compreendidos a partir de orientações etnográficas. Durante toda a pesquisa foi possível constatar que as oficinas de circo, música – com o manejo de instrumentos musicais –, pintura, teatro, dança, leitura, além do reforço-escolar ofertado pelo centro, tem uma importância ímpar para o desenvolvimento das crianças e jovens que frequentam esse espaço. A educação popular vivenciada nas atividades pedagógicas do CSSJM, não é mais um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado, confirmando que o trabalho realizado impacta positivamente na vida dos jovens e dos futuros docentes. Pois, o objetivo da educação libertadora é levar aos indivíduos oprimidos a possibilidade de realizarem uma nova leitura do mundo, que os tornem atentos ao que ocorre na sociedade, para tornarem-se participantes ativos, afastando-se da condição de dominação.

PALAVRAS-CHAVE: Centro Social, Educação Popular, Movimento Social.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (Org.) – São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS

Magnum Dias da Silva⁴
Antônio Carlos Gomes⁵

Este projeto ligado à linha de pesquisa Práticas educativas em Ensino de Humanidades, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades – PPGEH, ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, tem como objetivo construir estratégias pedagógicas para mobilizar o interesse dos jovens e estudantes nas aulas de História, quando ministradas tanto em espaços formais como em espaços não formais, como, por exemplo, as rodas culturais. Aspiramos a valorizar a linguagem do universo Hip Hop e a produção poética como forma de dialogar com o Hip Hop como uma ferramenta educacional conectada à realidade do jovem, explorando sua linguagem, a fim de despertar interesse e facilitar o diálogo para “expor” vivências e visões de mundo de maneira não forçosa e por sua própria vontade e anseio de fazê-lo, efetivando uma educação de mão dupla, não bancária, conforme defendida por Freire (1980) em *Pedagogia do oprimido*. No desenvolvimento da pesquisa, embasarmos-nos em autores como Paulo Freire quando falarmos de *Pedagogia progressista e libertadora*, Maria Glória Gohn (2011), em seu livro *Educação não formal e cultura política* quando falarmos sobre as aulas de campo e espaços não formais de ensino. Como nossa luta social é propor uma alternativa à educação tradicional expositiva, então falamos brevemente sobre o conceito de educação, utilizando para isso da visão do autor Carlos Rodrigues Brandão (2007) em seu livro *O que é educação*. Nosso foco principal é mobilizar o interesse

⁴ Licenciado em história pela Faculdade Claretiana e Mestrando em Educação e Humanidades Pelo IFES, Instituto Federal do Espírito Santo.

⁵ Graduado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (1986). Mestre e doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. É professor titular do IFES - Instituto Federal do Espírito Santo, docente permanente do Mestrado Profissional em Humanidades e do Mestrado em Letras - Profletras. coordenador do curso de Letras à Distância.

dos jovens e alunos nas aulas de História. Para isso, dialogamos com a autora Ana Rita Martins e seu artigo: Nova escola⁶ que fala sobre as principais características do modo tradicional de se ensinar história e após isso, faz o comparativo com alguns métodos alternativos de se ensinar história. Para que o tema Hip Hop se torne mais palpável àquelas pessoas que não são familiarizadas com o mesmo, utilizamos as informações do site InfoEscola⁷, expondo aos leitores a história do Hip Hop, suas origens, seus principais conceitos e elementos integrantes, dentro do Hip Hop, com que pretendemos atuar de maneira mais focada em um dos seus elementos que é o RAP, em Português Ritmo e Poesia. Ao falarmos da Poesia, remetermo-nos a Aristóteles (2011) em a Poética. Ao falarmos do ritmo, estamos falando automaticamente das rodas culturais, batalhas de MC's e momentos de poesia, tudo isso partes integrantes do universo Hip Hop, então nos referenciamos no artigo de Yan Marques (2018)⁸ no qual esse autor nos explica tudo o que precisamos saber para compreendermos tal universo. Em nossas pesquisas, foi muito esclarecedor e interessante percebermos que todo esse universo Hip Hop se formou com o passar do tempo, tornando-se para os jovens um espaço de emancipação e formador de identidade, não falo somente dos locais, letras, músicas, estilo de vestimenta e linguagem, mas também de certas “normas” éticas que eles seguem entre si. Mesmo que essas regras não estejam escritas em lugar algum e não tenham sido formuladas por qualquer órgão estatal, percebemos que para termos um bom entendimento sobre essas “normas” que se formaram no Hip Hop, teríamos que conhecer o que é ética pelo menos de maneira conceitual, então recorremos ao Professor Clóvis

⁶MARTINS, Ana Rita. **Revista Nova escola**. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/1791/o-que-ensinar-em-historia>. Acesso em: 04/10/2020 às 16:12.

⁷ARAÚJO, Lindomar da Silva. Hip-hop. In.: INFOESCOLA. Disponível em: <https://www.infoescola.com/artes/hip-hop>. Acesso em: 27/06/2020 às 16:20,13:.

⁸MARQUES, Yan. **Tudo sobre batalhas de MC's**. In.: BERAP. Disponível em: <https://berap.com.br/blog/tudo-sobre-batalha-de-mcs>, publicado em 12 de janeiro de 2018, Acesso em: 04/10/2020 às 22:01.

de Barros Filho (2016), que em um debate com o professor Mário Sérgio Cortela, com o título *O que é ética?*, no qual o professor define ética como sendo: “a inteligência compartilhada à serviço do aperfeiçoamento da convivência”. Por meio das rodas culturais, organizamos leituras e conversas com apresentações poéticas e performances *freestyle*, empreendemos então a pesquisa de maneira qualitativa e participativa, a fim de envolver todos os indivíduos, tornando-os sujeitos no processo de elaboração, aplicação e apuração dos resultados, atribuindo a esses jovens protagonismo, tratando-os como coparticipes ao invés de meros objetos de pesquisa. Reunindo dados para posterior análise e descrição, a fim de criar um produto educacional em forma de *E-book*, seguindo os preceitos de Gabriel Kaplún⁹ (2003), além de confeccionarmos um CD com músicas de autoria dos jovens participantes da pesquisa. Eles irão compor essas músicas de acordo com sua visão de mundo e compreensão dos temas propostos, tudo isso para socializar toda a experiência construída com as oficinas realizadas, tanto em sala de aula quanto nas rodas culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, Hip Hop, Educação libertadora.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Poética**. (tradução de Edson Bini). São Paulo: Edipro, 2011.
- BARROS FILHO – Clóvis. youtube canal Café Filosófico CPFL – **O que é ética** <https://www.youtube.com/watch?v=9_YnlPXKILU> publicado no dia 07/09/2016 Acesso no dia 07/09/2020 às 13:00.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49. ed. Coleção os 20 Primeiros Passos. São Paulo: editora brasiliense, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortes, 2011.
-

KAPLÚN Gabriel. **Artigo material educativo: a experiência e**
aprendizado. Disponível em
<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>.
acesso: 03/10/2020 às 18:23. 2003.

GOHN. Mária Glória. **INFOESCOLA**. Disponível em:
<https://www.infoescola.com/artes/hip-hop/>. Acesso em 27/06/2020
às 16:20,13

MARQUES, Yan – **BERAP**: tudo sobre batalhas de MC's
<https://berap.com.br/blog/tudo-sobre-batalha-de-mcs>, publicado em
12/01/2018, acesso: 04/10/2020 às 22:01.

MARTINS, Ana Rita. **Artigo nova escola**, disponível em
[https://novaescola.org.br/conteudo/1791/o-que-ensinar-em-](https://novaescola.org.br/conteudo/1791/o-que-ensinar-em-historia)
historia, Publicado no dia 01/12/2008. Acesso dia 04/10/2020 às
16:10.

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: AS QUARENTA HORAS DE ANGICOS E SUAS IMPLICAÇÕES HOJE

Emmily Daiane da Silva¹⁰

Francisco Ribeiro Viana¹¹

Maria Elizete Guimarães Carvalho (orientadora)¹²

O presente trabalho faz jus à uma análise realizada mediante as Quarenta Horas de Angicos, ocorrida em 1963, como memória latente de uma experiência educacional libertadora, que objetivava possibilitar à classe marginalizada enxergar-se como sujeitos de memória, que atuam produzindo história e simultaneamente sendo moldados por ela. Seguindo essa afirmação, vale ressaltar que a intencionalidade dessa produção textual, vislumbra emergir a urgência do revisitar da primeira metodologia posta em prática de Paulo Freire, não como um evento findado no outrora, mas, principalmente, como a experiência que representa a voz de um povo, considerando que esses seriam as marionetes do capitalismo. Remeter-se às Quarenta Horas de Angicos, como memória viva da educação popular, significa mais que uma mera releitura da experiência ocorrida nos anos de 1963. Porquanto, o ato de rememorar deve contemplar a multiplicidade do objeto estudado, sendo esse concebido como uma intencionalidade intrínseca ao pesquisador, a fim de que a História seja compreendida como um passado reconstituído constantemente no presente. Nessa premissa, compreende-se a memória não apenas como uma aliada nesse processo; mas, principalmente, como um arcabouço enriquecido de subjetividade, pelo qual há o encontro entre as vozes dos diversos sujeitos partícipe de um mesmo fato ocorrido, permitindo, pois, uma

¹⁰ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba-UFPB
emmilyeds22@gmail.com;

¹¹ Graduando do Curso de Pedagogia Universidade Federal da Paraíba-UFPB,
mestrechicomadeira@gmail.com;

¹² Pós Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba-UFPB,
mecarvalho23@yahoo.com.br;

análise crítica desse objeto, através do alinhamento entre a objetividade dos escritos, a criticidade do pesquisador e o subjetivo da Memória. Ressalvando-a como um campo imerso na subjetividade e de intensa disputa ideológica, como afirma Le Goff (2003) no momento que explicita a seguinte afirmativa “[...] Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas” (LE GOFF, 2003, p.368). É nesse palco que o estudo da memória, como fonte intrínseca do acontecimento histórico, faz-se imprescindível para o desvelar das diversas vozes esquecidas e, conseqüentemente, as dicotômicas visões que estão inseridas no âmago do evento observado. Logo, rememorar as Quarenta Horas de Angicos designa manter viva a memória coletiva de um povo que saiu da escuridão do conhecimento, acometido pelo analfabetismo e a ignorância dos direitos como laço trivial para a descrença na esperança da melhoria de vida, para sujeitos que começavam a despertar a “fome da cabeça” (LYRA, 1996, p.61). Revisitar a experiência das Quarenta Horas de Angicos como “espaço de memória” (CARVALHO, 2017, p.30), ocorrida no estado do Rio Grande do Norte, na década de sessenta, decorre não para findá-la ao seu local de origem, como se a mesma só tivesse impactado as vidas dos moradores daquela região angicana e nordestina. Mas, por outro lado, sem retirar a notável relevância das fontes bibliográficas para a manutenção da retomada ao passado, procura-se aliá-la a memória coletiva, pois “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (LE GOFF, 2003, p. 411). Quarenta Horas de Angicos foi denominação dada ao projeto de alfabetização desenvolvido no Nordeste brasileiro em 1963. Desse modo, vem à tona a emergência de denotar essa experiência educacional como possuidora de características peculiares que a diferenciava das demais campanhas e movimentos de educação popular originados na época, já que o diálogo e o saber popular eram postos como alicerce da prática pedagógica freireana. No método utilizado por Freire nos Círculos de Cultura, as salas de aula eram vistas como um espaço onde eram

desenvolvidos os debates, que davam origem ao processo de alfabetização e, simultaneamente, conscientização. Nestas, os educandos aprendiam a discutir sobre assuntos relevantes do cotidiano, questionando a realidade vivenciada e renovando seus conhecimentos prévios. Colaborando, assim, para a emancipação própria da sua conscientização política. Em detrimento disso, essa linha de pensamento vislumbra-se como uma das importantes influências e heranças da pedagogia do diálogo de Freire na atualidade. Alicerçando-se ao tema central deste escrito, o trabalho se deu por intermédio da pesquisa qualitativa, apropriando-se de fontes bibliográficas. Nesse sentido, foi realizado um levantamento de artigos e livros de cunho acadêmico, dando preferência ao arcabouço autoral da própria Universidade Federal da Paraíba. Os estudos foram mediados através da biblioteca Central da UFPB e em sites confiáveis para recolher as fontes necessárias para a elaboração do trabalho, elaborado a partir de leituras, discussões, análises, ressignificações e sistematizações. No que se refere à EJA, que é uma modalidade de ensino amparada por lei, para que a educação seja efetiva é necessário destinar para o professor o papel de facilitador da aprendizagem, igualmente como ocorria nos Círculos de Cultura. Destarte, é inegável que a herança da pedagogia do diálogo, desenvolvida nas Quarenta Horas de Angicos em 1963, propiciará ao docente de hoje, uma visão ampla do fazer-educação. Tendo o educando como protagonista da sua própria aprendizagem, através da associação do saber tematizado ao prático. Em suma, tornou-se possível compreender que a revisitação aos fatos ocorridos no passado valida a formação da resistência contra o velamento da memória histórica, ao mesmo tempo em que permite a reinterpretção de um acontecimento sob novas perspectivas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Quarenta Horas de Angicos, História e Memória.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M.E.G. Quarenta Horas de Angicos: uma experiência educacional, um lugar de memória? In: LOPES, Eduardo Jorge;

AMORIM, Roseane Maria de. (Orgs). **Paulo Freire: culturas, ética e subjetividade no ensinar e aprender.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2017. p. 27-48.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: _____ **História e Memória.** 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003, p. 366-419.

LYRA, Carlos. **As Quarenta Horas de Angicos:** uma experiência pioneira de Educação. São Paulo: Cortez, 1996.

FORMAÇÃO NO AMBIENTE VIRTUAL: NOVOS DESAFIOS PARA OS MOVIMENTOS SOCIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Alberto Dias Mendes¹³

A humanidade vive uma crise civilizatória agravada pela pandemia do novo coronavírus. Os protocolos de segurança para evitar o contágio e disseminação da doença exigiram, dentre as principais medidas, o distanciamento social como o mais eficaz. As exigências sanitárias de prevenção criaram, por sua vez, uma nova sociabilidade, chamada por muitos de “novo normal”, e obrigaram a sociedade a se reinventar, fundamentalmente no campo das tecnologias e do mundo virtual. Com a pandemia, ganharam mais audiência e notoriedade os programas ao vivo, conhecidos como *live*. As *lives* tornaram-se uma febre e, ao mesmo tempo, uma necessidade para a manutenção do contato com as bases, o afeto virtual ou o processo de formação continuada. O espaço virtual não era uma novidade no Brasil, mas sua utilização em níveis estratosféricos sim. Segundo pesquisas do Cetic.br., o uso da internet aumentou vertiginosamente durante a pandemia em todas as classes sociais, com graus diferenciados, pois as já privilegiadas não tiveram grandes alterações. As classes A e B aumentaram em 3% o consumo de audiovisuais, em 12% na classe C, enquanto o índice nas classes D e E cresceu em 21%. Isso ocorreu em meio a uma grave crise que o país enfrenta no âmbito político, social e econômico. A pandemia agravou os problemas, como desigualdade social, desemprego, fome e miséria, o que se refletiu na desigualdade de acesso das classes aos serviços de internet, com agravante de exclusão quando se tratou da população camponesa. O quadro de “pandemia e pandemônio” trouxe relevantes questões para a sociedade civil organizada, principalmente para os movimentos

¹³ Cientista social. Doutor em História Política (Uerj). Professor da Faculdade Gama e Souza/RJ. Pesquisador Laboratório Políticas Públicas da Uerj. (mendesad@yahoo.com.br).

sociais, aquela e esses entendidos numa perspectiva marxista (ver Scherer-Warren, 2008 e Bobbio, 1982). A área da educação, em especial, viu-se diante de um dilema complexo e contraditório, imposto pela obrigatoriedade de suspensão das atividades presenciais. Os defensores da Educação à Distância animaram-se, prontamente, para oferecê-la como “solução” a um problema que não é educacional. A forma encontrada, como alternativa às contradições da realidade empírica foi o ensino remoto, em modalidades síncrona e assíncrona, termos até então ignorados pela própria academia. Vivemos uma situação “dramática”, afirmou Frigotto (2020). Movimentos que organizam as classes oprimidas, em meio ao diversionismo das narrativas dominantes e dificuldades de sua própria base, ainda não conseguiram visualizar a dimensão do problema em sua totalidade e outros não estavam preparados para as exigências trazidas pela pandemia. O presente trabalho pretende, assim, refletir sobre os novos desafios colocados para os movimentos sociais com a preponderância do espaço virtual como contingência de um momento cuja transitoriedade é incerta. Com uma perspectiva freireana, tentarei encontrar respostas para as seguintes questões: quais os limites e as possibilidades que os movimentos sociais têm para desenvolver uma educação libertadora no processo de formação política no meio virtual no contexto da pandemia? Como garantir a dialogicidade da pedagogia do oprimido no modo virtual, onde a palavra falada assume por vezes a forma escrita, no espaço de “conversa” (*chat*) e o grito se traduz pela escrita em letra maiúscula? Como devemos utilizar as ferramentas digitais para a formação política? Quais as principais variáveis que interferem nessa dinâmica virtual? Um lugar onde sentimentos e expressões possuem imagens previamente definidas (*emotions*) para representar a emoção do emissor da mensagem. Além das obras de Freire, *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Educação como prática da liberdade* (2000), as reflexões também estarão fundamentadas em Marx-Engels (1993) e Frigotto (2000). Articulado à discussão no campo da educação libertadora, pretendo inserir a Teoria Marxista da Dependência (TMD), pois o objeto não pode estar separado de seu contexto. Sendo

assim, torna-se inexorável discutir os novos desafios do movimento organizado em articulação dialética com o pensamento socioeconômico representado pela TMD. Freire, em sua elaboração dialética da educação como prática da liberdade, afirmou que a sociedade de sua época tinha “o centro de decisão de sua economia fora dela”, cujo comando era externo a ela e também para onde escoava toda a produção (2000, p.56). Era uma “sociedade reflexa” na economia e na cultura e, por isso, “alienada”. Marini (2008), por outro ângulo de compreensão da realidade, fez semelhantes afirmações sobre o parasitismo ao qual estava submetida a sociedade brasileira, denunciando a “dialética da dependência”. Como exemplos de programas ao vivo em rede social, vou analisar alguns do *Youtube*, a fim de verificar elementos quantitativos que ajudem na compreensão desse espaço virtual. A hipótese a que me proponho verificar é que os movimentos sociais estão se reinventando, aceleraram o ritmo lento e buscam corrigir a dispersão na formação por meio das mídias virtuais. O distanciamento do chão da escola retirou, provisoriamente, a essência física que alimenta a educação libertadora e exigiu elevar o grau de organização no espaço virtual como um espaço de formação próprio onde a pedagogia do oprimido deve se fazer presente em sua plenitude.

PALAVRAS-CHAVE: Formação virtual, Educação libertadora, Movimentos sociais na pandemia.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. [tradução de Carlos Nelson Coutinho] Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 31ª ed., 1987.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 24ª ed., 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n 100, especial, p. 1129-1152, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1993.

SCHERER-WARREN, Ilse. Redes de movimentos sociais na América Latina: caminhos para uma política emancipadora? In: **Caderno CRH**, Salvador, vol. 21, nº 54, p.505-517, set./dez. 2008.

FORMAÇÃO SOCIOPOLÍTICA NAS ASSOCIAÇÕES RURAIS COMUNITÁRIAS E SUA INFLUÊNCIA NO ESPAÇO EDUCATIVO

Antônio Severino da Silva¹⁴

Atualmente, faz-se cada vez mais necessário, no debate educativo, o uso de um discurso que esteja ligado às práticas e ao cotidiano dos sujeitos do campo. Quem vem colocando este discurso em prática são as associações rurais, os espaços educativos ainda trazem um currículo que precisa cada vez mais se aproximar do cotidiano do aluno. Uma educação como processo de formação humana, capaz de construir referências culturais e políticas para que os sujeitos sociais intervenham na realidade visando à humanização plena. Freire (2006, p. 95) foi enfático ao afirmar: “[...] o melhor discurso sobre ele é o exercício da prática. É concretamente respeitado o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” deste direito”. A proposta de Freire é que cada vez mais os sujeitos possam ler criticamente a realidade em que estão inseridos para que com isto possam se construir como seres humanos. Dentro dos espaços que buscam a mudança e a melhoria social, as associações rurais tentam o fazer a conscientização e reflexão dos problemas reais que tocam a comunidade. Pretendo com este trabalho pensar os problemas vividos no cotidiano dos espaços rurais buscando teorizá-los, pois tais problemas que são relevantes para as ciências sociais o são, antes, para a sociedade em si mesma. O papel da escola assim como o das associações seria o de trazer os sujeitos para a conscientização através da leitura crítica do mundo, contribuindo para a formação sociopolítica dos sujeitos, porém um processo massivo de individualidade vem dificultando a construção da consciência coletiva. Mesmo sendo um processo contra-hegemônico, o fazer histórico

¹⁴Escola Intermediária Rufina Borba, professor de escola básica, mestrando, email: tonyhos23@gmail.com orientando da professora: Maria Joselma do Nascimento Franco.

para o homem do campo é lutar por sua identidade, pois o sujeito do campo se faz ao construir sua própria história, não apenas como objeto da história, mas como sujeitos verdadeiramente constituído, pois sai do campo da constatação para o campo da intervenção, dando a história das lutas pelo direito um teor dialético de construção do homem e do mundo; trazendo para si a responsabilidade sob este novo paradigma que é a educação do Campo. Os sujeitos do campo não são apenas conhecedores da cultura, nem a educação precisa ficar apenas no campo do conhecimento, mas ir além, construir cidadania de forma crítica. Sem ver o urbano de forma antagônica, mas como um processo de inter-relações, o campo e a cidade, o universal e o específico. Ela nasce e se fortalece neste paradoxo. Quanto maiores forem as relações de exploração e mais forte for o latifúndio, os índices de analfabetismos, o agronegócio, o êxodo rural e o inchaço do urbano maiores serão também as necessidades de construção de mais educação e políticas públicas para os sujeitos do campo, maiores deverão ser as cobranças e as reivindicações por direitos. “O trabalho educativo é, então, o processo de produzir intencionalmente, em cada indivíduo singular o genérico que é produzido coletivamente e historicamente pelo conjunto dos homens. Daí o entendimento de que a educação tem uma identidade própria, tem uma especificidade que é pedagógica e pode ser institucionalizada. O lugar desta institucionalização é a escola”. (PIMENTA, 2012, p. 208) Além desta preocupação com a intencionalidade do papel da escola na construção da consciência coletiva e da humanização dos sujeitos, há outra preocupação que é a atual situação das escolas do campo, que sofrem com a falta de infraestrutura necessária, um currículo com olhar para a realidade do campo, ou seja, um processo de marginalização das escolas do campo. A identidade social estabelece a relação rural/urbano, científico/popular, moderno/ atrasado. Ficando o campo com título de atraso com a obrigação de buscar a modernidade nos moldes urbano, colocando os saberes rurais sem validade nos currículos das escolas. Tais formas e dominação tende a se perpetuar, pois ocupa áreas importantes da lógica cultural e econômica, política

e epistêmica das sociedades atuais, ocupando quatro dimensões da colonialidade: do poder, do ser, do saber e da natureza. (LEMOS, 2013). Na colonialidade do Poder, a sociedade se hierarquiza, separa-se o urbano superior e o rural inferior. Na colonialidade do Saber, impõe-se a ideia de saberes válidos, onde o urbano é científico e o rural é sem cultura, pelo controle da cultura e da subjetividade e, sobretudo, pelo conhecimento da produção de cultura. “A colonialidade do ser materializou-se quando os sujeitos internalizam a condição imposta de raça inferior, naturalizam esta condição aceitando os termos “matuto”, “caipira”. A negação de sua identidade de ser humano”. (LEMOS, 2013). Trago como objetivo geral: Analisar como as associações rurais camponesas estão produzindo e reproduzindo relações comunitárias e se estas contribuem para a formação político social dos sujeitos dentro e fora da escola. E como específicos: Identificar como a associação comunitária contribui para a formação social dos moradores pela via da escola; caracterizar as principais relações entre as associações rurais e a escola; analisar como a associação influencia as práticas escolares fomentadas pela educação do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo, Associação rural, Escola.

REFERÊNCIAS

- CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.), **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação.** Brasília, 2008. p. 67- 86.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MUNARIM, A. **Educação do campo: desafios teóricos e práticos.**
- CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de identidade em construção. In. ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Org.) **Por uma educação do campo.** 3^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- LEMOS, G. T. **Os saberes dos povos camponeses tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de**

Caruaru-PE. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação -UFPE, 2013.

PIMENTA, S. G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente.
8º ed. São Paulo, SP: Cortez, 2016.

O PAPEL DO EDUCADOR SOCIAL NA EDUCAÇÃO DOS MENINOS E MENINAS EM SITUAÇÃO DE RUA: UM DIÁLOGO EM PAULO FREIRE

Douglas Vasconcelos Barbosa¹⁵
Patrícia Maria Uchôa Simões¹⁶

O caráter reflexivo desse trabalho tem como objetivo propor um diálogo, na perspectiva freireana, a partir de um estudo etnográfico feito, em nível de mestrado, com meninos e meninas em situação de rua numa organização não governamental com mais de trinta anos de atuação no Estado de Pernambuco. A metodologia adotou uma perspectiva etnográfica que envolveu participação do pesquisador em atividades da referida organização com os meninos e meninas. Consideramos, inicialmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente que aduz em seu artigo 86, inciso I, que “a política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (BRASIL, 1990). Destarte, o educador social, deste trabalho, faz parte da articulação de ações não governamentais para efetivação de uma educação emancipadora e cidadã na vida dos meninos e meninas em situação de rua. Para analisar sua atuação, nos referenciamos nos argumentos freireanos, no sentido de que o “amor por esses meninos negados no seu direito de ser, só se expressa autenticamente quando nosso sonho é o de criar um mundo diferente” (FREIRE, 1989, p. 20).

¹⁵ Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco. Docente do Curso de Bacharelado em Direito da AESST/PE. Membro do Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade/GPIEDUC. professor.douglasvasconcelos@gmail.com.

¹⁶ Psicóloga, Mestre e Doutora pela Universidade Federal de Pernambuco, Pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Fundaj/UFRPE e coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade/GPIEDUC. pusimoes@gmail.com.

Segundo esse autor, o educador deve fundamentar sua prática pedagógica na problematização das realidades, entendendo o diálogo como um processo inerente da sua atuação, ao reconhecer o educando como autor de sua própria história. Nesse sentido, a perspectiva de Freire (1989) se alia aos argumentos de Gadotti (2012) que afirmam o paradigma teórico originado nas lutas das organizações populares quanto à compreensão de que os meninos e meninas em situação de rua devem ser tratados como sujeitos e não objetos. Para tanto, Freire compreende que os educadores sociais, com relação aos meninos e meninas em situação de rua, precisam “ouvir seus sentimentos, seu olhar, seus gestos, seu semblante, suas emoções” (FREIRE, 1989, p.13) e que ele, educador social, “não tem objetivo de “domesticar” [os(as) meninos(as) de rua], como espera a sociedade em que vivemos; ele trabalha com o grupo, em grupo, visando sempre uma organização mais ampla” (FREIRE, 1989, p. 16). Assim como Freire (1989), Graciani (2005, p. 220) aduz que “a abertura do diálogo significa querer ouvir o que o outro tem a dizer, não só por palavras, mas por gestos, pelo jeito de ser, de fazer, de existir”. Esse processo de ouvir os meninos e meninas indica a participação política e comunitária desses sujeitos, tal como posto no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Aliás, não esqueçamos, o educador social é aquele que excita a participação, por isso que nosso eterno e saudoso educador pernambucano aduz que “a luta do educador é caminhar com o menor no sentido de ajudá-lo a tornar-se efetivo, integrante e transformador, através de uma convivência participativa e questionadora” (FREIRE, 1989, p.15). Os resultados do nosso estudo revelaram que o educador social da organização investigada atua pela efetivação dos direitos de meninos e meninas, para que eles possam se sentir seres humanos mais amados, respeitados e, sobretudo, cidadãos no Brasil. Nossas análises também apontaram que o educador social precisa acrescentar na sua formação conhecimentos que possam tomar como norte metodológico a abordagem, a compreensão e o respeito. Assim, na instituição que investigamos, visando à educação dos meninos e meninas em situação de rua, o educador social procura exercer o seu papel de educador, a

partir de uma programação voltada para o movimento de resgate daqueles para um possível retorno à sua família, assim como busca a conscientização de que as drogas, como a “cola”, não é algo bom para sua saúde. Sua forma de atuação possibilita o fortalecimento de vínculos, por meio de acordos e de uma educação humana e emancipadora. Por fim, compreendemos que, por esse prisma freireano, descomedido seria não corroborar que os resultados desse trabalho caminham no sentido de que o educador social dessa instituição tem amor e pratica um ato de amor! A participação, o respeito, a compreensão e a ajuda, são logradouros dessa prática humana e do ofício, encantador, que o educador social da organização investigada tem na educação dos meninos e meninas em situação de rua.

PALAVRAS-CHAVE: Educador Social, Educação, Meninos(as) em situação de rua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educadores de rua: uma abordagem crítica.** Bogotá: Gente Nueva, 1989.

GADOTTI, M. **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária:** conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum, p. 10-32, 2012.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua:** análise e sistematização de uma experiência vivida. 5. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

A PEDAGOGIA CRÍTICA NO ENSINO REMOTO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS - UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO REMOTO E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA

José Vandcarlos Vasconcelos da Silva¹⁷
João Paulo de Azevedo Silva¹⁸

Ao longo da História, percebemos que todas as pandemias causaram fortes danos sociais, econômicos e políticos. Estamos atravessando uma pandemia com uma grande taxa de mortalidade, sobretudo, para pessoas idosas ou com comorbidades. Levando em consideração as recomendações das organizações de saúde, muitas instituições escolares, principalmente privadas, começaram a se organizar através do Ensino Remoto, considerando a questão do isolamento social (MAIA, 2020; DIAS, 2020). A Pandemia da COVID-19 levou a vários desafios para os educadores brasileiros, e também a necessidade de um novo cenário para a educação, com a adesão do modelo remoto de ensino. De modo que o Ministério da Educação passou a adotar medidas de precaução no que diz respeito à prevenção de contágio, por isso a necessidade do Ensino Remoto. A partir de então, o Ministério da Educação adotou como medida de prevenção a suspensão das atividades escolares presenciais (PEREIRA, 2020; NARDUCHI, 2020; MIRANDA, 2020). De acordo com os dados levantados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) mais de 1,3 bilhão de alunos no mundo inteiro estão sendo afetados pelo fechamento das escolas. Esse período de Pandemia trouxe uma ressignificação para a Educação, o que exigiu uma adaptação dos docentes e discentes, mesmo após um

¹⁷ Graduado em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), Especialista em História do Brasil pela FAFICA e Mestrando em Educação Contemporânea pela UFPE/CAA. Gmail: profvandcarlosvasconcelos2020@gmail.com

¹⁸ Graduado em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA), Especialista em Docência no Ensino de História pela Faculdade UniBF. Gmail: jp.profpe@gmail.com

retorno presencial efetivo, é possível que haja certo “estranhamento” entre o ensino presencial e o modelo EAD/Remoto (ALMEIDA, 2020; CARVALHO, 2020; PASINI, 2020). A partir desse novo cenário, que também se reflete na educação brasileira, com aulas remotas, percebemos que conteúdos são ministrados através de aulas remotas. Propomo-nos a discutir de que maneira professores de ciências humanas, no decorrer de suas aulas remotas, buscam estimular o ensino crítico e questionador sobre as temáticas sociais. Para Louis Althusser no livro *“Ideologia e aparelhos Ideológicos do Estado”*, a Educação não pode servir aos interesses do Estado. A educação precisa ser um instrumento de contestação do sistema capitalista e não um instrumento de manutenção ideológica desse sistema. Buscamos perceber como esses educadores através do ensino híbrido estão contribuindo ou não para uma educação contestadora e crítica. A educação crítica de Freire passa pela questão de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). Portanto, ensinar perpassa a ideia de uma educação que transmite conhecimento, exige do professor/educador rigorosidade metódica, respeito aos saberes dos educandos, criticidade ao ensinar, praticar o que se fala, rejeição a qualquer forma de discriminação e, nesse sentido, aceitação do novo. Além disso, Freire nos ensina que ensinar é um trabalho dialético, comprometido com as mudanças sociais. Portanto, precisa estar alinhado ao comprometimento da função, reconhecer que a educação é um ato dialógico. Diálogo, nesse sentido, tem limites, pois sabemos que na sociedade de classe há apenas um “pseudodiálogo”, como nos orienta Freire “diálogo, porém, não pode excluir o conflito [...] eles atuam dialeticamente o que dá força ao diálogo entre os oprimidos é a sua força de barganha frente ao opressor” (FREIRE, 1996, p. 6). Para isso é necessário que o professor/educador saiba que não é superior no ambiente educacional, Freire no livro “por uma pedagogia da pergunta” nos ensina que “A leitura crítica da realidade, tem de juntar a sensibilidade do real e, para ganhar esta sensibilidade ou desenvolvê-la, precisa da comunhão com as massas. O intelectual precisa saber

que a sua capacidade crítica não é superior nem inferior à sensibilidade popular. A leitura do real requer as duas” (FREIRE, 1985, p. 21). A partir dessa compreensão de educação crítica de Paulo Freire buscamos compreender como os professores sujeitos de nossa pesquisa aplicam essa perspectiva de ensino em suas aulas remotas. Em nossa Metodologia elaboramos um questionário para Professores (as) de Ciências Humanas do Ensino Fundamental II e Médio, buscando perceber de que maneira em suas aulas buscam estimular a criticidade dos seus alunos. Nosso campo de pesquisa se configura em dois Colégios da Cidade de Caruaru-PE. Um Colégio da Rede Privada e outro da Rede Pública, buscando também fins de comparação entre os resultados obtidos. Utilizaremos do método das Entrevistas Semiestruturadas de (LANKSHEAR, KNOBEL, 2008) e da Análise de Conteúdo de Bardin (2004). E da coleta de dados de Vala (1990).

PALAVRAS-CHAVES: Ensino Híbrido, Educação Crítica, Pandemia.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos Ideológicos do Estado**. Editora Presença/ Martins Fontes.
- ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. PASINI, Carlos Giovanni Delevati. CARVALHO, Élvio de. **A Educação Híbrida em Tempos de Pandemia: Algumas Considerações**. Observatório Socioeconômico da COVID-19. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- DIAS, Érika. PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a COVID-19. **Ensaio aval.pol.públ.Educ.**,Rio de Janeiro,v.28, n.108, p.545-554, jul./set.2020
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Editora Paz e Terra 12ª edição
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Paulo Freire, Antonio Faundez. – Rio e Janeiro: Paz e Terra,1985.

LANKDHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VALA, J. A Análise de Conteúdo. In SILVA, A.S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. Ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990, pp.101-128.

MAIA, Berta Rodrigues.DIAS, Paulo César. **Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários**: o impacto da COVID-19. *Estud. Psicol.*I Campinas.2020.

PEREIRA, Alexandre de Jesus. NARDUCHI, Fábio. MIRANDA, Maria Geralda de. Biopolítica e Educação: Os Impactos da Pandemia de Covid-19 nas Escolas Públicas. **Rev. Augustus**. ISSN:1981-1896/Rio de Janeiro/v. 25/n.51/ p. 219-236/ jul./out.2020

ARPILLERAS: A METODOLOGIA FEMINISTA DE EDUCAÇÃO POPULAR NO MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS – MAB

Fábia Roseana Souza¹⁹

As reflexões que seguem partem de reflexões que estão sendo construídas a partir de uma pesquisa de pós – graduação *stricto sensu*, que está sendo desenvolvida sobre as mulheres arpilleras do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, especificamente as que se encontram no nordeste do Brasil. Desta forma, construímos nossa problemática que se dar em compreender como o MAB utiliza as arpilleras para trabalhar com as mulheres atingidas por barragens; e a partir desta problematização tecemos o objetivo geral deste resumo, o qual consiste em compreender como o MAB utiliza a técnica das arpilleras para trabalhar com as mulheres atingidas por barragens. Os nossos objetivos específicos consistem em: a) identificar a construção pedagógica da técnica chilena para os processos de resistência feminista das mulheres do MAB; b) sistematizar os princípios metodológicos e políticos da técnica arpilleras; c) identificar como o MAB materializa os trabalhos das mulheres arpilleristas. Assim, de acordo com o MAB (2008), o movimento é categorizado como sendo um movimento popular, visando organizar e mobilizar toda a população atingida ou ameaçada para lutar contra as construções de barragens e pela garantia dos direitos sociais. Seguindo este direcionamento, o MAB luta e constrói alternativas de enfrentamento e nessa esteira, as mulheres conquistaram o lugar de suas pautas, que além de sofrerem as demandas comuns implicadas pelo processo de implantação das barragens, necessárias para construção das hidroelétricas, semelhantemente aos dos homens, existem pontos específicos de

¹⁹ Assistente Social. Mestranda em Educação Contemporânea PPGEduc CAA/UFPE (bolsista FACEPE). Membro do Observatório dos Movimentos Sociais da América Latina – UFPE/CAA.

reivindicação e de denúncia das mulheres atingidas que antes eram invisibilizadas, e que através da construção coletiva e de auto-organização e de processos pedagógicos feministas, documentam e denunciam de forma participativa e abrangente as principais violações dos direitos das mulheres atingidas durante os processos de planejamento, construção e operação de barragens no Brasil (<http://www.mabnacional.org.br>). Na perspectiva de construir caminhos para incluir a pauta das mulheres, em 2013, o MAB passou a considerar a técnica chilena *arpilleras* em seu plano pedagógico, pautando a experiência de utilização dessa técnica em todos os espaços ocupados pelo movimento, em sua maior parte, foi implementada em 2014, e desenvolvida em 14 microrregiões dos estados de Rondônia, Pará, Tocantins, Ceará, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul no Brasil. Foram envolvidas cerca de 900 mulheres atingidas ou ameaçadas por projetos de barragens (maioria em projetos de produção de energia hidrelétrica, mas também de acumulação de água). De acordo com o MAB (2015), o trabalho com as *arpilleras* consiste em uma metodologia feminista de educação popular, construída de forma coletiva em encontros de mulheres atingidas em todas as regiões do país que hoje fazem *arpilleras*. A técnica das *arpilleras* consiste de bordados de desenhos, palavras, cores narram seus sofrimentos numa estética que não exige o domínio mais profundo da escrita, mas funciona como um registro que expressa um conteúdo compreensível a luz do cotidiano das mulheres do MAB. Para que possamos construir caminhos que entrelaçassem este viés pedagógico, a educação popular tornou-se uma importante estratégia para consolidação da ideologia que o MAB propõe, pois de acordo com Calado (2012, p. 225), a educação popular é um instrumento que possibilitará a construção de uma nova alternativa de sociedade, trazendo os movimentos sociais como sendo os sujeitos desse processo de enfrentamento a égide dominante. Ao trazermos tais concepções, podemos entender que a educação popular consiste em um processo de humanização através de práticas e reflexões que irá construir em seus sujeitos o protagonismo dos mesmos de forma

coletiva, perpassando suas experiências individuais, pois entendemos que de forma consciente e inacabada, poderemos construir um mundo para além do mundo construído hegemonicamente e imposto às classes populares. Corroborando com esta perspectiva, Brandão (1983, p.05) ressalta que a educação popular é construída coletivamente por pelo menos aqueles que a pensam de modo mais motivado, a educação popular parece não só existir fora da escola e à margem, portanto de uma “educação escolar”, de um “sistema de educação”, ou mesmo “da educação”, como também parece resistir a tudo isso. Porque não aproveitamos, leitor, o fato de que a educação popular não parece ser um modelo único e paralelo de prática pedagógica, mas um domínio de ideias e práticas regido pela diferença, para explorar o próprio sentido da educação, através de percorrer os diferentes modos de seu ser como educação popular. Tais concepções fortalecem as três experiências trazidas por Freire (2005, p. 44-45) cita três delas como as principais, sendo a primeira, no qual os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com sua transformação, e, a segunda, no qual uma vez transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens no processo de permanente libertação. Podemos compreender que as arpilleras tornaram-se instrumento metodológico e a educação popular é o instrumento para que as mulheres atingidas por barragens pudessem expressar as duas implicações de forma legítima, expressando suas dores e pautas além de conquistar sua autonomia e lugar de fala no MAB através de suas telas bordadas perpassadas por toda a subjetividade que as mesmas carregam.

PALAVRAS-CHAVE: MAB; Arpilleras; Educação Popular.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 1983.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Educação popular como processo humanizador: quais protagonistas? In: **Educação popular e movimentos sociais:** Aspectos Multidimensionais na Construção do

Saber. LINS, Lucicléa Teixeira; OLIVEIRA, Verônica de Lourdes Batista de (Orgs.). PPGE, Editora Universitária UFPB, 2012.

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

MAB, Movimento dos atingidos por barragens. **Caderno Pedagógico de formação do militante do Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB**. N° 01. São Paulo, 2008.

MAB. Movimento dos Atingidos por Barragens. **Mulheres atingidas por barragens em luta por direitos e pela construção do projeto energético popular**. São Paulo, 2015.

II PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE DO AGRESTE DE
PERNAMBUCO – CARUARU
ISSN 2525-9393
Vol. 1
2020

RESUMOS EXPANDIDOS
EIXO TEMÁTICO 2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NO SÉCULO XXI

REFLEXÕES E CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Dayane Dias Barbosa²⁰

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade que se configura a partir de lutas históricas travadas pelo direito a uma educação de qualidade com compromisso ético dos educadores para os educandos. Ressaltamos a EJA no sentido de entendê-la para além da visão da escolarização, em que o processo de educar tenha sentido, visando contribuir com o conhecimento transformador da realidade de desigualdades sociais numa perspectiva emancipatória dos trabalhadores (MACHADO, 2016). Diante disso, emergiu como questão problematizadora: quais as contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos por uma educação emancipadora? Partindo dessa questão, se tem como objetivo compreender as contribuições do educador Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos por uma educação emancipadora. Para tal elencamos como objetivos específicos: discutir a concepção histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e refletir sobre as contribuições de Paulo Freire para a EJA. Destaca-se que o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem se apresentado com avanços e retrocessos, em que, por muito tempo a perceptiva de educação destinada ao grupo de jovens e adultos esteve atrelada ao objetivo de erradicar o analfabetismo e formação para o mercado de trabalho. A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica, ancorada em Prodanov e Freitas (2013) porque se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores para aprofundamento da temática estudada. Os estudos a respeito da temática nos ajudam a entender que a EJA no contexto da educação

²⁰ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco Campus Agreste- (UFPE-CAA)
E-mail: dayaneditias91@hotmail.com

brasileira tem sido conduzida, durante décadas, sob uma visão compensatória, utilitarista, emergencial e descontínua, construída por políticas frágeis, aligeiradas em que as propostas, na maioria das vezes, são inadequadas aos educandos da modalidade (JULIÃO, BEIRAL; FERRARI, 2017). Diante disso, ressaltamos os desafios que a EJA enfrenta em consequência dos reflexos de políticas fragmentadas. Dentre essas, primeiro destacamos as práticas dos docentes com os educandos que têm características de propostas para crianças em que Oliveira (2007) chama de “infantilização”, isto está relacionado à linguagem utilizada no diminutivo com os estudantes da EJA, dificultando o diálogo e o reconhecimento dos estudantes adultos no processo de comunicação. Segundo, destacamos as propostas curriculares inadequadas com a realidade social e as vivências dos educandos da EJA analisando que não são levadas em consideração os saberes e aprendizagens ao longo da vida. Diante desse cenário, nas décadas de 50 e 60 há uma mudança nas políticas públicas de educação voltada para os jovens e adultos abrindo espaço para um novo olhar acerca dos desafios enfrentados pela EJA com relação ao processo de alfabetização a partir da concepção do educador Paulo Freire. A proposta de Freire (1987) entende que uma pessoa que não é alfabetizada também é formadora de conhecimentos, evidenciando a importância da Educação de Jovens e Adultos considerar os sujeitos, suas realidades e suas necessidades. Paulo Freire, em seu livro *Ação Cultural para a Liberdade* (1981), afirma que “a alfabetização se faz em um que fazer global, envolve os alfabetizados em suas relações com o mundo e com os outros”. Desta forma, através das relações explicitadas, os educandos atuam, transformam e criam o mundo. Sendo assim, a EJA, segundo o autor, para ser significativa e emancipadora é essencial que haja diálogo entre os saberes dos educandos, uma vez que a educação para a libertação parte dos conhecimentos da realidade concreta de homens e mulheres, reconhecendo-se o seu papel enquanto sujeitos históricos e transformadores. Para uma educação emancipadora, é essencial que a prática seja embasada em uma concepção crítica da alfabetização em que o alfabetizar se conduza com palavras geradoras que fazem parte

do contexto social do educando. Assim, ensinar na perspectiva da educação baseada em Freire não é memorizar e repetir os conhecimentos, mas desenvolver a capacidade do educando pensar e construir novos conhecimentos. Diante dos pensamentos do autor, ressaltamos que suas contribuições são importantes para a Educação de Jovens e Adultos porque nos leva a refletir os processos de desenvolvimento em relação a olhar os estudantes como seres de conhecimento, buscando estratégias pedagógicas que possam garantir o processo de ensino contextualizado e significativo aos interesses dos jovens e adultos que procuram a escola. Destacamos diante desse contexto, a relevância da EJA enquanto uma modalidade específica que se configura com práticas que dialoguem com a realidade e faixa etárias dos educandos, que considere uma linguagem social, superadora da visão de infantilização, e as necessidades dos sujeitos. Assim, como salienta Freire (1981), temos que pensar uma educação para jovens e adultos que se fundamente na prática social do educando, na associação da aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, não como um ato mecânico, e que tenha o exercício da compreensão crítica e reflexiva da prática como objetivos dos processos de ensino e de aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire, Educação de Jovens e Adultos, Educação Emancipadora.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- JULIÃO, E. F. BEIRAL, Hellen J. V. FERRARI, Cláudia M. As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e DA LDB. **Unisul**, Tubarão, v.11, n. 19, p. 40 - 57, Jan/Jun 2017.
- MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996**. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educ. rev.** [online], n.29, p.83-100, 2007.

PRODANOV, Cleber C. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**, 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

A CONCEPÇÃO DE PAULO FREIRE PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EMERGÊNCIA DO ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PANDEMIA

Mateus Henrique da Silva Bezerra²¹

As discussões aqui propostas resultam de uma atividade investigativa de natureza teórica acerca do contexto sócio-histórico, formativo e cultural vigente. Buscamos discutir os elos existentes entre as proposições freireanas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sob a ótica de mundo discente e a compreensão docente acerca dessas especificidades e sua articulação com o fenômeno pandêmico da COVID-19 que demanda o uso, quase que exclusivo, de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A problematização que surge neste cenário está na baixa oferta de condições para o acesso discente e a formação docente aos meios e recursos, principalmente tecnológicos, necessários para a efetivação do ensino remoto. Amado (2014, p.14) propõe que quando se realiza pesquisa no campo das Ciências Sociais é significativo abordar as “condições de produção, circunstâncias sociais, conjunturais e pessoais”. Isso nos indica a necessidade de apresentar o contexto social vigente em que estudantes da modalidade EJA sofrem do desamparo do Estado e de suas Políticas Públicas de acesso e permanência à educação, cenário que vem se agravando diante da Pandemia Mundial do novo Coronavírus. A fim de nortear as discussões, buscamos como objetivo geral: compreender as contribuições de Paulo Freire para a EJA e sua articulação com o ensino mediado por TIC na pandemia do COVID-19. Traçamos como objetivos específicos: a) identificar as projeções de Paulo Freire para a condição das transformações sociais e os impactos na EJA; b) apresentar as relações do ensino mediado pelas TIC com a EJA. Paulo Freire quando discutiu o processo de ensino e

²¹ Mestrando em Educação Contemporânea (bolsista CAPES), licenciado em Pedagogia ambas pela UFPE/CAA, Técnico em Secretaria Escolar – Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Professor de Cultura Digital e Supervisor Educacional na rede privada de Caruaru-PE.

aprendizagem afirmou que: “Ensinar inexistiu sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, [...] que perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar” (FREIRE, 1996). Fica claro que, para o autor, o processo de ensino e aprendizagem, contemporaneamente denominado ensinagem (ANASTASIOU, 2015) se efetiva por meio das relações sociais e por consecutivas trocas de saberes e experiências, o que Lévy (1999), relacionando ao contexto da Cultura Digital, chama de Inteligência Coletiva. Freire (1996) nos aponta a possibilidade das reinvenções metodológicas dos processos de ensinagem. Assim, para um processo de educação transformadora na EJA o “educador e educandos (liderança e massa), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos, não só de desvelá-la e, assim criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (FREIRE, 1974, p. 31). Tal proposição nos conduz ao contexto social vigente em que se torna emergente a adoção de meios e recursos facilitadores na comunicação entre os sujeitos sociais, que para esta discussão são os professores e os estudantes da EJA. Quando discutiu acerca da EJA, Freire (1974) constatava que a opressão social e a desvalorização do ser humano eram promotoras de um analfabetismo, não apenas na leitura das palavras, mas da incompreensão do universo político e social. Por esta razão defendia que: “É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixa claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa [...] No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica” (FREIRE, 1996, p. 77). Neste movimento Freire já ponderava o perfil docente atento às especificidades e o respeito à leitura de mundo. Trazendo para os dias atuais, tal leitura de mundo é concebida por lentes da Cultura Digital e de suas

convergências. Rocha (2019, s/p) discute que “o acesso as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação de Jovens e Adultos, amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, à cultura, ao lazer, a cidadania e principalmente a autonomia, que ainda é o maior desafio que a escola enfrenta em todos os níveis de ensino”. Sobre o mesmo viés, Lévy (1999), entendendo da convergência entre a realidade física e a virtual propõe a "cibercultura, especifica o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (p. 17). Desse modo, torna-se significativo compreender e incorporar esta dinâmica tecnológica digital no cotidiano escolar. Mauri e Onrubia (2010, p. 118) apresentam que “o professorado deve aprender a dominar e valorizar não só um instrumento, ou um novo sistema de representação de conhecimento, mas uma nova cultura de aprendizagem”. Entretanto, há de se discutir a diferença entre ser sujeito social, docente e discente, que vivencia uma Cultura Digital, e sua aplicabilidade/inserção na dinâmica formativa. Como amostra das discussões e resultados, apresentamos dados já construídos acerca do objeto de nossa discussão. Lima (2020) apresenta que a EJA em todo o Brasil tem sofrido evasão dos estudantes, que por diversas razões, não conseguem articular as novas ferramentas de ensino em seu cotidiano para aprendizagem. No Fórum de Educação do Estado de Santa Catarina foi apresentado que nos últimos tempos houve queda no número de matrículas. Comparando, “em 2010 os estudantes da EJA abarcavam 8,3% do total de matriculados na Educação Básica no Brasil, em 2019 somaram apenas 6,7%, representando 1.051.919 matrículas a menos” (SANCEVERINO, et al. 2020, s/p). Com o advento da Pandemia novas estratégias se efetivam para realização do ensino. A principal tem sido “via plataformas online (foram indicados Whatsapp; Facebook, plataformas específicas, site do Educarweb; Google Classroom e plataforma Moodle)”. Ainda há atividades impressas que os alunos buscam na escola ou, até mesmo, são levadas nas casas pelos professores e gestores. Por mais que haja certa mobilização, representações sociais indicam que estes feitos

concernem em “Contatos e atividades remotas: a ação pedagógica (im)possível” - título utilizado para descrever o ensino mediado por tecnologias digitais na EJA, naquele contexto. De modo geral, somos confrontados com a emergência do uso das TIC e a inexperiência formativa docente ou até mesmo receio em seu uso.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Ensino, Tecnologias de Informação e Comunicação.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316.2/35271>. Acesso em: 27 out. 2020.

ANASTASIOU, Léa das Graças Carmagos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In: Processos de ensinagem na universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Léa das Graças Camargos Anastasiou e Leonir Pessate Alves (orgs.) Joinville - SC: Univille, 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4524251/mod_resource/content/2/Processos%20de%20Ensinagem.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura** / Pierre Lévy; tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p.

LIMA, Mariana. **Educação de jovens e adultos no país sofre com os impactos da pandemia**. Observatório do Terceiro Setor, 2020. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/educacao-de-jovens-e-adultos-no-pais-sofre-com-os-impactos-da-pandemia/>. Acesso em: 28 out. 2020.

MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. O professor em ambientes virtuais: Perfil, condições e competências. In: COLL, César;

MONEREO, Carles (orgs.). **Psicologia da Educação Virtual**. Porto Alegre, Artmed, 2010.

ROCHA, Ezi Silveira. **O uso de recursos tecnológicos na Educação de Jovens e Adultos**. Brasil Escola, São Paulo, 2019. Disponível em:

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-uso-recursos-tecnologicos-na-educacao-jovens-adultos.htm>. Acesso em: 27 out. 2020.

SANCEVERINO, Adriana; BERGER, Daniel Godinho; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; ATHAYDE, Maria Cristina de Oliveira; GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **A EJA em Santa Catarina no contexto da pandemia da COVID -19**. Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em:

<https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/noticias/arquivos-das-noticias/eja-no-contexto-da-pandemia-em-santa-catarina-estudo-do-feja/@@download/file>. Acesso em: 27 out. 2020.

OS ESTUDOS FREIREANOS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APROXIMAÇÕES ENTRE AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS E AS DIRETRIZES EM TORITAMA²²

Erica Monique Silva²³
Fernanda Santos da Cruz²⁴

O patrono da educação brasileira diz que: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p.29). Em suas reflexões acerca da liberdade, Freire vem trazer o conceito de liberdade numa perspectiva de diálogo, reflexão e ação, para que o sujeito oprimido consiga através de uma consciência crítica da opressão, buscar transformar essa realidade. Esse movimento de busca da liberdade enfatizado por esse autor, não deve e não pode ser algo dado aos sujeitos, mas deve surgir e partir destes, em um movimento de práxis, que permitirá a esses tornarem-se protagonistas das conquistas de suas liberdades. Para tanto, se faz fundamental o papel da educação no processo de libertação dos oprimidos, mas, uma educação na qual o conhecimento construído se dará no atrelamento do conhecimento científico aos conhecimentos e saberes das comunidades, de um modo que ambos caminhem juntos, na busca por uma educação plena dos sujeitos, construída para e com a classe popular. Assim e buscando somar as pesquisas já existentes na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nosso trabalho em andamento pretende deter-se em desvelar de que forma a modalidade do ensino da EJA é vivenciada no município de Toritama, agreste pernambucano. Nesta perspectiva, decidimos que o objetivo geral da pesquisa se pauta em compreender as principais aproximações entre

²² Este trabalho surge a partir dos estudos de textos e discussões nas aulas do componente curricular EJA, curso de Pedagogia UFPE/CAA, ministrado pelas professoras Fernanda Alencar e Cinthya Torres Melo.

²³ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA). E-mail: ericamnq@gmail.com

²⁴ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA). E-mail: fernanda.cruz0205@gmail.com

os estudos de Paulo Freire e as implicações pedagógicas na EJA no município de Toritama. Sendo assim, nossos objetivos específicos são: 1) identificar as contribuições dos estudos de Paulo Freire para a EJA; e 2) mapear as implicações pedagógicas adotadas na EJA no município de Toritama. Em nossa discussão teórica, optamos por dar abertura aos diálogos possíveis entre as diretrizes legais que regem o ensino da EJA no âmbito nacional, estadual e municipal, e por sua vez, as propostas pedagógicas que permeiam o campo de atuação no ensino da EJA e os estudos de Paulo Freire, com uma proposta de educação crítica e emancipatória, desvencilhando-se das práticas repressoras e de negação aos direitos das pessoas. Para tanto, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 que entram em vigor no final das décadas de 1980 e 1990, demarcaram um importante marco na história da EJA ao instituírem um conjunto de referências que deram aporte e formaram uma base sólida para o conjunto de diretrizes que marcaria o século XXI. A educação em Paulo Freire pauta-se em representar aqueles que a formam, não há saber acabado, a saberes partilháveis, ninguém é vazio, cada um carrega consigo saberes e conhecimentos outros, e esta bagagem deve ser considerada no processo de ensino e aprendizado. Os jovens e adultos que chegam à EJA precisam antes de tudo se perceberem no mundo como sujeitos ativos, sujeitos vivos que produzem conhecimento o tempo todo, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2005, p.9). Na tentativa de aproximação com os sujeitos da pesquisa, permitindo que os mesmos se sintam mais livres em seus apontamentos sobre a temática abordada, optou-se por desenvolver um trabalho de abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, Ludke e André (1986) apontam que: “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;” (p.44). Com o desígnio de aprofundar os conceitos sobre as implicações dos estudos freireanos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Toritama – PE, nos propomos realizar pesquisa bibliográfica, balizada na revisão da literatura com o suporte de autores que tratam da temática abordada. De acordo com

Bocato (2006), a pesquisa bibliográfica direciona os estudos a fim de levantar conhecimento sobre as teorias e conhecer de forma aprofundada o objeto investigado. Optou-se pela aplicação de questionários com os sujeitos da pesquisa, permitindo ao pesquisador uma aproximação com as perspectivas que circundam as concepções pedagógicas estabelecidas na EJA. Os sujeitos da pesquisa se tratam de representantes da Secretaria Municipal de Educação de Toritama-PE, professores e estudantes da EJA (Fundamental Anos iniciais – Fases 1 e 2), selecionados a partir de um levantamento realizado em parceria com a Secretaria de Educação do município. Para fins de investigação, o trabalho leva em conta e considera a Análise de Conteúdo para tratarmos com os dados coletados. Segundo Bardin (1979), a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (seja quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e adultos, Paulo Freire, Pedagogia.

REFERENCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de LA Reto & A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70. 1979.
- BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL ATÉ TORNA-SE UMA POLÍTICA PÚBLICA: AVANÇOS E ENTRAVES NO CAMPO DE ATUAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A

Ana Karla do Nascimento Silva²⁵

Gabrielly Neves Amador²⁶

Paulo Eduardo do Nascimento Silva²⁷

O presente trabalho apresenta algumas discussões tecidas durante as aulas do período remoto da disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, a partir dos momentos síncronos e assíncronos, das atividades realizadas, dos referenciais disponibilizados e de outras fontes pesquisadas. Em vista disso, optamos por problematizar neste resumo a seguinte questão: como se deu o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil até tornar-se uma política pública? A questão foi escolhida por considerarmos essa discussão de suma importância para o fortalecimento e o reconhecimento dos sujeitos e dos profissionais dessa modalidade da educação básica. O objetivo geral é compreender melhor como se constituiu esse campo de atuação do/a profissional pedagogo/a. A discussão teórica está baseada em autores como Freire (2002), Ferreira (2009), Julião, Beiral e Ferrari (2017), Minayo (1994) e nos documentos legais que instituíram e legalizaram a modalidade EJA. Historicamente, a EJA no Brasil tem sido marcada por lutas

²⁵ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). E-mail: akarla729@gmail.com

²⁶ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). E-mail: amador.neves@gmail.com

²⁷ Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). E-mail: eduardohistory2017@gmail.com

coletivas que contribuíram para que ela saísse do lugar “sem importância” e emergisse no âmbito educacional como modalidade da educação básica, mesmo que ainda pensada pela sociedade no âmbito da educação compensatória marginalizada. Frequentemente, o próprio educando da EJA não se reconhece como sujeito de direito, passando muitas vezes a ter dificuldades para a materialização das garantias constitucionais dentro do Estado Democrático de Direito. Na atualidade, a EJA ainda tem sido tratada como espaço em que muitas ações se realizam de maneira voluntária, ocorrendo assim uma desvalorização do profissional docente que atua na área, onde de forma sutil, o descaso com a formação humana e política aparece. Ao analisarmos a oferta dessa modalidade de educação na perspectiva do direito, respaldados na Constituição Federal de 1988, o artigo 208 institui que “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria [...]”. Em vista disso, a EJA foi reconhecida como modalidade da educação básica a partir da Lei n. 9.394/96 que estabeleceu “a necessidade de que ela fosse inserida, de maneira orgânica, nos sistemas de ensino do país, construindo sua própria identidade, [...]” (FERREIRA, 2009, p. 21). Nesse contexto, a LDBEN reconhece a Educação Básica como política pública, recaindo sobre o Estado a responsabilidade de implementá-la, prezando pela qualidade e melhores condições de ensino e aprendizagem. A educação como direito de todos é um fenômeno recente em nosso país fazendo com que as transformações não ocorram na velocidade que se esperam. Todavia, estar amparado por respaldo legal constitui elemento fundamental para a integração dos sujeitos em seus diversos contextos sociais e econômicos. Quanto mais as pessoas adquirem a consciência da relevância dos conhecimentos científicos em diálogo com os experienciais, mais o processo de escolarização se solidifica fazendo com que as mudanças se coloquem de forma permanente. Torna-se necessário que se ofereça uma educação que se contraponha ao modelo de formação alienante e bancária, que possibilite aos educandos romperem com os grilhões do senso comum, adquirindo a compreensão latente da realidade que se

impõe diante dos seus olhos, aprimorando nos sujeitos a capacidade de ação na direção das mudanças que são esperadas no seu cotidiano. Nesse sentido, destacamos que “não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser” (FREIRE, 2002, p. 193). Evidencia-se para nós a real necessidade de uma educação que desperte nos sujeitos uma voz ativa, além de um pensamento crítico/reflexivo com envergadura e consistência, viabilizando a reivindicação de todas as coisas que são pertinentes à dignidade humana. Os profissionais da EJA necessitam articular métodos de aprendizagem que acontecem juntos aos ambientes sociais, na família, no convívio humano, no trabalho, nos estabelecimentos de ensino, na rua, na cidade, no campo, nos movimentos sociais, nas amostras culturais, nos espaços virtuais, na sociedade civil em geral, construindo práticas e didáticas que dão valor e expandem os conhecimentos educativos. Compreendemos que a EJA, a partir das discussões de Julião, Beiral e Ferrari (2017), enfrenta dificuldades para sua implementação mesmo que esteja amparada na legislação nacional, pois a redução de matrículas e a qualidade do ensino oferecido ainda ficam a desejar, ficando cada vez mais evidente a reivindicação de melhorias, mas essas perpassam pelo amadurecimento da consciência crítica dos sujeitos, assim como a capacidade de dialogar com as instituições responsáveis a fim de sanar essas dificuldades. Em vista disso, como metodologia, optamos pela abordagem qualitativa, que conforme Minayo (1994) compreende as questões específicas do objeto de estudo referentes ao universo dos significados, valores e atitudes. Como procedimentos metodológicos, utilizamos estudos bibliográficos e documentais relacionados à temática. Como discussões e resultados apontamos que mesmo com os avanços de torna-se uma política pública, uma modalidade de ensino, ter diretrizes e documentos oficiais voltados à Educação de Jovens e Adultos, ainda é necessária uma melhoria na valorização dos professores e dos estudantes, tendo em vista uma educação que proporcione emancipação, identidade e reconhecimento

desses sujeitos. Precisamos ter clareza sobre o real significado de educação para os sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino, pois ela dialoga com o aprofundamento da subjetividade humana, onde se torna cada vez mais urgente que tenhamos professores bem formados para ficar à frente dos trabalhos com condições humanizadas e dignas para a sua contínua existência. Concluimos que a EJA no País teve significativos avanços ao se tornar uma política pública, entretanto ainda prevalece a ideia social e política do ensino marginal, carecendo de maior reconhecimento da sua importância para os sujeitos se emanciparem e se reconhecerem enquanto sujeitos de direito.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Educação de Jovens e Adultos, Política Pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

FERREIRA, Luiz OLavo Fonseca. Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o aumento do campo de atuação para os/as Pedagogos/as. **Paidéia**. R. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum. e Soc., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 6 n. 7 p. 13-38 jul./dez. 2009. Disponível em

<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/949/720> .

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Editora Unesp, 2ª edição revista, 2002.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. *Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*. **Unisul**, Tubarão, v.11, n. 19, p. 40 - 57, Jan/Jun 2017. Disponível em:

<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/4725/3145> .

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARCOVERDE/PE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA TEORIA FREIRIANA

Ana Rinêlda Targino Alves²⁸

Raquel da Silva Freitas²⁹

Rubem Viana de Carvalho³⁰

Maria Fernanda dos Santos Alencar (Orientadora)³¹

Este texto foi elaborado na disciplina de Educação de Jovens e Adultos- EJA ofertada pelo curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA) e traz como foco um diálogo sobre as políticas públicas para a EJA a partir do pensamento Freireano. É sabido que a história da educação brasileira está marcada por episódios de exclusão daqueles sujeitos não alfabetizados. Por muito tempo, a escolarização de jovens e adultos foi tratada como uma questão de assistencialismo, é o que aponta Julião, Beiral e Ferrari (2017, p. 41), geralmente acompanhada de “políticas frágeis do ponto de vista institucional, e aligeiradas, na perspectiva de qualidade do processo educacional”. Desta forma, só com a Constituição Federal de 1988, que a EJA dá um salto qualitativo, passando a ter como princípio o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação profissional. Refletindo esse contexto, pensamos a EJA aqui a partir da compreensão de Paulo Freire (1987, p. 44) entendendo que a educação “humana e libertadora, terá dois elementos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão revelando

²⁸Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA.
E-mail: anarinelda.alves@ufpe.br

²⁹Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA.
E-mail: raqueldasilvafreitas.ufpe@gmail.com

³⁰Graduando em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA.
E-mail: rubem.viana.ufpe@gmail.com

³¹ Doutora em educação e professora adjunta na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA.

o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação”. À vista disso, a organização curricular destinada à EJA precisa se situar na complexidade do estar no mundo e da vida cotidiana incorporando no cotidiano as experiências, saberes e possibilidade dos sujeitos envolvidos na prática cotidiana do ensinar/aprender. É, então dentro desse contexto e problematização que este trabalho propõe como objetivo: Analisar as propostas de políticas públicas pensadas no documento do Plano Municipal de Educação de Arcoverde-PE, aprovado em 2014 para o decênio de 2015-2025. A partir da análise do texto do PME de Arcoverde (2015), encontramos duas metas direcionadas a EJA, entre elas a Meta 9 e a Meta 10 que tem como objetivos: a) elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência do PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional; b) oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, no ensino fundamental e médio. Os principais pontos positivos das metas do PME são: o aumento de vagas para a EJA, a elevação da taxa de alfabetização da população; a garantia de materiais pedagógicos adequados e criação, implementação e monitoramento de políticas de inclusão para estudantes vulneráveis. Além disso, observa-se que para atingir essas metas são elaboradas algumas estratégias, entre elas, para meta 9 destacamos: III - Garantir, durante a vigência do plano, o atendimento aos jovens e adultos quanto ao material didático adequado com a sua realidade; V- Criar, implementar e monitorar, nas escolas da rede pública municipal de ensino, políticas de inclusão, permanência e formação de jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. Para meta 10, destacamos: III- Implantar e implementar a proposta curricular da EJA, como foco na formação dos estudantes, com vistas a preparação para o mundo do trabalho, estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia da cultura e da cidadania. Percebemos que as estratégias mesmo que positivas ainda parecem

metas, visto que não apontam como serão criadas e efetivadas as estratégias. Por exemplo, não apontam de que forma serão criadas as novas vagas para a EJA, como será garantido o material didático adequado e muito menos de que fonte virá a verba para criar as políticas de inclusão. Na estratégia III que se refere a meta 10, percebemos um vínculo prioritário criado entre a formação da EJA para o mercado de trabalho, quando a preparação para o mercado vem antes da formação para a cidadania, o problema disso é que muitas vezes se oferece a população a alfabetização pensada apenas para a qualificação profissional com foco, por vezes a submissão, por vezes a alienação dos sujeitos, vistas a manutenção dos lugares sociais. Desse modo, isso é problemático porque por muito tempo a educação foi pensada para atender as necessidades políticas e econômicas. Assim, entendemos a necessidade de ter como preocupação nas Secretarias de Educação critérios e modos de seleção e organização curricular e de políticas públicas efetivas que dialoguem com os saberes e expectativas dos jovens e adultos para além da formação para o trabalho e/ou alfabetização. Conforme Freire (1987), precisamos incorporar a formação plena do ser humano, articulando o cotidiano, as experiências, saberes e possibilidade de vida, com a formação de valores, atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire, Políticas Públicas.

REFERÊNCIAS

ARCOVERDE (PE). **Plano Municipal de Educação de Arcoverde**. Prefeitura Municipal de Arcoverde. Secretaria de Educação. 2015.

Disponível em:

<https://www.camaradearcoverde.com.br/arquivos/leicomplementares/2015.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

FERREIRA, Luiz Olavo Fonseca. **Políticas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: o aumento do campo de atuação para os/as pedagogos/as. Paidéia r. do cur. da ped. da Fac. de Ci. Hum. e

Soc., Univ. Fumec. Belo Horizonte. Ano 6, n. 7. p. 13-38, jul./dez.
2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. São Paulo: Paz e
Terra, 1987.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira;
FERRARI, Gláucia Maria. **As Políticas de Educação de Jovens e
Adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e
da LDB**. Unisul, Tubarão, n. 19, p. 40 - 57, Jan/Jun 201

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO E A ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES

Dayana Geissiane da Silva Pinheiro³²
Letícia Karina da Silva Santos³³

Pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade da educação que se distancia de uma perspectiva reducionista e compensatória, significa levar em consideração uma organização curricular que reconheça as especificidades dos educandos e entenda quem são esses sujeitos da EJA. Diante disso, dispomos como objetivo nesse trabalho discutir sobre Educação de Jovens e Adultos no campo – EJA do campo – levando em consideração o processo de ensino e de aprendizagem a partir dos conteúdos que devem ser pensados para esses sujeitos de acordo com a especificidade de suas realidades campesinas. Assim, ao buscar elementos acerca do modo como vem sendo desenvolvida a organização do currículo na Educação de Jovens e Adultos nos aproximamos das contribuições dos respectivos teóricos: Oliveira (2007); Alencar, Santos e Carvalho (2018); Araújo (2012); Freire (1987). Diante disso, realizamos uma investigação bibliográfica uma vez que partimos da compreensão de que o estudo das concepções teóricas acerca do tema se torna pertinente, pois “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas, onde os problemas ainda não se cristalizaram suficientemente” (MANZO, 1971 apud LAKATOS; MARCONI, 2002, p. 44). No que concerne à organização curricular voltada para a Educação de Jovens e Adultos, diante das contribuições de Oliveira (2007), pontua-se que está sofre influência do modo como surgiu essa modalidade de educação, a qual estava fundamentada em uma dimensão compensatória voltada para a

¹Estudante do Curso de Pedagogia- CAA – UFPE; E-mail: dayanapinheiro75@gmail.com

²Estudante do Curso de Pedagogia- CAA – UFPE; E-mail: leticiakarina@hotmail.com

alfabetização daqueles que não tiveram acesso a escolarização ou que não tiveram a possibilidade de concluí-la dentro da faixa-etária colocada como adequada. Somente a partir das contribuições de Paulo Freire e de Moacir Góes, conforme coloca a autora, é que se “começou a emergir a consciência de que alfabetizar adultos requeria o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele destinado às crianças nas escolas regulares” (OLIVEIRA, 2007, p. 85). A partir disso, discute-se uma perspectiva infantilizada do currículo proposto o que, no caso da EJA, se constitui de um agravante ainda maior por não considerar “[...]a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular”. (OLIVEIRA, 2007, p. 88). Diante disso, situamos a EJA para a população do campo, tratada como EJA do campo. Essa se caracteriza, segundo Araújo (2012), por práticas educativas escolares e não escolares, as quais são desenvolvidas com e para os trabalhadores jovens e adultos situados no campo brasileiro e que em situações históricas foram excluídos de seus direitos à educação. No contexto das lutas sociais dos camponeses na EJA, se requer não só alfabetizar e escolarizar, mas também proporcionar aprendizados por intermédio de um ensino que considere as experiências e lutas dos camponeses sem que se negue a relevância da própria educação escolar e de seus conteúdos. Dessa forma, “a EJA, no campo brasileiro, tem como desafio instrumentalizar/armar os trabalhadores para que eles possam estabelecer ligações entre as várias áreas do conhecimento e sua relação com a luta de classes.” (ARAÚJO, 2012, p.257). Em concordância com este pensamento, Alencar, Santos e Carvalho (2018) destacam que um dos principais desafios da Educação de Jovens e Adultos no Campo é referente à necessidade de que as práticas educativas dialoguem com as existentes nas comunidades camponesas, trazendo desta forma os contextos das lutas sociais, políticas e de reconhecimento dos saberes dos camponeses. Nesse caminho, a educação poderá garantir o fortalecimento das lutas e identidades dos sujeitos do campo que em seus contextos de vida já sofreram tantas injustiças e opressões e que

agora por meio dos movimentos sociais do campo lutam pela liberdade, justiça e, como diria o próprio Freire (1987), pela própria recuperação de suas humanidades, pela desalienação e reafirmação dos homens como pessoas. Pois, em seu pensamento o autor nos remete a pensar que não há ninguém melhor que os oprimidos para se compreender a necessidade de libertação a qual somente será alcançada “[...] pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida”. (FREIRE, 2005, p.34). Desta maneira, são os oprimidos os responsáveis pela transformação de uma realidade que se revela opressora em uma pedagogia da libertação que possua enquanto princípio a luta do povo para se recuperar a humanidade por meio das reflexões sobre seu tempo, seu lugar e os anseios de suas comunidades.

PALAVRAS-CHAVE: EJA, Práticas Curriculares, EJA no Campo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de Jovens e Adultos. in: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos; SANTOS, Sônia Maria dos; CARVALHO, Waldênia Leão de. Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo: um diálogo para o fortalecimento de direitos do trabalhador(a) camponês(a). In: ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos Alencar; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de; COSTA, Maria Fabiana da Silva. (Orgs.). **Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem: práticas pedagógicas e contribuições das políticas públicas**. Editora: UFPE, Volume 6, Recife, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados. **In: Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa; amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados.** 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, n. 29, p. 83-100, 2007.

PRÁTICAS DE ENSINO VOLTADA À TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EJA: UMA ANÁLISE DOS TRABALHOS PRODUZIDOS NO EPEN NOS ÚLTIMOS 5 ANOS

Janekelle Cristina da Silva³⁴
Anny Katarine dos S. Almeida³⁵

Este trabalho é fruto das discussões realizadas no Componente Curricular Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste-CAA. As reflexões construídas nesse espaço nos impulsionaram a buscar alternativas para transcender as limitações observadas no ensino destinado a esse público, principalmente, no que concerne ao fazer docente. Para tanto, tomamos enquanto objetivo: identificar práticas de ensino voltada à Tecnologia de Informação e Comunicação na EJA. Elencamos enquanto contexto epistêmico o Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste- EPEN, GT 18, o qual contempla o total de 48 textos, sendo 26 do ano de 2016 e 22 do ano de 2018, desse número selecionamos 8 textos que se referem à nossa temática. Concebemos a EJA na acepção de Pierro (2001, p.58) como “um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito”. De fato, a EJA contempla um público heterogêneo com diferentes idades, gêneros e singularidades em contextos camponeses, urbanos, prisionais e vinculados com a educação profissional. Assim, atentando-se para tais especificidades faz-se necessário desenvolver atividades diferenciadas. Nessa perspectiva, destacamos a relevância da articulação do ensino com as Tecnologias da Informação e Comunicação- TIC, pois elas possibilitam “modificações qualitativas nos processos educativos, visando apoiar e melhorar a aprendizagem

³⁴Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campus Agreste (CAA). Email: janekellechristina@gmail.com

³⁵Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Campus Agreste (CAA). Email: annykatarine89@gmail.com

dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem mais significativos em relação à expressividades dos educandos e seus contextos vivenciais socioculturais” (BARRETO; SANTOS; SANTOS, 2018, p.470). Nesse sentido, compreendemos que as TICs são fundamentais para a inclusão dos sujeitos da EJA e utilizá-las nas atividades contribui com o desenvolvimento de momentos lúdicos e atrativos, favorecendo a aprendizagem. Refletindo sobre o potencial das TIC na inclusão dos sujeitos da EJA, percebemos que é necessário sensibilizar o professor para a relevância de incrementar diferentes instrumentos metodológicos no desenvolvimento da aula. Assim, concordamos com Freire (1996, p.67) quando destaca que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar”. Nesse contexto, o principal agente de mudança será o docente, e a luta retratada por Freire será vencida diariamente quando os saberes dos estudantes forem respeitados e utilizados para ampliar a visão desses sujeitos. E como diz Freire (1996, p.70) “se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação”. E é justamente isso que se espera na educação dos estudantes jovens e adultos. Durante a pesquisa, tendo como base 8 textos- sendo 4 de 2016 e 4 de 2018- selecionados do EPEN. Dos 4 de 2016, metade discute a inclusão da TIC no contexto escolar e sua utilização no ensino e aprendizagem; e 2 tratam da TIC utilizando as redes sociais. Dos 4 trabalhos analisados de 2018, 3 discorrem sobre a mediação do conhecimento através da TIC, também da inclusão; e 1 das redes sociais. Dos trabalhos analisados que falam sobre as redes sociais- 2 de 2016 e 1 de 2018- percebemos que esses começaram a ser considerados como parceiros no contexto escolar, a exemplo do WhatsApp que tem se destacado como um recurso comunicativo entre os integrantes, de onde remotamente dividem informações, ideias, vídeos, opiniões, imagens e links correspondentes ao assunto mediado pelo professor. Podemos percebê-lo como um mecanismo instigante para o aprendizado, pois possibilita o aprimoramento da

leitura e da escrita, além de propiciar ao educando uma preocupação na seleção de informações que podem ser compartilhadas neste espaço sem que reafirme preconceitos difundidos de forma estrutural. Outros recursos como o blog e o YouTube também vêm se destacando no campo da EJA, professores se utilizam desses para o estudo de conteúdo de forma simplificada e dinâmica. O blog, por exemplo, abre espaço para aqueles que são mais tímidos em sala de aula. Através dessa ferramenta, os alunos conseguem discutir as temáticas com mais facilidade e com maior frequência. O YouTube se destaca como uma plataforma de grande diversidade de conteúdos em vídeo, aquele que assiste não está passivo, participa dos chats mantendo diálogo recorrente com o que se apresenta e também com os demais participantes. Professores têm se utilizado também para compartilhar suas experiências nas turmas de EJA, documentando os mais variados acontecimentos das relações entre os sujeitos, tanto o professor como o aluno. Entretanto, professores sentem dificuldades em iniciar um canal nesta plataforma, pois a exposição midiática, o tipo de conteúdo e o planejamento desses conteúdos são uma preocupação. A utilização de ferramentas alternativas como TICs, espaços lúdicos e atividades baseadas na realidade de cada aluno é algo que se destaca com dificuldade. Por vezes, grande parte dos profissionais docentes tem apresentado resistência em desenvolver sua práxis utilizando-se desses mecanismos para atingir o objetivo de aprendizagem, e isso acontece por haver pouca ou nenhuma capacitação destinada aos professores. Assim, a partir da discussão, entendemos que o domínio de uma nova linguagem ultrapassa os muros da escola, e proporciona aos estudantes autonomia no seu processo formativo.

PALAVRAS-CHAVE: EJA, TIC, Práticas de Ensino.

REFERÊNCIAS

Anais XXIII EPEN. Teresina, PI:UFPI, 2016. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/thvt2wyu9kf2rni/ebook%205.pdf?dl=0> Acesso em: 4 de novembro de 2020.

Anais XXIV EPEN. João Pessoa, PB: UFPB, 2018. Disponível em:
<http://anais.anped.org.br/regionais/p/nordeste2018/trabalhos>
Acesso em: 4 de novembro de 2020.

BARRETO, Maria Raidalva Nery; SANTOS, Lilian Almeida;
SANTOS, Marcos César Guimarães. As TCI na formação de
professores da EJA: os ambientes virtuais de aprendizagem como
possibilidade. In: **Anais XXIII EPEN.** Teresina, PI: UFPI, 2016.

DI PIERRO, Maria Clara. Visões da educação de jovens e adultos no
Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro 2001.

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

O CARÁTER INCLUSIVO DA ALFABETIZAÇÃO NA EJA

Cleiton Diego C. do Nascimento³⁶

Este texto é fruto das discussões materializadas no Componente Curricular Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste-CAA, concebemos enquanto objetivo discutir o caráter inclusivo da alfabetização na EJA. Assim, consideramos a EJA como um espaço múltiplo que está “direcionada aos sujeitos excluídos do sistema educacional, especificamente o segmento das camadas populares que anseia por uma educação crítico-libertadora, que lhes permita superar sua situação de exclusão política e econômica.” (TELES, SOARES, 2016, p. 83). Neste sentido, é preciso cuidado por parte dos docentes tanto nas metodologias destinadas a esse público, quanto na relação estabelecida entre ele e o aluno. Sabemos que o professor é portador de saberes específicos que o difere de seus educandos, mas não compete valorizar mais ou menos esses. É preciso considerar a realidade cultural advinda de suas experiências e buscar entender que “a experiência de se estar por baixo leva os alunos a pensarem que se você é um professor dialógico, nega definitivamente as diferenças entre eles e você.” (FREIRE, 1986, p.117). Nesse processo de aprendizagem, evidencia-se a alfabetização como um processo de aquisição do sistema convencional de escrita (SOARES, 2003) que atrelada à leitura que o educando constrói sobre as experiências e o mundo, rompe com a perspectiva de educação bancária forjada na transmissão do conhecimento de forma não crítica, dessa forma, passa-se de uma consciência ingênua para uma consciência problematizadora, que implica num processo de conscientização, considerando o que diz Freire (2006, p.30) “A conscientização implica, pois que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual o homem assume uma posição epistemológica.” As discussões em

³⁶ UFPE/CAA. Cleitondiego007@hotmail.com

torno do caráter inclusivo da alfabetização na EJA, tem nos feito perceber melhor o papel da educação na vida daqueles que em algum momento estiveram impossibilitados de tê-la plenamente, o que nos revela os mais variados aspectos sócio-políticos que corroboram para essa afirmativa. A alfabetização, quando pensada em conjunto com os conhecimentos prévios dos alunos, utilizando-se de materiais para os níveis de aprendizagem e de ferramentas tecnológicas que também se configuram como parceiras nesse processo podem proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa, pois a junção de sons e palavras não se caracteriza como algo mecânico, mas transcende essa perspectiva, concordando assim com Freire (1996, p. 26) quando diz que “Leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e aqui me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”. Situamos como exemplo o trabalho com o nome próprio dos estudantes porque quando não resumida à ação gráfica, mas atrelada ao contexto local e global “tende a se preencher de sentidos novos, ao mesmo tempo em que guarda o seu poder referencial e identificatório. Não sendo somente um sinal e ultrapassando a dimensão unívoca do signo, sem que deixe de sê-lo” (MARTINS, 1991, p. 19). A práxis docente no processo de alfabetização de jovens e adultos é um dos fatores que contribuem tanto para aproximar o aluno da escola como também afastá-lo. Isso ocorre, pois a escola se materializa para alguns como um ambiente hostil que provoca sensações negativas que geram desinteresse pelo conhecimento. Isso se relaciona ao que diz Moraes (2015, p. 110) ao situar a importância de pensar a prática, pois “compreender as práticas significa compreender as condições de produção dessas, que são sempre histórica e socialmente situadas, não por meio de regras explícitas, mas a partir do senso prático do jogo, de jogar o jogo da aula”. A alfabetização para jovens e adultos que leve em consideração os saberes e as leituras de mundo que esses trazem à escola significam respeitá-los enquanto ser social, participante do processo construtivo de sociedade e como integrantes das mudanças que a todo o momento se efetiva. Tirá-los da margem da sociedade é mostrá-los que sua visão de mundo parte do que experienciaram desde a infância e que

são fundamentais para afirmá-los como quem realmente são, assumindo que suas histórias necessitam ser incluídas no contexto educacional para que desperte, de fato, o seu protagonismo e autonomia diante às interfaces do saber e das relações estabelecidas.

PALAVRAS-CHAVE: Eja, Alfabetização, Inclusão.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do

Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 3. ed. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MARTINS, Francisco. **O Nome Próprio:** da gênese do EU ao reconhecimento do outro. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1991.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** Editora Contexto, 2003.

TELES, Damares Araújo. SOARES, Maria Perpétua do S. Beserra. **Educação de Jovens e Adultos:** desafios e possibilidades na alfabetização. 2016.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES PARA ATUAÇÃO NA EJA

Adilza Alves dos Santos³⁷
Thays Emanuely Alves de Araújo³⁸

Esse texto acolhe reflexões sobre a formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), advindas de estudos promovidos na disciplina Educação de Jovens e Adultos, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA). Nesse sentido, temos como objetivo refletir sobre a formação de professores para a EJA, partindo do seguinte questionamento: Quais são os desafios e possibilidades emergentes para a formação do professor da EJA? Para isso nos voltamos às leituras propiciadas para estudo, firmando-se este trabalho como pesquisa bibliográfica entendida por Gil (2002, p. 44) como a que “é desenvolvida com base no material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Inicialmente, situamos que os sujeitos que compõe a EJA são aqueles que trazem consigo uma vasta experiência de conhecimentos, principalmente, relacionados à vida, porque vivenciaram ou vivenciam momentos de exclusão social e por esta razão não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade considerada por muitos como “ideal”. Essa questão nos leva a pensar sobre uma concepção ainda atual da Educação de Jovens e Adultos,

³⁷ Graduanda 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, Convenio UFPE/CAA e Fundação Joaquim Nabuco. (2016-2020).adilzaalsantos@hotmail.com

³⁸Graduanda 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, Convenio UFPE/CAA e Fundação Joaquim Nabuco. (2016-2020).thaysemanuely.009@gmail.com

como um programa que abrange ensino fundamental e médio e como supletivo a partir de uma ótica compensatória, que não se reestrutura a partir da realidade dos sujeitos. Por outro lado, temos a compreensão de Machado (2016, p. 433) que destaca que “na EJA, não cabe outra senão a perspectiva de uma escola emancipatória, que considera o conhecimento como um dos componentes fundamentais da consciência crítica”, e é a partir desta visão e de toda bagagem cultural dos sujeitos que deve se pautar o trabalho do/a professor/a. Para os docentes que trabalham na EJA é fundamental levar em consideração a história de vida dos alunos (as), pois cada um tem suas especificidades, considerando-os como sujeitos construtores da aprendizagem. A escola precisa ser entendida como um espaço transmissor de práticas libertárias envolvendo as aprendizagens e responsabilidades cotidianas, pois “quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério, isto é, quando as toma por sua significação real, se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação.” (FREIRE, 1967, p.6). Dessa forma, no que se remete a formação de professores, vemos que Ferreira (2009) nos traz que a luta pela alfabetização tornou-se um dos grandes desafios a ser resolvido pelo poder público, com uma trajetória de erros e acertos, expondo que apenas após a conquista da presidência pelo PT (Partido dos Trabalhadores) se teve mais oportunidades e os educadores e estudantes dos cursos de Pedagogia ganharam mais espaços para atuar seja por meio de programas, concurso público ou outros. A alfabetização de jovens e adultos e a escolarização fazem parte de um quadro de marginalização dos excluídos de direitos da sociedade, e diante desse contexto necessita do fortalecimento de um ensino que possibilite estratégias para a aprendizagem dos educandos, valorizando seus saberes e experiências. Nesse sentido, precisa-se atentar para o processo de formação e nesse processo os conteúdos propostos para EJA, pois assim como afirma Oliveira (2007, p. 90) “os conteúdos escolares precisam ser compreendidos em seu significado social para que seu aprendizado seja potencializado”, ou seja, precisam ser trabalhados de forma concreta e significativa. Freire

(1981) nos faz compreender que o processo de educação de jovens e adultos demanda uma relação de diálogo entre o educando e o docente, o que permite aos estudantes da EJA conquistarem o lugar de sujeitos criadores. E é nesse espaço que os sujeitos da EJA se percebem no mundo não para adaptar-se a ele, mas em posição de luta para se tornar sujeito da história (FREIRE, 2018). Assim, vemos que a formação da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, foi/é um processo com inúmeras dificuldades, no entanto, continua mostrando-se forte e resistente em um constante período de modificação na busca de uma educação diferenciada, crítica e dialógica, tendo como principal referência Paulo Freire. Este arcabouço teórico nos permite refletir sobre a EJA, para que se compreenda o processo de formação docente para atuar nessa modalidade de ensino; levando em consideração que o professor da EJA tem que dominar metodologias e atuar como um mediador do conhecimento para com seus educandos.

PALAVRAS-CHAVE: EJA; Formação Docente; Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

- FERREIRA, L. O. F. **Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil:** o aumento do campo de atuação para os/as pedagogos/as. Belo Horizonte. Ano 6, n. 7, p. 13-38. Jul/dez 2009.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.**, Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1967.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade.** 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 56ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- _____, **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4, ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.349, de 1996. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul/dez. 2016.
OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO DOS ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS DENTRO E FORA DO ESPAÇO ESCOLAR: PROTAGONISMO, RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO

Leila Britto de Amorim Lima³⁹

Este trabalho investigou as relações existentes entre as práticas de letramentos dentro e fora da escola vivenciadas pelos estudantes da EJA. Buscou, especificamente, compreender os movimentos de distanciamento e aproximação entre as práticas e eventos de letramento escolares e as expectativas dos sujeitos da EJA e as interfaces entre as práticas e eventos de letramento escolares e não escolares. O aporte teórico contempla as concepções de práticas de letramento (STREET, 2013) e os eventos de letramento (STREET, 2013; HEATH, 1983); os estudos sobre os significados dos letramentos e algumas implicações para Educação de Jovens e Adultos (VÓVIO & KLEIMAN, 2013; VÓVIO, 2010; MARINHO, 2010; dentre outros); sobre as especificidades etária e cultural do processo de educação de jovens e adultos (OLIVEIRA;1999; ARROYO, 2011); sobre os saberes e as experiências de vida dos sujeitos (FREIRE, 2004); da EJA como direito (PAIVA, 2006, 2009; HADDAD & PIERRO, 2000, 2010); as relações entre currículo e poder (MOREIRA, 2003; MOREIRA & TADEU 2011, SILVA, 2000, dentre outros). A metodologia percorrida na pesquisa foi constituída de duas fases: realização de entrevistas com estudantes jovens e adultos do módulo III, primeiro segmento, de uma escola da Rede Municipal de Olinda; observações de aulas dessa turma e acompanhamento de dois alunos em espaços extraescolares. Foram utilizados, como pressupostos teóricos e metodológicos, a Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001); os conceitos de eventos e práticas de letramento (STREET, 2013 & HEATH, 1983); e os

³⁹ Professor da Rede Municipal de Olinda /PE. Doutorado em Educação. lbalima@yahoo.com.br

conceitos de estratégias e táticas (CERTEAU, 1985; 2001). Os resultados evidenciaram que os estudantes da EJA indicaram uma variedade de práticas de leitura e de escrita relacionadas às suas experiências e vivências, ao mesmo tempo em que manifestam sua vontade de utilizarem a linguagem em outros espaços sociais para lutar contra situações de desapreciação ou discriminação pelo não domínio da leitura ou da escrita. No que concerne ao que desejam na escola, constatamos: (1) o desejo de autonomia na leitura e na escrita e (2) a necessidade compreensão aprofundada dos textos, por meio de suas habilidades; (3) a realização da leitura para diversas finalidades e em diferentes suportes. Já no eixo da escrita, destacaram: (3) a aquisição de habilidades de escrita para fazer uso autônomo da mesma em situações reais de uso; e (4) a aprendizagem para escrever diferentes gêneros discursivos. No que se refere *às práticas e eventos de letramento escolares mais recorrentes nas aulas*, verificamos a recorrência de alguns eventos de letramento. No que remete *aos usos da leitura e escrita fora do espaço escolar*, as observações de algumas atividades mediadas pela escrita de dois estudantes da EJA revelaram diferentes atuações e estratégias para lidar no cotidiano. Ao traçamos uma relação *entre os movimentos de aproximação entre as práticas e eventos de letramento escolares e as expectativas dos estudantes da EJA*, observamos que os estudantes participavam de situações na escola que consideravam importantes para atuar de forma mais autônoma na sociedade. Em contrapartida, os movimentos de distanciamentos entre os eventos de letramento escolares e as expectativas se relacionavam às tensões produzidas entre as atividades propostas e as ressignificações que os sujeitos faziam das mesmas. Ao tecermos algumas interfaces entre práticas de letramento fora e dentro do espaço escolar, ressaltamos e reconhecemos que esses dois espaços possuem propósitos diferenciados e possuem um arcabouço de eventos que devem ser contextualizados e analisados a partir das relações que os indivíduos estabelecem com a sociedade e cultura. Sendo assim, as ações dos estudantes com a escrita não se reduzem a essa pesquisa. No entanto, podemos, a partir dos dados, tecer algumas relações que os sujeitos fazem na tentativa de valorizar e reconhecer

o direito de estudar: (1) a valorização da escola como espaço de conhecimento que os ajudará a ampliar a inserção nas mais diversas práticas de letramento; e (2) os usos de estratégias fora da escola e o desejo de autonomia. Há, portanto, um reconhecimento, por parte dos estudantes, tanto das restrições que possuem ao não realizarem a leitura com autonomia quanto dos discursos que atribuem maior ou menor *status* frente aos usos da escrita. Ou seja, suas expectativas demonstram o anseio de tornarem-se capazes de compreender o que está escrito sem a intermediação de outras pessoas como um processo de emancipação e contestação da visão simplificada de que os estudantes da EJA são considerados analfabetos ou sujeitos incapazes. **PALAVRAS-CHAVE:** Práticas de letramento, Contextos escolar e não escolar, Jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles; Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Léoncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. pp 19-48.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer/** Michel de Certeau; tradução de Ephraim Ferreira Alves. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2001.
- MOREIRA, Antônio Flavio. Currículo, utopia e pós-modernidade In: MOREIRA, A. F. B. (orgs.).. **Currículo: Questões atuais**. 9. Ed. São Paulo: Papyrus, 2003, p. 9-27.
- HEATH, S. B. **What no bedtime story means: narrative skills at home and school**. Language in Society, 1982.
- HEATH, S. B. **Ways whit Words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades do pensamento. In KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: SP, Mercado das Letras, 10^o ed. 2013, pp. 147-160.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Desconstruindo dicotomias: a articulação de saberes na escolarização de pessoas jovens e adultas. **EJA em Debate**, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012.

VÓVIO, Cláudia Lemos; KLEIMAN, Angela. Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas: um balanço da produção científica. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

PERCURSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES URGENTES E NECESSÁRIAS

Hudson do Vale de Oliveira⁴⁰

A educação é um direito de todos e um dever do Estado. Essa afirmação está prevista na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988). A partir dela, destaca-se que, ao longo dos anos, muitos estudos têm sido desenvolvidos sobre as mais diferentes vertentes, buscando, dentre outros aspectos, analisar de que forma esta educação tem sido ofertada a segmentos específicos que demandam de um maior cuidado pelas particularidades que apresentam (HAAS, 2015; BENEVIDES, 2017). Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se caracteriza por ser um público particular que apresenta uma grande diversidade entre os próprios sujeitos que o compõe. Não é raro, por exemplo, trabalhar em turmas da EJA com jovens que, embora estejam fora da faixa etária ideal para cursar determinada “série”, ainda recordam de alguns dos conteúdos repassados em sala de aula e, concomitantemente, com pessoas de idades mais avançadas e que, por diversas circunstâncias, não recordam nada do que viram em suas “séries” iniciais. Por ter essa natureza diversa, o público da EJA merece um cuidado especial para garantir que os alunos possam atuar como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem (DOURADO, 2018), analisando criticamente este processo e, especialmente, contribuindo com ele e não como meros observadores que, simplesmente, absorvem aquilo que o professor traz, “pronto e acabado”, para a sala de aula

⁴⁰ Doutorando em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) / *Campus* Boa Vista Zona Oeste (CBVZO). Rua Prof. Nonato Chacon, N° 1976, Bairro Laura Moreira (Conjunto Cidadão), CEP: 69.318-000, Boa Vista, Roraima, Brasil. Email: hudson.oliveira@ifrr.edu.br

(FREIRE, 2011). Com este trabalho, objetiva-se dialogar sobre a urgência e a necessidade de promover a diversificação do processo avaliativo na modalidade da EJA. Assim, partindo de uma perspectiva de promoção do debate e de reflexões sobre essa diversificação, este trabalho origina-se de uma revisão de literatura em materiais já publicados sobre essa temática. Além disso, pode-se caracterizar como exploratório (GIL, 2008), uma vez que não possui o objetivo de apresentar aspectos conclusivos, mas contribuir para o debate acerca dessa diversificação, com ênfase na permanência e no êxito dos alunos da EJA. Identificou-se que a temática da diversificação de instrumentos avaliativos já tem sido alvo de pesquisas de estudiosos da área da Educação, assim como de outras áreas (ZABALA, 1998; SILVA, 2006; OLIVEIRA *et al.*, 2013), especialmente por se caracterizar como uma estratégia simples e uma prática docente que pode facilmente ser implementada. Nesse ínterim, a diversificação do processo avaliativo para essa modalidade em especial, considera a premissa fundamental da Pedagogia Libertadora (FREIRE, 1987), a qual ressalta que o conhecimento prévio dos sujeitos (no caso, os alunos), ou seja, a experiência destes, e do seu universo é indispensável ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, o professor nesse processo consegue englobar todos os sujeitos e, dessa forma, fazer com que todos se sintam aptos a alcançar as metas quantitativas estabelecidas como necessárias para que possam ter sucesso nos estudos e, com isso, prosseguir nestes. Corroborando com essa ideia de continuidade nos estudos, Santos *et al.* (2017) ressaltam que a flexibilização do processo avaliativo, por meio de sua diversificação, apresenta-se como uma alternativa muito viável para que este público possa obter êxito e, com isso, possa seguir em seus estudos permanecendo, dessa forma, na escola. Oliveira *et al.* (2013) destacam que a utilização de diferentes instrumentos avaliativos oportuniza aos alunos maiores chances de obterem os resultados acadêmicos demandados pela escola. Além disso, enfatizam que por meio de tais instrumentos os alunos podem demonstrar competências que, muitas vezes, até desconhecem, mas que são exteriorizadas quando os alunos são inquiridos, ainda que indiretamente, a colocá-

las em prática. Compreende-se que a ideia de que a aprendizagem deve estar centralizada essencialmente nas ações do professor é ultrapassada. Percebe-se, portanto, com o passar do tempo, que o processo de ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla, na qual ambos (professor e aluno) estão continuamente aprendendo de forma mútua (OLIVEIRA *et al.*, 2013). Para tanto, o professor deve estar muito atento à diversidade que tem a sua frente para que possa trabalhar com ela de uma maneira não estanque como, por exemplo, utilizando uma única forma de avaliação, uma vez que tal atitude, de certa forma, priorizaria determinados sujeitos em detrimento de outros, já que estes, digamos, não obteriam êxito na avaliação utilizada.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, Diversificação de Instrumentos, Percurso Formativo.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, S. L. **Trânsitos curriculares dos jovens populares na escola.** 2017. 151f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

BRASIL. **Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília – DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 07 nov. 2020.

DOURADO, R. de C. S. **Gestão da aprendizagem em sala de aula pelos professores da Educação de Jovens e Adultos no município de Tanhaçu – Bahia:** processos de intervenção para a melhoria da qualidade do ensino. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

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

_____, P. **Educação e mudança.** 34ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas. 220p., 2008.

HAAS, C. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015. Disponível em:

<<http://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9038/0>>.

Acesso em: 07 nov. 2020.

OLIVEIRA, H. do V. de; SOUZA, F. S. de; GRÜTZMACHER, S. A experiência do IFRR / Câmpus Amajari na diversificação de instrumentos avaliativos como forma de percepção de competências dos discentes. In: **Anais da 65ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC**, 2013.

SANTOS, A. L. V. dos; PEREZ, G. T.; TEIXEIRA, V. L. M. de O. Estratégias de ensino-aprendizagem na construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, n. 18, v. 2, p. 106-113, 2017.

SILVA, J. F. da. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 4ª ed. São Paulo-SP: Mediação, 2006.

ZABALA, A. A Avaliação. In: ZABALA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E IDOSOS: A NATUREZA ESPECÍFICA DE UMA EDUCAÇÃO POLÍTICO PEDAGÓGICA

Sara Ingrid Borba⁴¹

O presente resumo resulta de estudos acerca da Educação de Jovens Adultos e Idosos - EJAI, numa abordagem em que se percebe a existência e o forte discurso em defesa da Base Nacional Curricular – BNCC, para os diversos níveis de educação no Brasil. BNCC para a Educação Infantil, Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais, bem como para o Ensino médio. Toda Base Curricular para a Educação Básica está sendo reformulada com vistas às novas demandas educacionais. No entanto, é válido questionar sobre o porquê a Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI, não está sendo contemplada nesta nova implementação curricular e como fica a EJAI no quadro geral das políticas nacionais para a educação? As formações docentes, discursos, materiais não trazem uma abordagem curricular ou as práticas pedagógicas, neste seguimento, tão pouco as políticas públicas no âmbito dessa modalidade de Ensino, quanto à BNCC, uma política pública de Estado que fortalece os direitos de aprendizagem dos estudantes brasileiros, no entanto não vemos contemplados os direitos das pessoas jovens adultas e Idosas nesta legislação. A EJAI é garantia do direito de acesso à educação pública e de qualidade para aqueles que não tiveram condições de estudos na idade certa, previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB (9394/96). Assim, é possível desenvolver reflexões à luz de dois pontos: primeiro, baseado no legado teórico freiriano, para nos fundamentar na reflexão sobre a relação da EJAI e da Educação Popular como política própria, com seu currículo e suas próprias referências filosófica e política; segundo ponto, seus fundamentos e as

⁴¹ Pedagoga, mestre em Educação Popular Comunicação e Cultura – UFPB. Membro do FEPEC – AL. Professora da educação de Jovens e Adultos na rede Estadual de Alagoas. E-mail: ingridsara80@gmail.com

estratégias didático pedagógicas, as quais estão fundamentadas na perspectiva freiriana, a uma educação pedagógica libertadora e a uma leitura de mundo envolvidas na relação discente e docente, pressupondo a leitura da palavra como elemento desencadeador de um ato político pedagógico, transformador que liberta a si e ao outro. A pesquisa de cunho qualitativa tipo levantamento descritivo, servirá como aporte teórico para futuro aprofundamento sobre o tema de pesquisa, está baseada nos estudos de Gil (2008), Triviños (2006), bem como aporte teórico que se declina aos estudos freirianos, especificamente nos estudos de Educação como prática de liberdade”, “pedagogia da autonomia” e demais autores que se debruçam aos estudos da EJAI. Destaca-se, neste estudo, o uso do termo Idoso aliado ao discurso da EJA, tornando-se uma demanda necessária no contexto atual, a EJAI representa a presença da pessoa idosa ocupando espaços na escola, tornando-se pertinente trazer este tema para a discussão, pois a lei respalda o direito a pessoa idosa de frequentar a escola e outros espaços educativos como cursos técnicos e Ensino Superior, e demais direitos garantidos no Política Nacional do Idoso (1395/1999) Estatuto do Idoso (10741/2003), tratam das diretrizes quanto ao direito à saúde, habitação, transporte e a proteção das pessoas com idade superior a 60 anos. Ainda pode-se apontar Lei nº 13.632 de 6 de março de 2018, que alterou a Art. 37 da LDB (9394/96), afirma que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” Quando a lei traz esta proposição: “ao longo da vida”, formaliza o direito a pessoa idosa de ter acesso à educação. Ao não contemplar esta modalidade de ensino, a BNCC apenas comete uma justiça, pois a estrutura da EJAI é baseada em pressupostos filosóficos, pedagógicos e políticos específicos aos sujeitos com outros interesses. Freire (1976, p. 49) definiu em sua concepção que, “Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo”. Neste sentido, ele ainda complementa: “Aquele em que os sujeitos do ato de

conhecer (educador – educando; educando – educador) se encontram mediatizados pelo o objetivo a ser conhecido.” O que se difere dos pressupostos que constam na BNCC o qual não dariam conta da dimensão pedagógica da EJA e, o que parecia ser uma perda, torna-se antes de tudo, após sensibilidade aguçada, um ganho para a EJA no sentido de liberdade e autonomia crítica para construir os seus próprios pressupostos e práticas pedagógicas, mediante a tônica da essência de seus sujeitos, pautadas no “desvelamento da realidade”, numa prática que resulte da “inserção crítica da realidade”, posto que a educação, especificidade humana é forma de intervenção dos sujeitos no mundo, o que não pode se dá dissociada da realidade.

PALAVRAS- CHAVE: Educação Popular, Pensamento Freiriano, Idosos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2011
- BRASIL **Constituição Federal** de 1988.
- ____ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** 9394/96
- ____ **Lei nº 13.632** de 6 de março de 2018
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 23ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970
- ____. **Educação como prática da liberdade.** 18. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** 1ª ed. São Paulo, SP. Atlas, 2006.

A CONCEPÇÃO DE CÍRCULO DE CULTURA NO PROGRAMA MÃE CORUJA PERNAMBUCANA

Adrião da Silva Mendes⁴²
Jússara Mayara da Silva França⁴³
Risocleide Aparecida Maria da Silva⁴⁴

A reflexão proposta neste texto é resultado de um estudo realizado na disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do curso de Pedagogia da UFPE/CAA. Tivemos como objetivo compreender a concepção de círculo de cultura no Programa Mãe Coruja Pernambucana. Para tanto, o percurso metodológico empreendido nesta investigação foi a abordagem de natureza qualitativa (DEMO, 2002) e a análise documental (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Analisamos, portanto, o texto que orienta o Programa Mãe Coruja Pernambucana presente nas Diretrizes Operacionais para a oferta da Educação de Jovens e Adultos (SEPE, 2016). Neste sentido, alocado na Gerência de Políticas Educacionais de Jovens, Adultos e Idosos do Estado de Pernambuco (EJAI), o Programa Mãe Coruja Pernambucana surge em 2007 e se firma como política permanente em 2009, os seus objetivos são o cuidado de mulheres gestantes, mães e crianças (de 0 a 5 anos) através da participação de 8 secretarias do Governo do Estado: Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade; Agricultura e Reforma Agrária; de Saúde; da Mulher; Justiça e Direitos Humanos; e Secretaria da Micro e Pequena Empresa, Trabalho e Qualificação, que trabalham de forma integrada. No que se refere à dimensão educativa, a Secretaria de Educação é a

⁴² Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Email: adriao1046@hotmail.com.

⁴³ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Email: jussarapri3@gmail.com.

⁴⁴ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Email: risocleideasilva@gmail.com.

responsável pelo processo de alfabetização e letramento com as mulheres e seus/suas filhos/as. O programa tem duração de 11 meses a partir de encontros com 2h30 de duração, ocorrendo 4 dias por semana e a sua metodologia tem como base os Círculos de Educação e Cultura (CEC) criados por Paulo Freire, um dos grandes nomes da educação mundial. De acordo com o Patrono da educação brasileira, “os Círculos de Cultura são precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planejam ações concretas, de interesse coletivo.” (FREIRE, 1980, p. 28). Esses são compostos por trabalhadores e trabalhadoras populares que, reunidos sob a coordenação de um educador, discute temas geradores da realidade social, do interesse do grupo. No Programa Mãe Coruja Pernambucana a intencionalidade dos círculos é que as pessoas se constituam como seres históricos e humanos, a partir das reflexões sobre a realidade. Sob esta concepção, nos encontros, é proposta uma práxis pedagógica que se compromete com a emancipação, considerando o fazer pedagógico, sem desvalorizar as vivências e as particularidades dos sujeitos. “Nesse sentido, a problematização emerge em um caráter pedagógico, como práxis social, como manifestação de um mundo refletido com o conjunto dos atores, possibilitando a formulação de conhecimentos com base na vivência de experiências significativas” (DANTAS; LINHARES, 2014, p.76). Esse processo possibilita, assim, o desenvolvimento da consciência das participantes, considerando as relações pessoais, sociais e educacionais, através de uma prática política emancipatória e transformadora da realidade social sob a supervisão de um/a professor/a coordenador/a. Nos Círculos de Educação e Cultura, o papel do/a professor/a coordenador/a é construir o diálogo, não em uma perspectiva de verticalidade no qual esse detém o saber, mas sim, sob a concepção de que existem vários saberes vindos dos educandos que se faz através da palavra de todos e de suas concepções e culturas (GOMEZ, 2014). A partir da análise do material que orienta o Programa Mãe Coruja Pernambucana, presente nas Diretrizes Operacionais para a oferta da Educação de Jovens e Adultos (SEPE, 2016), percebemos que a organização dos CEC é disposta em três

módulos, sendo eles: Mulher, Criança e Família. Cada um é vivenciado por um período de 15 semanas, sendo que cada módulo possui três eixos: saúde, educação e desenvolvimento social. Os conteúdos são tratados a partir de temas geradores, por meio dos quais acontece a construção do saber através das problemáticas presentes na realidade das mães participantes. Desta forma, consideramos que a enunciação do programa vai ao encontro da visão de educação em Freire, que salienta o trabalho com temas geradores advindos da realidade das mães participantes do programa, criando problematizações para refletir sobre o mundo social. Nesta perspectiva, a partir dos temas geradores, há a discussão com as mães que trazem reflexões sobre a família, o espaço e a realidade em que vivem. Para Freire, os Círculos de Cultura leva o sujeito a “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador realizador de sonhos [...]” (2003, p.41), ajudando a desenvolver uma autonomia em sua relação com o mundo e criando a possibilidade de transformação de uma realidade excludente. Assim, a proposta dos Círculos de Educação e Cultura do Programa Mãe Coruja Pernambucana se aproxima da visão de Paulo Freire, no que se refere ao caráter reflexivo sobre a realidade a partir dos círculos. Compreendemos que a proposta do programa vai ao encontro com a leitura de mundo de Freire proporcionando pensar as vivências e experiências da realidade social. Salientamos que programas como esse são de grande importância para a educação do grupo atendido, pois propiciam processos de reflexão sobre a realidade e o contexto dessas mulheres. Entretanto, não encontramos, no documento investigado, de concepções sobre o papel do/da professor/a coordenador/a, nem como são organizadas as atividades dos círculos. O que nos leva a possíveis pesquisas futuras sobre como esses encontros são vivenciados na prática. Portanto, acreditamos que a concepção de círculo de cultura, no Programa Mãe Coruja Pernambucana, possibilita processos de formação e educação com amorosidade e criticidade; contribuindo na luta contra a opressão do sistema capitalista e auxiliando as mulheres a desenvolver atos de emancipação e transformação da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Programa Mãe Coruja Pernambucana, Círculos de Cultura.

REFERÊNCIAS

Dantas, Vera Lúcia; Angela Linhares, Maria Bessa. Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. Em Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **II Caderno de educação popular em saúde** / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. – Brasília: Ministério da Saúde, 2014.224 p.: il. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/2_caderno_educacao_popular_saude.pdf> Acesso em: 10 set, 2020.

GOMEZ, Margarita Victoria. O Círculo De Cultura: Opção Teórico- Metodológica Na Educação. **ENDIPE**,2014. Disponível em: < <http://www.uece.br/endipec2014/ebooks/livro2/O%20CI%CC%81R%20CULO%20DE%20CULTURA%20OP%C3%87A%20TE%3%93RICOMETODOL%C3%93GICA%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>> Acesso em: 10 set, 2020.

FREIRE, P. Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, C. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

PERNAMBUCO. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. **Diretrizes Operacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos**. 2016. Recife, PE, 2016. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10122/DIR%20ETRIZES%20OPERACIONAIS_vers%C3%A3o%20final%20\(2\).pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10122/DIR%20ETRIZES%20OPERACIONAIS_vers%C3%A3o%20final%20(2).pdf) Acesso em: 10 set 2020

RELATO DA OFICINA DE CRIAÇÃO LITERÁRIA: ESCREVO PORQUE NÃO SOU SUFICIENTE

Rafael Bezerra da Silva Farias⁴⁵
Maria Jéssica Marques de Lima ⁴⁶

O trabalho a ser apresentado é um relato de experiência sobre a oficina de criação literária: “Escrevo porque não sou suficiente”, ocorrido entre os dias 26 a 29 de agosto de 2019, no Assentamento Dois Irmãos, Buíque-PE. O público-alvo foram os estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA- CAMPO), modalidade destinada à população do campo em parceria com os movimentos sociais do campo, aqui o MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. A participação aconteceu a convite, na época, da coordenadora da escola Municipal João Bezerra de Brito, educadora Jéssica Marques⁴⁷, além do incentivo aos educandos(as) a participarem dos quatro dias da oficina, das 19h às 21h. O objetivo deste trabalho foi o de socializar os resultados alcançado na oficina com os(as) discentes e com as professoras que também participaram. A relevância deste trabalho está em trabalhar a literatura como estratégia pedagógica importante para a formação humana. As oficinas se desenvolveram guiadas pela metodologia freiriana. O livro do Carlos Lyra (1996) “As Quarenta horas de Angico: uma experiência pioneira de educação”, do educador pernambucano Paulo Freire (1896; 2004), foi o livro base para nosso trabalho. O primeiro dia da oficina, além da mística, conhecemos os(as) discentes e

⁴⁵ Formado em História (Asces-Unita/2019), especializando História e Cultura Afro-Brasileira (INE); Idealizador do Coletivo A literatura também tem pele preta; Membro do GEPECQ (Grupo de estudo, pesquisa e extensão em educação do campo e quilombola, CAA-UFPE); Centro Paulo Freire Estudos Pesquisas /UFPE; <http://lattes.cnpq.br/8721983619033077>. E-mail: faelbezerra07@gmail.com

⁴⁶ Letras/ Aesa-Cesa.Especialização em Literatura Brasileira; Coordenadora no Assentamento Dois Irmãos- Educação de Jovens e Adultos do Campo/Buíque.Email:jazzmarques@gmail.com

⁴⁷ Hoje Jéssica Marques é professora da escola e integra o Coletivo do Setor de Educação do MST-PE

trabalhamos a questão da literatura no Brasil, a partir dos livros do Sociólogo e crítico literário Antônio Cândido (1999; 2006). Percebemos no decorrer do processo que os estudantes demonstraram interesse pela música. A partir dessa observação, começamos a usar algumas músicas que dialogam com a literatura como forma de estratégia para dialogar com os(as) participantes sobre a importância da leitura e escrita. No segundo dia, contamos na abertura com a contribuição do educando Valdecir conhecido por Val, compositor e cantor que trouxe o seu trabalho como artista. Após a participação do Val, fizemos grupos com os(as) estudantes para a produção de poemas. É importante ressaltar que os educados(as) das três turmas estavam presentes, então havia gente que sabia ler e escrever, como havia gente que ainda estava se descobrindo no caminho da leitura e da escrita e outra parte que não era ainda letrado, ou seja, esta oficina foi multisseriada, pois participaram turma dos anos iniciais, finais e médio, contudo conseguiram produzir alguns poemas. No Terceiro dia da oficina trabalhamos pintura. Foi mais tranquilo para (os) as discentes, ficaram livres para pintar o que bem quisessem. No desenvolver das atividades, a professora contou que pela a primeira vez viu um de seus alunos escrevendo um nome, nome esse ligado ao território dele, vaqueiro, que ele escreveu assim: “Vaqueiro.” O último dia da oficina foi para finalizar com um sarau-cultural, os(as) participante trouxeram comida de casa, além de apresentarmos o livreto intitulado Folha, Planta, Árvores. Livro que os mesmos produziram neste dia na oficina. O resultado da produção do livreto os deixou admirados. A oficina também recebeu uma convidada ilustre, amiga e poeta da escola, Dona Iraci, que recitou alguns poemas escritos por ela. A participação de Dona Iraci e do Val foram importantes para fortalecer os vínculos entre escola e comunidade e entre saberes da comunidade, desenvolvidos por pessoas que residem no município, e os saberes que a escola trabalha. Alguns estudantes participaram apenas no primeiro dia da oficina e o resultado da escrita do livreto fez com se sentissem tristes por não verem seus nomes representados numa produção literária. Esse momento nos mostrou a importância de desenvolver junto com os

estudantes produções nas quais se vejam como autores e reconheçam seus saberes. O resultado das oficinas, desenvolvidas nos 4 dias, fez-nos compreender a importância de trazer as experiências vivenciadas pelos estudantes como saber reconhecido e valorizado no âmbito da escola, mas também o de deixar com aqueles(as) que participaram o resultado físico, no nosso caso foi o livreto, construído com as mãos de todas as pessoas que se fizeram presentes nas oficinas. Concluímos que o trabalho desenvolvido foi uma experiência positiva e relevante, principalmente para nós que nos fazemos docentes em formação, em cada ação educativa que participamos, compreendendo que além de ensinar aprendemos, uma relação de troca como tanto fala o educador Paulo Freire.

PALAVRAS-CHAVES: Oficina de literatura, Formação humana, EJA.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antônio. **Iniciação a Literatura:** resumo para principiantes. - 3. ed. - São Paulo: Humanistas /FFLCH/ USP,1999.
- CANDIDO, Antônio. **Sociedade e Literatura.** 9 Ed. Ouro Azul. Rio de Janeiro -2006.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. - São Paulo: autores Associados: Cortes, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Ed. Paz eTerra S/A. São Paulo. 2004.
- LYRA, Carlos. **Quarenta Horas de Angicos:** uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez. 1996.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE TRIGUEIROS-PE: OS DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Romero Antônio de Almeida Silva⁴⁸

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma política educacional de grande relevância na história da educação brasileira. Ela surge na busca de superar os altos índices de analfabetismo entre a população brasileira, tornando-se conquista consolidada nas redes de educação estaduais e municipais. Contudo, tempos estranhos se fizeram presentes a partir de 2020 com a pandemia da Covid-19 que atinge fortemente a educação escolar em todo o mundo, mas de forma ainda mais forte entre os menos favorecidos. Neste bojo estão os(as) alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos, público esse que, por diferentes situações, não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica, ou até mesmo do direito humano de aprender a ler e escrever, sendo este direito pautado na conscientização dos(as) alunos(as) sobre o mundo onde vivem (FREIRE, 2016a, p. 100) (FREIRE, 2016b, p. 55-56). Entre estes e estas estão os e as quilombolas viventes em todas as regiões brasileiras (essencialmente no meio rural), em quase 6.000 (seis mil) localidades quilombolas espalhados pelo país, dados esse oriundos do levantamento prévio feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o censo demográfico 2020⁴⁹, que por motivo da pandemia foi adiado. O exemplo desse quantitativo de localidades quilombolas está em Pernambuco, ao possuir mais de 149 (cento e quarenta e nove)

⁴⁸ Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco. Membro do Coletivo nacional de Educação da CONAQ. Membro do Grupo de Estudos Étnico Racial e Ambiental da UPE. Professor na Escola Municipal Alfredo Gomes de Araújo, na Comunidade Quilombola de Trigueiros, Vicência-PE. E-mail: romeroalmeida1991@gmail.com.

⁴⁹ Dados do IBGE. Disponível em: <https://censo2021.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/27487-contracovid-19-ibge-antecipa-dados-sobre-indigenas-e-quilombolas.html>> Acesso em: 10 Nov. 2020.

comunidades quilombolas espalhadas por todo o estado, segundo a Fundação Cultural Palmares e o movimento quilombola em Pernambuco estima mais de 190 (cento e noventa) comunidades quilombolas. Desta forma, o objetivo deste estudo é analisar o atual panorama da Educação de Jovens e Adultos na Comunidade Quilombola de Trigueiros em tempos de pandemia. O referencial teórico está fundamentado em Freire (2014, 2016a, 2016b) e Silva (2020). Este estudo tem fundamento na pesquisa qualitativa, por possibilitar observar as interpelações sociais sobre os(as) alunos(as) da EJA da Comunidade de Trigueiros e também quantitativa, ao buscar perceber o número de alunos(as) que estavam matriculados(as) na escola da Comunidade antes do fechamento físico da mesma (escola) e após o advento das práticas educativas de forma remota. A pandemia, que levou o fechamento da escola em março de 2020, provocou dificuldade no contato das professoras e professores com os(as) alunos(as). A maioria deles (delas) não possuíam *smartphones* nem computadores para poder se comunicar com as(os) professoras(es). Desta maneira, as(os) professoras(es) e a coordenação da escola adotaram a estratégia de produzir as atividades impressas em blocos e quinzenalmente distribuir para os(as) alunos(as). A distribuição das atividades começou a ocorrer a partir da segunda quinzena do mês de maio, dois meses após o fechamento da escola, pois, a princípio, as (os) professoras(es) buscaram analisar o panorama que estava (estão) enfrentando (não só o professor(a), como também o aluno(a) e também as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Vicência, onde a escola está vinculada, e qual metodologia seria usada para alcançar os(as) alunos(as). Desta forma, a metodologia adotada inicia-se com a produção-organização-elaboração das questões, observando o currículo da EJA e o contexto da pandemia pelas professoras(es). Isto posto, a compilação do material é feito pela coordenação e a gestão da escola. Após isso, a escola distribui porta a porta as atividades para que todos(as) os(as) alunos(as) sejam contemplados(as), justamente pela dificuldade de comunicação com eles e elas. Contudo, a não comunicação entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) provoca um forte problema, a distância.

Freire (2014, p. 70) nos alerta para a importante relação entre professor(a) e aluno(a), quando disse que “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”. Essa importante relação professor(a) aluno(a) tratada por Freire é essencial na EJA, pois o professor(a) é o suporte e a esperança do aluno e da aluna da EJA, ao passo que ele é o apoio é a esperança no aprender e no inquietar-se, nesse sentido o professor(a). Freire (2014, p. 74-75) continua afirmando que o seu “papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”. Essas palavras são inspiradoras ao observarmos os esforços das professoras(es), da coordenação e da gestão escolar, caracterizando que o que fizeram (fazem) é (para além da obrigatoriedade profissional) um instrumento de consciência social humanizadora. Os dados desta pesquisa apontam para as seguintes conclusões parciais: que as matrículas realizadas até 17 de março (último dia das aulas presenciais) eram 48 (quarenta e oito) e em 9 (nove) de novembro eram 44 (quarenta e quatro). O quantitativo da primeira atividade entregue aos(as) alunos(as) foram 45 (quarenta e cinco) e devolvidas foram 24 (vinte e quatro). Até o fechamento deste trabalho, que corresponde a devolução das atividades da primeira quinzena de outubro de 2020 foram 10 (dez) recebidas dos(as) alunos(as). Esses dados levam a observar que a evasão ocorreu antes mesmo do período de suspensão das aulas presenciais, como podemos observar a partir do número de matrículas na escola. Essa situação demonstra que a evasão dos(as) alunos(as) é um dos principais condicionantes para diminuição da realização das atividades pelos(as) alunos(as) da escola da Comunidade de Trigueiros. E essa evasão ocorre a partir de alguns apontamentos preliminares: (1) atual situação pandêmica que os(as) alunos(as) vivem, em seus contextos psíquicos, sociais e

econômicos; (2) distância entre o aluno(a) e o professor(a) e (3) falta de perspectiva de retorno as aulas em 2020.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Comunidade Quilombola de Trigueiros, Pandemia.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 49. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Educação e Mudança.** 37. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016a.

_____. **Conscientização.** Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016b.

SILVA, Romero Antônio de Almeida. **Identidade, memória e pertencimento como instrumentos de luta no currículo escolar da Comunidade Quilombola de Trigueiros-PE.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Pernambuco. Nazaré da Mata, 2020.

RESUMOS EXPANDIDOS
EIXO TEMÁTICO 3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
ENGAJAMENTO SOCIAL

A PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES ENTRE EDUCAR E CUIDAR PARA UMA FORMAÇÃO MAIS HUMANIZADORA

Patrícia Renata de Azevêdo Leocádio⁵⁰
Carla Patrícia Acioli Lins²

A pesquisa propõe a reflexão sobre a profissionalidade docente e as relações entre Educar e Cuidar para a criação de vivências e experiências de ensino e aprendizagens que respeitem a infância, reconheça os direitos das crianças no espaço escolar, bem como a importância do brincar como elemento indispensável à aprendizagem, para uma ação transformadora desses sujeitos pela construção coletiva da consciência crítica humana, a práxis, libertadora e revolucionária, que Freire (1981) nos traz como percurso que conduz ao processo de humanização. A temática emergiu de observações no decorrer do Estágio Curricular na Educação Infantil, componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da UFPE-CAA, para compreender como professoras desenvolvem um Educar e um Cuidar que atenda a proposta pedagógica da educação infantil no espaço da sala de aula que não se associe ao assistencialismo. Durante o Estágio na Educação Infantil, por exemplo, não percebemos clareza por parte das professoras sobre o sentido do Educar e Cuidar como indissociáveis quando desenvolvem suas aulas. Como objetivo geral, a pesquisa buscou analisar as relações entre Educar e Cuidar para professoras da Educação Infantil. E, como objetivos específicos verificar como a relação Educar e Cuidar atravessa a profissionalidade do(a) professor(a) da Educação Infantil e verificar como a relação Educar e Cuidar está presente na formação do professor/a da Educação Infantil. Sobre a profissionalidade das professoras da

⁵⁰ Pós-Graduada em Psicomotricidade e Educação Especial, Pedagoga pela UFPE/CAA, Pós-Graduada em Análise Comportamental: Déficit Intelectual e Autismo.

² Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco.

Educação Infantil o campo estudado foi uma escola municipal de Educação Infantil em Caruaru-Pe. Perante o campo, observamos a timidez das docentes quanto ao uso da ludicidade em articulação aos conteúdos curriculares, pois a escola demonstrou que o processo de escolarização do saber ler e escrever se sobrepõem às vivências e experiências próprias da infância. Tratamos o conceito de ludicidade como as diversas formas do professor/a interagir com seus alunos no sentido do Ensino aprendizagem voltado para as brincadeiras pedagógicas e livres, a utilização de jogos que tragam conhecimento de mundo, o uso da imaginação, da fantasia, dos sonhos, a inclusão de músicas infantis que fazem parte da infância das crianças. Segundo Craidy e Kaercher (2001), esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que as atividades voltadas simultaneamente entre educar e cuidar estivessem presentes, o que na prática se tem verificado é que tanto o cuidado quanto a educação tem sido pouco explorados como processos inseparáveis e complementares. Ao pensar na mudança da prática docente é relevante conduzir os educadores a formações continuadas que os levem a reflexão de suas ações no sentido de se reinventar e lutar pelo grupo profissional, pelo reconhecimento, valorização e conquista de espaços tanto no debate acadêmico como nos espaços educacionais. Pois, “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição à qualquer forma de discriminação”(FREIRE, 2002, p.35). Diante dos desafios, compreendemos a relevância do conhecimento teórico que conduzem a especificidade da prática docente na educação infantil; assim como a formação continuada para uma pedagogia mais humanizada em que as crianças sejam ouvidas, respeitadas e vivenciem momentos de liberdade que proporcionem a construção de sua autonomia. A competência docente se fortalece no domínio dos conhecimentos teóricos e práticos indissociáveis, no respeito para com os alunos, pares e consigo mesmo; nos saberes da experiência, na luta em defesa de que a educação é campo de especificidade docente. Desse modo, o agir docente exige responsabilidade e comprometimento, porque ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2002). Organizamos o estudo em tópicos para

facilitar a compreensão dos sentidos da profissionalidade docente e do Educar e o Cuidar para professoras da Educação Infantil. O percurso teórico se ancorou em autores como: 1) Bourdoncle(1998) com o conceito de profissionalidade que se relaciona à prática docente, aos saberes docentes próprios da profissão, na perspectiva da profissionalização, na luta do grupo por valorização; 2) Craidy e Kaercher (2001) nos sentidos do educar e cuidar como ações indissociáveis; 3) Nos fundamentamos de Paulo Freire(1981) pelo princípio da educação que é por essência transformadora, emancipadora e possibilitadora; pela práxis educativa, libertadora e revolucionária, em que um profissional ético e comprometido possibilite leituras de mundo aos educandos. A presente pesquisa é qualitativa do tipo etnográfica (LÜDKE E ANDRÉ, 1986) para descrição de significados culturais de determinado grupo de professoras da Educação Infantil da rede municipal de Caruaru-PE. Realizamos entrevista semiestruturada e observações das aulas e registro em diário de campo, utilizou-se a Análise de Conteúdo, segundo (FRANCO, 2008). Os Resultados evidenciaram que para as docentes, os saberes da experiência são fonte primária dos saberes docentes. As análises dos dados apontam a ideia de profissionalidade docente como expressão do processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelas professoras ao longo de sua trajetória. Na dinâmica de se tornar professor/a revelaram seus entendimentos quanto à importância dos sentidos do Educar e do Cuidar e que o crescimento profissional docente depende dessa compreensão, assim como o desenvolvimento das suas crianças; embora apresentem, em alguns momentos, um cuidar assistencialista, isso vem melhorando com as formações ofertadas pelo Município às professoras.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalidade, Educar, Cuidar.

REFERÊNCIAS

BOURDONCLE, Raymond. Artisan moral ou professionnel? La place des valeurs dans la conception de la fonction et de la formation des enseignants. **Spirale. Revue de Recherche en Éducation**. n. 21,

1998, p. 25-34.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P.da Silva.

Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à
prática Educativa, 25ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz
e Terra, 1981.

A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DOCENTE NUMA DIMENSÃO ÉTNICO-RACIAL: UM PENSAR SOB A PERSPECTIVA FREIREANA DA AUTONOMIA.

Dayana Maria da Silva⁵¹
Maria Joselma do Nascimento Franco ⁵²

Este texto é 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/ UFPE/CAA. Neste, temos como objeto a formação docente e a proposta político-pedagógica numa perspectiva étnico-racial. Nele, tomamos como objetivo analisar na proposta político-pedagógica a formação docente numa perspectiva étnico-racial. Para discutir as temáticas de estudo que fundamentam o objeto, nos embasamos em Libâneo (2004) e Veiga (1998) para tratarmos da Proposta/Projeto Político-Pedagógico (PPP). Na aceção 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

⁵¹ Pedagoga, Professora da rede Escola Privada de ensino de Caruaru-PE. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA. Participante do Grupo de Estudos em Educação do Campo – GEECampo /Participante da Pesquisa Proposta Político-Pedagógica da Escola/ Comunidade Quilombola Serra Verde/Caruaru-PE - SUBPROJETO 2: PPP das escolas quilombolas e as questões étnico-raciais: organização e participação da comunidade na construção da identidade (2016 – 2019) E-mail: day16ana2010@gmail.com

⁵² Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc e do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste UFPE – CAA. Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação do Campo (GEECampo) e Coordenadora de área do Pibid 2020-2021. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE). E-mail: mariajoselma.franco@ufpe.br

de debate, do diálogo e participação. Para discutir a Formação Docente, tomamos Gadotti (2011); Imbernón (2010) e Freire (1996), por apresentarem em seus construtos uma concepção de formação dinâmica, processo contínuo e permanente, de autonomia, problematização e reflexão. Para tratar das questões étnico-raciais nos referenciamos em Gomes (2012) e Silva (2007), que tratam da relação entre a educação étnico-racial e as práticas pedagógicas de afirmação e valorização da identidade. Do ponto de vista 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 e as entrevistas semiestruturadas. Os participantes são um Gestor Escolar e duas professoras. Discussões e resultados: A formação docente sendo parte do projeto político-pedagógico (VEIGA, 1998); compete à escola realizar o levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais e elaborar programa de formação. Partindo dessa perspectiva, ao buscar analisar a formação docente numa perspectiva étnico-racial a partir do PPP, ao perguntarmos sobre a PPP, o gestor explicita que há a existência de uma “[...] PPP, porém, ela foi encaminhada pela Secretaria de Educação para as escolas do município, inclusive para essa instituição” (DIÁRIO DE CAMPO, GE, 2018). Diante do exposto, constatamos em sua afirmação a ausência de uma PPP elaborada e discutida pelos membros escolares, sendo esta uma construção eminentemente coletiva. Evidenciamos, assim, que não havia a perspectiva étnico-racial na proposta político-pedagógica de forma sistematizada. Considerando a inexistência da PPP, insistimos nossas buscas a partir do diálogo com as professoras, ao questionarmos se estas tiveram acesso ou participaram da elaboração da proposta político-pedagógica da escola, vemos o que dizem “Olhem eu vou dizer logo a verdade, nunca vi essa PPP dessa escola” (DIÁRIO DE CAMPO, P1, 2018). Diante do exposto, inferimos que não tiveram contato com a proposta escolar e por sua vez não participaram de sua elaboração. Direcionando-nos a dimensão da formação docente numa

perspectiva étnico-racial, ao indagarmos em que momentos formativos tiveram acesso a temática étnico-raciais, afirma que: “Sempre perpassa por nossa formação, embora não seja muito evidente” (ENTREVISTA, P2, 2018). Diante destes depoimentos analisamos que as dimensões problematizadoras e reflexivas (FREIRE, 1996), no processo formativo de ambas, são ausentes e denunciam a fragilidade dos espaços formativos onde pouco se discute e visibiliza tais temáticas. Ao questionarmos se são desenvolvidas ações e formações docentes sobre a temática étnico-racial evidenciam que: “Já teve bem mais, mas ultimamente a gente não vê mais. Pela secretaria tinha formação, mas hoje eu desconheço, por não recebemos mais visitas dessas pessoas” (ENTREVISTA, P2, 2018), evidencia-se, assim, a ausência de políticas públicas (GOMES, 2012). Nesse sentido, o investimento em formação constituída a partir das necessidades da realidade escolar, uma vez que a formação é concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização e fundamentação e não meramente como atualização, é um desafio a ser enfrentado pelas políticas educacionais de educação municipal. Contudo, os dados apontam para a ausência de uma proposta político-pedagógica de construção coletiva, democratizada e dinâmica. Além da ausência de formações docentes que problematizem e mobilizem reflexões, conhecimentos teóricos e pesquisas em torno das temáticas étnico-raciais. Na conclusão, retomando o objetivo do estudo: analisar na proposta político-pedagógica a formação docente numa perspectiva étnico-racial, inferimos que a perspectiva étnico-racial na formação docente encontra-se implícita, numa perspectiva superficial e pontual, em datas comemorativas, invisibilizada, o que aponta para a ausência de políticas públicas e autonomia escolar, além da necessidade de elaboração de uma proposta político-pedagógica de forma coletiva, assegurando a participação e tomada de decisões efetiva de todos os membros e comunidade escolar que tomem por base a valorização das memórias, das práticas culturais, sociais e coletivas; o conhecimento plural (conteúdo, competências, atitudes e valores) das relações étnico-raciais, dentre outras questões que poderão contribuir para o processo formativo de docentes e discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Proposta Político-Pedagógica, Formação Docente, Educação étnico-racial.

REFERÊNCIAS

- 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.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 22a.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.** 2a.ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- 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.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre : Artmed, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.
- 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.
- VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papyrus, 1998.

DA FORMAÇÃO À PRÁTICA: O PERFIL DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO QUE ATUAM NAS SALAS DE RECURSOS COM CRIANÇAS ESPECIAIS

Marta Maria da Silva Gomes⁵³
Uyara Almeida Seródio⁵⁴

Este é um trabalho de natureza bibliográfica com base nas discussões de Gil (2008) e de cunho documental a partir dos estudos de Pádua (1997). Por meio deste aporte metodológico buscamos entender qual o perfil do profissional que atua nas salas de recursos com crianças especiais. Analisamos a Resolução CEB/CNE nº 4 de 02/10/2009 que determina diretrizes normativas desde o funcionamento ao profissional que compete conduzir o processo de ensino e aprendizagem do Atendimento Educacional Especializado, versando trazer para o âmbito acadêmico tal discussão, para permitir que possamos refletir sobre a educação especial no Brasil, no nosso município, na escola do nosso bairro, e de como, até 2024, conforme a meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), todos os sujeitos com necessidades especiais terão acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado. Tal meta deve inquietar todas as esferas da sociedade, pois esses sujeitos vão tomar cada vez mais posse de sua cidadania e de seus direitos, isso implica preparar as licenciaturas a discutir educação especial e conhecer quem são esses sujeitos. No artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009,

⁵³ Graduada em Pedagogia pela UFPE/CAA, pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pós-graduanda em Psicomotricidade ambas pela faculdade ALPHA, membro do Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ). Email: martagomes-18@outlook.com

⁵⁴ Graduada em fisioterapia pela UFPE-RECIFE, e pós graduanda em psicomotricidade. Email: isio.fisioterapia@yahoo.com.br

explicita ainda que esse profissional responsável pelo AEE (Atendimento Educacional Especializado) deve ter formação inicial que garanta o exercício da docência e formação dentro do âmbito da educação especial, tal medida deixa claro quem deve ocupar esse cargo e mesmo assim não anula o professor que está na sala de aula se aperfeiçoar e traçar uma metodologia inclusiva. Assim, seja professor da sala de aula ou do AEE, é necessário alguém que compreenda esses sujeitos, domine abordagens, entenda os direitos dela, seja capaz de enxergar potencial em jogos e dinâmicas psicomotoras, que saiba estimular a criança e desenvolver nela autoconfiança buscando ter uma prática cada vez mais libertadora, dialógica e reflexiva. Cabe pontuar que a criança recebe um laudo, um diagnóstico e não uma sentença; não podemos limitar a criança baseada nas nossas percepções de senso comum, preconceitos e rótulos. Neste contexto, Dall’Acqua (2007, p. 116) ressalta que “torna-se cada vez mais necessário e complexo o processo de formação de professores da educação especial” ; e do quanto essas formações necessitam ser continuadas, atualizada em estudos, do quanto esses educadores precisam pensar a educação para além da instrumentalização, o aluno especial pode e deve assumir papéis sociais na comunidade, pode trabalhar e ser um sujeito ativo e político. Educadores que possam desenvolver processos educativo-dialógicos que quebrem as algemas epistêmicas que nos separam, que discutam, reflitam verdades postas que padronizam a cultura, o saber, e quem devemos nos tornar e ser. Esse processo de construção possibilita descobrirmos sobre quem somos, ou fomos forjados a ser, na dinâmica das relações, como seres no/do mundo, em que vivemos e da constante aprendizagem na formação de nossas identidades coletivas e individuais (FREIRE, 1987). Aceitar adaptar, mas desprovidos de entender como se inclui, não adianta pensar na rampa de entrada se a porta da sala de aula não entra uma cadeira de rodas, não adianta aceitar a matrícula de um aluno autista e negar a ele o direito do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), não adianta dizer que inclui o aluno com Déficit de Atenção e ter uma sala poluída visualmente, e esboçar como troféu a sala de recursos multifuncionais sem a preocupação de

pensar na qualidade dos jogos e recursos ofertados, e em quem vai ser esse professor, que formação ele tem para assumir tal responsabilidade (GOMES, BARBOSA, 2006). Devemos desde a nossa graduação, conhecer e entender o chão de como funciona a educação especial, o AEE, e que espaço (Sala de Recursos Multifuncionais) é esse dentro das escolas. O professor da sala de aula ou do AEE não sai da graduação sabendo onde irão atuar, ninguém nasce ciente que vai exercer o trabalho do AEE, tudo é fruto das formações, vivências e oportunidades, pois a prática desse profissional vai impactar vidas, e devemos ter responsabilidade profissional e social sobre como estamos consolidando essa educação, e que tipo de sociedade estamos construindo através do reflexo do nosso fazer docente.

PALAVRAS-CHAVE: Atendimento Educacional Especializado, Inclusão, Formação Docente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)
- BRASIL. MEC. **Resolução nº 4/2009**, de 2 de outubro de 2009. Brasília, DF: Edições Câmara, 2009.
- DALL'ACQUA, M. J. C. Atuação de professores do ensino itinerante face à inclusão de crianças com baixa visão na educação infantil. **Paidéia**, v.17, n.36, p.115-122, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.12, n.1, p.85-100, 2006.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico prática. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

O PROFESSOR INICIANTE NA CONTEMPORANEIDADE: REFLEXÕES SOBRE O ENSINAR COM AUTONOMIA

Marcia Batista da Silva⁵⁵

Mônica Batista da Silva⁵⁶

Maria Joselma do Nascimento Franco⁵⁷

O presente texto foi desenvolvido a partir dos estudos e reflexões da obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996), questionando sobre como esta contribui para o ser professor/a iniciante na contemporaneidade e justifica-se pela possibilidade de construir aprendizagens quanto aos conteúdos abordados na discussão da obra, além de relacionar essa problematização com o que é ser professor/a nos dias atuais, como se dá essa formação e atuação. Assim, temos como questão-problema: Quais as contribuições da *Pedagogia da Autonomia* para com a formação do professor iniciante? Com o objetivo de analisar as contribuições da *Pedagogia da Autonomia* de Freire para com a formação do/a professor/a iniciante na contemporaneidade, ressaltamos que a obra de Freire é um clássico produzido há algum tempo e sua discussão permanece pertinente para pensarmos a formação e atuação docente na contemporaneidade. Entendemos o/a professor/a iniciante a partir de Carlos Marcelo (1999) como aquele que realiza a transição de estudante para professor/a, sendo egresso da formação inicial ingressa em uma rede educacional sob um período de tensões e aprendizagens intensivas da docência. Compreendemos a contemporaneidade como o tempo atual marcado por grandes transformações sociais, no contexto científico e

⁵⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/ E-mail <<marcia19.b@gmail.com>>.

⁵⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/ E-mail <<monicabatista.ufpe@gmail.com>>.

⁵⁷ Professora-Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/ E-mail <<mariajoselma.franco@ufpe.br>>.

tecnológico, caracterizada por tensões que se apresentam no contexto social, político e cultural, que repercutem no campo da educação, atravessando o projeto de sociedade que se deseja ter (PINHO; SOUSA; BARROS, 2016). Nesta perspectiva, afirmamos a partir de Freire (1996) que ensinar exige autonomia, humanidade, conhecimento, rigorosidade, respeito ao educando, empatia, compreensão sobre a função da educação no mundo. Nossa metodologia contempla uma pesquisa de enfoque qualitativo, pois essa abordagem “[...] preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno” (GONSALVES, 2007, p. 69) elencando as informações pertinentes para a sistematização do conhecimento, tendo em vista nosso objeto de estudo, a formação de professores/as iniciantes na perspectiva freiriana. Para a produção dos dados realizamos um estudo de cunho bibliográfico-exploratório por entendermos que este contempla nosso objetivo. A pesquisa bibliográfica “é caracterizada pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas e outros” (GONSALVES, 2007, p. 40). Esse procedimento metodológico nos possibilita identificar através das referências lidas o contexto do objeto estudado e suas implicações na realidade contemporânea, fazer inferências reflexivas diante da realidade questionada, trazendo contribuições para a problemática. Como resultado e discussão desse movimento de leitura, reflexão e análise da obra *Pedagogia da Autonomia*, inferimos que ser professor/a iniciante não é uma atividade que se respalda apenas no exercício da prática por si só. A ação docente é uma atividade de relação com o outro, com o estudante, e isso exige desse profissional uma sensibilidade humana que precisa ser fermentada desde sua formação inicial e persistir com sua inserção no contexto profissional, prosseguindo ao longo da carreira pela via da formação continuada. A docência se expressa enquanto uma atividade eminentemente humana, que traz em seu desenvolvimento o compromisso social. Atuar enquanto professor/a é uma ação política e interventiva, desta maneira quando o/a profissional professor/a é iniciante na carreira, esse domínio ainda está por ser consolidado. Nesse sentido, Freire (1996) nos ajuda a compreender que o humano

é um ser em constante inacabamento, e nesse movimento se encontra o/a professor/a iniciante, que inconcluso/a, necessita manter-se em contínuo aprendizado ao longo da trajetória profissional. É neste esteio que o clássico *Pedagogia da Autonomia* apresenta contribuições na medida em que o/a professor/a iniciante adentra em uma rede escolar como um estranho à cultura educacional, produzida por seus/as atores/atrizes sociais, além dos desafios que enfrenta para se familiarizar com os/as responsáveis pelos/as estudantes e os pares de profissão. Outrossim, essas questões vão incidir diretamente na vida profissional, desta maneira na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire contribui explicitando que ensinar exige “a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico” (FREIRE, 1996, p. 17). Ou seja, trazendo essa discussão ao âmbito da formação e atuação do/a professor/a em início de carreira, concebemos que o novo não pode ser visto como a “coisa” certa e perfeita, cabe a este profissional perspectivar conhecer com mais detalhes a realidade, analisando as ditas proposituras inovadoras presentes nas redes criticamente, contribuindo na perspectiva da inventividade com vista a autoria docente. Diante do exposto, concebemos que na função de ensinar, assumimos também a responsabilidade educativa não apenas escolar, mas social e humana. Concluimos, ainda que provisoriamente as nossas reflexões, concebendo que ser professor/a em uma sociedade que nos desafia continuamente, exige um movimento de reflexão que nos encaminhe para o “inédito viável” na intencionalidade do “ser mais” freiriano, o que nos provoca a sermos autores de nossas práticas, produtores de conhecimento, um conhecimento vivo-social que considera a essência da profissão docente, a humanidade e humildade, sem perder de vista as marcas da intelectualidade. Esta perspectiva exige um reinventar-se contínuo do/a professor/a na busca de contribuirmos para a formação de uma sociedade humanizada, democrática, includente e digna para se viver.

PALAVRAS-CHAVE: Professor iniciante, Ensinar, Autonomia.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª Edição – São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto Editora, LDA, 1999.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. 4ª edição. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999.
- PINHO, Maria José de; SOUSA, Juliane Gomes de; e BARROS, Tatiane da Costa. **Formação de Professores na Contemporaneidade: Considerações Reflexivas no Âmbito da Universidade**. Universidade Federal do Tocantins. PPGE/ UFT, Araguaína, Tocantins, Brasil, 2016.

A RESPONSABILIDADE FORMATIVA SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA: A EMERGÊNCIA DE REPENSAR A ESTRUTURA CURRICULAR PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA, INCLUSIVA E QUE POSSIBILITE AS NOVAS GERAÇÕES A SER MAIS

Marta Maria da Silva Gomes⁵⁸

Segundo a Organização Mundial da Saúde com dados de 2011, cerca de 1 bilhão de pessoas vivem com algum tipo de deficiência⁵⁹, o que significa uma a cada sete pessoas no mundo. Esses dados trazem à tona a necessidade de amparar, ajudar e garantir cidadania, autonomia e protagonismo a essas pessoas, afinal, elas receberam um diagnóstico, não uma sentença. As pessoas com necessidades especiais, independentemente de um laudo, precisam, assim como todos, ir ao dentista, ao médico, ao supermercado e a escola, por exemplo, e é partindo dessa premissa que nos vem inúmeras reflexões; todas as pessoas que trabalham nesses espaços estão preparadas? Você, eu, dentro de nossos ofícios de trabalho, estamos preparados para acolher esse público? Que protagonismo, educação e cidadania podemos pensar para as pessoas com necessidades especiais, se estamos imersos numa bolha de normalidade, cheia de padrões de aceitação? Devemos repensar a condição de Ser Mais, estamos possibilitando em nossas salas de aula se saímos dos cursos de licenciatura imaturos sobre a realidade da educação especial no Brasil. Nesse processo de formação docente, descobriremos sobre quem somos, ou fomos forçados a ser, na dinâmica das relações, como seres no/do mundo, em que vivemos e da constante aprendizagem na

⁵⁸ Graduada em Pedagogia pela UFPE/CAA, pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pós-graduanda em Psicomotricidade ambas pela faculdade ALPHA, membro do Grupo de Estudo Pesquisa e Extensão em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ). Email: martagomes-18@outlook.com

⁵⁹<https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/#:~:text=A%20ONU%20e%20as%20pessoas,para%20a%20invisibilidade%20dessas%20pessoas.> (Dados extraídos do Site das Nações Unidas).

formação de nossas identidades coletivas e individuais (FREIRE, 1987). Em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica direcionou e discorreu sobre a importância da Formação voltada ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, sabemos que na prática essas formações não acontecem com a frequência que deveria. De acordo com Leonardo, Bray e Rossato, “ [...]O que vemos na realidade brasileira é a implantação de políticas estanques e fragmentárias, em que há preocupação em suprir algumas partes ou esferas da inclusão[.]” (2009, p.305). A graduação não nos torna acabados, o processo de formação não culmina no recebimento do diploma. Aperfeiçoar-se, se reciclar e se atualizar das questões inerentes ao saber é um papel primordial, afinal “nenhuma formação inicial de professores [...] esgota o ensino-aprendizagem de todos os saberes, de todas as competências, de todos os valores que qualquer professor necessita dominar” (MIRANDA, 2004, p. 35). Nenhuma formação nos dá totalidade de saberes. Estudar, pesquisar, investigar deve ser um hábito na vida de um professor. Não se anula aqui a responsabilidade dos órgãos responsáveis, mas reafirma-se o quanto precisamos de professores curiosos, inquietos por saberes e que ampliem cada vez mais em seu currículo a novas formações e aprendizados. Precisamos alertar as unidades de ensino superior sobre a responsabilidade de sua estrutura curricular, do quanto necessitamos que todos os cursos de licenciatura contemplem como componente curricular a Educação Especial para que, enquanto profissionais, possamos discutir/construir um projeto de escola mais inclusivo. O percurso metodológico adotado neste trabalho de cunho bibliográfico (GIL 2008) e documental (PÁDUA 1997) tem como objetivos compreender os regulamentos de âmbito federal que determinam e caracterizam a política de inclusão escolar no Brasil, além de investigar por meio de uma entrevista semiestruturada como esse licenciado percebe sua formação sem a vivência de uma disciplina em educação especial, e na prática de sua docência se deparar com a inclusão desse sujeito e de uma abordagem metodológica inclusiva que respeite as

especificidades desse aluno. Todas essas análises apontadas tem como intuito refletir sobre que educação estamos construindo e o quanto o reflexo do meu fazer docente impacta na sociedade, ciente que a educação é um dos passaportes para a cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente, Inclusão, Graduação.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.2, p.289-306, 2009.
- MIRANDA, Filipa Bizerro. **Educação intercultural e formação de professores**. Porto Editora, LDA. Mundo dos saberes 35 – Portugal. 2004.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática**. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

BREVE REFLEXÃO ACERCA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Vanessa Alves da Silva⁶⁰
Maria Cristina de Queiroz Barbosa⁶¹

As diferentes perspectivas acerca da formação docente estão intrínsecas na história da educação brasileira. Os estudos de Saviani (2013) auxiliam a identificar através da sua perspectiva histórico-crítica qual o perfil dos primeiros professores a lecionarem nas escolas. Identificamos que na ausência de professores formados que soubessem se comunicar com a comunidade, os jesuítas/padres desempenhavam o papel docente, tendo como objetivo a catequização dos povos. Em um movimento progressivo, o ensino vai sendo institucionalizado surgindo a necessidade de docentes especializados nas escolas. Assim, Magaldi e Neves (2007) dialogam que, na ausência de profissionais formados para a docência básica, mulheres passaram a integrar o corpo docente, tendo em vista que não desempenhavam outra função, além de donas do lar; exercer a docência possibilitaria um ganho financeiro, além de continuar a cuidar da casa e dos filhos. Essas e outras questões históricas, culturais e econômicas contribuíram para que a formação docente fosse sendo construída e articulada com uma visão de desvalorização social e econômica da profissão. À medida que a mercantilização vai tomando espaço nas políticas públicas de formação docente, percebe-se que o sujeito que se constitui professor tende a ser silenciado. É nesse sentido que o objetivo do nosso estudo é analisar o documento

⁶⁰ Universidade Federal de Pernambuco, campos Agreste (CAA). Mestranda em Educação Contemporânea (PPGEduC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Vanessaalvessilva951@gmail.com

⁶¹ Universidade Federal Fluminense. Mestranda em Educação, Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação (PPGE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. cristinaqueiroz21@gmail.com

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, desenvolvido pelo Ministério da Educação articulado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O nosso texto se classifica como qualitativo, fazendo uso de Godoy (1995, p.21) “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. fizemos uso da análise documental articulada com a revisão de literatura sob a luz da perspectiva freiriana para desenvolver nossa discussão. O documento destinado para formação docente traz novas diretrizes para formação de professores com a ideia de que a formação docente deve acontecer desde o Ensino Médio e apresenta marcos para o desenvolvimento de habilidades e competências que devem ser alcançadas durante o processo de formação. Ao primeiro olhar, corre o risco de supor que o documento é um avanço para formação, tendo em vista que é indicado que durante o processo formativo o docente tenha o “Domínio do conteúdo a ser ensinado e seu conhecimento pedagógico ou o “conhecimento pedagógico do conteúdo” (CPC)” (BRASIL, 2019, p.18), mas para alcançar tal domínio será necessário o docente ter o “Domínio das competências previstas na BNCC” (Idem, p. 18). Aqui observamos o quão contraditório é o documento. Como um domínio de competências que normatiza as ações dos docentes pode dialogar com as várias realidades e contextos sociais, culturais e econômicos tão distintos que os professores/as se defrontam diariamente em sua sala de aula? Além disso, o documento reforça o pensamento que a formação docente é um processo acabado, de modo que a pedagogia freiriana mostra que o professor está em eterno processo de formação. Freire (2011) nos mostra que a formação docente vai além de uma formação acadêmica, a mesma acontece ao longo da sua prática docente, através de reflexões, perpassando por sua relação com os alunos e navegando por meio de reflexões críticas a respeito das suas práticas pedagógicas. O que possibilita que o professor consiga identificar as possíveis razões de ser ou de desenvolver determinado trabalho, passando a assumir o movimento de incompletude que é ser

humano. Esse movimento de incompletude é uma das faces que o documento da formação tende a silenciar em seus discursos, da mesma forma que o documento da BNCC para os anos iniciais tende a homogeneizar os alunos estruturando um currículo que tenta trazer oportunidades iguais para alunos com realidades tão distintas; o documento para formação docente demonstra que os professores ao obterem o domínio das competências previstas no documento alcançariam uma formação completa. Outra questão antagonista presente do documento para formação docente se refere ao conhecimento profissional que o docente deve demonstrar “sobre os estudantes e como eles aprendem” e “reconhecer os contextos de vida dos estudantes” (BRASIL, 2019, p.02), entretanto sua prática profissional estaria voltada para “conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades” (Idem, p.02). Pode-se pensar que o aluno não é mais visto como uma folha em branco (FREIRE, 1992), que ocorra uma possível leitura do mundo do estudante proposta por Freire, porém essa ação é influenciada e tende a ser anulada pela obrigatoriedade do professor conduzir suas práticas para alcançar metas, competências e habilidades previstas nos documentos normativos. O que encontramos no documento das diretrizes para formação docente é uma formação focada para alcançar as competências e habilidades previstas nos documentos normativos, se enquadrando em uma formação conteudista, o professor em formação estaria voltado para selecionar conteúdos específicos com o objetivo de alcançar as respectivas metas. Evidenciamos que esse pensamento conteudista fica reforçado quando no documento é indicado que as instituições responsáveis pela formação docente devem destinar duas mil e quatrocentas horas para aprendizagem e compreensão das “unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC” (BRASIL, 2019, p.06), enquanto que apenas oitocentas horas estariam destinadas para a prática pedagógica. Esse modelo de formação está sendo gerenciado pelas perspectivas capitalistas, de modo que analisar o documento a vista da perspectiva freiriana nos permite identificar princípios da educação bancária (FREIRE, 1987), agora sendo vivenciados também

no processo formativo na graduação. Encontramos uma formação que tende a distanciar a relação de teorias e práticas, afinal não identificamos uma relação igualitária, pelo contrário, o docente em formação vai dedicar mais tempo para estudar os conhecimentos da BNCC, em um movimento que diante das poucas horas para a prática pode sentir dificuldades para articular essa demanda de teoria com os diversos contextos pedagógicos. A perspectiva freiriana nos conduz a defender políticas que articulem as diversas realidades pedagógicas, com teorias; políticas que valorizem a prática docente; permitindo reflexões fundamentais no processo de se fazer docente; esses critérios estão distantes da proposta de formação que encontramos no documento das diretrizes e no documento final da BNCC.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente, BNCC, Perspectiva Freireana.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 245 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV**, São Paulo, Brasil. v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; NEVES, Carla Villanova. Valores católicos e profissão docente: um estudo sobre representações em torno do magistério e do “ser professora” (1930-1950). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá: SBHE, n. 15, 2007, p. 100-115. Disponível em:

<<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/122>>.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** 4ª ed. Campinas: SP; Autores Associados, 2013 – Coleção Memória da Educação.

A AUTORIA DA PRODUÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS NA MULTISSÉRIE: UM OLHAR PARA A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Maria Edjane Pereira da Silva⁶²
Maria Joselma do Nascimento Franco⁶³

O presente trabalho resulta de uma pesquisa maior, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea, pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA, concluída em 2019, e está vinculada a discussão acerca da Formação Continuada de Professores da Educação do Campo, com ênfase na multissérie. Nesse trabalho, nos propomos a analisar se a formação, pautada nos princípios da autonomia e da emancipação, contribui para a autoria de atividades didáticas relacionadas ao contexto do campo. Para fundamentação teórica, recorreremos Arroyo (2007), para tratamos da Educação do Campo; a Molina e Antunes-Rocha (2014)) para discussão da formação continuada de professores do Campo; a Contreras (2002) e Freire (1996; 2005) para tratarmos da autonomia e emancipação; a Fernandes; Prado (2010), Pommer e Castanho (2010) para abordagem da autoria; e ancorados em Hage (2014), Santos (2015), para tratarmos a multissérie. A abordagem metodológica é preponderantemente qualitativa segundo Minayo (1994). Para realização da pesquisa tivemos como base o Programa Escola da Terra, através do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo.

⁶² Professora das Redes Municipais de Educação dos municípios de Caruaru e Toritama, Graduada em Pedagogia (FAFICA), Especialista em Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica, Mestra em Educação Contemporânea (UFPE-CAA). pmariaedjane@gmail.com

⁶³ Professora Associada IV no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) — Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru (CAA). Doutora em Educação, pela Universidade de São Paulo. Participante do NUPEFEC; vice-líder GPENAPE, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente PUC-SP. mariajoselma.franco@ufpe.br

Como campo de pesquisa, selecionamos o município de Caruaru-PE, tendo como participantes 6(seis) professoras de escolas multisseriadas que participaram e concluíram o curso. Como procedimentos de levantamento dos dados, utilizamos a análise documental; entrevista semiestruturada; sendo o tratamento referenciado na Análise de conteúdo, segundo Franco (2005) e Bardin (2016), articulados à metodologia de Moraes (1999). Nas discussões e nos resultados, consideramos o levantamento das atividades no caderno dos/as estudantes - para prosseguir a análise proposta pelo estudo, tratando das marcas da autoria docente. Os registros feitos pelos/as estudantes afirmam a realização das atividades propostas pelas professoras que se relacionam ao contexto do campo. Recorremos à entrevista semiestruturada com as professoras para complementação de dados a partir do tratamento dos cadernos. Tomamos inicialmente como referência 27 atividades selecionadas, sendo 19 de História e 8 de Geografia. Pautados na busca da autoria, identificamos a fonte das atividades. Identificamos 14 atividades como cópia do conteúdo do livro didático, portanto seguimos com a análise de 13 atividades que restaram. No primeiro grupo, com uma representação de 10 atividades pautadas em discussões do livro didático. No segundo grupo, composto por 3 atividades, não localizadas no livro didáticos e banco de dados da internet e afirmadas pelas professoras como produções por elas elaboradas a partir das necessidades contextuais. Consideramos, portanto para a nossa análise as 3 atividades classificadas no segundo grupo. Destacamos a presença de indícios da autoria docente em atividades sistematizadas no caderno dos/as estudantes. As atividades consideradas nesse cenário apontam um esforço das professoras para produção, e que a autoria se fez presente em apenas 3 atividades referenciadas na realidade, tratando (atividade 1) da comunidade escolar, apresentando reflexões sobre a temática e identificando as pessoas que as representam. A segunda atividade contemplou conhecimentos da geografia local, bem como a relação entre a ação das pessoas e a preservação do ambiente. A terceira atividade abordou a representação do ambiente de vida do/a estudante, ressaltando aspectos da vivência no campo. Esse cenário

revela a necessidade do desenvolvimento de formação continuada para professores/as da multissérie pautadas na autonomia e emancipação, visando o fortalecimento da Educação do Campo de qualidade socialmente referenciada. Por fim, em nossas considerações, compreendemos que a formação continuada contribuiu para uma aproximação com a concepção da Educação do Campo. No entanto, esta não se traduziu na perspectiva da autonomia e emancipação na produção de experiências que contribuam na elaboração de atividades didáticas, em que se revele a autoria dos/as professores/as. Cabe salientar que os achados deste estudo deixam uma contribuição para repensar os processos formativos, tendo em vista a valorização de formações continuadas para as professoras de escolas multisseriadas. A pesquisa apresenta também uma contribuição ao município campo da pesquisa, bem como aos demais municípios do Estado de Pernambuco que atendam à Educação do Campo, uma vez que a oferta desta modalidade encontra-se imbricada às dimensões sociais, culturais, políticas e históricas que compõem a construção/preservação identitária dos povos camponeses, corroborando com a relevância do repensar as práticas da formação continuada com os/as professores/as atuantes no campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo, Formação Continuada de Professores/as da Multissérie, Autoria docente.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, vol. 27ano.72 Campinas Mai/Ago. 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. - São Paulo: Edições 70, 2016.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERNANDES; Carla H. PRADO; Guilherme do V. T. Sentidos de autoria do fazer e saber docente: trama de fios e diálogos na escola. **Série-Estudos**. Campo Grande-MS, n. 29, p. 75-94, jan./jun. 2010.

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

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

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da [Multi]seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014 .

MARQUES, Fernanda Rodrigues; CAVALCANTE, Vera Lúcia Marques. **Autoria docente como artefato para os currículos com inovações pedagógicas**: um zoom nos ciclos de formação humana. Projeto de Intervenção apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira. NETO, Otávio Cruz. GOMES, Romeu. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. – Petrópolis, RJ; Vozes, 1994.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014.

SANTOS, Fábio Dantas de Souza. Curso pedagogia da terra: uma análise do processo de formação de educadores do campo na Bahia. Anais 37^a **Reunião Anual da ANPED**, 2015 . Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 25 out. 2017, 03:22.

A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E AS INVESTIGAÇÕES MATEMÁTICAS NA SALA DE AULA - CONEXÕES TEÓRICAS

Manoel Arthur Barbosa Correia⁶⁴
Joicy Lariça Gonçalves Santos²

Este trabalho tem por finalidade identificar as conexões existentes entre as perspectivas teóricas de Paulo Freire (2011) abordadas no livro *A Pedagogia da Autonomia* e as perspectivas de Ponte, Brocardo e Oliveira sobre as investigações matemáticas na sala de aulas tendo como base o livro homônimo de 2016. Utilizamos a análise dos livros já mencionados para realizar uma revisão bibliográfica, que é definida por Lakatos & Marconi (2001) como uma “fonte de coleta de dados secundária, [...] contribuições culturais ou científicas realizadas no passado sobre um determinado assunto, tema ou problema que possa ser estudado, tendo por objetivos identificar o elo entre as teorias apresentadas e elencar seus pontos de aproximação, confrontando, quando pertinente os pensamentos dos autores”. É necessário entender os conceitos aqui relacionados para que possamos enxergar a proximidade entre as teorias aqui trabalhadas como, por exemplo, o que seria uma investigação matemática na sala de aula? Para Ponte, Brocardo e Oliveira (2016, p.23) trata-se de “uma atividade de ensino-aprendizagem que ajuda a trazer para sala de aula o espírito da matemática genuína” onde o aluno é chamado a agir como um matemático” não só formulando, como provando, discutindo e argumentando os resultados, deste modo inserindo-o num contexto onde essas questões surgem, diferentemente da resolução de

⁶⁴ Instituto Federal de Pernambuco, IFPE - Licenciatura em Matemática - IFPE, Graduação e Pós Graduação em Gestão Pública – FAEL. E-mail: arthurbc89@gmail.com

² Universidade Federal de Pernambuco, UFPE – Professora do Município de Santa Cruz do Capibaribe Graduação em matemática - Licenciatura - UFPE, Especialista em Metodologia do ensino de Matemática e da Física – Faculdade de Educação São Luis. E-mail: joicy_larica@hotmail.com

questões, sem um método já conhecido e finalizado de solução, permitindo-lhes um envolvimento mais ativo no processo. Em suas considerações sobre a Pedagogia da Autonomia, Freire (2011, p.24) cita que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” num claro alinhamento à prática educativa que cria uma imagem de formador e objeto em formação respectivamente aos professores e alunos, refutados pelo próprio autor quando indica como um saber indispensável que o aluno, e sobretudo o professor, se convençam de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Diante destas perspectivas identificamos claramente os sujeitos envolvidos na prática das investigações matemáticas na sala de aula: o professor e o aluno e conseguimos perceber a atribuição de papéis específicos no processo de investigação matemática em sala de aula. Para Freire (2011, p.28) o professor não deve negar, em sua prática docente, o reforço a capacidade crítica, a curiosidade e a insubmissão do educando, buscando despertar nestes a percepção de que o educador é conhecedor daquele saber, porém não pode simplesmente transferi-lo sem proporcionar-lhe (aluno) uma aprendizagem crítica. A importância do educador também é retratada por Ponte, Brocardo e Oliveira (2013, p. 26) nas investigações matemáticas como tendo um papel de regulador da atividade, sendo responsável por criar e administrar um ambiente adequado ao trabalho de investigação e que ao mesmo tempo desafie os alunos (p. 47) repercutindo o conceito de que para que um aluno possa investigar, verdadeiramente, é “necessário deixá-lo trabalhar de forma totalmente autônoma” e que as intervenções feitas pelo professor sejam assertivas e necessárias para o momento, tendo sempre por objetivo manter o aluno motivado a investigar. Freire (2011, p.24) declara também que “não há docência sem discência” e que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” e neste ponto o sujeito aluno assume o papel de protagonista nos processos de investigação na sala de aula, mesmo sendo orientado pelo docente e tendo deste o direcionamento para iniciar a investigação. Caberá ao aluno executar os momentos da realização de

uma investigação que são a exploração e formulação de questões, as conjecturas, as teses e reformulação e as justificações e avaliações, conforme indicam os autores Ponte, Brocardo e Oliveira (2016, p.21). Outra conexão encontrada entre as teorias é o fato do educando necessariamente ser apresentado com um ser dotado de saber prévio, Freire (2011, p.31) nos coloca a importância de respeitar esse saber com que os educandos chegam à escola, sobretudo, os de classes mais populares, fazendo assim um elo com a educação crítica e a etnomatemática. Enquanto Ponte, Brocardo e Oliveira (2016, p.26) afirmam que investigar é descobrir relações entre objetos matemáticos conhecidos ou desconhecidos. Neste caso, pressupõe-se que o aluno tenha um conhecimento prévio do conteúdo para que desenvolva a investigação e alcance os resultados esperados, porém tendo como consciência que os pontos de partida podem não ser exatamente os mesmos, logo os pontos de chegada podem ser diferentes também (p.23). Freire (2011, p.97) nos apresenta ainda a ideia de ruptura com práticas mais imobilizadoras e ocultadoras de verdade e nos propõe em todo o percurso do livro as perspectivas de uma educação crítica como modelo de prática a ser adotada, também temos na ótica de Ponte, Brocardo e Oliveira (2016, p.23) bem acentuado que o aluno deve mobilizar seus recursos cognitivos e afetivos, portanto, não se trata apenas de um fazer matemático resolutivo e engessado, trata-se de um processo de aprendizagem onde os caminhos são tão ou mais importantes que a solução do problema original (p.17). Diante dos achados bibliográficos, observou-se que há uma conexão forte entre as teorias confrontadas e através de um levantamento mais conciso pode-se identificar essas conexões entre a Pedagogia da Autonomia e as investigações matemáticas na sala de aula, ressaltam-se neste ponto os importantes e indispensáveis papéis dos atores envolvidos no processo: professor e aluno. Ambos aparecem como sujeitos complexos, atuando em uma via dupla de ensino e aprendizagem, já que no decurso o aluno, dotado do saber prévio e oriundo das suas relações sociais e culturais, imprime uma nova perspectiva às descobertas resultantes das investigações e o professor como orientador acaba por influenciar,

mesmo que de modo involuntário, no desabrochar crítico do aluno ao indicar caminhos embasados também em suas acepções prévias. Identificamos ainda, numa visão mais aprofundada, uma conexão entre essas teorias ora apresentadas com outras teorias de cunho crítico e social, sobretudo no campo da pesquisa do ensino da matemática como a Etnomatemática, numa perspectiva de Ubiratan D’Ambrósio (2007) e a Educação matemática crítica, perpetuada por Olé Skovsmose (2001).

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da Autonomia, Investigação Matemática, Sala de aula.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 4ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143 p. (II).

PONTE, João Pedro da; BROCARD, Joana; OLIVEIRA, Hélia.

Investigações Matemática na Sala de Aula. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 160 p.

A GESTÃO DO CONHECIMENTO APLICADO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Jonas de Mello Carneiro⁶⁵
Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia ⁶⁶

A gestão do conhecimento administra os ativos do conhecimento, estabelecendo uma forma de produzir e compartilhar o conhecimento para que os indivíduos se desenvolvam em suas atividades (ZHOU; FINK, 2003). É um processo que visa captar, registrar e utilizar o conhecimento dos indivíduos (DAVENPORT; PRUSAK, 1998). A gestão do conhecimento propõe ciclos de gestão que podem ser utilizados em diversos seguimentos, um destes ciclos será abordado neste trabalho analisado a capacidade de melhorar a formação dos professores e buscar um ponto de convergência entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. Diante disso, este texto tem como objetivo geral explorar como a gestão do conhecimento pode contribuir na valorização do conhecimento tácito na formação de professores na busca das aprendizagens escolares necessárias para atender as exigências curriculares, isto a partir da perspectiva do Paulo Freire. Ao observar a prática docente, verifica-se que os professores com mais tempo em atividade possuem experiências em situações do cotidiano educacional e os novos na profissão dominam as diversas tecnologias disponíveis para educação, mas possuem pouca vivência no ambiente escolar (GATTI, 2010). Além disso, as habilidades ligadas à prática são consideradas um conhecimento de segunda classe, em comparação com o conhecimento teórico que lhes dá base (SANTOS, 1991). Aprendendo ao ensinar e ensinando ao aprender, os professores trazem consigo suas experiências, impressões e as utiliza para transmitir ou receber conhecimento (FREIRE, 2001). Diante disso, verifica-se que é preciso lidar com a

⁶⁵ Mestrando em Gestão do Conhecimento Educacional pela universidade Cesumar, UNICESUMAR, jdemellocarneiro@gmail.com.

⁶⁶ Doutor em economia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, arthur.urpia@unicesumar.edu.br.

realidade social de cada indivíduo envolvido na educação. Para tal, isso exige do professor conhecimentos articulados a respeito das necessidades e anseios das pessoas, algo que extrapola a dimensão profissional e se estende para a forma como o indivíduo se vê e participa onde habita (GOUVEIA, 2018). Segundo Santos (1991), na formação dos docentes não se dá a devida importância ao conhecimento empírico. Na perspectiva de Paulo Freire (2001), a educação deve permitir o questionamento, com os conteúdos devendo ser selecionados de acordo com as experiências de cada indivíduo (RAMOS; SANTORO, 2017). Para Franco e Albuquerque (2015, p. 242), “o professor depende do nível de qualificação para tratar de conteúdos que se revelem na condição de aprendizagem; sobretudo, dele se exige capacidade de mediação de conflitos e trato das relações”. As mudanças contínuas na sociedade requerem direcionamentos mais claros e dinâmicos na formação de docentes (GATTI, 2010). O ciclo de gestão do conhecimento utilizado será o da Dalkir (2017), que é dividido em três etapas: A primeira etapa, **criação/captura**, em que se identifica, codifica e captura conhecimento, voltado a criar uma base para ajudar os professores em sua formação. Nessa fase se busca criar um repositório de experiências tanto de natureza empírica como formal. A segunda etapa, o **compartilhamento e disseminação** do conhecimento, é onde se avalia o conhecimento criado e capturado e o compartilha com os pares, visando criar uma cultura de circulação contínua do conhecimento durante a formação dos professores. Por último, na etapa três, que trata da **aquisição e aplicação**, após a validação do conhecimento, ele passa a ser utilizado na formação dos professores e testado nas práticas de sala de aula. Nesta fase se identifica se é necessário que o conhecimento aplicado retorne para a primeira fase para sofrer novas influências e adaptações e ser novamente utilizado no ciclo, ficando caracterizado que o ciclo se retroalimenta e aceita atualizações. Segundo Freire (2001), o aprender e ensinar são um ir e vir de saberes que se retroalimentam e se transformam de acordo com as experiências vividas. Apresentando similaridades com o ciclo do conhecimento proposto por Dalkir, onde se cria/captura,

compartilha/dissemina e adquirir/aplica conhecimento. Converter o conhecimento tácito em explícito é algo que melhora a comunicação e diminui as barreiras. O conhecimento deve ser capturado e codificado de forma que possa se tornar uma parte da base de conhecimento, pois o conhecimento que não é capturado torna-se desvalorizado. O conhecimento é representado por uma moeda intelectual que produz maior valor quando circula (DALKIR, 2017). Desta forma, a partir de pesquisa literária sobre a formação dos professores no Brasil, a gestão do conhecimento com foco no ciclo de gestão de Dalkir e a perspectiva freireana na formação de professores, conclui-se que os professores vêm trabalhando na concepção de uma base comum nacional, buscando evitar a degradação da profissão (FREITAS, 2002) e que a aplicação de ciclo de gestão do conhecimento durante o período de formação contribui para documentação dos processos e aprimoramento das ferramentas aplicadas na captura e transformação do conhecimento tácito em conhecimento explícito, além de contribuir para o reconhecimento do conhecimento adquirido pela experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento freireano, Formação de professores, Gestão do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- DALKIR, Kimiz. **Knowledge management in theory and practice**. MIT press, 2017.
- DAVENPORT, Thomas; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento Empresarial: como as organizações gerenciam seu capital intelectual**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; ALBUQUERQUE, Roseane Maria da Silva. As múltiplas exigências e os desafios (im)postos aos professores na contemporaneidade: tensões vividas na sala de aula. **Revista Cocar**, v. 9, n. 17, p. 235-254, 2015.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Aprendendo com a própria história**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GOUVEIA, Ray-lla Walleska Santos Ferreira. O pibid enquanto política pública da educação e seus impactos para a formação/atuação profissional de professores iniciantes. **Qualidade e Políticas Públicas na Educação**, v. 7, p. 202-212, 2018.

RAMOS, Moacyr Salles; DOS SANTOS SANTORO, Ana Cecília. Pensamento freireano em tempos de escola sem partido. **Revista Inter Ação**, v. 42, n. 1, p. 140-158, 2017.

SANTOS, Lucíola. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, n. 172, 1991.

ZHOU, Albert; FINK, Dieter. The intellectual capital web. **Journal of intellectual capital**, 2003.

DÍALOGOS FREIRIANOS: REFLEXÕES DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM CARUARU-PE

Teresa Raquel da Silva⁶⁷
Alexsandra Rodrigues do

Nascimento⁶⁸

Chistiane Mendes⁶⁹

Maria Joselma do Nascimento Franco⁷⁰

O presente estudo se insere nas discussões acerca de práticas educativas que emergem de processos autorais focados na (auto)formação de professoras que sinalizam a possibilidade de uma Educação antirracista em escolas do campo e da cidade na rede municipal de ensino em Caruaru, utilizando-se dos princípios teóricos de Paulo Freire. Nesse sentido, apresentamos reflexões em torno do papel dessas atividades na ressignificação da educação na vida dessas crianças, da comunidade escolar e na rede municipal de ensino, pois, são meios para a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, ampliada pela Lei 11.645/2008, ambas que alteram a Lei 9.394/1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Partindo do conhecimento de causa, enquanto professoras da rede e militante social é sabível o quanto tem sido desafiador tanto na cidade, quanto no campo experiências exitosas e respeitadas não apenas com o ensino, mas com

⁶⁷ Pedagoga pela FAFICA. Pós-Graduada em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola (UFRPE). Pós-Graduada em Psicopedagogia (FAFICA). Professora Especialista na área de Direitos Humanos e Educação da Secretaria de Educação de Caruaru/PE.

⁶⁸ Pedagoga pela ESUDA. Professora da Rede Pública Municipal de Caruaru-PE.

⁶⁹ Pedagoga pela FAEL. Professora da Rede Pública Municipal de Caruaru-PE

⁷⁰ Pedagoga pela FAFICA. Mestre em Educação pela UNIMEP e Doutora pela USP. Conselheira do Conselho Municipal de Educação de Caruaru (CME) e pesquisadora do PPGEduC-UFPE-CAA.

os Direitos Humanos dessas crianças e de sua comunidade, assim como, com uma Educação Libertadora em que se exige o compromisso com as classes minoritárias em direitos, de fazê-los conhecer outras versões da história que o colonizador não nos contou, compromisso em romper com um sistema que exclui e assassina negros, mulheres e pobres. Enquanto educadoras, se faz imprescindível o desejo, mas também o comprometimento de na prática, docente descolonizar o paradigma eurocêntrico e ressignificar nossas histórias. Nisto, Freire (2000, p. 31) nos inspira em diálogo acentuando que “Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Do campo ou da cidade, essas experiências de professoras que cooperam com a prática docente libertadora e antirracista é indubitavelmente transformadora. E neste sentido, nosso desejo é partilhar vivências pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino, que em 2020, indiciam uma perspectiva de Educação para as Relações Étnico-Raciais, experienciadas a partir da perspectiva libertadora freiriana. A mobilização para construção deste ensaio se insere no movimento de inventividade das autoras consubstanciado pela defesa do direito à vida, ao respeito e a dignidade humana para todas as pessoas, o que nos faz militar no campo dos Direitos Humanos e da pessoa negra que necessita resistir em meio a uma sociedade racista, sexista, classista, sociedade que exclui e mata negros, mulheres e pobres, sociedade que subalterniza a pessoa do campo. Essas práticas visibilizam historicamente a construção das culturas dos protagonistas negros da cidade e do campo, que sofreram processo de silenciamento em que “impuseram-lhe formas subalternas de existência, mediante revisão do conceito de socialização” (DIAS, 2016). Diante do exposto, enquanto educadoras compreendemos que os processos de aprendizagem se dão para além do ensino formal na sala de aula, nas comunidades, no “terreiro” da escola, no “terraço” do vizinho que conta histórias. Estes são espaços de práticas educativas que, na maioria das vezes, não são

considerados pelo ensino formal, no entanto, pelo respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 1996) são espaços de aprendizado, ressignificação e transformação social que, por uma questão ética, includente e de respeito ao lugar ocupado pela população escolar, precisa se expressar na escola pela via do currículo. Em diálogo com Freire (2000, p. 27), nos é possibilitado a reflexão política pedagógica que “O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo”. E esse é o grande desafio atual de educadores no Brasil e no mundo, romper com números que nos oprimem, que mostram nossa pobreza, nosso analfabetismo, nossa morte coletiva. Romper com paradigmas que nos negam a ter direitos não iguais, mas equitativamente, que nos ajudem a compreender a importância de sermos mais um a garantir nosso lugar de fala e espaços de empoderamento (RIBIEIRO, 2019). É neste bojo que se insere o papel do formar-se enquanto educadoras negras e camponesas em espaços escolares para que sejam meio de descolonizar histórias, saberes e espaços, constituindo ações educativas potentes que ressignifique o lugar no mundo das crianças negras, que têm o direito de viver dignamente. O estudo se desenvolve numa abordagem qualitativa, fundamentado na teoria freiriana, nos princípios dos direitos humanos, com o estabelecimento de foco nas relações étnico-raciais, em defesa de uma educação antirracista. Toma como objeto as práticas educativas de duas professoras que atuam no contexto rural e urbano do município de Caruaru-PE em 2020. Os resultados apontam para o desenvolvimento de ações educativas que indiciam práticas antirracistas, constituídas a partir da mobilização das professoras, pautadas em suas convicções e apoiada em uma gestão escolar que, comprometida com a comunidade, constitui parceria com as proposições inventivas das professoras o que pode viabilizar, a partir de processos formativos a superação da subalternização em que foram postas as nossas crianças historicamente, com vistas a educação emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista, Prática educativa, Educação libertadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura da Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade, jun. 2005.

_____. **Lei 10.639**/Inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília/DF: Ministério da Educação, 09 de Janeiro de 2003.

_____. **Lei 11.645**-Inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília/DF: Ministério da Educação, 10 de março 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9.394, Brasília/DF, 1996.

DIAS, Adelaide Alves. Crianças do Campo: da invisibilidade ao reconhecimento como sujeito de direito. *In.: Psicologia Política*. VOL. 16. Nº 37. PP. 379-396. SET. – DEZ. 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 23ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970. Bagaço, 2006.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

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

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

O GÊNERO COMO FERRAMENTA ANALÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Carla Apenburg Trindade⁷¹
Laiany Rose Souza Santos⁷²

O educador e filósofo brasileiro Paulo Freire afirmava que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67). Logo, é necessário precisar em qual sentido estamos aptos a transformar a vida social, uma vez que a prática da/o educadora/or deve acompanhar, também, teorias e debates de cunho crítico e emancipador. Dessa maneira, compreendendo que não existe ensinar sem aprender (FREIRE, 1997) é que nos debruçamos sobre a necessidade em debater as categorias analíticas gênero e sexualidade na formação docente, como maneira de possibilitar intervenções pedagógicas que fortaleçam os sujeitos que compõem a realidade escolar e social. Entendendo a formação enquanto processo em que as/os educadores refletem e reelaboram suas práticas em confronto com o espaço vivido (LEFEBVRE, 2008), o debate acerca do gênero e sexualidades surge do imperativo em romper com o silêncio em torno das opressões e violências cotidianas decorrentes de estruturas de poder patriarcais, sexistas e lgbtfóbicas, presentes, inclusive, em âmbito escolar. Estudos no campo da educação apontam que a escola é um dos espaços onde mais ocorre violência contra pessoas LGBTQIA+ (PERES, 2009) indicando que é imprescindível repensar também,

⁷¹ Graduanda em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pesquisadora do Laboratório de Estudos Rurais e Urbanos (LABERUR-UFS) e da Rede Nacional DATALUTA: Banco de Dados da Luta pela Terra – Sergipe. Militante no Movimento de Mulheres Camponesas (MMC-SE). E-mail: apenburget@gmail.com.

⁷² Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Professora do Departamento de Geografia de Itabaiana -UFS. Pesquisadora em Laboratório de Estudos Territoriais (LATER/UFS) e Laboratório de Estudos Rurais e Urbanos (LABERUR/UFS). Militante no Movimento de Mulheres Camponesas (MMC-SE). E-mail: Laiany.santos@gmail.com

comungando com o pensamento freiriano, sua estrutura eminentemente autoritária e tradicional (FREIRE, 1967) para que além de garantir o respeito às diferenças, esta também não aja enquanto instância de coerção ou exclusão do outro com base no seu gênero ou orientação sexual. A temática em torno das relações de gênero e sexualidades, muitas vezes passa despercebida na rotina escolar carecendo de maior atenção e cautela, haja vista que quando percebidas, são tratadas de maneira equivocada e/ou preconceituosa, gerando impactos negativos na formação e socialização de meninos e meninas. Dessa forma, a atuação das/os educadores deve situar-se no sentido de, a partir da formação continuada docente, “[...] ampliar os espaços de reflexão sobre a ação [...] e empoderar/instrumentar educadoras e educadores para o desafio da reflexão na ação” (CARVALHO, 2004, p.28) corroborando, assim, com a formação e efetivação de uma “consciência de gênero” (CARVALHO, 2004) por toda a comunidade escolar. Esse texto tem como base metodológica a revisão de literatura, onde foram estudados os conceitos e categorias caras a elaboração deste resumo, bem como do entendimento da temática abordada. As ideias aqui elucidadas provêm das pesquisas de iniciação científica (PIBIC) intituladas “*Incitação ou Combate a Violência Contra Mulher? O Jornal Impresso e as Estratégias Discursivas da Sociedade Patriarcal*” e “*Violência Contra Mulher e Políticas Públicas: Uma Análise Sobre as Mudanças Teórico Práticas a Partir do Jornal Impresso*” desenvolvidas nos anos de 2017 a 2019 no Laboratório de Estudos Rurais e Urbanos (LABERUR) na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

PALAVRAS-CHAVE: Gênero, Educação, Formação docente.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações de gênero na escola: lições do projeto de formação em educação não sexista. Lilás–Educação não sexista. **Revista Informativa da Secretaria da Mulher**. Prefeitura do Recife, ano III, nº 3. Jan 2004.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008, 192 p.

PERES, S. Wiliam. Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. In: **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília. p. 221-234. MEC/UNESCO, 2009.

USO DE NOTÍCIAS DE FONTES JORNALÍSTICAS A PARTIR DE RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NA PRÁTICA DOCENTE

Jhonatan Mota Rodrigues⁷³
Bruno Nascimento Neves Bastos⁷⁴
Shiziele de Oliveira Shimada⁷⁵

O trabalho apresentado na disciplina de Estágio Supervisionado em ensino de Geografia III foi desenvolvido no curso de graduação em licenciatura plena em Geografia, pela Universidade Federal de Sergipe. As aulas do estágio foram ministradas na turma do nono ano, de uma escola pública do município de Aracaju-SE tendo o conteúdo sobre o Leste Europeu, a partir dos aspectos de formação histórica, econômica, demográfica e cultural. A análise em questão buscou abordar como o uso dos recursos tecnológicos pode contribuir para diversificar a prática metodológica de ensino-aprendizado dos conteúdos trabalhados pelos docentes em sala, através da pesquisa de fontes jornalísticas sobre assuntos relacionados ao Leste Europeu. Destaca-se que os recursos tecnológicos são desafiadores para envolver os alunos na prática de ensino, diante do frequente uso dos aparelhos celulares pelos estudantes e a constante dispersão durante o período das aulas. Essa atual condição em sala vivenciada pelos docentes, revela diversos desafios: Como aliar os recursos inovadores e a prática de ensino? Como trabalhar com as novas tecnologias, num contexto de desigualdade de acesso a esses meios? O uso desses recursos pode contribuir para qualificar a formação dos professores? Nesse sentido, buscamos os recursos tecnológicos como instrumentos

⁷³ Graduando do curso de licenciatura em Geografia/UFS, e-mail: jhonatanrodrigues1994@gmail.com.

⁷⁴ Graduando do curso de licenciatura em Geografia/UFS, e-mail: brunobastos07@hotmail.com.

⁷⁵ Professora Doutora em Geografia da UFS, e-mail: shiziele@bol.com.br.

de mediação entre os conteúdos trabalhados em sala e a realidade estudantil, para isso foi construído, em conjunto com os educandos, uma oficina pedagógica intitulada “Jornal Geográfico”. A oficina pedagógica teve a possibilidade de aliar ensino e pesquisa no sentido de relacionar as informações que circulam nas telas dos celulares e o conteúdo abordado. Pensando num contexto de desigualdade do acesso aos eletroeletrônicos, a sala foi dividida em dois grupos, possibilitando aos que não tivessem acesso, visualizar as notícias pesquisadas em conjunto com os estudantes que possuíam celulares. Após as pesquisas feitas em conjunto com os professores, um grupo ficou responsável por abordar uma notícia sobre os EUA e outra relacionada à Rússia. Dessa maneira, cada grupo se organizou no sentido de realizar uma apresentação no formato de jornal televisivo – Âncora, Analista e Correspondente -, sendo o processo de pesquisa, reflexão das informações coletadas e, posterior apresentação, realizadas em três dias, respectivamente. Destaca-se que a oficina pedagógica estava ancorada nas ideias de Paulo Freire (2011), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, partindo do entendimento de que o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula possui uma íntima relação com a prática da pesquisa de informações úteis à compreensão do conteúdo, sendo fundamental para dar outro sentido ao uso dos aparelhos celulares. “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 2011, p. 22). Nesse constante movimento que envolve os atos de ensinar e pesquisar, é possível alcançar aquilo que Paulo Freire denomina “curiosidade epistemológica”, que é perceptível pela constante transformação entre a curiosidade ingênua proveniente do senso comum, que se constitui enquanto um saber prévio de cada sujeito e a superação deste, por meio do processo de construção da visão crítica da realidade pelos estudantes, assim a utilização dos aparelhos celulares, tanto dentro como fora da sala de aula, pode ter um enorme potencial para contribuir na prática do ensino. “Nesse contexto é fundamental a proposta por uma metodologia e uma prática pedagógica que venham a atender o aluno, tornar mais fácil o

aprender, através de observações sobre as necessidades do educando” (OLIVEIRA, 2014, s/n). Sendo assim, os recursos tecnológicos, tão caros e difíceis à prática de ensino pedagógica, dada as condições desiguais de acesso a esses meios e a rapidez com a qual se modificam, podem também ser de grande utilidade aos docentes, como instrumentos que mediam o conhecimento dos assuntos abordados em sala, a exemplo da experiência no estágio. Foi pensada uma metodologia que facilitasse a compreensão do conteúdo da disciplina, entendendo que o assunto em questão demonstra um distanciamento da realidade vivenciada pelos discentes. Diante de todo o processo de elaboração da oficina e aplicação da mesma, foi notório o interesse dos estudantes em trabalhar o conteúdo abordado em sala de maneira diferenciada. Usando os aparelhos celulares, foi possível tornar que a prática de ensino em sala pode ocorrer de maneira mais proveitosa, pois com a utilização destes aparelhos para fins de aprendizado pelos educandos, houve um distanciamento momentâneo da utilização destes instrumentos para outras intencionalidades que não fossem às propostas. Diante do exposto, podemos notar que os desafios relacionados ao uso dos recursos tecnológicos são diversos e necessitam de cada vez maior aprofundamento nas análises que envolvem seu movimento na sociedade, dado a condição estrutural de precarização tanto do ambiente físico quanto social das instituições de ensino. Entretanto, a partir da experiência vivenciada, foi possível aliar os novos recursos com a qualificação na aprendizagem dos estudantes, ao mesmo tempo em que esses recursos proporcionaram para os professores diversificar suas aulas, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Recursos tecnológicos, Notícias, Ensino.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Elda Damasio. Tecnologia e Educação. In: Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo, 11. 2013, São Paulo. **Anais Eletrônicos**. São Paulo: Editora da Pucsp, 2013. p. 1 - 11. Disponível em: <https://www.pucsp.br/webcurrículo/edicoes_anteriores/encontro-

pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/elda_da
masio_de_oliveira.pdf>. Acesso em: 21/08/19.

**FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à
prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.**

A INFÂNCIA, A LEITURA E A PANDEMIA: UM DIÁLOGO COM AS CRIANÇAS

Vannessa Rebeca Santana Aquilino⁷⁶
Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles⁷⁷

Este trabalho é fruto de uma pesquisa, relacionando três objetos que conversam entre si, e que atualmente tem exigido esta relação. A infância como nos aponta Kohan (2019) é um momento da nossa vida que não nos deixa, muitas vezes esquecemos na vida adulta, mas a infância nos perpassa por toda a vida. As discussões ao torno da infância têm direcionado e reformulado o pensamento de uma escola que ofereça um espaço-tempo que se molde as crianças, isto é, uma escola em que o tempo *aión* das crianças é apresentado, não fazendo com que a criança se adeque ao *kronos* que é o tempo em que o mundo adulto se coloca (KOHAN, 2019). A leitura se dialogada com este mesmo pensamento, o da aprendizagem para a liberdade, concordamos com Skliar (2014) que pontua a necessidade de rever os conceitos em que a leitura vem sendo apresentado na escola. O autor nos apresenta o ato do “dar a ler” na escola, um processo de apresentação da leitura para crianças, sem necessariamente se preocupar com prazos e metas, muito menos cobranças para a decodificação de signos de maneira aligeirada. Todavia a pandemia proporcionada pela COVID-19, popularmente conhecida por corona vírus, forçou uma reformulação em toda a sociedade, inclusive na escola. As crianças passam agora por um momento jamais vivido, a

⁷⁶ Graduada em Pedagogia, mestranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, no Campus Acadêmico do Agreste. Email: vannessarebeca94@gmail.com

⁷⁷ Graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação, professora associada do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, no curso de graduação em Pedagogia e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDuc). É Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEDUC/Campus Agreste Email: cgislane@terra.com.br

escola em casa: atividades online, e as novas formas de aprender sem o suporte necessário oferecido pela escola e pelos professores e professoras. Freire se insere nesta discussão para nos lembrar de que existe uma luta política no campo educacional e precisamos estar visualizando esse cenário enquanto agentes educacionais, percebendo as necessidades das crianças que precisam ser supridas neste tempo, de forma a não perder o caráter de uma educação para a liberdade dos sujeitos, sobretudo uma educação igualitária (FREIRE, 2015). Nossa questão problema se volta para: as crianças estão tendo assistência de leitura adequada no momento de pandemia? Gerando nosso objetivo geral de dialogar com as crianças sobre assistência de leitura na pandemia, e os específicos: perceber a assistência dada as crianças a partir de suas falas e entender a assistência a leitura que está sendo oferecida na pandemia. Esta pesquisa se insere metodologicamente na cartografia (KASTRUP, 2013) de forma que ao realizar pesquisa com crianças, precisamos estar neste movimento livre em que os dados vão sendo construídos ao longo dos diálogos experienciados, fazendo assim, com que a coleta de dados a partir das conversas seja vivenciada com os parceiros da pesquisa e não apenas extraída. As parceiras destas pesquisas são duas crianças, uma menina com seis anos, nos estágios finais de alfabetização, na qual denominaremos de Emília para preservar a identidade da criança, e outra menina de sete anos, alfabetizada, na qual denominaremos de Narizinho, também preservando sua identidade. Contextualizando as parceiras de pesquisas, as duas meninas estudam em diferentes escolas, ambas em instituições particulares, inseridas em uma família comerciante e de professores universitários, respectivamente. Ambas demonstram interesse pela literatura, seja o ato da leitura, seja na contação de histórias, como no caso de Narizinho e Emília respectivamente. Ao lançarmos uma questão geradora sobre a leitura na escola e a leitura nas aulas virtuais, Emília falou que sentia uma diferença, por não estar na escola e ouvindo a história junto com os colegas, enquanto Narizinho pontuou que não via diferença na aula na escola e na aula virtual. Algo que podemos perceber na divergência é a questão do incentivo à leitura que ambas recebem de forma diferente, enquanto

Emília é estimulada a ler e a imaginar, Narizinho é incentivada a concretizar seu processo de alfabetização, as duas vivenciando a leitura de forma diferente e recebendo esse movimento do ato de dar a ler de forma heterogênea. Compreendemos que a escola precisa ancorar a leitura e infância, independente do ambiente em que está dispondo a atividade, seja presencial ou virtual, e que a partir de diferentes mecanismos, possa estar trabalhando para o desenvolvimento das crianças de maneira plena e natural, concebendo tal espaço criando memórias significativas e estimulantes.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Leitura, Pandemia, COVID-19.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. 1 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015.
- KASTRUP, Virginea, PASSOS. Cartografar é traçar um plano comum. Fractal, **Rev. Psicol.**, v. 25 – n. 2, Maio/Ago.,2013.
- KOHAN, Walter Omar. **A devolver (o tempo d) a infância à escola.** Infância e pós-estruturalismo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- SKLIAR, Carlos. **A dor da leitura. O ensinar enquanto travessia:** Linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Salvador: EDUFBA, 2014.

**AS PRÁXIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL
PROBLEMATIZADORA NO ENSINO DE CIÊNCIAS À LUZ
DE FREIRE E DE VYGOTSKY: UM BREVE
LEVANTAMENTO**

Andreia Andrade de Lima
Thamylys Júlia Neves da Silva
Renata do Nascimento Jucá

Entre educadores ambientais e estudiosos da área, a Educação Ambiental (EA) ganhou interpretações diferentes, sendo definida de forma diversa em diferentes sociedades. Partindo dessa perspectiva, objetivou-se discutir a EA para promoção de transformação social em espaços de formação do sujeito promovendo uma educação libertadora nos anos iniciais e também analisar como EA tem sido trabalhada nos espaços escolares. Indagamo-nos sobre quais traços conceituais a EA no ensino de Ciências promove uma educação libertadora? Para fundamentar o presente trabalho utilizamos a Lei nº 9. 795 (1999) para definir a EA, Freire (1996) relacionado ao ato de ensinar, onde ele aponta na literatura intitulada Pedagogia da Autonomia que “[...] Ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos.” (FREIRE, 1996, p.26), Soares e Brito (2018) dialogando com Freire para explicar que a EA é fruto de lutas sociais para conceber uma postura política e cultural ecológica, Carvalho (2008) sobre a concepção de meio ambiente na visão naturalista, Oliveira (1997) dialogando com a teoria de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal e Carvalho (2002) apontando o comportamento cultural do homem sobre o meio. Utilizamos uma abordagem de pesquisa qualitativa de característica transversal, que segundo Bogdan e Bicklen (1999, p.45), “agrupa genericamente variadas estratégias de investigação que guardam entre si características num determinado período de tempo.” Na metodologia analisamos trabalhos da Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) da 29ª reunião a 38ª reunião, que data de 2006 a 2017 atendendo aos filtros: Educação Ambiental, Educação Emancipatória, Interacionismo e Ensino de Ciências. Nos respaldamos nos seguintes autores e respectivos trabalhos: Baldin (2011) novas metodologias para a educação ambiental: “histórias de vida” para dar vida a um rio, Ferreira (2017) análise do discurso pedagógico da dialogicidade na experiência com outras epistemologias: demandas de uma educação ambiental crítica, Buczenko (2017) educação ambiental crítica e educação do campo: caminhos em comum, Santos (2011) estudo do ambiente local, ensino em geociências e cidadania, Pedrosa (2006) a natureza e o homem no livro didático de Ciências: educação ou pseudo-educação? Lima (2007) o que fazem as escolas que fazem educação ambiental no Rio de Janeiro? uma análise da pesquisa realizada pelo MEC/UFRJ/ANPED à luz da teorização curricular, Portugal (2007) educação ambiental emancipatória na escola: participação e construção coletiva. Verificamos nos resultados e discussões que a proposta de formação continuada dos professores está presente na maioria dos trabalhos selecionados, em um dos artigos as atividades são organizadas em rodas de conversa, construindo discussões a partir de palavras geradoras sobre Meio Ambiente, a maior parte das atividades foram desenvolvidas em duplas ou em grupos conforme a teoria de Vygotsky, houve uso de gêneros discursivos conferindo a heterogeneidade e enfatizou elementos presentes no pensamento freiriano. Concluímos que a EA é desenvolvida no ensino de ciências através do diálogo em rodas de conversas, estudos de caso, valorização e investigação da cultura local das comunidades a fim de contribuir para uma visão e comportamento mais sustentável e libertador.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental. Educação Emancipatória. Interacionismo, Ensino de Ciências.

REFERÊNCIAS

BALDIN, N. Novas Metodologias para a Educação Ambiental: “Histórias de vida” para dar vida a um Rio. Trabalho apresentado no

GT 22, Educação Ambiental. **Anais da 34ª reunião científica da ANPED.** Natal RN. 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioescientificas/nacional>. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1999.

BRASIL. **Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acesso em 16 de agosto de 2020

BUCZENKO, G. L.; ROSA, M. A. Educação Ambiental Crítica e Educação do Campo: Caminhos Em Comum. Trabalho apresentado no GT 22, Educação Ambiental. **Anais da 38ª reunião científica da ANPED.** São Luís do Maranhão. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioescientificas/nacional>. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

CARVALHO, N. M. B. Análise do comportamento: behaviorismo radical, análise experimental do comportamento e análise aplicada do comportamento. *In: Revista Interação em Psicologia.* jan./jun. 2002, (6)1, p. 13-18. Paraná. Disponível em: <https://scholar.google.com/citations?user=5r-XLUcAAAAJ&hl=ptBR&oi=sra>. Acesso em: 22 agosto 2020.

CARVALHO, I. C. de M. Repensando nosso olhar sobre as relações entre sociedade e natureza. *In: CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.* 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. Cap. 1. p. 37-37. Acesso em 16 de agosto de 2020

FERREIRA, H. S. A. Análise do Discurso Pedagógico da Dialogicidade na Experiência com outras Epistemologias: Demandas De Uma Educação Ambiental Crítica. Trabalho apresentado no GT 22, Educação Ambiental. **Anais da 38ª reunião científica da ANPED.** São Luís do Maranhão. 2017. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25 ed. Paz e Terra. 1996, p.41. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-PauloFreire.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2020.

LIMA, M. J.G.S. de. **O que fazem as escolas que fazem educação ambiental no rio de janeiro?** uma análise da pesquisa realizada pelo MEC/UFRJ/ANPED à luz da teorização curricular. Trabalho apresentado no GT 22, Educação Ambiental. **Anais da 30ª reunião científica da ANPED**. Caxambu MG, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/?_ga=2.168550369.1113041835.1602800661-65569739.1602800661. Acesso em: 10 de outubro.

SANTOS, V. M. N. Estudo do Ambiente Local, Ensino em Geociências e Cidadania. Trabalho apresentado no GT 22, Educação Ambiental. **Anais da 34ª reunião científica da ANPED**. Natal RN. 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

SILVA J., O. R. *et al.* Políticas públicas na educação brasileira: educação ambiental. In: SOARES, Pâmela Ribeiro Lopes; BRITO, Fernando de Azevedo Alves. **Educação Ambiental e ensino de química: Evidenciando liames teóricos e jurídicos**. ed. Atena. 2018. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2018/03/E-book-PPEduca%C3%A7%C3%A3o-Ambiental.pdf>. Acesso em: 16 de agosto de 2020.

OLIVEIRA, M.K; **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione.1997.

PEDROSA, J.G. A natureza e o homem no livro didático de Ciências: Educação ou Pseudo-Educação?. Trabalho apresentado no GT 22, Educação Ambiental. **Anais da 29ª reunião científica da ANPED**. Caxambu MG, 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/?_ga=2.255949771.1113041835.1602800661-65569739.1602800661. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

PORTUGUAL, S; SANTOS, W.L.P. dos. Educação Ambiental emancipatória na escola: participação e construção coletiva. Trabalho apresentado no GT 22, Educação Ambiental. **Anais da 30ª reunião científica da ANPEd**. Caxambu MG, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/?_ga=2.168550369.1113041835.1602800661-65569739.1602800661. Acesso em: 10 de outubro.

UM ESTUDO DA MORFOLOGIA DAS PLANTAS NA PERSPECTIVA DE DIÁLOGO DE PAULO FREIRE

Joicy Lariça Gonçalves Santos⁷⁸

Ailza Guimarães Alves⁷⁹

A formalização de conceitos na sala de aula, por vezes, vem sendo feita de maneira inconsistente. Alguns professores preferem a forma mais simples de abordar um determinado conteúdo, ocasionando, assim, uma carência na aprendizagem e o que deveria servir para formar um cidadão mais crítico e reflexivo concentra-se na aplicação de exemplos e exercícios, os quais os alunos memorizam para realizar as atividades e depois esquecem. Esta abordagem do conteúdo se materializa no ensino tradicional, considerado mecanizado e obsoleto. Atualmente, o ensino sobre o reino vegetal é repassado para os alunos nessa forma de ensino tradicional, logo os diversos problemas no ensino e aprendizado desses conteúdos têm chamado a atenção de estudiosos e pesquisadores. Portanto, no intuito de refletir a respeito do processo de ensino sobre a Morfologia das Plantas, decidimos realizar um estudo em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz do Capibaribe – PE, com as turmas do 6º ano, com um total de 70 alunos. Diante disto, nosso problema de pesquisa busca investigar a melhor forma de ensino sobre a Morfologia das Plantas. Buscando, assim, trabalhar com as principais características e funções de cada um desses órgãos da planta, com atividades de embasamento

⁷⁸ Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professora do Município de Santa Cruz do Capibaribe – PE. Graduação em Matemática- Licenciatura – UFPE. Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática e da Física – Faculdade de Educação São Luís. Email: joicy_larica@hotmail.com.

⁷⁹ Faculdade de Belo Jardim – FBJ. Professora do Município de Belo Jardim – PE. Graduação em Ciências Biológicas – FBJ. Especialista em Ensino da Biologia e as novas tecnologias – FBJ. Email: ailza.galves@hotmail.com.

prático diferenciadas, sendo feitas em grupo, para gerar um ensino mais motivador, estimulando a participação coletiva, proporcionando aos alunos o desejo e interesse em dialogar nas aulas, tornando, assim, significativo o trabalho prático, tanto para os professores como para os alunos. Já que o diálogo é um elemento essencial para a soma e a troca de saberes, que, para Paulo Freire, significa “processo de humanização”. Freire (2004a, p.47) afirma que se deve assumir que os estudantes são sujeitos ativos na construção do conhecimento e que o educador deve ter como pressuposto que ensinar “não é transferir o conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e sua construção”. Para Freire (2004a, p.83) o educador deve assumir também que “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo”. Nesta perspectiva, a questão metodológica se mostra fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois a exposição e/ou narração de conteúdos, por si só, não consegue, de maneira significativa, dialogar com a realidade dos estudantes e segundo Freire (2004 b, p. 57) “por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou fazer algo quase morto”. Freire (2004) propõe a construção de um material de ensino que dialogue com os estudantes e suas realidades para que esses estudantes apresentem pensamento e aprendizagem autônomos. Este autor defende os pressupostos teóricos de que a problematização inicial acerca de determinado conteúdo seja iniciada a partir de saberes socialmente construídos no cotidiano dos estudantes. Diante disso, o objetivo desse trabalho é facilitar a aprendizagem do conteúdo proposto, ou seja, Morfologia das Plantas, com conteúdo teórico aplicado e as aulas práticas que irá permitir ao aluno fixar o que foi desenvolvido através de sua própria vivência. Sobre os dados da pesquisa, temos que se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois segundo Godoy (1995, p. 63) “Envolve a obtenção de dados descritivos [...] pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo as perspectivas dos sujeitos analisados”. Nesse sentido, Cury (2008) relata que analisar as produções é uma atividade que traz, para o professor e para os alunos, a possibilidade de entender como se dá a apropriação do saber pelos

estudantes. A metodologia empregada foi a Intervenção, que de acordo com Damiani (2012) tem o objetivo de propor uma nova prática pedagógica para que os alunos maximizem as aprendizagens. Foi realizada em três etapas, na etapa 1: os alunos participaram de um aula para ser lhes apresentado os conceitos sobre morfologia das plantas, suas formas estruturais e classificações; na etapa 2: foi à vez de desenvolver a aula prática, a qual a professora orientou os alunos sobre como desenvolver o processo para plantar um pezinho de feijão, e solicitou que os alunos em suas casas acompanhassem o desenvolvimento da planta e fizessem anotações em uma lista de acompanhamento que lhes foram entregues. Na etapa 3: os alunos apresentaram seus resultados, ou seja, o que aprenderam sobre Morfologia de acordo com desenvolvimento apresentado pela sua planta. Os resultados discursados sugeriram que uma proposta metodológica que tenha como objetivo central gerar oportunidade aos alunos de se organizarem e, sobretudo de direcionarem possibilidades de aprendizagem, contribui para a formação integral do indivíduo. E foi concluído pelo professor que os alunos mostraram-se receptivos quando lhes foi estimulada a troca de experiências sobre os assuntos abordados. Pode-se inferir que os alunos demonstraram desejo de participar e emitir opiniões sobre a condução da prática pedagógica adotada. Nesta perspectiva, avaliar, modificar as ações educativas, ouvir os alunos e diversificar as metodologias de ensino, dentro das limitações e possibilidades, é uma tarefa desafiadora para o docente que vislumbra um ensino formativo que proporcione mais autonomia, em detrimento ao mero sucesso do indivíduo inserido no contexto escolar. A postura apresentada pelos alunos durante a execução deste trabalho traz à tona a necessidade de uma profunda reflexão e compreensão das novas concepções de uma prática docente que integre verdadeiramente o aluno ao processo de ensino e aprendizagem. Este trabalho evidenciou que os alunos podem ser responsáveis pelas suas próprias aprendizagens, em decorrência de suas características enquanto sujeitos capazes de dialogar. O trabalho também sinalizou que a educação efetiva só ocorre se sustentada pelo processo de construção coletiva e pela

participação e, para tanto, há necessidade de mudanças didáticas, levando o aluno a deixar de ser objeto no processo e passe a construir e reconstruir, sob orientação do professor, novos conceitos. As atividades proporcionaram vantagens tanto para os alunos, quanto para o professor, pois, permitem repassar os conteúdos de forma simplificada e atraente. Diante das considerações tecidas e dos resultados apresentados, pode-se inferir que na concepção dos alunos, o processo de ensino e de aprendizagem, quando aliado à oportunidade de manusear materiais por eles construídos e à de estreitar relações interpessoais implica em melhores resultados no aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Morfologia das Plantas, Diálogo, Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- CURY, H. N. **Análise de erros:** o que podemos aprender com as respostas dos alunos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- DAMIANI, M. F. Sobre Pesquisas do Tipo Intervenção. *In: Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2345b.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004a.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004b.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, vol. 35, n. 2, 1995, p. 57-63.

RESUMOS EXPANDIDOS
EIXO TEMÁTICO 4. CURRÍCULO, DIDÁTICA E PRÁTICA
PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA
INTERCULTURALIDADE

POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DO CURRÍCULO MULTICULTURAL NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adimara Fogaça Pereira Fernandes⁸⁰

A presente pesquisa encontra-se em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus VI (Caetitê) e tem como objetivo analisar as contribuições e implicações do currículo prescrito multicultural para o fortalecimento da identidade do alunado de uma escola pública infantil do município de Matina-Bahia. No decorrer da pesquisa será elaborado o manual pedagógico para desenvolvimento de currículos multiculturais que auxiliará na elaboração ou reestruturação curricular da instituição pesquisada, visto que o Programa de mestrado da Uneb, Campus VI, é profissional e necessita além da elaboração da dissertação de um Produto Educacional. Os objetivos específicos serão analisar o currículo escolar, potencialidades e limitações, no ensino da cultura Afro na Educação Infantil. Investigar se as práticas pedagógicas desenvolvidas com o ensino de conteúdos culturais favorecem o fortalecimento da identidade e do sentimento de pertencimento racial. E identificar os critérios de escolha adotados pela escola na seleção de conteúdos culturais e se esses objetivam a representatividade cultural dos alunos no currículo escolar. A pesquisa pretende discutir e analisar as contribuições e implicações do currículo multicultural dos anos iniciais do ensino infantil para o fortalecimento da identidade e do sentimento de pertença à cultura Afro; e, para isso, é necessário

⁸⁰ Mestranda em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus VI, adimara.pereira@gmail.com orientadora Elisabete da Silva Barbosa professora adjunta da UNEB Campus VI.

que esses conceitos sejam organizados em categorias, sendo elas: Organização curricular e legislação da Educação Infantil, a histórica do currículo e as relações de poder, currículo e o multiculturalismo e Currículo e identidade. O multiculturalismo é entendido como movimento legítimo de grupos étnicos e raciais que foram subalternizados, excluídos e silenciados. Esses, reivindicam o reconhecimento e valorização das contribuições culturais menosprezadas pelas culturas dominantes, consideradas superiores por um determinado espaço de tempo. Nessa perspectiva, Candau aponta (2008, p.18) que “Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas [...]”. As inúmeras culturas são consideradas oriundas de diversos grupos étnicos, que, diante de distintas condições sociais, econômicas e históricas, desenvolveram o potencial criativo, o qual é inerente à condição humana. Não há um consenso na literatura especializada sobre a definição de multiculturalismo. e acordo com (Silva 2010), existem duas vertentes, a materialista e a pós-estruturalista, com definições opostas, porém ambas reconhecem que a diferença é elemento principal do multiculturalismo e não um dado natural. Paulo Freire defende a Educação como espaço de diálogo para as diversas culturas do educando, sendo assim, Paulo Freire (1983, p. 11) afirma: “um outro dado que partíamos era o de que a educação trava uma relação dialética com a cultura. Desta forma a nossa ciência educativa não poderia sobrepor-se à realidade contextual nossa”. Para melhor compreensão do objeto investigado optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa. Minayo (2011) pontua que as pesquisas científicas com abordagem qualitativa respondem a questões muito particulares, propõe a entender o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que compõem a realidade social, ou seja, o objeto de estudo das pesquisas qualitativas é o universo da produção humana. O método a ser utilizado será a Análise Cultural Marxista que se utiliza de pressupostos do materialismo histórico dialético.

Com o intuito de alcançar os objetivos previamente definidos elegeram-se como instrumentos para a coleta de dados a análise do currículo, aplicação de questionários com 10 professores, sendo 05 do turno do matutino e 05 do turno vespertino e com o gestor/diretor da instituição de ensino e observação das práticas educativas. O lócus da pesquisa é uma escola de Educação Infantil, localizada na sede do município de Matina-Bahia. Devido à situação atual de saúde pública, a pesquisa encontra-se na etapa de levantamento bibliográfico não sendo possível a coleta de dados no lócus da pesquisa, sendo assim é possível concluirmos de forma momentânea que o multiculturalismo ainda é um grande desafio para as escolas brasileiras. Sacristán (1995) aponta que historicamente as escolas e seus professores tiveram dificuldades em lidar com o multiculturalismo presente nesse ambiente. Como estratégia, diante da realidade desigual interna e externa da escola, as instituições escolares optaram pelo ensino e perpetuação da cultura hegemônica. Em contraposto, silenciou e subalternizou grupos culturais como os negros e os indígenas. Ou seja, a escola se posicionou como a principal instituição de aculturação da cultura eurocêntrica. A mudança dessa realidade não ocorrerá de forma automática e rápida, são necessárias mudanças conjunturais e ideológicas que permeiam não somente a instituição escolar; mas as relações de poder que se encontram alicerçadas na sociedade. Paulo Freire (1978) aponta a necessidade de superar as “debilidades culturais”, ou seja, atentarmos para as relações sociais de produção, relações essas que produzem a diversidade cultural e também as desigualdades sociais e econômicas.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, multiculturalismo, Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. V.13, n.37. jan./abr.2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2020.

- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**: Registros de uma experiência em processo. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. Paulo *et al.* **Vivendo e Aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. 6ª Ed. Editora Brasiliense, São Paulo, 1983.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. *In* SILVA, T. (orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes. 1995. p. 82-113.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR PIPIPÃ COMO FERRAMENTA EPISTEMOLÓGICA NO PROCESSO DE LUTA POR DIREITOS E FORTALECIMENTO ÉTNICO

Luiz Carlos Barbosa de Sá⁸¹

As reflexões aqui presentes são frutos de uma pesquisa do Mestrado em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, com a proposta de analisar a Educação Escolar Indígena no território Pipipã, no município de Floresta, Sertão do estado de Pernambuco. A vivência de mais dois anos de estudos no campo foi baseada na questão central: A educação escolar específica e diferenciada representa uma alternativa de resistência aos conhecimentos homogêneos produzidos pelos colonizadores europeus e fortalecimento da identidade étnica? Antes de tudo, precisamos contextualizar o povo Pipipã, desde a colonização. A referência mais antiga sobre esse povo data de 1713, quando o capitão-geral da Capitania de Pernambuco comunicava ao capitão-mor João de Oliveira Neves que, na Ribeira do Pajeú, havia grupos indígenas revoltados, dentre os quais, os “Pipipãs”. (GONSALVES, 2019, p. 30). A ocupação colonial na caatinga do Sertão do São Francisco começou, com a expansão das fazendas de gado e a exploração dos recursos naturais (FERRAZ, 2004, p. 25). Após serem contatados, os indígenas foram levados pelos invasores para a então “Aldeia da Missão”, na base da Serra do Periquito, onde seriam “amansados” e “domesticados”. O Frei Vital de Frescarolo, responsável pelo aldeamento dos Pipipã justificou como um mandado de Deus e do Governo, que eles (indígenas) deviam “se aldearem, baptizar, instruir a fé, servir na fé católica, servir ao rei e nunca mais viver como *bixo* no mato, mas sim com christãos par se salvarem” (FRESCAROLO, 1883, p. 108 e 109). Para Quijano (2005), o colonialismo europeu

⁸¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste. E-mail: luiz.cbsa@ufpe.br

imposto aos povos originários os levou à condição de subalternos, excluídos, silenciados e ignorados. Uma lógica do poder “capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América” (QUIJANO, 2005, p. 235). Atualmente, a principal luta atual do povo Pipipã é pela demarcação do antigo território. As terras incluem a área do antigo aldeamento, que com o fim das missões religiosas foram entregues a fazendeiros da região. Durante conversas informais e entrevistas gravadas, lideranças e professores indígenas evidenciaram que a educação é a principal aliada nas lutas. A partir daí tiramos cópias dos Projetos Político Pedagógico de cada uma das quatro escolas das aldeias e passamos a acompanhar a *práxis* na pedagogia dos(as) professores(as) indígenas. O currículo Pipipã está organizado, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Indígena na Educação Básica presentes na resolução nº 05/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), o parecer 14/1999, na LDBEN nº 9.394/1996, documentos que vieram após a constituição cidadã de 1988, a qual possibilitou a educação escolar indígena, principalmente por meio do artigo 231. Observamos que o tema demarcação está presente de forma interdisciplinar nas mais variadas disciplinas. Já a dança do Toré é utilizada nas aulas de educação física, enquanto os dez dias do ritual do Aricurí fazem parte do calendário escolar. “Se por acaso um aluno não estiver presente leva falta, como se não tivesse ido à escola. Lá tem a parte da escola onde a gente se reúne para falar sobre as nossas tradições (Estudante 3, dezembro de 2018). A etnomatemática também está presente nos espaços não escolares, “a cuia equivale por dez quilos e é utilizada para medir alimentos. Já a braça equivale uma vara de madeira com nove palmos, e é usada para medições de terreno na agricultura, a tarefa, a quadra, o milheiro”. (CLÁUDIO, 2017, p. 12). Já a proposta curricular para o Ensino Médio é baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Resolução 03/99, no parecer 14/99 e Constituição Federal de 1988. Nesta fase, a educação escolar Pipipã trata das relações de poder e da dominação no sistema de classes pelo capitalismo, ao promover reflexões sociológicas e filosóficas. O PPP

sugere formas de resistência por meio de temas ligados ao povo como o entrave na demarcação do território, as consequências da Transposição do Rio São Francisco ao destruir a natureza sagrada, a negação de direitos por parte dos governantes e a invisibilização étnico-cultural a partir de preconceitos fenotípicos. Nesse processo de busca do fortalecimento da identidade da etnia Pipipã, podemos perceber dois momentos distintos de resistências: o primeiro a luta física contra a exploração eurocêntrica da coroa Portuguesa, que os tornou conhecidos como “bárbaros”; e, o segundo, a busca pela consolidação do currículo intercultural próprio, instrumento que possibilite uma educação escolar mais autônoma, com condições de romper com a herança cultural imposta pelo colonialismo convertido em colonialidade. Em 1968, Paulo Freire escrevia durante o exílio no Chile, a *Pedagogia do Oprimido*, obra que contestava o currículo fechado e defendia uma educação libertadora. Neste lugar epistemológico, a educação emancipatória defendida por Freire representa um instrumento que proporciona a autonomia e a emancipação dos futuros guerreiros indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Indígena, Currículo Intercultural, Povo Pipipã.

REFERÊNCIAS

CLÁUDIO, Ariston. **As Práticas de Medidas Agrárias utilizadas pelos Anciões na Comunidade faveleira.** Artigo (Licenciatura Intercultural Indígena), Centro Acadêmico do Agreste – CAA/UFPE, 2017.

FERRAZ, Tatiana Valença. **A Formação da Sociedade no Sertão Pernambucano: trajetória de núcleos familiares.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2004.

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

FRESCAROLO, Frei Vital de. Informações sobre índios bárbaros dos certões de Pernambuco. *In: IHGB - Revista do Instituto Histórico e*

Geográfico Brasileiro XLVI. Rio de Janeiro, n. 46, 1883, pgs. 108 e 109. Disponível em: www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=p.

GONÇALVES, Glaciene Mary da Silva. **A Territorialidade Indígena Pipipã vulnerabilizada na Transposição do Rio São Francisco e as Relações com a Saúde em Floresta/PE.** Doutorado em Saúde Pública, Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães/FIOCRUZ. Recife: 2019.

PERNAMBUCO. **Projeto Político Pedagógico do Povo Pipipã,** Secretaria de Educação do Estado, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, Edgard (org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latino-Americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 227-278. 2005.

O OLHAR DE CATHERINE WALSH SOBRE A HERANÇA DE PAULO FREIRE PARA A PEDAGOGIA DECOLONIAL

Adrião da Silva Mendes ⁸²

Tomamos como objetivo desse trabalho compreender o olhar de Catherine Walsh sobre a herança de Paulo Freire para a pedagogia decolonial. A Educadora e militante social Catherine Walsh não é alguém que vai falar de Paulo Freire, mas alguém que viveu e trabalhou com ele na década de 1980, quando ele foi convidado a passar um semestre por ano, no período de três anos, entre Universidade de Harvard e a Universidade de Massachussetts e também em uma prática educativa popular com uma comunidade porto-riquenha da região. Anos depois, Walsh deixa os Estados Unidos para trabalhar com grupos indígenas e afrodescendentes ou afroamericanos no Equador, através da Universidade Andina Simón Bolívar. Esse movimento territorial é também uma escolha de luta e política-epistêmica, pois ela acredita que é necessário construir um conhecimento com grupos excluídos no Sul global, necessário estar no Sul, e conviver com eles. A professora é reconhecida mundialmente por trabalhar sobre a ótica dos estudos Pós-Coloniais Latinos Americanos ou Decoloniais, trabalha com a interculturalidade e foi criadora do conceito de pedagogia decolonial; no entanto, ela atribui essa forma de pensar a educação às experiências de grupos indígenas, afrodescendentes e outros que, através das práticas políticas, sociais e culturais de existência, constroem a memória coletiva como saber de resistência eurocentrismo da modernidade. Paulo, como Catherine gosta de dizer, foi uma expiração para sair do Norte global e também um dos pilares da pedagogia decolonial, ele pensa uma pedagogia como política e questão da humanização. O pensamento decolonial concebe a estrutura de capitalismo global fazendo surgir novas formas de exclusão criadas pelas hierarquias

⁸² Universidade Federal de Pernambuco, Graduando em Pedagogia e membro do Laboratório de Antropologia” (LAN) (adriao1046@hotmail.com)

epistêmicas, raciais/étnicas, gênero/ sexualidade nascidas nos séculos XVI e XVII, construídas sobre os pilares da modernidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007), provocando a exclusão de grupos sociais através da colonialidade. Assim, o pensamento decolonial é uma forma de luta abrindo olhares e práticas junto com os grupos excluídos da modernidade. A pedagogia decolonial nas palavras de Walsh “Aqueles pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, de-colonial e rebelde” (2009, p. 27). É um repensar e reexistir como luta das pluralidades epistêmicas de grupos encobertos pela colonialidade. Segundo Freire, a dois tipos de educação “É que, no fundo, uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é ato de conhecer” (1981, p. 80). A educação do dominante exclui os grupos e seus saberes impondo um saber único que oprime, já a educação humanizante traz as práticas e saberes dos grupos oprimidos como processo crítico e político na construção da emancipação do ser humano. Dessa forma, essa concepção de humanização seria uma matriz para pedagogia decolonial como Walsh entende pensar a humanização de Freire como um movimento de decolonização. Como metodologia, nos usamos da abordagem qualitativa (DEMO, 2002) e a Análise Bibliográfica (MINAYO, 1998), fazendo uso de textos de Catherine Walsh que trazem a contribuição do pensamento de Freire para construção da pedagogia decolonial. Aqui tentaremos trazer a herança de Freire para a pedagogia decolonial com olhar de Catherine Walsh. O primeiro aspecto é o caráter de pensar a pedagogia politicamente através da leitura de mundo que é a organização de grupos e classes populares para intervir e reinventar a sociedade, indo contra simples adaptação à realidade, isto é, questionar o modelo imposto de sociedade. A educação não é somente escolarizada, mas caminha também pelos contextos, sociais, políticos e epistêmicos dos povos na qual a

natureza educativa possibilita luta e construção da consciência crítica para intervenção. Assim, o ponto inicial é a condição de existência vivida das classes pobres e excluídas, os oprimidos vendo a violência dos opressores que desumanizavam esses, “Así fue el problema subjetivo y objetivo de la opresión, dominación, marginalización y subordinación — internalizada y estructural-institucional— que inquietaba Freire.” (WALSH, 2014, p. 28). A pedagogia do oprimido fala da responsabilidade de pensar criticamente e de aprender a ter uma ética humana no mundo para lutar contra a condição de opressão. Os últimos trabalhos de Freire fala de classe, raça e gênero “Freire empezó a pensar en el poder que se ejerce no solo desde la economía sino también desde la racialización y colonización.” (WALSH, 2014, p. 29). No livro *Pedagogia da Indignação*, Freire constrói um diálogo, muito rico, com Fanon sobre a desumanização e humanização construindo pensar a relação opressores – oprimidos e colonizador – colonizado. Por fim, compreendemos através do olhar de Catherine Walsh que Paulo Freire ainda vive através da sua visão pedagógica, um pensamento indo além da reprodução dos conteúdos, ou seja, entendendo o conhecimento dos educandos e sua condição histórica para produzir uma práxis educativa com os oprimidos para educação que humaniza e emancipa. Assim, a pedagogia política de Freire ver desumanização de classe, gênero, raça e a colonização criando práticas de luta através da emancipação, refazendo a realidade dos oprimidos, isso é a herança de Paulo Freire para a pedagogia decolonial.

PALAVRAS-CHAVE: Catherine Walsh, Pedagogia Decolonial, Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón.. **El giro decolonial: Reflexiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo Global**. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores;

Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa** : Princípio Científico e Educativo. - 12. ed. - São Paulo : Cortez, 2006. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 14)

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e Outros Escritos**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do Conhecimento: Metodologia de Pesquisa Social (qualitativa) em Saúde**. São Paulo: Cortez, 1989.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. Em Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. p. p. 12-42, 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000102&pid=S1518-7012201400010000200014&lng=en > Acesso em: 10 de set. 2019.

WALSH, Catherine. **Lo Pedagógico y lo Decolonial: Entretejiendo Caminos**. Equador: COPYLEFT, 2014.

DE TODOS E PARA TODOS: DA COCONSTRUÇÃO À CORRESPONSABILIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Hudson do Vale de Oliveira⁸³

Quando da elaboração ou, até mesmo, reformulação de currículos das escolas ou dos cursos ofertados pelas universidades, é comum centralizar esses processos nas pessoas que, burocraticamente, fazem parte das respectivas comissões que são criadas para este fim. Negligencia-se, portanto, que esses processos devem englobar todos os envolvidos na instituição, para além de uma formalização burocrática, buscando, dessa forma, está em consonância, por exemplo, com as percepções de 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, 2005, p. 123). Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é promover reflexões acerca da elaboração / da reformulação dos currículos, seja das escolas ou dos cursos nas universidades, como documentos institucionais que devem ser elaborados coletivamente. Dessa forma, a compreensão sobre o currículo não pode ser a de que se trata apenas de um documento formal voltado para o planejamento e a organização das escolas e das universidades (GOODSON, 2001), pois se faz necessário promover diálogos e reflexões de / com todos os envolvidos no processo de formação dos alunos para garantir que essa formação seja sólida, ultrapassando os conteúdos programáticos / profissionais, e que, portanto, se efetive o compromisso social da instituição com a sociedade (ABENSUR, 2012). Para a efetivação do trabalho, realizou-se uma revisão de literatura sobre o currículo à luz das contribuições de Paulo Freire, com foco em promover o debate

⁸³ Doutorando em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) / *Campus* Boa Vista Zona Oeste (CBVZO). Rua Prof. Nonato Chacon, Nº 1976, Bairro Laura Moreira (Conjunto Cidadão), CEP: 69.318-000, Boa Vista, Roraima, Brasil. Email: hudson.oliveira@ifrr.edu.br

acerca desse tema. Não se pretende trazer elementos conclusivos, mas contribuir para o debate proposto, podendo caracterizar o trabalho como exploratório (GIL, 2008). Masetto (2003) apresenta três diferentes conceitos de currículo e ressalta a necessidade de uma integração curricular que possibilite ao aluno, durante o seu processo formativo, perceber a integralidade de sua formação, ainda que os conteúdos trabalhos nos diversos componentes curriculares estejam, por exemplo, em semestres letivos diferentes. Dentre estes conceitos, Masetto (2003) destaca o currículo oculto, ou seja, ao longo da execução do currículo surgem demandas que são, e devem ser, trabalhadas pelo professor, ainda que estas não tenham sido, necessariamente, previstas inicialmente. Na perspectiva de integração curricular, ratifica-se a importância do envolvimento dos professores na elaboração do currículo, uma vez que se faz necessário estar aberto e sensível ao diálogo (SANTIAGO, 2006), inclusive com os colegas de outras disciplinas, buscando pensar e refletir sobre o desenvolvimento de alternativas que promovam essa integração, no sentido de garantir, por exemplo, que os alunos estejam motivados para participar das aulas e, principalmente, percebam, de forma articulada, a contribuição das disciplinas na sua formação humana e profissional. Ademais, quando da definição do currículo, devem-se levar em consideração as demandas da sociedade, assim como todo o progresso científico e tecnológico pelo qual ela passa continuamente e também, no caso do ensino superior, onde os alunos que estão sendo formados irão exercer as suas atividades profissionais, especialmente no sentido de definir os conhecimentos, as características e as habilidades que estes profissionais devem possuir quando finalizarem essa etapa de sua formação (SILVA, 2007; MASETTO, 2013). Dessa forma, ainda que se tenha uma gestão, definida burocraticamente, durante / para a elaboração / a reformulação e o acompanhamento do currículo, e de forma mais ampla, no caso dos cursos superiores, do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), no sentido de promover a mediação das discussões e a verificação da concretude daquilo que foi planejado, é de suma importância que todos se sintam corresponsáveis por esse processo e participem ativamente dele, pois,

conforme destaca Masetto (2013), uma vez que ele não é pensado e elaborado coletivamente e de forma articulada, com apresentação de problemáticas, de expectativas e de propostas, tende a não sair do papel.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Integração, Projeto Pedagógico de Curso.

REFERÊNCIAS

ABENSUR, P. L. D. Currículo: o jeito freireano de fazer. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, n. 2, p. 289-310, nov. 2012.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas. 220p., 2008.

GOODSON, I. **O Currículo em mudança**. Porto: Porto Editora, 2001.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

SANTIAGO, M. E. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. *In*: NETO, J. B.; SANTIAGO, M. E.(Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Massangana, 2006.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA NO
CONTEXTO DE PANDEMIA: DIÁLOGOS COM
PROFISSIONAIS DA/NA EDUCAÇÃO DA REDE
MUNICIPAL DE VITÓRIA**

Ana Lúcia Sodré de Oliveira (UFES)⁸⁴
Adriana Cristina Gomes Oliveira (UFES)⁸⁵

Em virtude do contexto de pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) nesse ano de 2020, o presente resumo objetiva descrever e publicizar alguns movimentos e seus desdobramentos envolvendo professoras/es da modalidade educação especial, pedagogas/os, tradutores/as e intérpretes de Libras da rede municipal de ensino de Vitória/ES, que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos por meio de relato de experiência de caráter descritivo, compondo as vivências deste momento com/pelos profissionais da rede de ensino de Vitória/ES no acompanhamento aos 1.759 estudantes público-alvo da educação especial. No relato, a descrição reflete, em um contexto social mais amplo, o modo como os sujeitos envolvidos foram afetados, significando as situações vividas. Dentre as diversas orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), o distanciamento social apresentou-se como estratégia principal no combate à propagação do vírus. As escolas de todo o Brasil viram-se diante da necessidade de rever suas ações e práticas pedagógicas. Na rede de ensino de Vitória/ES deixou de frequentar as aulas presenciais o quantitativo

⁸⁴ Professora da Educação Básica, mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Coordenadora da Educação Especial da rede municipal de ensino de Vitória; alsodre75@gmail.com

⁸⁵ Pedagoga e professora da Educação Básica, mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), assessora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. E-mail: professora.adri6@gmail.com

de 45.354 estudantes, sendo 26.671 matriculados no Ensino Fundamental, 16.919 na Educação Infantil e 2.364 na Educação de Jovens e Adultos. Desse total, 1.759 são estudantes público-alvo da modalidade educação especial, ou seja, são alunos que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial. Conforme a Política de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva “[...] incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil [...] estudantes com altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, p. 11, 2008). Tal realidade intensificou a busca por criar/inventar novas/outras práticas pedagógicas de comunicação com as famílias e os estudantes. Paraphrasing Arroyo, entendemos que não existe uma escola pública em abstrato. Ela é feita de sujeitos concretos, uma vez que: “[...] em cada tempo, quem define a função da escola pública, quem define o sentido do direito à educação, são os sujeitos desse direito e as condições materiais e culturais em que produzimos todos os seus direitos” (ARROYO, 2007, p.136). Nesse sentido, apoiados nas obras de Paulo Freire que nos instigam a pensar no diálogo como necessidade humana, acreditamos que “[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2005, p.91). Assim, buscou-se intensificar a escuta sensível a todos os sujeitos envolvidos, implicada na construção de dispositivos pedagógicos para o enfrentamento dos diversos desafios, bem como orientar as equipes gestoras das unidades de ensino, composta por diretor/a, pedagogo/a e coordenador/a com vistas a fortalecer/continuar os vínculos e as conexões com as famílias, minimizando a evasão e o abandono escolar. A Política Municipal de Educação Especial (VITÓRIA, 2018) aponta o trabalho colaborativo como ações coletivas e de apoio mútuo entre o professor da sala comum e o professor de educação especial, fortalecido nos momentos de planejamentos individuais e coletivos. Assim, o ensino em colaboração “[...] é um serviço de apoio à inclusão escolar que envolve o trabalho em parceria entre um professor de Educação Especial e um professor do ensino comum em sala de aula” (VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2016, p.67). Nos

movimentos que se instalaram nos processos educacionais frente à pandemia, tomar a perspectiva dialógica na produção da ação-reflexão-ação por meio de encontros dialógicos com profissionais rede de apoio e revelaram a potência do ensino colaborativo. Sabe-se que há muito a avançar na superação dos desafios, mediante as limitações interativas que definem a condição de distanciamento físico dos estudantes, o que causa a fragilidade de manutenção de vínculos e mediações pedagógicas. Freire ressalta que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, mesmo que seja difícil. Neste relato de experiência, apresentamos algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido pelos profissionais da/na rede municipal de ensino de Vitória, que, mesmo no atual cenário, têm assumido o processo de inclusão como um movimento político e ético potencializado nos diálogos estabelecidos com os profissionais que nela atuam na busca de caminhos possíveis para o acesso dos estudantes público-alvo da educação especial, por meio de ações pedagógicas planejadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Inclusão; Diálogos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. *In*: COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

Acesso em: 30 de julho de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MELO, D. C. F.; MAFEZONI, A. C. M. O direito de aprender e os alunos público-alvo da Educação Especial. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 41, n. 78, p. 101-115, jan./abr. 2019.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O trabalho em colaboração para o apoio à inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, v. 7, p. 66-87, 2016.
VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento de Política Municipal de Educação Especial**. Vitória: SEME, 2018.

CONVERGÊNCIAS EPISTEMOLÓGICAS ENTRE PAULO FREIRE E GILBERT DURAND

Hidelbrando Lino de Albuquerque⁸⁶
Mário de Faria Carvalho⁸⁷

Como que em um ritual de preparação para o centenário de nascimento de Paulo Freire (1921-1997), vemo-nos envolvidos por pulsões que renovam o desejo de imaginar um mundo transformado por meio da educação. Paulo Freire que, apaixonado pela educação, revolucionário e entusiasta de uma pedagogia da libertação, conheceu a cultura do seu povo e cogitou a educação popular enquanto um projeto imaginante de formação humana. Auxiliou a pensar o tijolo para além da mera decodificação da palavra, posto que é artefato que transporta elementos simbólicos para além da significação em si, na dimensão sensível. ‘Tijolo’ torna-se não apenas uma palavra: é símbolo presente nas mais diversas culturas e move uma leitura singular de mundo, precedida da leitura da palavra. No mesmo sentido da comemoração centenária, celebramos o nascimento de Gilbert Durand (1921-2012). Antropólogo francês, conheceu a capital pernambucana onde divulgou os estudos sobre a teoria do imaginário como uma proposta que privilegia o sensível ao defender que “o nosso mais imperioso dever é trabalhar para uma pedagogia da preguiça, da libertação (*défoulement*) e do lazer” (DURAND, 1989, p. 295). Uma pedagogia que instigue a livre imaginação criadora e fomenta olhares outros para além da lógica educacional tecnicista. Paulo Freire e Gilbert Durand não chegaram a se encontrar fisicamente e a compartilhar seus conhecimentos. Por outro lado, dada a contribuição

⁸⁶ Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE CAA – Campus Agreste – Mestrando em Educação Contemporânea – e-mail: hidelbrandolino@gmail.com

⁸⁷ Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE CAA – Campus Agreste – Professor do Programa em Educação Contemporânea – e-mail: mariofariacarvalho@gmail.com

epistemológica dos dois pensadores para a educação, a introdução apresentada dimensiona a seguinte pergunta: em que medida os arcabouços epistemológicos de Paulo Freire e Gilbert Durand são convergentes? Partimos da hipótese de que tanto a pedagogia freireana quanto a pedagogia durandiana privilegiam os saberes populares dimensionados na perspectiva do sensível ao valorizarem o ‘cultural’. Dada a intenção do estudo, a metodologia pretendida contempla a revisão de literatura acerca dos entendimentos relacionados com os temas em questão. Assim, o objetivo deste estudo é refletir em que medida os arcabouços epistemológicos de Paulo Freire e Gilbert Durand são convergentes. O ponto de partida para a discussão proposta é que, na perspectiva de uma pedagogia da ‘libertação’ e ‘imaginante’, Freire (1967) e Durand (1989) aproximam-se quanto à necessidade de resgatar saberes outros que, por séculos, foram ‘usurpados’ em detrimento da existência de um paradigma dominante do saber. Desse modo, conectamo-nos com o pensamento de Paulo Freire (1967) por uma pedagogia da ‘libertação’ que, por sua vez, dialoga com Gilbert Durand (1989) ao observar o trajeto antropológico das pessoas em seus cotidianos, próximos da cultura, do vivido, do sensível. Tal pensamento reside no desafio que “vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação” (FREIRE, 1967, p. 42). Em perspectiva crítica, a percepção de Freire (1967) se conecta com a proposta durandiana por uma pedagogia do imaginário (DURAND, 2014), que pressupõe a relação das pessoas com os saberes presentes no vivido, mediados pelo diálogo e pela busca da transformação por meio do pensamento crítico e reflexivo, ao sugerir uma educação problematizadora que não se limita a paradigmas definidos. De modo complementar, Paulo Freire (1980) contribui com a reflexão apresentada ao considerar que “a cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens” (FREIRE, 1980, p. 38). O

autor concebe a cultura como aspecto fundamental no qual as atividades que as pessoas realizam entre si estão imbricadas em suas experiências de vida e que transformam a própria cultura. Percebe que a educação, em especial a educação popular, deve partir da realidade do povo, com vistas à construção da formação humana. Por se tratar da educação construída em conjunto com o povo, entende ser preciso não de “uma pedagogia para o oprimido, mas uma pedagogia com o oprimido” (FREIRE, 2005, p. 17), que promova a libertação da pessoa. Freire argumenta que é por meio da relação teoria e prática que os saberes experienciais se re-constroem, como busca da superação do senso comum, para se tornar conhecimento consciente e crítico. Assim, é importante que as pessoas se percebam como promotoras de suas histórias e que o imaginário não se constitui de modo estanque, paradigmático, uma vez que “uma pedagogia persegue a outra e a duração de uma pedagogia é limitada apenas pela duração da vida (DURAND, 1964, p. 102)” de quem partilha o conhecimento, em um movimento que é constante e dinâmico na dimensão do pensar. Tal aforismo também se aproxima da concepção de aprendizagem próxima das pessoas e de conceitos nunca estanques ou limitados à razão tecnicista. Tais apontamentos possibilitam a compreensão da importância epistêmica do imaginário para a ‘pedagogia’, indicando “pistas e possibilidades de uma educação escolar que valorize a função imaginante” (TEIXEIRA, 2006, p. 217). Convida a pensar a pedagogia como um sistema pedagógico que considera as marcas da cultura no fazer-saber educacional. Dadas as devidas considerações, argumentamos que Paulo Freire ao se referir que a leitura do mundo precede à leitura da palavra, aproxima-se epistemologicamente de Gilbert Durand ao dimensionar que a imagem precede a palavra. Ao ler o mundo e o cotidiano, Freire e Durand se convergem no que tange à interpretação do mundo, de modo transdisciplinar, por meio das imagens presentes no contexto sociocultural e no imaginário.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire; Gilbert Durand; Pedagogia do Imaginário.

REFERÊNCIAS

- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Tradução de Carlos Aboim de Brito. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1964.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Tradução de Hélder Godinho. Lisboa: Presença, 1989.
- DURAND, Gilbert. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. Tradução de Renée Eve Revié. 6. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. **Olhar de Professor**, vol. 9, n. 2, 2006, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, Paraná, Brasil, p. 215-227. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68490202>. Acesso em: 20 out. 2020.

**ENTRE O PENSAMENTO FREIRIANO E O COLETIVO A
LITERATURA TAMBÉM TEM PELE PRETA:
CONTRIBUIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
NO MUNICÍPIO DE CARUARU-PE**

Rafael Bezerra da Silva Farias⁸⁸

A reflexão proposta neste trabalho acerca do pensamento freiriano e do coletivo A Literatura também tem Pele Preta, objetiva saber como os eventos realizados pelo coletivo contribuem para uma educação antirracista. Assim busca dialogar com as obras do educador pernambucano Paulo Freire (1980; 2004) entrelaçado com o coletivo caruaruense A Literatura também tem Pele Preta. Como o coletivo contribuir a partir de sua prática; eventos, para a promoção da conscientização de uma educação antirracista, no município de Caruaru-PE? O coletivo A Literatura Também Tem Pele Preta surgiu em 2018 com a proposta de difundir a literatura afro-brasileira e combater o epistemicídio da população negra, que em pleno século XXI ainda tão pouco se discute acerca de escritores(as) e pensadores(as) negros(as), que tanto contribuíram para o enriquecimento da cultura e arte nacionais. Freire (1980), reafirmando a importância da cultura, dialoga com a gente quando fala “Vão-se unindo cada vez mais as massas populares, por caminhos diferentes: literatura, artes plásticas, teatro, música, educação e arte popular” (FREIRE, 1980, p. 71). Nesse sentido, o objetivo do coletivo é resgatar, a partir de eventos como palestras, minicursos, oficinas, rodas de diálogo, saraus e *lives*, afrodescendentes que sofreram apagamento ideológico, ou que foram vítimas do processo de embranquecimento na história do Brasil. Nesse sentido, Michele

⁸⁸ Formado em História (Asces-Unita/2019), especialização em História e Cultura Afro-Brasileira (INE); Idealizador do Coletivo A literatura também tem pele preta; Membro do GEPECQ (Grupo de estudo, pesquisa e extensão em educação do campo e quilombola, CAA-UFPE); Centro Paulo Freire Estudos Pesquisas /UFPE; <http://lattes.cnpq.br/8721983619033077>. E-mail: faelbezerra07@gmail.com

Guerreiro Ferreira e Janssen Felipe da Silva descrevem “[...] faz-se necessário promover a libertação dos padrões ou matrizes de poder instituídos no âmbito do colonialismo, [...] e comprometem sua percepção de si e do mundo à sua volta” (FERREIRA; SILVA, 2019, p.169). A lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, ou seja, uma educação antirracista, segundo Nilma Lino Gomes, “não pode ser interpretada apenas como resposta do Estado à reivindicação de um movimento social para realizar uma reflexão” (GOMES, 2011, p. 56). O coletivo contribui para uma educação antirracista emancipatório, versando a partir dos eventos promovidos por militantes negras que, Segundo Paulo Freire (2004), dialoga acerca dessa educação emancipadora para “criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2004, p. 30). A partir dos eventos realizados, desde o seu surgimento, foram feitos inúmeras encontros, basta dizer que a construção da consciência sobre a afro-literatura, existente desde o século XIX, como aponta o livro Literatura e afrodescendência no Brasil (2011), foi vítima de um silenciamento ideológico pela elite dominante. O primeiro evento do coletivo aconteceu em 2018 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, quando Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus foram homenageadas. O segundo encontro promovido pelo coletivo aconteceu em 2019, durante a IV Semana de Pedagogia-CAA/UFPE. O minicurso Maria Firmina dos Reis: A literatura também tem pele preta, versou sobre a vida e obra dessa escritora e de sua relevância para a literatura afro-brasileira. O terceiro aconteceu no dia 21 de outubro de 2020 em alusão aos sessenta anos de lançamento (1960) do Quarto de Despejo, Diário de uma Favela de Carolina Maria de Jesus, foi escolhido como tema Carolina Maria de Jesus: seis décadas no Quarto de Despejo, com as participações de Vera Eunice, filha da escritora mineira Carolina Maria de Jesus, e da escritora mineira, consagrada na literatura afro-brasileira, Conceição Evaristo. A mediação foi do professor especialista e poeta Fael Bezerra, evento que foi transmitido via Youtube pelo canal do Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisa (CPFreire). Gomes (2011.p. 48) afirma que “o

Movimento Negro apresenta, historicamente, um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta” . Nesse pensar, o coletivo traz essa preocupação e construção da consciência acerca da literatura afro- brasileira, pois surge a partir das inquietações das pessoas que compõem o coletivo, uma vez que em Caruaru-PE pouco se dialoga acerca da literatura afro-brasileira. Esse trabalho tem por metodologia qualitativa e bibliográfica, dialogando a partir as obras de Paulo (1980; 2004) e das atividades realizadas pelo coletivo A Literatura também tem Pele Preta. Nesse sentido, os eventos realizados alcançou diversos públicos, mostrando a preocupação do coletivo em dialogar a partir de uma educação freiriana para a construção de uma sociedade antirracista, rompendo com uma cultura do silêncio, considerando o que Freire (1980, P. 73) nos diz “Historicamente, deu nascimento à consciência dominada” , construindo se uma conscientização por meio da literatura afro-brasileira. Conclui-se quer a construção dos encontros do Coletivo vem promovendo, difundido e auxiliado a combater o epistemicídio que enfrenta a população negra, embora haja outros coletivos em Caruaru, nenhum deles versa acerca da temática da literatura afro-brasileira, ou seja, além de trazer uma literatura não nova, mas silenciada, vítima do epistemicídio, o coletivo entrelaça seus atos à educação antirracista que tanto Freire defende.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista, literatura afro-brasileira, Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Formação Docente e Educação Antirracista: Desafios Proxilógicos e Epistêmicos. *In: Sim Racismo Existe!* / Sarita Amoró, Erivaldo Ribeiro Oliveira (org.). – 1. ed.- Curitiba, PR: Nova Práxis Editorial,2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização Teoria e práticas da Libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire/Paulo Freire: [tradução de Katia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintral]. –3. ed. – São Paulo: Moraes. 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Ed. Paz e Terra S/A. São Paulo. 2004.

GOMES, Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da, FERNANDES, Alexandra Borges, (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis (Org). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

FESTA LITERÁRIA DE SANTO ESTEVÃO: A LITERATURA COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO DE CIDADÃOS

Suely dos Santos Souza⁸⁹
Gláucia Maria Costa Trinchão⁹⁰

A luz das ideias educacionais de Paulo Freire, que pregava que o aluno precisava "ler o mundo" para poder transformá-lo, o presente texto apresenta uma reflexão sobre as festas literárias promovidas por instituições universitárias e Prefeituras Municipais, por meio de suas Secretarias Municipais de Educação, realizadas na intenção de proporcionar experiências de incentivo ao conhecimento para as comunidades, de forma que as mesmas possam perceber a importância da leitura, da escrita e da análise crítica. Esse tipo de evento tem estabelecido uma aproximação entre o escritor e o leitor, e do leitor com a reflexão, ao desenvolver várias atividades educacionais que envolvem crianças, jovens e adultos. A reflexão se dá a partir da concepção de Paulo Freire sobre uma educação emancipatória que proporcione ações que incentivem e mobilizem toda a comunidade em direção ao conhecimento como forma de trabalhar a formação de cidadãos conscientes e atuantes em seu lugar de pertença. Uma educação que extrapole os muros das escolas, mobilizando a população, tendo a leitura como um importante instrumento de conscientização do sujeito construtor da sua própria história como membro de uma coletividade. No Estado da Bahia, 2019 foi o ano em que a promoção de feiras e festas literárias superou todos os anos anteriores, tendo um público extremamente expressivo que compartilhou os variados espaços do pensar e do saber. Esses eventos foram organizadas em dezenas de municípios baianos, tais como Cachoeira, Feira de Santana, Mucugê, Andaraí, Nova Soure,

⁸⁹ Pedagoga. Mestre em Educação. Professora substituta na Universidade Estadual de Feira de Santana-BA. suely0975@gmail.com

⁹⁰ Licenciada em Desenho e Plástica. Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana. gaulisy@gmail.com

Ilhéus, Jequié, na capital do estado, Salvador, e em Santo Estevão. O presente diálogo, então, destaca a experiência da I Festa Literária de Santo Estevão, a FLISE, evento realizado neste município baiano, localizado no Território de Identidade Portão do Sertão, que teve como tema *Literatura e Memória: um rio que nos contempla e nunca seca*. O evento foi realizado no período de 04 a 06 de setembro de 2019, e se destacou pela maneira como a comunidade reagiu de forma tão positiva a um evento educacional, principalmente, por ter sido o primeiro nesse formato ocorrido naquela cidade. Toda a organização foi realizada sob a coordenação da equipe técnica pedagógica da Secretaria de Educação Municipal, que organizou todos os ambientes, ações e atrações de maneira a mobilizar toda a rede de ensino; e a comunidade foi tratada como importante participante e convidada nesse processo. Destaca-se assim, a perspectiva de emancipação popular de Freire (1981; 1987; 1989; 1995), com vistas à conscientização da população e o desenvolvimento de uma visão política e cultural de toda a classe trabalhadora, nos alertando que a chamada ao diálogo com a escola não deve ser para a prescrição de receitas e recomendações, mas sim para a construção do saber, rompendo com a tradição de que conhecimento é só para alguns, e assim extrapolando os limites institucionais para alcançar a todos aqueles que se abrem e se permitem inebriar pelo saber. Tendo em vista o histórico educacional no Brasil, em que a educação foi pensada a partir do ideário colonizador, que determinou uma educação voltada, por muito tempo, somente para a formação da elite dirigente e a população, ou uma grande parte dela foi, por um longo período, excluída dos benefícios do conhecimento letrado ou intelectual, a FLISE, se caracteriza, portanto, como uma ação contra hegemônica por enfatizar a libertação e o reconhecimento da história e memória de toda a população excluída dos privilégios sociais. Torna-se urgente que tenhamos, cada dia mais, ações que reconheçam a constituição histórica, identitária e valorizem a memória de todos os grupos sociais, dos pobres, negros, camponeses, os que moram em favelas, os quilombolas, as populações ribeirinhas, ou seja, todos os que foram marginalizados, excluídos e negligenciados em seus direitos sociais.

No histórico da educação brasileira, ações inovadoras como essas são importantes para diminuir o analfabetismo funcional que ainda impera no país, pois tais iniciativas, e muitas outras que poderão ser promovidas pelas instâncias educacionais, fomentam e estimulam a leitura, empoderando a construção e disseminação de conhecimentos, assim como a valorização social e cultural de cada cidadão. A FLISE protagonizou o importante papel da educação, agregado a esforços do poder público, das instituições e da comunidade, proporcionando uma experiência cultural rica não somente para os estudantes, mas para a população em geral, englobando literatura, arte e discussões acadêmicas, tendo a difusão do conhecimento como ponto central. A base principal foi a criação de importantes espaços de diálogos e emancipação para a população como um todo, com enfoque na construção identitária a partir de processos históricos, políticos e culturais da constituição da população local. A cidade nos três dias desse evento foi totalmente tomada, teve seu centro comercial modificado, os principais prédios institucionais públicos ocupados com literatura e artes, e se tornou um grande nicho educacional, algo totalmente inédito naquela localidade. Como resultado teve um grande impacto nos aspectos educacional, social, cultural, econômico e político e se tornou um importante marco cultural, abriu uma nova era de festas naquela localidade e entrou para a agenda de festas literárias do Brasil e na agenda cultural da região, se destacando no cenário das diversas festas literárias que ocorreram naquele ano, principalmente, por ter conseguido envolver toda a rede municipal de ensino, não somente como anfitriã, mas enquanto protagonista de toda a ação.

PALAVRAS-CHAVE: Festa literária; educação; educação emancipatória.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria do Planejamento. **Territórios de Identidade**. Disponível em: <<http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>>. Acesso em: 25/09/2020.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 5ª Ed., Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 12ª ed. São Paulo, Cortez, 1989.

X JORNADA PEDAGÓGICA: ANALISANDO MARCAS DE IDEOLOGIA NA PRODUÇÃO ESCRITA

Arantes Gomes do Nascimento⁹¹
Dayvison Bandeira de Moura⁹²

O presente relato de experiência tem como objetivo descrever uma ação pedagógica realizada pela Escola Estadual Dr. Pedro Afonso de Medeiros em Palmares, Região da Mata Sul de PE, no Curso Normal em Nível Médio, em outubro de 2009, discutindo o fazer pedagógico como prática na implementação do Currículo Integrado de Pernambuco. A X edição da Jornada Pedagógica centrou-se em 11 Oficinas Pedagógicas, contemplando todos os Componentes Curriculares do Curso. Apresentamos a análise do memorial produzido pelos(as) estudantes nas oficinas utilizando as contribuições teóricas da Linguística Textual (LT) e da Análise do Discurso (AD). Adotamos a abordagem qualitativa com caráter descritivo. As análises documentais foram realizadas a partir do livro *A ética na formação de professores: anais da X jornada pedagógica do curso normal em nível médio, na Escola Estadual Dr. Pedro Afonso de Medeiros, Palmares PE*, publicado pela editora Bagaço em 2015, organizado por Arantes Gomes do Nascimento para homenagear *in memoriam* uma ex-professora da escola. A coleta de dados foi feita a partir das análises das produções textuais realizadas nas oficinas

⁹¹Professor da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e da Rede Municipal de Ensino de Caruaru. Mestrando em ciências da educação Universidad del Sol – UNADES, Asunción/PY; Graduado e Especialista em Letras – Língua Portuguesa - pela FAMASUL; E-mail: arantescoerencia07@gmail.com; curriculum lattes: <http://lattes.cnpq.br/0971961039365975>.

⁹²Orientador: Prof. de Língua Portuguesa da SEDUC-PE, Especialista em Práticas de Análises Discursivas, FAFIRE, 2009; em Educação de Jovens e Adultos PROEJA pelo IFPE, 2013; em Ciências da Educação pela Universidade Americana, Asunción-PY, 2014; em Educação Pobreza e Desigualdade Social pela UFPE, 2017; Mestre em Ciências da Educação Universidad Americana e Doutor em Ciências da Educação 2017. e-mail: analistadodiscurso.bandeira.pe@gmail.com; curriculum lattes: <http://lattes.cnpq.br/0662218330901650>

pedagógicas descritas nos quatro capítulos do referido livro. As atividades na X Jornada Pedagógica do Curso Normal, em Nível Médio, foram realizadas no período de 16 a 23 de outubro de 2009 e contemplaram ações como: leituras e exposição das sinopses de cada oficina, inscrição na oficina desejada, palestra de abertura sobre o tema gerador, atividades nas oficinas, socialização das apresentações e produção do memorial. As oficinas são descritas por área curricular em cada capítulo do livro com as respectivas produções textuais dos estudantes. Vieira e Volquind (CUBERES, 2002, p. 11), destaca que oficinas são definidas como um tempo e um espaço para aprendizagem. São um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto. Descrevem um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer. Nesse sentido destacamos o caráter catalisador das oficinas como ação mediadora eficaz que relaciona o fazer pedagógico à sua prática reflexiva. Paulo Freire (1996, p. 47) descreve a educação concebida na prática social e que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria contribuição”, que se relaciona no âmbito da formação. Assim, no capítulo I, temos: A ética na formação de professores, tema gerador da X Jornada Pedagógica. Na área Curricular de Linguagens e suas Tecnologias, **Oficina 1-** Ferramentas de produtividade aplicadas ao ensino de leitura e da escrita; **Oficina 2-** A aplicabilidade das múltiplas inteligências no ensino de língua portuguesa; **Oficina 3-** Trilhando caminhos: retratando gêneros textuais; **Oficina 4-** A arte de olhar e ler imagens na construção do conhecimento; **Oficina 5-** Teatro: Disciplina e ética; **Oficina 6-** Circuito de brincadeiras; Para o capítulo II, apresentamos: Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias; **Oficina 7-** Universo das Formas geométricas; **Oficina 8-** Qualidade de vida: conteúdo significativo na formação do professor; No capítulo III, destacamos: Ciências Humanas e suas Tecnologias; **Oficina 9-** Ensinar e aprender a ensinar em História; e finalizando, o capítulo IV, destacamos: Organização e Gestão da Educação Escolar; **Oficina 10-** A relação interpessoal do “eu-tu” e a **Oficina 11-** A afetividade na escola. A oficina 6 foi a que mais houve identidade por

parte dos estudantes na produção do memorial, 16 textos, seguida por 10 com 13 produções e 5 com 12 textos produzidos, para um total geral de 82 textos. O campo curricular Linguagens Códigos e suas Tecnologias aparece com o maior quantitativo de produções textuais e o maior número de oficinas. Das 11 oficinas pedagógicas 6 estão também nesse mesmo campo, o que corresponde a 66%. Por outro lado essa mesma área curricular é a que apresenta uma oficina com o menor quantitativo de produção escrita, apenas 02 memoriais. A análise tomou como referência o componente curricular de Língua Portuguesa, do campo Linguagens Códigos e suas Tecnologias que foi o único que teve duas oficinas contempladas para a mesma disciplina: oficina 2 e 3. Para o memorial, investigou-se os dois textos da oficina 2, cujos títulos são escritos com os mesmos itens lexicais. O que nos leva a compreender o caráter subjetivo em cada um dos textos analisados. Destacamos, inicialmente, a sua coerência, definida segundo Koch e Travaglia (1999, p.57) como o princípio de interpretabilidade, pelas contribuições da LT e a capacidade discursiva pelas relações de sentido, defendida por Pêcheux (CORRÊA 2002, p.61), que destaca o interdiscurso como sendo a relação que todo discurso mantém com algo que lhe é prévio, seja ela mantida pela relação de acordo ou de conflito, pelo viés da AD, apresentada como cumprimento do objetivo proposto: descrever os aspectos mais relevantes da vida do estudante diante da X Jornada Pedagógica. Na outra oficina de Português, não houve igualdade entre títulos. Diante das análises realizadas, destacamos vários aspectos das marcas subjetivas nos títulos com o mesmo elemento lexical, não somente a coerência, como postula Nascimento (2008, p. 64) que “todos os textos são, a princípio, coerentes”, considerando algumas variantes da Linguística Textual ou ainda o aspecto ideológico do discurso proveniente da Análise do Discurso. Ao longo da pesquisa, podemos destacar ainda como indispensável na formação inicial do professor e da professora uma ação mediada pela prática docente. Porém, é indiscutível também a (re)formulação de políticas públicas para garantir o fomento às ações pedagógicas exitosas na escola. A pesquisa constitui como um relevante material sobre o fazer

pedagógico na escola que relaciona a teoria à prática na perspectiva de oficinas pedagógicas. Este trabalho reflete também a importância de a escola registrar o fazer pedagógico no fomento ao debate sobre a prática pedagógica às futuras professoras e professores do Curso Normal em Nível Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Integrado, Jornada Pedagógica, Oficina pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96.** Brasília: 1996.

CORRÊA, Manoel L. Gonçalves. **Linguagem e comunicação social:** visões da linguística moderna. São Paulo: Parábola, 2002.

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

KOCH, Ingedore G. Vilaça. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NASCIMENTO, Arantes Gomes do. **Coerência ou Incoerência?** 3ª ed. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores - CBJ, 2008.

NASCIMENTO, Arantes Gomes do. (Org). **A Ética na Formação de Professores:** anais da X jornada pedagógica do curso normal em nível médio, na Escola Estadual Dr. Pedro Afonso de Medeiros, Palmares PE. Igarassu: Bagaço, 2015.

PÊCHEUX, M. FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso (1975). *In:* GADET, F. Hak, T. (orgs.) **Por uma análise do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

PERNAMBUCO. Secretaria de Cultura e Esportes. **Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas normal médio.** Recife, 1992.

PERNAMBUCO. **Referenciais Curriculares para o Curso Normal Médio.** Recife, 2006.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino:** O quê? Por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

A DIDÁTICA COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS: CONTRA O REDUCIONISMO DA PRÁTICA DOCENTE

Telma Temoteo dos Santos⁹³

É imperativo que o reconhecimento sobre quais tipos de formação a escola deve ofertar tornou-se lugar comum entre os pesquisadores da Educação. E, dentre as discussões verifica-se que a ação docente tem sido reduzida a um trabalho técnico, orientado para prescrições no âmbito do ensino. Deste modo, emergiu esse trabalho quando na elaboração de um projeto de intervenção na educação em saúde, sob a linha de pesquisa formação continuada de docentes. Partiu-se da constatação que não seria suficiente tratar dos temas pertencentes ao enfrentamento de agravos à saúde dos escolares e de suas comunidades se não se problematizasse como os professores percebem sua didática, já que é dela que emergem o ensino e a aprendizagem. Parte-se da seguinte questão: é possível estabelecer relações entre o campo da Didática e o pensamento de Paulo Freire, concernente a práticas emancipatórias? Seria possível por meio da Didática reinventar a escola e o modo como se forma os sujeitos? Deste modo, orientado em Paulo Freire, o presente trabalho consiste em um ensaio teórico de discussão crítica sobre as novas (e velhas) prescrições para o trabalho docente pautado nas competências, circunscritos em um currículo tecnicista, cujos objetivos se deslocam das realidades dos sujeitos. Elege-se como sustentação epistemológica para este trabalho, as reflexões contidas em Masetto (1994), Candau (2013;2008) e Libâneo (2008). Encontrou-se em Freire (1986; 2002; 2003; 2004) a “pedra angular” teórica e

⁹³ Licenciada em Ciências Biológicas. Mestre e Doutora em Ensino em Biociências e Saúde (EBS-IOC-FIOCRUZ). Pesquisadora, docente e orientadora no programa *lato sensu* em Ensino em Biociências e Saúde (IOC-FIOCRUZ). Laboratório em Inovações em Terapias, Ensino e Bioprodutos (LITEB-IOC). E-mail: temoteo.telma@gmail.com

metodológica para a instauração de uma didática que contrapõe os modelos atuais de transferência e adestramento: pautada no sujeito, na valorização real de suas experiências com espaço e fomento para o diálogo. Retira-se a didática definida como ação meramente técnica de treinamento de resolução de exercícios e apresenta-se “a reflexão sistemática sobre o processo de ensino-aprendizagem que acontece na escola e na aula, buscando alternativas para os problemas da prática pedagógica” (MASETTO, 1994, p. 13). O ponto central desta discussão impera na compreensão da necessidade de se pensar na formação dos sujeitos que adentram e passam pela escola. Afinal, a educação por meio dos currículos e se efetivando na ação docente (didática) não se resume a instrumentalização de técnicas que mais operam no sentido de transferência de conhecimentos ou na implementação de novas metodologias de ensino. Todavia, esse caminho só deverá ser iniciado se no primeiro plano se (re)discutir a intencionalidade e constituição epistemológica, teórica e prática do ato de ensino: ora o tratando como um recurso para se alcançar o que prever o currículo ou como uma ação carregada de sentidos multidimensionais, imerso no contexto onde é aplicado e desenvolvido e que é ressignificando e não apenas recebido pelos sujeitos que dele participam. Sim, pois, ao entender que a didática levará ou não a formação cidadã, os sujeitos aprendizes passam a problematizar, pensar e agir sobre essa ação não mais como uma “receita de bolo”, mas como uma ação humana e tal qual sócio e cultural. Os sujeitos por meio da leitura de mundo o “pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 2002, p. 43). O individualismo, a meritocracia e a competição são alvos de uma didática unilateral, regulada por políticas neoliberais que seleciona quais são os conteúdos mínimos que os sujeitos devem ter acesso ao frequentarem a escola básica. Assim, pensa-se que o movimento da didática deve ser orientado em busca da atuação docente que leve a emancipação do próprio docente e dos sujeitos afetados por ela. Entretanto, Libâneo (2008, p. 237) faz um importante alerta: “Por que hoje os programas de didática tratam de todos os temas, menos daqueles que ajudam os

professores a atuarem eficazmente nos processos de aprendizagem dos alunos?". Em busca de uma orientação para essa questão, encontramos em Freire: i) a indicação de leitura do mundo por meio da imersão no contexto dos sujeitos; ii) os temas geradores como uma forma do docente se conectar com as representações sociais dos indivíduos; iii) a prática dialógica no lugar da didática descontextualizada iv) o reconhecimento do eu nos outros; v) o empoderamento e emancipação dos sujeitos. Para Freire (2002;2004), todos podem aprender, todos podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem e só há didática se houver engajamento de todos os sujeitos sociais. Conclui-se, de forma parcial, já que os estudos ainda se encontram em andamento para a implementação das oficinas dialógicas na formação continuada, que o educador pode apreender a didática como uma ferramenta transformadora dos sujeitos, mediando as leituras e interpretações de mundo do seu entorno. Deste modo, a didática enquanto ação dialética dará lugar a mediação pedagógica que se pauta na comunicação social entre os indivíduos participantes.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Emancipação dos sujeitos. Currículo. Pedagogia Freireana.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, V. M. Memórias, Diálogos e Buscas: aprendendo e ensinando didática. **Revista Educação**, São Leopoldo, v. 12, p. 174-181, 2008.
- CANDAU, V. M. (Org). **Rumo uma Nova Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.

LIBÂNEO, J. C. O Campo Teórico e Profissional da Didática Hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 14., 2008, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: PUC-RS, 2008. P. 234-252.

MASETTO, M. T. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FTD. 1994.

ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES SOBRE SER PROFESSOR NOS DIAS ATUAIS

Aline Menezes de Oliveira Felix⁹⁴

Este trabalho é resultado de uma pesquisa sobre a realidade dos professores de geografia da cidade de Campina Grande-PB. Existem relatos de que a geografia desde a Grécia antiga estava a serviço da sociedade. Houve um tempo em que ser professor de geografia era algo tão desafiador que muitos deram sua vida, por seus sonhos de transformar a sala de aula num espaço crítico, pois, se vivia a ditadura. Ensinar é algo que tem por essência analisar, debater e comparar. Diz Freire (2018, p.51) “não há educação fora das sociedades, para tal é importante debater estratégias que sejam práticas criativas para envolver o aluno, esteja ele em que série estiver”. Hoje a realidade é um eterno desafio de descobrir novas práticas e torná-las efetivas na busca de uma geografia viva, onde clichês como disciplina chata e decorativa já não sejam mais utilizados. Confirma Freire (2001, p. 264): “Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure”. Diante desse contexto o objetivo deste trabalho é compreender como estão a prática pedagógica e as estratégias utilizadas no ensino de Geografia, pelos olhos dos que estão a serviço dela todos os dias: os professores. Para a construção deste texto, foram usados um levantamento bibliográfico e conversas informais com professores da rede pública e particular de ensino fundamental, dos anos finais. Algo que ficou muito evidente é como grande parte dos professores se sentem reféns do “modismo” pedagógico que se configura com a chegada dos sistemas de ensino que trazem livros e métodos “perfeitos” para uma realidade pensada numa sala com ar condicionado e sem os diversos pensamentos e

⁹⁴ Graduada em geografia UEPP, pós-graduanda em educação especial pela Uninassau e professora da rede privada de ensino no estado da Paraíba.

necessidades. Muitos citam que os livros caros adotados pelos sistemas de ensino são ruins e trazem mais trabalho e invenções do que conhecimentos, sem falar na falta do conhecimento regional. Poucos são valorizados e ouvidos a respeito do que irão usar como ferramenta de trabalho. Cavalcante (2002) aponta “o papel do professor como sendo de extrema importância para o desenvolvimento do conteúdo estudado através de ligações do conteúdo com a matéria anteriormente estudada e com o conhecimento cotidiano do aluno”. Um trabalho proveitoso e cheio de desafios pelos quais a linha que separa a melhor prática da não tão eficaz é muito tênue. Em muitas escolas existe estrutura física, o que falta é ânimo para querer mudar e fé que podemos ensinar para libertar. Ser livre não é fácil num sistema que acorrenta e escraviza, que humilha e inferioriza. Algo que neste trabalho é muito marcante e vale ressaltar é a dificuldade de encontrar professores dispostos a se “abrirem” para contar a realidade em que construíram suas carreiras. Muitos não tiveram a possibilidade de se qualificar, pois, trabalham em várias escolas para poder suprir o básico de suas famílias. Esses mesmos professores relatam que gostariam de ter tempo para buscar novas metodologias e, mesmo fazendo o melhor, surgem cobranças e ameaças. Os professores de escolas públicas citam, ainda, que um dos maiores problemas que enfrentam é a falta de material e estrutura. Este estudo permitiu enxergar que antes de mudar nossas metodologias, precisamos valorizar as pessoas e principalmente o professor, que em muitos momentos, é inferiorizado porque é mal remunerado. Estamos longe de sermos os donos da verdade, mas algo que ninguém pode nos tirar é quando um ex-aluno olha para você e diz que foi importante na formação dele. Com este trabalho percebemos o quanto os problemas familiares e sociais afetam o trabalho do professor. Sabemos, na maioria das vezes, por questões que estão longe da sala de aula e perto da direção e das coordenações pedagógicas, que muitas vezes dificultam as atividades do dia a dia. Como diz Lacoste, é preciso “saber pensar o espaço” com algo que seja ouvido e vivenciado por todos, para que a educação geográfica possa ir além dos muros da escola. Por fim – e não menos importante

– é necessário entender que, como professores, formamos não apenas alunos e sim seres humanos críticos e prontos para debater o que estiver sendo exposto, pois, em nossa essência geográfica somos livres e críticos.

PALAVRAS-CHAVE: Realidade, Desigualdades, Prática docente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Alegria de Ensinar**. Campinas: Ed. Papirus. 2000
- ANDRADE, Manuel Correa. **Geografia: ciência sociedade**. São Paulo: Atlas, 1987.
- ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papiros, 2016.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e pratica de ensino**. Goiânia: alternativa, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 71^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2019.
- _____. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados. 15 (42), 2001.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 44^a ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: POSSÍVEIS INTERFACES COM A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E O TEATRO DO OPRIMIDO

Vanderleia da Costa Barbosa⁹⁵

A presente pesquisa⁹⁶ buscou compreender como as experiências com a Pedagogia da Alternância, desenvolvidas a partir das teorias e práticas na Escola Família Agrícola Padre André - EFAPA, se articulam com as proposições da Pedagogia do Oprimido e do Teatro do Oprimido na perspectiva de garantir protagonismo aos sujeitos. Para contribuir nesse processo de compreensão, utilizamos elementos metodológicos da Pesquisa Coletiva (ALVARADO-PRADA, 2006), tendo em vista que possibilita a interação e participação dos agentes sociais durante todo percurso da investigação. Procuramos analisar algumas ideias bases que dialogam com as proposições da Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Oprimido e Teatro do Oprimido, a partir do cenário que compõe a EFAPA, sua interação com as comunidades dos estudantes e famílias, como alguns dos principais ambientes de participação desses sujeitos e, suas visões de mundo, na ótica de seu protagonismo e transformação. Para nos direcionar a alcançar o objetivo dessa investigação, tivemos a seguinte pergunta geradora: Como as experiências com a Pedagogia da Alternância desenvolvidas a partir das teorias e práticas na Escola Família Agrícola Padre André, se articulam com as proposições da Pedagogia do Oprimido e do Teatro do Oprimido na perspectiva de garantir protagonismo aos sujeitos?. Abordar sobre emancipação dos sujeitos

⁹⁵ Mestra em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA), pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA); Graduada em Pedagogia Docência e Gestão de Processos Educativos, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII), Bom Jesus da Lapa – Bahia.

⁹⁶ Pesquisa desenvolvida como parte da dissertação de mestrado, defendida em abril de 2019, sob orientação do professor Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada, apresentada ao Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG-IELA), pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

e sobre a “inconclusão do ser que se sabe inconcluso” (FREIRE, 1996, p. 59), a partir dos pressupostos da Pedagogia do Oprimido e do Teatro do Oprimido, é uma questão que perpassa pela análise de teorias e práticas capazes de contribuir na descoberta de suas competências e potencialidades críticas que refletem no seu modo de ver, pensar e fazer a leitura de mundo para a construção da autonomia de forma ética: “[...] o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 59). A Pedagogia da Alternância se estabelece como um método de rompimento das estruturas educacionais elitizadas e dominantes, dando lugar às necessidades dos povos do campo e valorizando suas identidades camponesas, Caldart (2008, p. 149) salienta: “uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. É nesse propósito, que também ressaltamos sobre a relevância do Teatro do Oprimido, e as necessidades cotidianas dos sujeitos em buscar a transformação nas ações diárias de construção da autonomia, no trabalho coletivo, na luta, na resistência e no poder de contribuir para a idealização de uma sociedade em que todos tenham representatividade e protagonizem suas histórias: “todos devem representar, todos devem protagonizar as necessárias transformações da sociedade” (BOAL, 2009). Esse trabalho se fundamenta metodologicamente em alguns elementos da Pesquisa Coletiva, caracterizada por Alvarado Prada (2006), como uma metodologia de pesquisa-formação de cunho social, e que consideramos uma forma de contribuir de modo significativo para o processo de construção da formação conjunta entre os atores envolvidos na investigação. O ambiente da EFAPA serviu como “cenário-palco” cotidiano para essa observação/participação como espectadora/pesquisadora/participante, para que assim houvesse uma melhor articulação das ideias, pensamentos, pontos de vistas e atividades práticas realizadas pelos professores, monitores e

estudantes. Foram as cenas cotidianas que compuseram a estrutura das obras observáveis em sua ação e pensamento de maneira individual e coletiva, considerando e respeitando suas características de criações e experiências que cada sujeito traz e constrói por meio das vivências, possibilitando a articulação e construção de interesses em comum, enquanto oprimidas e oprimidos que protagonizam e dialogam, com o intuito de serem sujeitos construtores de uma educação e uma sociedade libertadora. As concepções e ações identificadas no contexto da EFAPA, viabilizaram reflexões acerca dos princípios norteadores da Pedagogia da Alternância nessa escola do campo, ao serem confrontadas com teorias e práticas que refletem a visão de mundo na Pedagogia do Oprimido, bem como no Teatro do Oprimido, os instrumentos e reflexões que fazem parte do processo de construção identitária possibilitando a transformação e inserção dos sujeitos nas várias instâncias sociais. Entendemos que as reflexões iniciadas com essa pesquisa, não tem a pretensão de ser um processo encerrado, mas sim, o início da criação de mais possibilidades para discussões envolvendo as similaridades entre as teorias e práticas da Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Oprimido e Teatro do Oprimido, para continuar no campo do diálogo coletivo, do fazer pedagógico que garante a abertura para construção de percepções, reflexões e transformações das cenas de opressões da vida cotidiana dos sujeitos e suas ações de transformação no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Oprimido, Teatro do Oprimido.

REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA, L. E. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v.15, n.28, maio-agosto, p.99-118, 2006.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; 3ª ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2008.

II PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE DO AGRESTE DE
PERNAMBUCO – CARUARU
ISSN 2525-9393
Vol. 1
2020

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

**SUBJETIVIDADES COMPARTILHADAS:
A ALTERNÂNCIA COMO EXPERIÊNCIA CONSTITUINTE
DE SUJEITOS
E DA RESSIGNIFICAÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO**

Marcelo Santana dos Santos⁹⁷

O presente trabalho é fruto da compreensão das relações entre os sujeitos envolvidos na constituição das atividades do tempo comunidade. A tese que se pretende defender aqui é a de que existe uma dimensão da subjetividade reveladora da autonomia dos indivíduos, dimensão esta representada para si em sua capacidade de reflexividade e criatividade; ao mesmo tempo, há uma dimensão social comum, cujas relações são constituídas através de esferas de sociabilidade onde as subjetividades são compartilhadas. Essa proposta visa, no contexto da Educação do Campo, da pedagogia da alternância (ZAMBERLAN, 1995) e das relações sociais, reconhecer a emergência de atores que compartilham suas experiências de mundo de modo estratégico. Assim sendo, preserva-se a autonomia dos indivíduos envolvidos nessas relações, ao tempo que se reconhece a importância de **cada um** em processos de compartilhamentos, quando e onde todos se tornam sujeitos – essa proposta, portanto, sai das esferas positivistas estabelecidas nas relações de causa e efeito (explicativas), cujos sujeitos são pretensiosamente neutros, genéricos e universais, e traz a cena uma perspectiva de compreensão (ética-estética), em que as singularidades são respeitadas em suas existências concretas, cujos sujeitos se relacionam através de seus posicionamentos políticos-estratégicos, segundo o modo como compartilham sua subjetividade. Nesse contexto, a Pedagogia Freiriana é um fundamento teórico-prático importante na constituição dessas relações, uma vez que prevê em seu escopo uma

⁹⁷ Professor da Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, campus de Feira de Santana. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFBA.

série de princípios que corroboram com o modelo por ora proposto. Em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996, p. 13), por exemplo, encontramos o reconhecimento da importância da “[...] questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos [...]”. O conceito de subjetividade compartilhada permite-nos ressignificar relações historicamente hegemônicas, onde o modelo de ciências instituiu e se constituiu como norma de conhecimento, excluindo outros modos de saberes sobre o mundo. Ao adotar essa postura, em que os sujeitos e seus saberes passam a ser respeitados segundo o reconhecimento de si e dos outros (enquanto sujeitos constituintes-constituídos em processos de compartilhamentos de subjetividades), além de permitir o entendimento de que o conhecimento advém de formas de interação, garante-se o reconhecimento de modos de subjetivação cujos sujeitos envolvidos se relacionam não só epistemologicamente, mas, sobretudo, politicamente: o que abrange os elementos éticos e estéticos de existências possíveis; e garante-se, também, suas autonomies, o que permite vislumbrar de modo evidente o que Paulo Freire (1996) denominou de transgressão ética, na medida em que somos presenças no mundo. Por um lado, (1) acionar a reflexividade e criatividade como elemento central dessas subjetividades compartilhadas só é possível nesse processo de reconhecimento mútuo em que as ações estão ligadas a perspectivas espaço-temporais: “É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.” (FREIRE, 1996, p. 18). É com esse afã que propomos o conceito de subjetividades compartilhadas, a fim de potencializar o conceito de dialogicidade existente na obra Freiriana (1970), no sentido que acentuamos aqui a autonomia e a reflexividade dos sujeitos-atores. Por outro lado, ao mesmo tempo, (2) não se parte de modelos dados, mas da compreensão de que os sujeitos se fazem de maneira estratégica que nem sempre é atravessada pela constituição sociocultural dominante – essa é a diferença específica que complementa a dialogicidade (FREIRE, 1970), uma vez que muitas vezes diluímos esses mesmos sujeitos em processos que são

históricos, portanto, no tempo e no espaço. Assim, (3) a proposta é apontar para a singularidade característica de cada um como sendo motor inicial para as transgressões referidas por Freire, em que a criatividade, a reflexão e até o silenciamento são postos sempre de forma compartilhada, em que as subjetividades pretendem se constituir de maneira emancipatória. A diferença específica apresentada se dá porque não podemos penetrar nas intenções alheias, mas apenas na dimensão que é compartilhada – que começa com o fenômeno do corpo, da sua aparição aos seus gestos e posturas, o que demonstra a existência de um **hiato subjetivo**, em que ficam estabelecidas aquilo que é próprio de cada um, e aquilo que é compartilhado. Essa dimensão própria, *locus* privilegiado da reflexão, da criticidade, da criatividade, só vem à cena através de atos deliberativos, o que se configura como os momentos de libertação e emancipação (FREIRE, 1970) e se faz na comunicação. É na dimensão do compartilhamento que as subjetividades envolvidas constituem os elementos de sociabilidade, promovendo processos de continuidade, permanências, trans-formações ou rupturas. Todos esses processos dependerão não somente da dialogicidade, mas também das capacidades inerentes as condições de cada um. A obra Freiriana em si é uma expressão desse aspecto, em que Paulo Freire compartilha sua subjetividade até o momento presente por força de seus argumentos e postura. Com efeito, a Educação do Campo (NOSELLA, 2012), com propostas integradoras promove através da Pedagogia da Alternância processos em que os diversos sujeitos tem suas subjetividades compartilhadas. O docente que possui uma experiência de campo reconfigura toda noção de sujeito de conhecimento herdada da tradição hegemônica, percebendo na prática a importância das expertises (Gramsci) nos processos de relações dialógicas, sobretudo no reconhecimento e no respeito aos saberes que são tradicionais: não se trata apenas de intersubjetividade, ou transsubjetividades, ou ainda de multisubjetividades. Vai para além disso na medida em que os processos sociabilidade é interferido pela autonomia dos sujeitos em suas singularidades, a despeito de seu caráter intercultural: por isso, temos o novo, o criativo, as rupturas,

que só alcançam projeção social através da experiência significativa, aí sim, quando compartilhado – na proposta Freiriana, isso é apontado dentro de uma perspectiva dialógica, emancipatória, longe de uma educação bancária, explicativa e estanque: ligada a uma educação para trans-formação, processual, em que o percurso se molda na interação dos sujeitos que compartilham subjetividades em modelos de compreensão do saber-fazer pedagógico. A proposta revolucionária de Paulo Freire pode ser vislumbrada na medida em que ressignificamos os papéis sociais dos sujeitos em atividades teórico-práticas, onde não há dissolução entre sujeitos em suas existências, mas a emancipação promovida pela dissolução de relações objetificadoras em favor de relações compartilhadas.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividades Compartilhadas, Dialogicidade; Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 23^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, 28^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ, 2007.
- JESUS, José.N. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no Estado de Goiás. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 14, n^o 18, p.7-20, 2010.
- NOSELLA, Paolo. Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: **EDUFES**, 2012. 288 p. : il. – (Educação do campo. Diálogos interculturais)
- ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da Alternância: Escola da Família Agrícola**. Santa Teresa, ES: Mepes, 1995. (Coleção Francisco Giust, n. 1).

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO PÉ NO CHÃO, DO MST: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA INTERFACE ENTRE HUMANIZAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo⁹⁸
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda⁹⁹

O presente texto propõe uma reflexão acerca da Prática Pedagógica do Curso Pé no Chão, do MST, desenvolvida na perspectiva de uma educação humanizadora, crítico-reflexiva, e sua interface com o tema da interculturalidade. A Prática Pedagógica Educador-Educando (PPEE) tem como intencionalidade a humanização dos sujeitos envolvidos, tanto os/as educadores/as como os/as educandos/as. Refletida na dinâmica do Curso Pé no Chão, a PPEE trabalha com a perspectiva do ser humano histórico que se emancipa pela educação problematizadora, em diálogo com os outros, no processo de conscientização sobre si mesmo e sobre o mundo. É na confluência desses dois temas constitutivos da educação humanizadora – a problematização da realidade e o diálogo como ferramenta de conscientização e crescimento humano – que cremos poder situar a importância da interculturalidade enquanto característica do fenômeno humano, que expressa a diversidade do viver no mundo como indivíduo e em sociedade. Para abordar o objeto de nossa pesquisa tomamos como referencial teórico a produção de alguns

⁹⁸ Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu-UFPE), Mestre em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC-UFPE), Licenciado em Filosofia pela Faculdade São Bento da Bahia. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades (GEPIFHRI). E-mail: allandiego_st@hotmail.com

⁹⁹ Professor do Núcleo de Formação Docente, do Campus do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito Humano (PPGDH/UFPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidade (SEGS). E-mail: marcelo.gmiranda@ufpe.br

pesquisadores sobre o tema. A respeito da humanização, lançamos mão da educação reflexiva, dialógica, problematizadora, humanística e libertadora de Paulo Freire, que tem como eixo central o sujeito em seu processo de Ser Mais (FREIRE, 1992). No que tange à PPEE, recorreremos aos estudos de Margarete Braga e do próprio MST (BRAGA, 2012; MST, 1996). Na abordagem do conceito de Interculturalidade, buscamos as bases teóricas na reflexão de Walsh (2001); Moreira; Candau (2013) e os possíveis desdobramentos com o campo dos estudos decoloniais e o desafio epistemológico da decolonialidade do ser, do saber do poder (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008). Assim, “conhecimento adquirido na escola – ou em qualquer outro lugar – nunca é neutro, objetivo, mas é ordenado e estruturado de maneiras particulares; suas ênfases e exclusões partilham uma lógica silenciosa. O conhecimento é uma construção social profundamente enraizada em um nexo de relações de poder” (MCLAREN, 1997, p. 202). A metodologia da pesquisa deu-se por meio de uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2015) e de inspiração etnográfica (MATOS, 2011), com técnicas de construção de dados, como caderno de campo, observação direta, entrevista não estruturada e o procedimento das análises dos dados por meio da Análise de Conteúdo. Considerando que a formação humana nasce na práxis do sujeito histórico, uma educação que se coloque na perspectiva da humanização traz no seu bojo a abertura para uma visão intercultural da prática pedagógica. Entendemos o conceito de interculturalidade como os pensadores decoloniais, que, partindo da realidade latino-americana, propõem uma revisão da noção de multiculturalismo. Segundo Walsh (2001, p. 10), a interculturalidade é “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”, num intercâmbio entre saberes e práticas que constituem um verdadeiro espaço no qual as desigualdades sociais e os conflitos de poder não são mantidos ocultos, mas explicitados e confrontados. A PPEE tem como elementos basilares a problematização da realidade e o estabelecimento de relações fundamentadas no diálogo, numa postura

de escuta e acolhida do outro, do diferente, entre os agentes do fazer pedagógico (BRAGA, 2012). A grande questão da interculturalidade é afirmar a existência humana, destacando a própria diversidade enquanto manifestação do fenômeno humano. Considerar a diversidade, a abertura para a diferença, as várias etnias, as culturas em sua multiplicidade, é uma questão fundamental. A interculturalidade está no centro da humanização enquanto projeto de educação. Quando uma prática não é intercultural, não é humanizadora, pois desconhece a diferença, a possibilidade de diálogo, de recepção do outro na sua identidade e originalidade. Observamos que a PPEE vivenciada no Curso Pé no Chão apresentase como um processo educativo que se fundamenta na problematização dos conteúdos e da realidade, possibilitando o diálogo e uma educação para a sensibilidade e o compromisso de transformação da sociedade. A relação educador-educando se dinamiza em torno de uma ecologia de cuidados para que aconteça uma formação humana em que uns se responsabilizem pelos outros, promovendo um ambiente favorável à afirmação da diversidade dos sujeitos sociais, seja em seus traços e valores de suas identidades culturais, seja em questões como gênero, etnia e origem social. A interculturalidade aponta para a imperativa necessidade de os sujeitos reconhecerem-se uns aos outros como sujeitos igualmente dignos, dotados de direitos e deveres. Seres dialogantes, que se recebem e se acolhem mutuamente em suas diferenças, desafiados a construir a história, constituindo, a cada pensamento e cada ação livre, este prodigioso mosaico existencial que é o mundo do ser humano, tecido por nossas muitas e múltiplas diversidades.

PALAVRAS-CHAVE: Humanização. Interculturalidade. Prática Pedagógica Educador-Educando.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho. **Prática pedagógica docente-discente e humanização:** contribuição de Paulo Freire para a escola pública. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de (org.) **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de Identidade em política. **Revista Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOREIRA, ANTONIO FLÁVIO; CANDAU, VERA MARIA (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Vozes, 2013.

MST. Princípios da Educação no MST: Reforma agrária, semeando educação e cidadania. **Caderno de Educação n. 8**. São Paulo, 1996.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación. 2001.

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE E PROMOTORA DA IGUALDADE SOCIAL NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE

Jobson Jorge da Silva - (UPE)¹⁰⁰
Ericaely Larissa Lopes de Araújo – (UFPE)¹⁰¹

O presente estudo objetiva discutir a educação como prática de liberdade na perspectiva freireana à luz dos estudos das relações sociais. Desse modo, discutiremos como a educação relaciona-se com a sociedade e com os movimentos sociais possibilitando autonomia para os sujeitos envolvidos no processo socioeducativo. Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador, escritor e filósofo pernambucano. Tendo sua formação inicial em Direito, Freire desistiu da advocacia e atuou durante o início de sua carreira como professor de Língua Portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, instituição em que o professor havia concluído o Ensino Básico. Freire também trabalhou para o Serviço Social da Indústria (SESI) como diretor do setor de educação e cultura, além de ter lecionado Filosofia da Educação na então Universidade de Recife. Paulo Freire foi agraciado com cerca de 48 títulos, entre doutorados honoris causa e outras honrarias de universidades e organizações brasileiras e do exterior. É considerado o brasileiro com mais títulos de doutorados honoris causa e é o escritor da terceira obra mais citada em trabalhos de ciências humanas do mundo: *Pedagogia do oprimido*. A partir dessa perspectiva focalizamos o objeto de estudo do presente estudo na obra *Educação como prática de liberdade* a fim de relacionar as questões discutidas na obra à perspectiva das revoluções sociais discutidas na obra de Paulo Freire. Paulo Freire aborda, em toda a obra, questões histórico-filosóficas partindo de um ponto de vista

¹⁰⁰ Universidade de Pernambuco *Campus* Mata Norte. Graduado em Letras Português/Inglês. jobson.jorge@upe.br

¹⁰¹ Universidade Federal de Pernambuco. Graduanda no curso de Bacharelado em Ciências Sociais. ericaely77@gmail.com

antropológico quanto ao Brasil e as raízes históricas do parco conhecimento que temos sobre democracia. A obra de Paulo Freire e o seu método são profundamente marcados pela insistência de levantar-se um novo tipo de educação, capaz de dar autonomia às classes dominadas por meio do diálogo e de uma educação emancipadora. Para quem se simpatiza com as ideias do filósofo pernambucano, essa tarefa é necessária para a criação de um novo Brasil, mais justo e igualitário. Nessa perspectiva, o presente estudo caracteriza-se como um estudo bibliográfico que visa relacionar as influências marxistas na obra freireana bem como homenagear o patrono da educação brasileira e toda a luta pela conquista de uma educação libertadora e emancipadora.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire; Liberdade; Educação.

REFERÊNCIAS

BESSA, Valéria da Hora. **Teorias da Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Planalto, Brasília, DF, 13 abr. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Acesso em: 17 out. 2018.

CARLOTTI, Tatiana. **O que está por trás do Escola Sem Partido? Projeto propõe que professores sejam processados pelos conteúdos que ministram em sala de aula. E a ameaça que isso se torne lei é bastante concreta**. Carta Maior, São Paulo, 20 jul. 2016. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/O-que-esta-por-tras-do-Escola-Sem-Partido-/4/36486>. Acesso em: 17 out. 2018.

CONSTANTINO, Rodrigo. **Escola sem partido já! Escola sem Partido**. São Paulo, 06 mar. 2015. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/536-escola-sem-partido-ja>. Acesso em: 17 out. 2018.

FREIRE, Paulo, 1996. **Resenha crítica do livro: Educação como prática da liberdade.** São Paulo. Unesp.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem.** 2. ed. ampl. São Paulo: E.P.U., 2015.

MINAYO, M. C. **Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social.** In: _____. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

RODRIGUES, Odiombar. **Ensino, educação e doutrinação.** Escola sem Partido, São Paulo, 16 jul. 2015. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/554-ensino-educacao-e-doutrinacao>. Acesso em: 17 out. 2018.

SOARES, Wellington. **Paulo Freire se torna patrono da Educação.** Nova Escola, São Paulo, 01 abr. 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/227/paulo-freire-patrono-educacao>. Acesso em: 17 out. 2018.

OS DESAFIOS PARA A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE DO CAMPO NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO A PARTIR DA TRAJETÓRIA ESCOLAR DESSES ESTUDANTES

Maria Girlene Callado da Silva¹⁰²

Saulo Ferreira Feitosa¹⁰³

Maria Fernanda dos Santos Alencar¹⁰⁴

Este texto apresenta resultados da pesquisa de mestrado intitulada “Trajetória dos/as Estudantes do Campo para o Ensino Médio: desafios para a garantia de permanência na educação do e no campo e o reconhecimento de suas identidades”, defendida no Mestrado em Educação Contemporânea (PPEGEdUc/UFPE/CAA), tendo como foco a trajetória escolar dos estudantes do campo para o ensino médio numa escola de referência no município de Lagoa dos Gatos – Pernambuco. Assim, tomados pelo desejo de pensar em uma educação que cumpra seu papel de garantir a igualdade de direitos levando em consideração as diferenças e a possibilidade do Ser Mais (FREIRE, 2010), buscamos compreender os desafios para a permanência dos estudantes do campo na escola de referência e ensino médio.

¹⁰²Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco/ Campus Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Professora do município de Jurema/PE. E-mail: girlenecallado@hotmail.com

¹⁰³Doutor em Bioética pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Universidade Federal de Pernambuco/ Campus Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Indigenista, presidente da Sociedade Brasileira de Bioética – Regional Pernambuco, Coordenador do Núcleo de Ciências da Vida e professor do PPGEdUc. E-mail: sauloffeitosa@gmail.com

¹⁰⁴ Doutora em Ciências da Educação pela Universidad del Mar -Udelmar-Chile. Professora da Universidade Federal de Pernambuco, / Campus Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA) Professora Colaboradora do Mestrado Profissional de Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (CCSA/UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ-CNPQ). Membro do Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisa. E-mail: fernanda.alencar@ufpe.br

Considerando o objeto de estudo e o objetivo proposto, o pensamento de Paulo Freire foi um dos que contribuiu para uma reflexão crítica sobre a realidade pesquisada e também na qual nos encontramos, ou seja, o campo e a Educação do Campo. Nesse contexto, compreendemos o campo e a Educação do Campo como espaços de diálogo e de diferenças nos quais estamos inseridos e fazemos partes, seja por pertencer, ter pertencido ao território campestre, ou por defender as lutas dos povos campestres por uma educação que seja de qualidade e que seja Do e No Campo (CALDART, 2004). Verificamos que alguns processos de exclusão ocorrem aos estudantes vindos do campo para estudar na área urbana, prejudicando as condições de permanência desses na escola. Desse modo, buscamos dialogar e compreender a partir do pensamento Freireano (FREIRE, 2010) a ideia do Ser Mais, ou seja, como os sujeitos compreendem a sua importância no mundo, assumem suas lutas em busca de uma educação humanizadora e qual é o papel dessa educação na vida dos sujeitos como uma prática permanente, conforme sinaliza Paulo Freire. O “ser mais” é a vontade dotada de potência que os educandos e os educadores devem procurar seguir, é “Autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.” (FREIRE, 2010, p. 107). Pesquisa de abordagem qualitativa. Na pesquisa de campo utilizaram-se os seguintes instrumentos para levantamento de dados: o questionário e a entrevista semiestruturada, ambos direcionados aos estudantes do campo do ensino médio. Apoiados na Análise do Conteúdo de Bardin (2016), fizemos a análise dos dados. O estudo da contextualização e da problematização, a partir da realidade de cada estudante, possibilitou que pudessemos identificar as principais dificuldades postas pelos mesmos em relação à escola de referência e ensino médio. No tocante aos resultados, a análise nos possibilitou inferir que a permanência desses alunos no ensino médio configura-se como um ato de resistência frente aos processos de exclusão diante das

dificuldades apresentadas, como o deslocamentos: longas distâncias enfrentadas, as estradas em péssimas condições de acesso, o tempo gasto no trajeto, ausência da manutenção do transporte escolar, o que prejudicava a frequência às aulas; o acúmulo de atividades em função dos fatores mencionados, ocasionando o cansaço físico e mental; as questões de cunho pedagógico, relacionadas ao papel e função da escola. Em relação a essa última, relacionamos: o trabalho de acolhimento na escola, as relações estabelecidas por parte de alguns colegas estudantes que correspondiam a ações preconceituosas com o uso das chamadas “brincadeiras sem intenções” por meio da piada, a ausência de conteúdos relacionados a temáticas sobre o campo, seus saberes e a cultura local” (SILVA, 2020, p. 155). Nos achados da pesquisa identificamos que, apesar dos grandes desafios enfrentados para a permanência na escola de referência do ensino médio, os estudantes vêm demonstrando grande capacidade de superação e muitos deles permanecem na escola, conseguindo concluir essa etapa da educação básica e sonhar em fazer um curso superior. Portanto, o presente trabalho que se apoia no pensar de Freire, nos possibilita compreender a superação desses jovens enquanto um ato de esperança que os direciona na busca de uma transformação (FREIRE, 2010), que vai os tornando sujeitos críticos, reflexivos, históricos e emancipados.

PALAVRAS-CHAVE: Permanência do estudante no Ensino Médio. Trajetória Escolar. Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto Augusto pinheiro. São Paulo: edições 70, 2016.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel. Gonzales.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 149-158.
- FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SILVA, Maria Girlene Callado da. **Trajetória escolar dos/das estudantes do campo para o ensino médio:** desafios para a garantia de permanência na educação do e no campo e o reconhecimento de suas identidades. Dissertação. Mestrado em Educação Contemporânea (PPEGEdC/UFPE/CAA), 2020.

CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ailza Guimarães Alves¹⁰⁵

Manoel Arthur Barbosa Correia¹⁰⁶

O presente texto discute a Educação Ambiental (EA) com foco no ambiente escolar desde os anos iniciais do ensino fundamental, para que as crianças possam agir de maneira global e local, reconhecendo sua importância e participação como agente dos princípios de sustentabilidade do planeta, integrado à sua realidade e em sua comunidade. Dias (2003), destaca que os alunos precisam conhecer os problemas de sua cidade, para conseguir compreender os problemas ambientais numa dimensão global. O trabalho também traz as contribuições de Paulo Freire para a EA. Segundo Freire (2000), “urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas”. Essa temática é assunto de grande discussão na sociedade, pois é preciso transformações para superar esses problemas, que muitas vezes escapam à capacidade de percepção, mas aumentam consideravelmente as evidências de que eles podem atingir a todos. Freire (2000) diz que “A ecologia ganha importância fundamental neste fim de século”. “Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador”. A EA é destaque mundial desde a década de 70, devido à industrialização que passou a utilizar os recursos naturais e humanos de forma desenfreada, sendo responsável pelos impactos ambientais. O interesse pela EA surge

¹⁰⁵ Faculdade 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.

¹⁰⁶ Instituto Federal de Pernambuco - IFPE. Licenciatura em Matemática; Graduação em gestão Pública - FAEL; Pós-graduação em Gestão Pública - FAEL. E-mail: arthurbc89@gmail.com.

devido aos problemas ambientais ocasionados pelo crescimento populacional, urbanização, industrialização, desmatamento, poluição, aquecimento global, queimadas, dentre outros, que nos leva a refletir sobre a necessidade de abordar a temática na escola. Segundo Morin (2011), é no ambiente escolar, principalmente nos anos iniciais, entre os pequenos estudantes e pesquisadores iniciantes, que se desenvolve o espírito científico, o interesse pelas questões ambientais e a formação de hábitos para uma atuação mais crítica e comprometida com o meio ambiente. Desta forma, é necessária uma discussão de forma crítica e interdisciplinar promovendo reflexões aprofundadas a fim de revertermos à crise socioambiental. De acordo com Leff (2001), “podemos considerar que é um consenso no campo ambiental de que a crise ambiental, ou crise civilizatória, é uma crise de conhecimento e da racionalidade instrumental”. É desafiador promover esse tema, pois é abordado em datas comemorativas ou projetos onde muitas vezes não há continuidade, deixando uma lacuna onde o estudante apenas aprende sobre que precisa preservar a natureza. É necessário, portanto, uma práxis de conscientização e como Freire (1973), ressalta, “não há conscientização fora da práxis, fora da unidade teórico-prática, reflexão-ação.” Mesmo que as escolas entendam a relevância para inserir o tema na grade curricular, ainda fica restrito aos professores e aos conteúdos de biologia ou geografia. Trazemos neste trabalho, a Educação Ambiental Crítica, que segundo Loureiro (2014), “a EA-crítica corrobora com a educação para a liberdade porque, por meio de sua práxis, problematiza a realidade e promove a intervenção, de modo a se constituir um movimento de superação das contradições inerentes à sociedade de classes”. E de acordo com Freire (1987), “compreende o ser humano como um ser que transforma a realidade pelo papel ativo que desempenha nela e com ela, logo, sem a práxis é impossível à superação da contradição opressor-oprimido”. Consideramos a EA um campo em expansão, pois atualmente o mundo enfrenta um cenário pandêmico e devemos pensar no papel da EA no pós-pandemia a fim de prevenção, potencializar as nossas reflexões sobre as mudanças e atitudes que devemos fazer individualmente e coletivamente, inovar nossas

práticas a partir das novas tecnologias, o que nos ajudará enquanto professores e/ou educadores ambientais, mostrar a relevância desse trabalho, com intuito de gerar transformações positivas. O objetivo geral do trabalho foi investigar a importância da EA, visando à compreensão a respeito da importância da preservação do meio ambiente desde os anos iniciais do ensino fundamental. Tivemos como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica, que segundo Lakatos e Marconi (2012), “trata-se de levantamento de bibliografia já publicada, como livros, artigos, materiais impressos, tendo como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito sobre determinado assunto.” Nos resultados e discussões, percebe-se que a cada dia é urgente abordar a questão ambiental em diferentes aspectos e para sensibilizar sobre esta problemática, a escola é um local/meio para que isto se concretize e a sua inserção desde os primeiros anos de escolaridade permite nos fazer esperar um futuro melhor. Na conclusão entendemos que a escola é o lugar privilegiado para trabalhar esse tema, mostrando que os conteúdos ensinados devem ser relevantes para a vida dos estudantes, pois ter apenas conhecimento sobre o tema não muda, necessariamente, as atitudes diárias, mas associar esses conhecimentos com ações gera compromisso com o meio ambiente.

PALAVRAS-CHAVE: Anos Iniciais, Educação Ambiental, Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. 8ª ed. São Paulo: Gaia, 2003.
- FREIRE, Paulo. Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire. (1973). Entrevista ao IDAC. *In: Freire, P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9a. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

LAKATOS, Maria Eva. MARCONI, Mariana de Andrade. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2012.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental.** São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e educação:** um olhar da ecologia política. 1ª reimpressão da 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2014.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2011.

O QUE AS PROBLEMATIZAÇÕES EXPRESSAS PELAS CRIANÇAS TÊM A (RE)DESENHAR NA EDUCAÇÃO? UM DIÁLOGO ENTRE FREIRE E WALTER KOHAN

Vanessa Galindo¹⁰⁷

Maria Roseane Cordeiro de Oliveira¹⁰⁸

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo¹⁰⁹

A presente reflexão visa problematizar quais as contribuições da problematização no processo de se dizer e ser criança nos espaços educativos, a partir do pensamento de Paulo Freire e de Walter Kohan? Neste sentido, objetivamos refletir as contribuições da categoria problematização na perspectiva do pensamento freireano, em diálogo com a filosofia da infância, refletida pela produção filosófica de Kohan. Este estudo se constitui de forma teórica, elaborado por meio de um levantamento de literatura centrado na categoria problematização. Desse modo, os itinerários de leitura e análises consideraram produções de conhecimento cunhados por Freire (2000; 2005; 2017) e Kohan (2003; 2015; 2018; 2019) e, também, de autores abalizados nos pensamentos reflexivos propostos, como Berbel (1999, p. 10), que reconhece a problematização como um “poderoso recurso metodológico para concretizar os princípios teóricos e filosóficos de uma educação progressista e humanizadora, desde que estes princípios façam parte da intencionalidade do modo de ser do educador”. A problematização como metodologia nasce no

¹⁰⁷ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), UFPE – CAA. E-mail: vanessa-gam@hotmail.com

¹⁰⁸ Indígena do povo Xukuru, professora e membro do Conselho de Professores Indígenas Xukuru do Ororubá (COPIXO). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), UFPE – CAA. E-mail: roseanexukuru@hotmail.com

¹⁰⁹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFPE. Mestre em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), UFPE – CAA. E-mail: allandiego_st@hotmail.com

bojo da concepção histórico-crítica da Educação, influenciada por Paulo Freire, que defende uma educação problematizadora (FREIRE, 2000; 2005). Ao tomarmos a problematização como ato de ser e de se dizer criança como questão norteadora dessa reflexão, procuramos compreendê-la como potência da liberdade criadora de novas hospedagens, expressões, sentidos, emoções e tempos. Nesta perspectiva, Kohan (2018, p. 24) afirma que, na obra freireana, “a infância adquire o estatuto ontológico primeiro no âmbito do humano, do que realiza a sua historicidade enquanto um ser lançado à problematização e transformação da vida presente”. A infância é, assim, expressão do sentido político de uma existência propriamente humana, ou seja, a sua vocação a ser mais, a afirmação de um futuro como possibilidade e não como determinação. A pergunta mantém acesa a dinâmica do permanente *estar sendo* em vez de ser de uma vez e para sempre. Ao pensar a problematização, Freire nos apresenta uma dinâmica que rompe a visão dos processos educativos focados e estáticos – a educação bancária é limitadora, impõe lugares, dita o lugar da criança no processo de recebimento dos conteúdos e não inspira a busca ousada alicerçada na criatividade instaurada pela problematização. Para Freire (2001), o conhecimento não pode ser o resultado de um ato passivo, pois o que provoca o conhecer são as inquietações, as dúvidas do ser humano em relação aos problemas que vão surgindo em seu contexto. Assim nascem as perguntas. Começamos, então, a pensar, provocados pela curiosidade. São as perguntas que nos colocam em movimento, em construção e desconstrução. Segundo Freire (1985, p.48), “perguntando e perguntando-se, a criança se pergunta ‘o que é perguntar?’, qual é o seu sentido, por que e para que fazê-lo? É uma pedagogia que se coloca a si mesma, permanentemente, em estado de pergunta”. A criança vive intensamente a pergunta e o perguntar. Quem pergunta se coloca no espaço enquanto existente que tem um lugar. Logo, tem uma vida a ser plenificada, significada, humanizada. Quais sentidos poderiam ser recepcionados pelos/as educadores/as acerca da problematização produzida pelas infâncias em sala de aula? Que currículos são ditos pela forma da pergunta na experiência das

crianças? A possibilidade de pensar a problematização elaborada pela criança nos espaços/tempos educativos nos faz repensar a dimensão social e a sua própria existência como atores na construção do que pensamos por Educação, que é fruto da pergunta, ou seja, da problematização como metodologia para vislumbrar caminhos. Trajetos, esses, percorridos com a experiência da infância, que nos interrompe de diversas formas, seja com um olhar, um gesto, uma palavra, uma pergunta. Em uma conversa com Walter Omar Kohan, no I seminário Internacional Educação tempos e infâncias, promovido em 2018, pelo Departamento de Pedagogia da Faculdade do Belo Jardim - FBJ, fomos convidados/as às seguintes reflexões: um problema nos tira do lugar e nos coloca em movimento. Através das perguntas podemos habitar a infância do pensamento. Por isso, o filósofo se parece tanto com a criança, pois é questionador. O autor, também nos dá a pensar que essa capacidade de questionar o outro e se questionar habita o filósofo e habita a experiência da infância, a pergunta que marca o início do pensamento (KOHAN, 2015). Esse pensar, essa pergunta possibilita uma espécie de renovação constante. Por isso dizer que carregar em si essa infância do pensamento é seguir permitindo-se viver novos inícios e pensar outros inícios para si, para o outro, para o mundo. Propomos, portanto, articular uma reflexão – que cremos oportuna e relevante – entre Freire e Kohan acerca do tema da educação infantil em torno da categoria problematização. Por um lado, Freire contribui com uma espécie de sociologia da infância, destacando a realidade e a situação da criança, que problematiza, pergunta, buscando, mesmo que ainda inconscientemente, responder à sua vocação ontológica a ser mais. Kohan (2010), por sua vez, vem contribuir com a sua filosofia da infância, propondo um modo diferente de abordar a criança e seu perguntar, problematizando o mundo do seu jeito e no seu tempo – o *aión*, intensidade do tempo da vida humana – que deve ser considerado e respeitado por todo educador/a. Daí decorre a necessidade de se respeitar o tempo da criança, suas perguntas, sua ação problematizadora, considerando que a criança se diz no seu problematizar, na sua forma de pensar, de compreender o mundo. Ao

dialogar com as obras de Paulo Freire, em seu livro Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica, Kohan revela que a Pedagogia da Pergunta é uma das pedagogias mais infantis de Freire, pois nesta obra “la infancia aparece no como etapa de la vida, ni como condición de la vida o metáfora de la existencia, sino como una cualidad de un proceso revolucionário” (KOHAN, 2019, P. 174). Ao falar da revolução Nicaraguense, Freire aponta para imagens da infância e das crianças de forma afirmativa e potente. “Es esto lo que constituye la infancia sin edad para Paulo Freire: un deseo, un gusto, una sensibilidad para las fuerzas de la vida, como la curiosidad, el sueño y la transformación” (KOHAN, 2019, p. 174). Freire e Kohan encontram-se neste mesmo itinerário, nesta mesma proposta da problematização como caminho da Educação, da formação de seres humanos livres. Nos escritos e contribuições dos dois autores, percebemos que o devir que se faz no gesto da pergunta carrega consigo possibilidades. Possibilidades infinitas de dar a pensar *espacostempos* outros para as crianças, currículos outros e uma infância outra para a escola, que ultrapasse as questões cronológicas, mercadológicas, bancárias e preparatórias. E quem melhor do que as próprias crianças para compor essas problematizações? “Talvez as crianças possam nos ajudar a pensar essas questões. Talvez elas possam nos ajudar a mudar nossas perguntas. Talvez elas coloquem novas perguntas. Talvez possam nos ajudar a pensar o que não temos pensado, e inclusive o impensável” (KENNEDY; KOHAN, 2014, p. 162).

PALAVRAS-CHAVE: Problematização, Educação, Criança, Infância.

REFERÊNCIAS

- BERBEL, Neide Aparecida Navas. A Metodologia da Problematização e os ensinamentos de Paulo Freire: uma relação mais que perfeita. In: BERBEL, N. A. N. (org.). **Metodologia e problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: Ed. UEL, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia dos sonhos possíveis. *In*: FREIRE, Anita Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KENNEDY, David; KOHAN, Walter Omar. A escola e o futuro da SKHOLÉ: um diálogo preliminar. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 22: mai-out/2014, p. 154-162.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.34. 2018.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter Omar. 2010. A infância, entre o humano e o inumano. *In*: R.L. GARCIA (ed.), **Diálogos cotidianos**. Petrópolis/Rio de Janeiro, FAPERJ, p. 195-204.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **ALEA**. Rio de Janeiro. vol. 17/2. p. 216-226/ jul-dez 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v17n2/1517-106X-alea-17-02-00216.pdf>> Acesso em: 08 fev.2019.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. -1. ed. - Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS NA CRECHE E PRÉ-ESCOLA

Janice Anacleto Pereira dos Reis¹¹⁰

Esse estudo, recorte de uma pesquisa de mestrado realizada pelo Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, entre os anos de 2017 a 2019, reflete sobre o brincar na educação infantil. A pesquisa teve como objeto de estudo as práticas de seis professoras de duas creches de Lagoa Seca-PB em cinco grupos, para compreendermos o conhecimento delas sobre suas práticas e direcionamentos quanto aos modos de mobilização do brincar das crianças na creche e na pré-escola. A Convenção sobre os Direitos das Crianças (1959) inspirou ações no mundo ao final do século XX e início do século XXI sobre os direitos da infância como humanos e universais. No Brasil, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como etapa, com a promulgação da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) mediante reivindicações dos movimentos sociais feminista, de lutas por creches, de professores, pesquisadores, entre outros, certamente, influenciados por diversos princípios, dentre os quais destacamos os de Paulo Freire que colocavam em pauta a educação da classe trabalhadora. Nesta direção, a Educação Infantil emerge na década de 1990 como etapa normatizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (2009) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2017) com concepções de educação infantil, criança e infância que convergem no direito dos sujeitos da creche e pré-escola a uma educação baseada na identidade, produção cultural, sensibilidade docente humana/humanizadora, diálogo, escuta, criticidade, comprometimento, ética e estética nas

¹¹⁰ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: janiceanacleto@gmail.com

relações humanas (FREIRE, 1987, 2008). Tratou-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista, pois a produção dos dados se deu a partir dos significados das professoras sobre o brincar na Educação Infantil (GIL, 2008). A produção dos dados ocorreu a partir de observações; registros em diário de campo; gravações em áudio e microfilmagens e entrevistas semiestruturadas. Esses instrumentos, além de imprimir credibilidade ao estudo documentaram situações do cotidiano das creches (CRUZ NETO, 1994; PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005). Para análise da produção dos dados, utilizamos o método Núcleos de Significação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). A pesquisa revelou que as contribuições de Paulo Freire na educação brasileira permeiam todas as etapas e modalidades da educação básica. Na Educação Infantil, seus princípios revelaram-se, a partir da inquietude das professoras à qualidade da educação oferecida nas creches, dos materiais, da infraestrutura dos espaços e, principalmente, do modo como a etapa é concebida pelo Estado, a partir de uma visão mais assistencialista do que como etapa fundante para a constituição dos sujeitos e, essencial, para o aprendizado e desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, as contribuições do pensamento de Paulo Freire contemplam todos os espaços e tempos da Educação Infantil, norteando as práticas mediante os eixos as interações e a brincadeira, estes, condições para o aprendizado da criança que, desde cedo, aprende a ler o mundo, condição esta, para a produção do conhecimento e que, isso se impõe como necessidade para ela. Nessas situações, a criança aprende conceitos, valores, a expressar emoções e desenvolve seus sentidos orgânicos (ANGELO, 2006; FREIRE, 1987, 2008; SAUL; SILVA, 2011).

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Direito; Criança.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.155, p. 56-75, jan./mar.2015 a. Disponível em:<<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100->

15742015000100056&script=sci_abstract> . Acesso em: 14 dez. 2018.

ANGELO, Adilson de. A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância. An. 1 **Congr. Intern. Pedagogia Social** Mar. 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc0000000092006000100001&script=sci_arttext> . Acesso em: 26 out. 2020

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 24 ago.2018.

_____, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF.p.27.833. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 ago.18.

_____. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 ago.17.

_____. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro 2017. **Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

RUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília (orgs.). **Pesquisa social:**

teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

DECLARAÇÃO, Declaração Universal dos direitos da Criança, 1959. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil. Disponível em: <<https://www.mpam.mp.br/attachments/article/2251/DECLARA%C3%87%C3%83O%20UNIVERSAL%20DOS%20DIREITOS%20DA%20CRIAN%C3%87A.pdf>>. Acesso em: 15 Set. 20

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 37ª edição, 2008.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

PINHEIRO, Eliana Moreira; KAKEHASHI, Tereza Yoshiko; ÂNGELO, Margareth. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Rev. Latino-americana de Enfermagem** 2005. set./out.; 13(5): 717-22. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n5/v13n5a16.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

RESUMOS EXPANDIDOS
EIXO TEMÁTICO 5. ENSINO SUPERIOR,
INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E
EXTENSÃO

POR QUE A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR PESQUISADOR?

Roseli Jovelina dos Santos¹¹¹
Katia Silva Cunha²

O presente texto de cunho bibliográfico é parte de um projeto de pesquisa em andamento com o objetivo de identificar qual a importância de se fazer professor pesquisador no Ensino Superior, apresentando reflexões a partir de textos trabalhados na disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional do curso de Mestrado em Educação Contemporânea, no Centro Acadêmico do Agreste – UFPE. Com intuito de apresentarmos tal consideração, trazemos, inicialmente, a fala de Almeida (2010, p.03) “A pesquisa educacional no Brasil teve seu início induzido por meio de ações governamentais, que buscavam subsídios para a formulação das políticas educacionais”. Notamos, assim, que o ato de pesquisar não é algo novo, sua existência já foi fundamentada para se tornar subsidio na formulação das políticas educacionais, apontando a importância dos resultados de nossas pesquisas para o mundo, a busca pela construção de um mundo melhor. Entretanto, ao falar de pesquisa, também falamos de algo novo, desconhecido, o que nos estimula de forma ampla ao que vivemos a pesquisar, obtendo vários sentidos. Gatti (2007, p. 09) aponta que “a palavra pesquisa passou a ser utilizada no cotidiano das pessoas e nas escolas com os sentidos mais diferentes”, destacando também que a palavra “pesquisa” assim como faz referência a algo novo, é um conhecimento que buscamos adquirir sobre algo. Para o

¹¹¹ Mestranda do programa de Pós Graduação do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (PPGduc/CAA/ UFPE). Professora da educação básica pela Prefeitura Municipal de Tacaimbó PE e no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino PE. E-mail: rosejsantos@hotmail.com. Orientadora: Prof. Doutora Kátia Silva Cunha.

² Professora Orientadora do Programa de Pós Graduação do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (PPGduc/CAA/ UFPE). E-mail: kscunha@gmail.com .

desenvolvimento desse trabalho nos aprofundamos nos textos de Almeida (2010), Costa (2002), Gatti (2007), Freire (1996; 2013). Nesse sentido, Freire (1996, p. 29) nos aponta que: “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. O docente que se assume pesquisador vive em um dinâmico movimento com a sociedade, tornando se inacabado e sempre em construção e por isso, também compreendemos que, a busca por um conhecimento que se sobrepõe ao nosso entendimento inicial e superficial sobre a mesma, o ato de pesquisar tem suas características próprias, onde se faz necessário um entendimento sobre referenciais que possam auxiliar para sua realização, caracterizando de forma objetiva a responsabilidade e rigidez que devemos ter na produção da pesquisa, coleta e análise dos dados destacando pontos fundamentais Gatti (2007, P.10). “A pesquisa, assim, reveste-se de algumas características peculiares para que possamos ter certa segurança quanto ao tipo de conhecimento gerado. Nota-se que falamos de certa segurança e não de “segurança absoluta”, a autora nos aponta que não há uma segurança absoluta, há sempre uma margem de incertezas, pois é uma produção de conhecimento, ainda na fala de Gatti (2007, p.010) a autora nos traz que “Para o pesquisador não existem dogmas, verdades reveladas e absolutas, vale dizer, não há conhecimento absoluto e definitivo”. Fica exposto nesse trecho que, devemos no atentar as peculiaridades apresentadas no caminho da pesquisa e que não temos segurança total nesse caminho, nos permitindo compreender que as pesquisas científicas e acadêmicas em específico não produzem um absoluto conhecimento, nos apontando o quanto muitas vezes somos provocados a nos reinventar frente as realidades diárias, nos tornando um sujeito metodólogo, buscando maneiras de enfrentamentos, o que pode causar algumas alterações e nossas pesquisas talvez não dialoguem mais com as epistemologias selecionadas inicialmente. Diante do exposto coadunamos com a afirmação de Costa (2002, p.152) “Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na

originalidade do olhar”. isso implica buscar o embasamento teórico, porém ir em busca das respostas mediante tantos desafios. A importância de nossas pesquisas não deve ser algo pessoal apenas, mas para a vida profissional, social, acadêmica, sua dimensão de alguma forma pode contribuir para um mundo melhor. Contribuir de forma única com pequenas lutas diárias apresentadas por nossas pesquisas, ou seja, por algo que de fato acreditamos, investindo nosso tempo e dedicação. Freire (2013, p. 123 – 124) [...] toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende. COSTA (2002, p. 155) “Você não mudará o mundo, mas muitas coisas poderão ser diferentes se você não deixar sua pesquisa guardada só para você ou para um grupo seleto de “iniciados”. Nesse sentido podemos destacar a importância da relação inseparável que se faz entre o docente e o pesquisador, para tanto principalmente na educação superior, pois seu ensino associado a pesquisa permite um caminho de reflexão, promovendo possibilidades de compreender a realidade e a partir de um pensamento crítico contribuir com uma intervenção consciente e se compartilhado para a construção de um mundo melhor através de nossas pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior, Professor, Pesquisador.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. Realidade social e os desafios da pesquisa em educação: reflexões sobre o nosso percurso. **Psicol. Educ.** no.31. São Paulo ago.2010.
- COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In.* COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A,2002.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. *In* GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber livro Editora, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE** – v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr.2001

EDUCAÇÃO SENSÍVEL E ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Jessica Villiana da Silva¹¹²;
Vannessa Rebeca Aquilino¹¹³;
Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles¹¹⁴

*“Eu morreria feliz se eu visse o Brasil cheio,
em seu tempo histórico, de marchas...
Marcha dos que não têm escola,
marcha dos reprovados,
marcha dos que querem amar e não podem,
marcha dos que se recusam a uma obediência servil,
marcha dos que se rebelam,
marcha dos que querem ser e estão proibidos de ser...
eu acho, afinal de contas, que
as marchas são andarilhagens históricas pelo mundo”.*
Paulo Freire

A reflexão aqui exposta surge de estudos realizados, durante nosso primeiro semestre, no curso de Mestrado da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Durante esse período tivemos acesso a algumas leituras que nos inquietaram sobre se os

¹¹² Graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Clínica e mestranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, no Campus Acadêmico do Agreste. E-mails: villianasilva@gmail.com

¹¹³ Graduada em Pedagogia, mestranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, no Campus Acadêmico do Agreste. E-mails: vannessarebeca94@gmail.com

¹¹⁴ Graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação, professora associada do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, no curso de graduação em Pedagogia e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDuc). É Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEDUC/Campus Agreste E-mail: cgislane@terra.com.br

professores têm conseguido trabalhar com um olhar mais sensível, frente aos desafios de aulas remotas. Como inquietação, tivemos: os professores têm proporcionado uma educação sensível no ensino superior? Pretendemos, assim, direcionar nosso objetivo geral para pontuar a educação sensível no ensino superior, tendo por metodologia a autobiográfica (PORTA; AGUIRRE; RAMALHO, 2018) como forma de delinear esta pesquisa, abarcando o discurso dos sujeitos que vivenciam uma rotina se colocando na pesquisa e evidenciando-a a partir de seu local de fala. Realizamos esse trabalho selecionando duas disciplinas cursadas, em que as duas estavam matriculadas. Estávamos todos ansiosos pelo início das aulas e fomos pegos de surpresa com a pandemia provocada pelo COVID-19, então, ao depararmos com uma de suas últimas entrevistas, Paulo Freire destaca seu desejo de ver o Brasil cheio de marchas que lutem pelo outro. Percebemos o quanto os professores tiveram o cuidado com cada um de forma individualizada, construíram uma marcha em prol de nossas aprendizagens e não permitiram que ficássemos sem as aulas tão importantes, que seriam impossíveis de acontecer de forma presencial. Em toda sua obra, Paulo Freire reflete seu cuidado com esse outro sujeito que em alguns momentos é marginalizado pela sociedade e partindo desta visão, somos convidados a parar de procurar o que falta no outro para que ele seja completo e perceber esse outro como totalidade, como sujeitos autônomos. Perceber esse outro é essencial para que escola\universidade e sociedade cumpram seu papel e recebam a todos. Se pararmos para analisar, ensinar é saber escutar, mas, por vezes não sabemos como realizar essa escuta. Em Freire (1996) saber escutar é importante, todavia: “[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é *escutando* que aprendemos *a falar com eles*” (FREIRE, 1996, p. 129). O Programa de Pós- graduação em parceria com nossos professores, sabiamente nos ouviram e não foi apenas uma vez. Só iniciamos as aulas remotas quanto todos tiveram condições para isso. Podemos dizer em nossas palavras iniciais que nos deparamos com docentes humanos, que se preocupavam em não

estender a aula, cumprindo o horário previsto, reformulando sua organização de ensino, trazendo textos oficiais e complementares, na tentativa (bem-sucedida) de garantir que a qualidade do ensino fosse mantida. Em uma das disciplinas o professor optou por uma metodologia de grupos responsáveis pela apresentação do texto a cada aula, de forma a proporcionar espaços de fala, uma vez que, o novo formato fornece certa inibição por parte dos discentes. Outra professora adotou em sua metodologia além de grupos de seminários, a avaliação foi a elaboração de uma memória, dialogando com o conteúdo e as próprias vivências dos estudantes, proporcionando uma avaliação leve e oportuna para as pessoas que não conseguiam se colocar ao longo da disciplina. Além disso, a secretaria do programa junto com a coordenação nos monitorou no sentido de saber se estávamos bem, se todos estavam saudáveis. Diferentemente do que estamos acostumados a ouvir sobre como é difícil o movimento do mestrado, nós podemos dizer que tivemos uma experiência muito humana que nos permitiu passar tantos meses separados fisicamente, mas unidos pelo propósito da educação. Outro momento vivenciado foi uma palestra oferecida por um dos discentes que é psicólogo apoiado pela coordenação, em que pudemos nos perceber psicologicamente nesse momento de pandemia, e estreitando laços entre os discentes. Bem sabemos que aulas remotas não é o tipo de aula na qual esperamos, mas, temos consciência que esse movimento permitiu que a marcha da educação pública, a marcha pelo direito a uma formação continuada, continua reverberando esperanças em nossas humanidades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Sensível, Aulas remotas, Pós-Graduação.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra, 1996.
- LARROSA, Jorge; Pérez de Lara, Nuria. **Imagens do outro.** Petrópoles: Editora Vozes 1998.

PORTA, Luis; AGUIRRE, Jonathan; RAMALLO, Francisco. La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa, **Revista Intertérios**, v. 4, n. 7, 2018.

EDUCAÇÃO ESPECIAL, INFÂNCIA E ALTERIDADE: SENTIDOS PRODUZIDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jessica Villiana da Silva¹¹⁵

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles²

A reflexão aqui exposta parte de nossas inquietações como pesquisadoras do Curso de Mestrado em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco\Centro Acadêmico do Agreste. A forma como o outro e o diferente é visto nas atuais pesquisas, nos inquieta principalmente com relação a criança com deficiência. Os estudos contemporâneos sobre a Educação Especial têm contribuindo para construção de novas interpretações em torno da temática. Contudo, o debate mais frequente em torno da inclusão em algumas perspectivas ainda é no sentido da falta, da ausência e da deficiência. Segundo Skliar (2003), na maioria das pesquisas realizadas sobre essa temática, a Educação Especial continua sendo uma subárea da educação, tratando sobre pessoas que tiveram a infelicidade de nascer com alguma deficiência, sobre como suas famílias lidam com isso ou sobre a dificuldade de educadores de trabalhar com esse público. Nessa visão, nos remete aos estudos de Paulo Freire que destacam a importância de uma educação inclusiva. Ele defendia uma educação igualitária levando em consideração as diferenças e subjetividades de cada um. Atrelado a isso, nos

¹¹⁵ Graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Clínica e mestranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, no Campus Acadêmico do Agreste. E-mail: villianasilva@gmail.com

² Graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação, professora associada do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, no curso de graduação em Pedagogia e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEDuc). É Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea-PPGEDUC/Campus Agreste E-mail: cgislane@terra.com.br

identificamos com os Estudos da Infância que pesquisam sobre a relação de Infância e Sociedade, ou seja, somos convidados a entender como esses estudos veem essa criança com deficiência e como isso é refletido na sociedade. Partimos de uma inquietação: Que sentidos de Educação Especial, de Infância e Alteridade são produzidos e atravessam o cotidiano escolar das crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil? A partir desse conjunto de questionamentos e reflexões intentamos os seguintes objetivos: Geral - Compreender os sentidos de Educação Especial, de Infância e Alteridade produzidos no cotidiano escolar das crianças com deficiência no contexto da Educação Infantil. E como específicos - a) Identificar os conceitos atribuídos a Educação Especial, Infância e Alteridade produzidos na Educação Infantil; b) Relacionar os aprenderes e os fazeres apresentados as crianças com deficiência na Educação Infantil com a Infância e Alteridade; c) Mapear o dizer infantil das crianças com deficiência sobre a Infância na escola, e os processos de aprender que atravessam o cotidiano das crianças da Educação Infantil. Contudo, pensar a Educação Especial com outro olhar, vai além de tentar adequar as crianças dentro de uma realidade de normalidade. É o pensar o outro enquanto possuidor de uma condição que é só sua. Quando falamos de Educação Especial somos convidados a refletir que a mesma precisa fazer parte do movimento do respeito ao outro, quando entendemos que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, p.66 1996). Partindo da visão de Freire, somos convidados a perceber esse outro como totalidade, como sujeitos autônomos. Além desse outro, que por vezes é excluído pela sua identidade, diferença e alteridade, temos a infância que geralmente nos é negada e que vai além, do que podemos capturar ela é “entendida como algo outro, não é o que já sabemos, mas também não é o que ainda não sabemos”, escreve Larrosa (1998, p. 69). Essa infância, se apresenta como possuidora de uma alteridade, assim, na busca em compreender que sentidos de Educação Especial, de Infância e Alteridade são produzidos e atravessam o cotidiano escolar das crianças com deficiência no

contexto da educação infantil, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo, pois segundo Minayo (1994, p.21), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Ao optarmos por uma pesquisa sobre a inclusão, a infância e alteridade, temos como principais sujeitos as vozes das crianças, no contexto da pré-escola, e como segundo grupo de participantes os professores da educação infantil. Como procedimento inicial para a coleta e produção de dados, utilizaremos e adotaremos observação das rotinas, registros escritos, fotográficos, filmagens e roda de conversações com as crianças de 4 e 5 anos de uma instituição pública de educação infantil, bem como entrevistas com os professores (entretanto caso as escolas não voltem presencialmente reorganizaremos a forma de nossa coleta). Acreditamos que nossa pesquisa é de fundamental importância frente a um país que a cada dia recebe um maior número de crianças com alguma necessidade específica de aprendizagem nas escolas. Sem dúvida pesquisar sobre Educação Especial e Infância é estratégico para o desenvolvimento do Estado no que se refere aos impactos sociais que uma pesquisa como essa podem levar para comunidade escolar em geral, principalmente agora com o decreto de n.º 10.502 de 30 de setembro de 2020 que “atualiza” a política de educação inclusiva e que apresenta um retrocesso para o decreto de n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018. Também acreditamos que nossa pesquisa pode enriquecer futuros movimentos relacionados a Educação Inclusiva na região. Esperamos ainda que no decorrer da pesquisa possam ser levantados novos pontos de discussão sobre a Educação Especial, com um olhar sobre esse outro buscando contribuir para que esta análise reflita de forma positiva na comunidade escolar, onde estarão os sujeitos diretos da ação educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial, Alteridade, Infância.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Editora Paz e Terra, 1996.
- LARROSA, Jorge; Pérez de Lara, Nuria. **Imagens do outro**. Petrópolis: Editora Vozes 1998.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *et al.* **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**. 24(1): 15-32 jul.\dez. 1999.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DE CAMPO NA FORMAÇÃO EM GEOGRAFIA

Perla da Cunha França¹¹⁶
Laiany Rose Souza Santos(Orientadora)¹¹⁷

O presente trabalho propõe a discursão para a ciência Geográfica, a importância e indispensável utilização do trabalho de campo como instrumento didático-pedagógico na formação discente. A construção dessa pesquisa parte da experiência de trabalho de campo que possibilitou aos discentes de Geografia desenvolverem aparato prático das discursões teóricas ocorridas em sala de aula, além de possibilitar aos discentes conhecer novas realidades, espaços, vivências, criando novos horizontes de reflexão. Pretende-se mostrar a importância do trabalho de campo na formação em Geografia, a partir da exposição da experiência de trabalho de campo realizada na Disciplina Geografia do Brasil ministrada pela professora Laiany Rose, do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Sergipe, evidenciando a práxis pedagógica de Paulo Freire. O conceito de práxis de acordo com Freire (1987, p. 25) “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, para refletir sobre a realidade social e agir sobre ela como sujeito ativo e consciente dos problemas existentes na sociedade, de modo a transformá-la, é necessário conhecê-la e compreender como funciona. Consideramos indispensável para a/o geógrafa/o que tem como objeto de estudo a relação homem¹¹⁸-natureza, entender as dinâmicas de interação, conhecer a realidade e os sujeitos que a produzem, o mundo em suas diferentes escalas e como elas estão interligadas, pois é no espaço geográfico que ocorrem os desdobramentos dessas

¹¹⁶ Estudante de Graduação em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe, bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET. franca.perlac@gmail.com.

¹¹⁷ Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Professora substituta do Departamento de Geografia de Itabaiana/SE. Laiany.santos@gmail.com.

¹¹⁸ Ser humano.

relações, que no modo de produção capitalista acontecem de forma desigual, combinada e contraditória (SMITH, 1988). Portanto, produzimos historicamente a realidade através da práxis, que a Geografia estuda. Pio; Carvalho e Mendes (p. 2) destacam “a práxis ontológica como elemento essencial na constituição do ser humano”. É por meio da capacidade ontológica desenvolvida ao longo da história da humanidade de utilizar elementos fornecidos pela natureza e transforma-lo de acordo com as necessidades para a sua sobrevivência, num processo de criar inicialmente no pensamento e posteriormente executar na prática através do trabalho, que em certo grau de avanço forma a sociedade. “Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.” (MARX, 1867, p.188), numa relação mútua que deu aval para o processo de humanização. Nisso se justifica a importância do uso do trabalho de campo como instrumento didático-pedagógico para formação de Geógrafos e Geógrafas, seja para docência como para o pesquisador/a, cooperando para formação de profissionais humanizados, consciente da situação que o oprime, membro ativo na transformação da sociedade, assim como também fortalece a interdisciplinaridade evitando a dicotomia da ciência geográfica e leituras de mundo fragmentadas. Para o desenvolvimento desse trabalho temos como base a experiência de trabalho de campo Disciplina Geografia do Brasil que tinha o intuito de conciliar teoria e prática para que os discentes entendessem a formação do território brasileiro a partir da reflexão formulada sobre os conteúdos teóricos alicerçado com a prática de campo onde evidenciou as marcas que a colonização do território deixou no espaço, nas paisagens, nos costumes, na cultura, na economia do nosso país, sobretudo do estado da Bahia, recorte espacial escolhido para que os alunos conhecessem e adquirissem novas vivências, abrindo caminho para reflexão. O roteiro do trabalho de campo inicia na cidade de Salvador – BA, depois Cachoeira e São Félix nos dias 11 de março a 13 de março de 2020. E os estudos referentes à práxis pedagógica em Paulo Freire, com a leitura do livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) para embasar a importância do trabalho de campo

na formação em Geografia, entendendo que as relações do homem e a natureza se materializam na realidade, no espaço físico, social, que também é político, onde ocorrem as relações de poder, disputas, opressão, deixando marcas no espaço, na cultura, na educação, etc. Assim como artigos de Pio; Carvalho e Mendes; Rodrigues e Otaviano (2001) para complementar os argumentos. As discussões elaboradas aqui mostram a relevância em utilizar o trabalho de campo como instrumento pedagógico, executando a práxis para uma aprendizagem completa e libertária. A avaliação do trabalho de campo contribuiu na formação acadêmica, enquanto discentes que se reconhecem no processo de produção do espaço, fundamento através da categoria trabalho como fundante do sentido ontológico do ser humano; bem como, proporciona conhecer a realidade atual do nosso país, desvelando contradições da formação territorial, constituídas e aprofundadas com a acumulação de capital, a citar: a concentração de terras, desigualdade social, racial, de gênero, e uma burguesia que perpetua seu domínio nas ideias (o produtivismo acadêmico, a disseminação de modelos de eficiência, o combate ao pensamento crítico sob o pretexto de ‘fim da ideologia’) e nos projetos de (des)ordenamento. Perpetua-se instaurando uma concepção de educação bancária, por vez fragmentada, introduzindo sua ideologia, dificultando uma leitura de mundo para além da aparência, leitura essa que é possível através de uma educação libertária, revolucionária, partindo do cotidiano do aluno como base para reflexão e ação de modo a transformá-la.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho de campo, Práxis, Formação em Geografia.

REFERÊNCIAS

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

MARX, Karl. Capítulo 5: o processo de trabalho e o processo de valorização. In: __. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1, vol 1.16. Ed. Editorial Boitempo, 2011. p. 188- 201.

PIO, Paulo M.; CARVALHO, Sandra Maria; MENDES, José Ernandi. **Práxis e prática educativa em Paulo Freire: Reflexões para a formação e a docência.** EdUECE- livro 2, p. 05770 a 05781.

RODRIGUES, Antonia B.; OTAVIANO, Claudia A. **Guia metodológico de trabalho de campo em geografia.** Geografia, Londrina, vol 10, n. 1, p. 35-43, jan/jun. 2001.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento Desigual: Natureza, Capital e a Produção do Espaço.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.



RUMO AOS
100 ANOS
DE PAULO FREIRE...

**DA LEITURA DE MUNDO À
EMANCIPAÇÃO DOS POVOS !**



editora

CENTRO

PAULO FREIRE

ESTUDOS E PESQUISAS

UFPE



REALIZAÇÃO



CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS E PESQUISAS

APÓIO

