

TRABALHOS COMPLETOS
ANAIS

XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

Eixo 8. Currículo, didática e prática pedagógica
na perspectiva da interculturalidade

ISSN 2525-9393
V.1, 2021



PAULO FREIRE

100 ANOS...

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

Maria Erivalda dos Santos Torres
Ricardo Santos de Almeida
Maria Aparecida Vieira de Melo
(Orgs.)



**XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO
FREIRE
EIXO 8. CURRÍCULO, DIDÁTICA E PRÁTICA
PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA
INTERCULTURALIDADE**

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2021

**XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO
FREIRE**
**EIXO 8. CURRÍCULO, DIDÁTICA E PRÁTICA
PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA
INTERCULTURALIDADE**
16 A 19 DE SETEMBRO DE 2021
REALIZAÇÃO: CENTRO PAULO FREIRE-ESTUDOS E
PESQUISA
LOCAL: 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 – TRABALHOS COMPLETOS

Maria Erivalda dos Santos Torres

Ricardo Santos de Almeida

Maria Aparecida Vieira de Melo

COMISSÃO ORGANIZADORA DO XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

Coordenação geral: Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta
do CPFreire)

Anderson Fernandes (UFAPE)

Aluizio Severino de Arruda (Fórum EJA PE)

Ana Paula Abreu Moura (UFRJ)

Anair Silva Lins e Mello (SEE, AMESG/FADIMAB, CPFreire)

Antonio Ferreira de Sousa Sobrinho (Fórum Piauiense de EJA-PI/
UFPI)

Cícera Maria do Nascimento (FME de Caruaru e CPFreire)

Cinthyá Lúcia Martins Torres Saraiva de Melo (UFPE-CAA)

Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)

Eliene Amorim de Almeida (FAFIRE)

Fernanda da Costa Guimarães Carvalho (UFPE-CE)

Flavia Tereza da Silva (MST)

Inez Maria Fornari de Souza (CPFreire)

José Paulino (FAFIRE)

Jozeilda Grinauria Menino (Fórum EJA/PE)

Laerte Leonaldo Pereira (UFPE - CAA)

Maria Aparecida Vieira de Melo (CPFreire e UFRN)

Maria Fernanda dos Santos Alencar (UFPE-CAA)

Maria Kaliza de Arruda Pinheiro (FPEJA-RN)

Maria Lúcia de Oliveira (SINTEPE)

Maria Oliveira de Moraes (FEJA-PB)

Nelino José Azevedo de Mendonça (Poli/UPE)

Poliana Maria Farias de Arruda (CPFreire)

Ranúsia Pereira Silva (FPEJA-Sergipe/SEDUC-Sergipe)

Regileno Luis de Souza Lima (FAEJA)

Ricardo Santos de Almeida (IFAL/CPFreire)

**COMISSÃO ORGANIZADORA DO XI COLÓQUIO
INTERNACIONAL PAULO FREIRE**

Rita de Cássia Lima Alves (Fórum EJA-Ceará/SME de Fortaleza)
Targelia de Souza Albuquerque (UFPE/CPFReire)
Virgínia Renata Vilar da Silva (UFPE)
Viviane de Bona (UFPE)

COMISSÃO DE COMUNICAÇÃO

Coordenação: Cícera Maria do Nascimento (FME Caruaru/CPFReire)
Ana Maria Santos de Araújo (UFRN-CERES/Caicó)
Flavia Tereza da Silva (MST)
Joseane Maria dos Santos (UFRN-CERES-Caicó)
Jozeilda Grinauria Menino (Fórum EJA-PE)
Liz Araújo (Fórum Potiguar de EJA/Subcoordenadoria Estadual de
EJA)
Luciomar Vita Machado (Sindipetro-BA/Fórum Estadual de EJA-
BA)
Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFReire)
Maria Kaliza de Arruda Pinheiro (FPEJA)
Maria Oliveira de Moraes (FEEJA-PB)
Marlúcia Lima de Sousa Meneses (CNDE-PI/FEJA-PI)
Ranusia Pereira da Silva (Fórum Permanente da EJA-SE/FEJA)
Regileno Luis de Souza Lima (FAEJA-AL)
Rita de Cássia Lima Alves (FEJA-CE)
Verônica Medeiros Pereira (UFRN-CERES-Caicó)

COMISSÃO DE CULTURA

Flavia Tereza da Silva (MST)
Inez Maria Fornari de Souza (CPFReire)
Karla Tereza Amélia Fornari de Souza (CPFReire)
Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFReire)
Regileno Luis de Souza Lima (FAEJA-AL)
Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes (CPFReire)
Rita de Cássia Lima Alves (FEJA-CE)

COMISSÃO DE LIBRAS

Coordenação: Laerte Leonaldo Pereira (UFPE)

Maria Erivalda dos Santos Torres (Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas – Presidenta do CPFreire)

Intérpretes:

Adiliane Silva De Paula (UFRN)

Ana Karolina Coelho da Silva (SEDUC/PE)

Bárbara Cristina Amaral Alves de Santana (UFPE)

Bruno Vinícius Ferreira dos Santos (LABLIBRAS /UFPE)

Carlos Eduardo de Oliveira (ATILSPE)

Carlos José da Silva (LABLIBRAS /UFPE)

Cleyton Bueno Silva Costa (LABLIBRAS /UFPE)

Danilo Jatobá Santana (UFAL)

Douglas Santos Oliveira (UFG)

Eduardo Calisto dos Santos (DuCalisto / PE)

Efraim Canuto Ferreira - (ATILSPE)

Fabiola Macedo Dias (UFRN)

Fernanda Roberta de Souza Pereira (SEDUC/PE)

Irany Cristina Gonçalves da Silva (UFPE)

Izabela Araújo Carneiro Rodrigues (SEDUC / PE)

Janaina Maria da Silva (IFPE)

Jessika da Silva Garcia (CMIL /CG –MS)

José Dãrley Santos do Nascimento (SEDUC/PE)

José Roniero Diodato (UFPE)

José Roniero Diodato (UFPE)

Joyce Mary Sabino Silva Moura (SEDUC / PE)

Juveirce Christiane Medeiros Ramos Condi (CMIL/CG –MS)

Kilma Karla Cavalcanti de Oliveira (SEDUC / PE)

Leandra Agostinho (DAIN / UERN)

Lucas Leonardo do Nascimento (LL Interpretações - Jaboatão / PE)

Márcio Teófilo De Assis (UFRN)

Maria Patrícia Lourenço Barros

Maridalva Varela (DAIN / UERN)

Nehemias Nasaré Lourenço (Centro de Estudos Levy / CG –PB)

Renata Cândida de Oliveira Garcia

Rita Daniely de Moura Silva (ATILSPE)

Intérpretes:

Roberta Maria de Andrade Silveira (SEDUC / PE)
Roberto Carlos Silva dos Santos (UFPE)
Rodrigo Carvalho Cavalcanti (UFRN)
Ronny Diogenes de Menezes (UFRN)
Silvana de Sá Ferreira (Itabira / MG)
Sofia Oliveira Pereira dos Anjos Coimbra da Silva (UFG)
Taanake Mathias Soares Batista (UFRN)
Thiago Cezar de Araújo Aquino (UFPE)
Thúlio Manoel Espinhara Marques (SEE/PE)
Tiago Moreira Cerqueira (UFRN)
Valdir Balbuena (CMIL/CG – MS)
Wender Paulo de Almeida Torres (Sala AEE -Rio Largo / AL)
Wilsynnara Melo Da Silva Lira (UFRN)
Yanak Ferreira Da Silva (UFRN)
Yone Regina de Oliveira Silva (SEDUC /PE)

COMISSÃO DE MONITORIA

José Paulino Peixoto Filho (FAFIRE)
Eliene Amorim de Almeida (FAFIRE)
Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFreire)
Nayde Lima (CPFreire)
Poliana Arruda (CPFreire)

MONITORAS(ES)

Adeilza de Souza (FAFIRE)
Alba Flora Pereira (PPGEDUMATEC/UFPE)
Alidiane Ferreira da Silva (GRE/ Salgueiro)
Ana Carolina de Souza Ferreira (UEPB)
Ana Maria Santos de Araújo (UFRN)
Andréa Duarte da Silva (PPGE/UFPE)
Bruno César de Farias Melo (UFRPE)
Erica Caiane dos Santos Lima (FAFIRE)
Ewerton Rafael Raimundo Gomes (UEPB)
Francisco das Chagas da Paz Soares (UFPI)
Gabriele da Silva Antunes (UECE)

MONITORAS(ES)

Geysiane Felipe do Nascimento (UFPB)
Guilhermina M. Pimentel da Silveira (UECE)
Helen Kassia Barbosa Rago Pereira (FAFIRE)
 Hulda Lourenço Alves da Silva (UFPE)
 Jean Felix Borges (UEPB)
Jessica Milane Guedes Freerira (FAMAM)
Joana Vitória Gonçalves Bezerra (UFPE)
 Joana Maria Rodrigues Alves (UFPE)
 João Gabriele Pereira da Silva (UFPE)
 Joice Silva Ferraz (UEPB)
 Joseane Maria dos Santos (UFRN)
 Leandro Alexandre da Silva (UFPE)
Letícia Gabriely Fernade da Nóbrega (UFRN)
 Luciano Santo de Abreu (UFPE)
 Maria Clara Carneiro Câmara (UFRN)
 Maristela Costa Coelho (SESC/PI)
 Maria Naiara da Silva Araújo (Mulungu/CE)
 Maria Veiga Damasco de Lima (UFPE)
 Mariana Louisa O. Lima C. de Araújo (FAFIRE)
Mário dos Santos de Assis (PPGEDUMATEC/UFPE)
 Priscila Batista Ribeiro (UFRPE)
Renata Patícia Jorge dos Santos Barbosa (FAFIRE)
 Rayssa de Moraes da Silva (UFPE)
 Samuel Lopes dos Santos (IFPB)
 Sandóelia Barbosa de Sousa (FPO/CE)
 Sirlane Freitas lacerda (UESBA/MG)
 Verônica Medeiros Pereira (UFRN)

COMISSÃO DE EDITORAÇÃO DOS ANAIS E EBOOKS

Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFreire)
 Maria Aparecida Vieira de Melo (CPFreire e UFRN)

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DAS NORMAS PARA AS MESAS E COMUNICAÇÕES ORAIS

Maria Erivalda dos Santos Torres (Presidenta do CPFreire)

Maria Aparecida Vieira de Melo (CPFreire e UFRN)
Cinthy Lúcia Martins Torres Saraiva de Melo (UFPE-CAA)
Maria Fernanda dos Santos Alencar (UFPE-CAA)

COMISSÃO CIENTÍFICA
COORDENAÇÃO DA COMISSÃO CIENTÍFICA

Anderson Fernandes de Alencar Universidade Federal do Agreste
de Pernambuco - UFPE
Viviane de Bona Universidade Federal de
Pernambuco - UFPE

EIXO 8. CURRÍCULO, DIDÁTICA E PRÁTICA
PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA
INTERCULTURALIDADE

AVALIADORES/AS

Aluísio Wagner de Araújo Lopes Instituto Municipal de
Desenvolvimento de Recursos
Humanos - IMPARH - PMF

Anair Silva Lins e Mello Secretaria de Educação e
Esportes de PE/ Faculdade de
Ciências e Tecnologia Prof^o
Dirson Maciel de Barros

Cinthy Lúcia Martins Torres Universidade Federal de
Saraiva de Melo Pernambuco - UFPE

Dayse Cabral de Moura Universidade Federal de
Pernambuco - UFPE

Dilian da Rocha Cordeiro Universidade Federal de
Pernambuco - UFPE

Irene Giambiagi Universidade Federal do Rio de
Janeiro- UFRJ

**EIXO 8. CURRÍCULO, DIDÁTICA E PRÁTICA
PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA
INTERCULTURALIDADE**

AVALIADORES/AS

Janssen Felipe da Silva	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE- CAA
Maria Aparecida Vieira de Melo	UFRN/CERES - Centro Paulo Freire/ estudos e pesquisas
Maria Joselma do Nascimento Franco	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Maria Roseane Cordeiro de Oliveira	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Michele Guerreiro Ferreira	Rede Estadual de Ensino - Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco - SEE-PE
Romero Antonio de Almeida Silva	Universidade de Pernambuco - UPE
Vanessa Alves da Silva	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Vanessa Galindo Alves de Melo	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

**COORDENAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DO EIXO
TEMÁTICO 8. CURRÍCULO, DIDÁTICA E PRÁTICA
PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA
INTERCULTURALIDADE**

Maria Cândida Sérgio – SEE/PE

Maria Aparecida Vieira de Melo - UFRN/CPFreire

Romero Antônio de Almeida Silva - CONAQ /UPE

Maria Girlene Callado da Silva – UFPE e Regina Brasileiro IFAL

MONITORIA DA COMISSÃO CIENTÍFICA

Elane Silvino da Silva

Maria Aline da Silva

Maria Edineide Freitas Santos Barbosa

©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 DOS ARTIGOS

Copyright © 2021. Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução parcial ou total, por qualquer meio. Lei n. 9.610 de 19/02/1998 (Lei dos Direitos Autorais).

2021. Escrito e produzido no Brasil.

SUMÁRIO

- APRESENTAÇÃO** 11
CURRÍCULO, DIDÁTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE
Maria Aparecida Vieira de Melo
- A INTERCULTURALIDADE, O ESPERANÇAR FREIREANO E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADAS À POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR** 18
Jefferson de Sales Oliveira
Maria da Glória Carvalho Moura
- A PROFISSÃO DE ENSINAR É UM CONVITE A APRENDER: LIÇÕES DE PAULO FREIRE À PROFESSORA E AO PROFESSOR APRENDIZ** 34
Luísa Ainá Santana Lessa
- A SALA DE AULA NA PALMA DA MÃO: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), DURANTE O ENSINO REMOTO, NA PERSPECTIVA FREIRIANA** 47
Aparecida Maria Costa de Albuquerque
- CURRÍCULO E DIDÁTICA EM PAULO FREIRE: DECIDIR, TRANSGREDIR E CRIAR OUTROS MODOS DE SER EDUCANDO E EDUCADOR NO E COM MUNDO** 62
Elson Silva Sousa
Carla Beatriz Queiroz Costa Ferreira Sousa

DIÁLOGOS JUVENIS NO ENSINO MÉDIO: UM ENCONTRO PEDAGÓGICO COM MESTRES GRIÔS JACUIPENSES	80
Ana Lise Costa de Oliveira Santos	
EDUCAR O OLHAR PARA LIBERTAR O SER	94
Eduardo Jorges Pugliesi	
O CONCEITO DE DODISCÊNCIA E A PRÁTICA EDUCATIVO-CRÍTICA NAS EXPERIÊNCIAS DO PIBID: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVESSADA POR PAULO FREIRE	110
Vitória de Lima Fernandes Luísa Sá do Nascimento	
O CONCEITO DE FORMAÇÃO INTEGRAL EM FREIRE: UMA CATEGORIA EM ANÁLISE	125
Adriana Pereira da Silva	
PALAVRA MUNDO: PAULO FREIRE EM CONTEXTO DIGITAL COMO CONTRIBUIÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE	138
Andressa Folly Fonseca Daniele Sueira de Lira Juliana Bento de Araújo	
PAULO FREIRE E SEUS DIÁLOGOS COM ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: DESVELANDO SABERES A PARTIR DAS LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08, NO CONTEXTO ESCOLAR DA ESCOLA PRIVADA	155
Maria Girlene Callado da Silva Josaniel Vieira da Silva	

ADAPTAÇÃO DO MÉTODO PAULO FREIRE PARA AS SÉRIES INICIAIS	173
Beatriz Torres Pires Francisca Eleneide Xavier Ávila Viviane Maria Vieira Rodrigues	
PAULO FREIRE, AMÍLCAR CABRAL E A ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL EM GUINÉ-BISSAU	191
Ana Paula Cavalcanti Slaine Senra Matos do Amaral Monica Costa Marçal de Moraes	
RESPEITO, SIM. INTOLERÂNCIA, NÃO. CONVIVÊNCIA DEZ: REFLEXÕES SOBRE A RELIGIOSIDADE E O SER HUMANO	207
Dejanira Rainha Santos Melo	
SUBJETIVIDADES COMPARTILHADAS: A ALTERNÂNCIA COMO EXPERIÊNCIA CONSTITUINTE-CONSTITUÍDA DE SUJEITOS OU PARA UMA EPISTEMOLOGIA RESTAURATIVA	224
Marcelo Santana dos Santos	
NA TRAVESSIA DO VIR A SER: NARRATIVAS HISTÓRICAS E LITERÁRIAS	237
Laura Silvana Ribeiro Cascaes	
NOSSOS PARCEIROS NA REALIZAÇÃO DO EVENTO	253

APRESENTAÇÃO

CURRÍCULO, DIDÁTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE

O XI Colóquio Internacional Paulo Freire - **Da leitura de mundo à emancipação dos povos**, promovido pelo Centro Paulo Freire - estudos e pesquisas (CPFreire), realizado dos dias 16 aos dias 19 de setembro de 2021, data última que culminara com o aniversário de 100 anos de Paulo Freire, foi vivenciado por meio da virtualidade, ocupando os territórios do saber sem fronteiras. Isso mesmo, reinventamos Paulo Freire em pleno seus 100 anos. Desta feita, vivenciamos 10 eixos de trabalhos, 5 mesas de diálogos e lançamento de livros, foi um evento com muitas atividades. Dentre as atividades, destacamos as comunicações orais, intituladas de **Círculos de Cultura e apresentação oral de trabalhos: tecendo saberes nas rodas de conversa**, os quais acolheram os trabalhos a serem socializados.

Discorreremos sobre os trabalhos acolhidos no **eixo 8: currículo, didática e prática na perspectiva da interculturalidade**, realizado no dia 18 de setembro de 2021 das 9 horas às 11h30min. Salientamos que tivemos três (3) salas para a vivência socializadora dos trabalhos, totalizando (15) quinze trabalhos apresentados. Ei-los:

Sob a coordenação da professora Maria Cândida Sérgio – SEE/PE e monitora Gabriele da Silva Antunes – UECE, foram socializados os seguintes trabalhos:

- Educar o olhar para libertar o ser de autoria de Eduardo Jorge Pugliesi, teve como propósito escandir os enunciados: educação, libertação e ser humano implicados na concepção freireana, viabilizando assim a importância da educabilidade do olhar para uma educação humanizadora;

- O conceito de didiscência e a prática educativo-crítica nas experiências do PIBID: a docência na educação infantil atravessada por Paulo Freire de autoria de Vitória de Lima Fernandes e Luísa Sá do Nascimento. As autoras tiveram por finalidade explicitar que o enunciado didiscência se refere a identidade do professor/estudante,

isso mesmo, os professores em formação por meio do PIBID têm experiências formativas sobre a indissociabilidade entre a teoria e a prática.

- Subjetividades compartilhadas: a alternância como experiência constituinte-constituída de sujeitos ou para uma epistemologia restaurativa de autoria Marcelo Santana dos Santos. O autor procurou esclarecer que a pedagogia da alternância tem por finalidade de posicionar os sujeitos numa posição subjetiva por meio de práticas restaurativas enlaçadas nas categorias freirianas, como: comunicação, diálogo, autonomia e outras.

Na sala sob a coordenação do professor Romero Antônio de Almeida Silva - CONAQ /UPE e da monitora Ana Maria Santos de Araújo – UFRN, foram socializados os seguintes trabalhos:

- A sala de aula na palma da mão: uma análise das contribuições e implicações do uso de tecnologias digitais móveis na educação de jovens e adultos (EJA), durante o ensino remoto, na perspectiva freiriana de autoria de Aparecida Maria Costa de Albuquerque. A autora teve como finalidade refletir sobre a transformação implicada por causa da pandemia na sala de aula, tendo como espaço formativo o próprio ambiente doméstico, por meio do uso do artefato tecnológico do celular para turma da educação de jovens e adultos, apresentando as contribuições e implicações, tendo por base o olhar da epistemologia freireana;

- Diálogos juvenis no ensino médio: um encontro pedagógico com mestres griôs jacuipenses de autoria de Ana Lise Costa de Oliveira Santos. A autora salienta a importância da cultura popular por meio do diálogo formativo dos mestres Griôs Jacuipenses, estes que partem da comunicação dialógica para fomentar uma aprendizagem significativa para os jovens;

- O conceito de formação integral em freire: uma categoria em análise de autoria Adriana Pereira da Silva. A autora se ocupa em compreender por meio da análise categorial da formação integral no contexto educativo. Deste modo, elucida como Freire compreendia o conceito da formação integral voltada para o vir a ser do humano em sua integralidade, defendendo assim a formação permanente por meio de uma prática pedagógica decente.

Já na sala das Coordenadoras professora Maria Girlene Callado da Silva – UFPE e Regina Brasileiro – IFAL, sob a monitoria de Hulda Lourenço Alves da Silva – UFPE, os trabalhos apresentados discorreram sobre os seguintes enunciados:

- A interculturalidade, o esperançar freiriano e as implicações na educação de jovens e adultos integradas à política nacional de alfabetização e à base comum curricular” de autoria de Jefferson de Sales Oliveira e de Maria da Glória Carvalho Moura. Os autores buscam explicitar a presença enunciativa das categorias interculturalidade e o esperançar presentes no universo da educação de jovens e adultos implicados na legislação da base nacional curricular comum e na política nacional de alfabetização, sob a ótica de Paulo Freire.

- Currículo e didática em Paulo Freire: decidir, transgredir e criar outros modos de ser educando e educador no e com mundo de autoria de Elson Silva Sousa e Carla Beatriz Queiroz Costa Ferreira Sousa. Os autores propõem compreender a prática curricular e didática por meio da pedagogia de Paulo Freire, a fim de que se rompa com práticas pedagógicas tradicionais, posicionando os educandos e educadores como protagonistas da construção do conhecimento, por meio da reflexão sobre a sua realidade sócio-histórica;

- Paulo Freire e seus diálogos com ensino de história e a construção de identidades: desvelando saberes a partir das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, no contexto escolar da escola privada de autoria de Maria Girlene Callado da Silva e de Josaniel Vieira da Silva. Os autores colocam Paulo Freire como mentor dos processos dialógicos sobre o ensino de história por meio das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que abordam respectivamente sobre a inclusão das temáticas das relações étnicos raciais e educação escolar indígena, como fundantes para mudança do currículo das áreas de história, literatura e religião.

- Adaptação do método Paulo Freire para as séries iniciais de autoria de Beatriz Torres Pires, Francisca Eleneide Xavier Avila e de Viviane Maria Vieira Rodrigues. As autoras defendem a necessidade de adaptação da prática pedagógica freireana para o ensino nas séries

iniciais, elucidando para tal as categorias: formação de professores, prática pedagógica inovadora e dialogicidade a fim de operar rupturas na prática pedagógica de natureza bancária.

Os trabalhos apresentados na sala sob a coordenação da professora doutora Maria Aparecida Vieira de Melo - UFRN/CPFreire e da monitora Verônica Medeiros Pereira – UFRN, foram os seguintes:

- Paulo Freire, Amílcar Cabral e a alfabetização intercultural em Guiné-Bissau de autoria dos autores Ana Paula Cavalcanti, Slaine Senra Matos do Amaral e Monica Costa Marçal de Moraes. Neste as autoras dialogaram sobre os processos de alfabetização realizados por Paulo Freire e Amílcar Cabral em Guiné-Bissau, reflexão que nos mobilizou a compreendermos a importância do universo vocabular.

- A profissão de ensinar é um convite a aprender: lições de Paulo Freire à professora e ao professor aprendiz de autoria de Luísa Ainá Santana Lessa. A autora abordou a essência da educação permanente no movimento indissociável do ensino/aprendizagem, defendendo a pedagogia da autonomia de Paulo Freire como fundante para tal.

- Palavravundo: Paulo Freire em contexto digital como contribuição à formação docente de autoria das autoras Andressa Folly Fonseca, Daniele Sueira de Lira e Juliana Bento de Araújo. Eles destacam o enunciado palavravundo, dando ênfase ao universo do contexto digital, favorecendo assim a compreensão dos processos digitais na perspectiva freireana, bem como favorecem para que as redes sociais possam disseminar as práticas pedagógicas criativas no campo digital.

- Respeito sim, intolerância não, convivência dez: reflexões sobre religiosidade e o ser humano, sob a autoria de Dejanira Rainha Santos Melo. A qual trata da religiosidade, movimento que suscita respeito e convivência com as diferentes matrizes das religiosidade, tendo Paulo Freire como articulador das categorias enunciativas: respeito, convivência, ser humano, religiosidade.

Assim, foi este conjunto de coisas ditas e escritas que constituíram o respectivo eixo ora apresentado. Salientamos que todos os trabalhos, após apresentados foram problematizados, ou seja,

os demais participantes vivenciaram a roda de diálogo tecendo os saberes que se desdobram das respectivas temáticas apresentadas.

Agora, respaldo que na sala da professora Aparecida Vieira e da monitora Verônica houve no decorrer da apresentação dos trabalhos a transposição da linguagem, isto é, enquanto os trabalhos eram apresentados eram sintetizados em forma de literatura de cordel, sob a autoria de Maria Melo, ei-lo:

Olá minha gente amiga
Vimos aqui vos saudar
Neste sábado radiante
De sol a nos animar
E logo neste instante
Vamos aqui apresentar

Djanira nos fala
Da sua aprendizagem
Sobre a diversidade
No processo de ensinagem
E a religiosidade
Da nossa camaradagem

A diversidade religiosa
Precisa ser conhecida
Respeitar a religiosidade
De toda forma de vida
O currículo com rigorosidade
Outra prática concebida

Ana Slaine e Mônica
Falam de Freire e Cabral
A África e a educação
A referência é crucial
A arte da alfabetização
Faz o grande diferencial

Descolonizar o saber

É assim fundamental
No ato da alfabetização
Seu acervo memorial
Refletir sobre a educação
Com inclusão social

Lessa nos apresenta
A arte de ensinar
O processo de aprender
E também de educar
Requer muito saber
Pra assim bem atuar

A pedagogia da autonomia
A exigência ao ensinar
Requer a formação
Pra outras práticas criar
No campo da educação
Pra o sujeito libertar

Andressa, Dam e Ju
Com Freire a dialogar
No contexto digital
Pra o educador formar
No mundo virtual
Na arte do educar

A leitura é crucial
No campo da formação
O vocabulário ampliar
Com prática e atuação
Espaço Freire copilar
Pra nossa transformação

Os trabalhos apresentados
Muitos bonitos de se ver

Nos deixa com vontade
Da leitura então fazer
Ocupar a virtualidade
E com Freire empreender

Agradecemos aos presentes
Por sua participação
A emoção que se sente
Descarece descrição
O Colóquio é da gente
E viva a educação

Boa leitura!

Maria Aparecida Vieira de Melo, Recife/PE, Centro Paulo
Freire – Estudos e Pesquisas, dezembro de 2021.

A INTERCULTURALIDADE, O ESPERANÇAR FREIREANO E AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADAS À POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Jefferson de Sales Oliveira¹

Maria da Glória Carvalho Moura²

RESUMO: Este artigo se propõe a discutir acerca das implicações na Educação de Jovens e Adultos-EJA do alinhamento proposto pelas Diretrizes Operacionais do Ministério da Educação da modalidade à Política Nacional de Alfabetização-PNA e a Base Nacional Comum Curricular-BNCC aprovada em 2021 e refletir sobre a percepção de Currículo para Paulo Freire e a potência da interculturalidade como prática de libertação e emancipação social. A concepção freireana de cultura como práticas de liberdade servirá como nicho reflexivo da trajetória curricular para a modalidade, em especial a Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, desenvolvida através de revisão documental e bibliográfica de artigos, leis, decretos, entre outros documentos que historicamente fundamentam a modalidade no Brasil. Após análise, observamos que as Diretrizes Operacionais para a Alfabetização não contemplam às especificidades dos educandos da EJA, muito menos a concepção freireana de currículo e suas funções políticas. Observamos ainda que as propostas construídas por Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, dos Pesquisadores, dos Movimentos Sociais e dos demais espaços democráticos que defendem a liberdade e a criticidade do currículo como princípios do trabalho docente são apagados nos documentos das normativas, demarcando assim um espaço de silenciamento e retrocesso à luta para uma EJA com qualidade e justiça social.

¹Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, e-mail: jeffersodensaslesthe@gmail.com.

² Orientadora, Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, email: glorinha_m@yahoo.com.br.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. BNCC. PNA. Freire.

INTRODUÇÃO

O público da educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil é caracterizado por sua diversidade, heterogeneidade de saberes e necessidades educacionais. O currículo para a modalidade precisa ser expandido à uma condição que contemple a essas nuances, formas de pensamento, tempos de desenvolvimento e principalmente que garantam a aprendizagem dos educandos respeitando suas subjetividades. Nesse contexto, a educação pensada por uma hegemonia de poder tem por interesse a continuidade de sua permanência através da precarização da educação, se utilizando de mecanismos de “minimização” da sociedade (Freire, 1967), da ingenuidade do homem, relegando-o à condição de “homem-objeto” não do “homem-sujeito” (Freire, 1967). Esse último deveria ser aquele que é dono de si e da sua própria história, capaz de criticamente analisar com facilidade a realidade que o cerca.

As Diretrizes Operacionais do Ministério da Educação que alinham a EJA à Política Nacional de Alfabetização-PNA e à Base Nacional Comum Curricular-BNCC aprovadas no ano de 2021, passam a compor uma das inúmeras reformas governamentais que atingem diretamente as lutas históricas para a classe trabalhadora em defesa da justiça e emancipação social dos sujeitos historicamente excluídos dos processos educativos. As Diretrizes se caracterizam por ainda apontarem o educando da modalidade como um sujeito desajustado de tempo, fora do contexto e com a condição de analfabeto como uma chaga aberta. Compreendemos assim que a proposta do Ministério da Educação reproduz discursos do passado colocando à Educação de Jovens e Adultos na condição de compensação aos educandos, não como sujeitos de direitos como preconiza Constituição Federal de 1988.

A concepção freiriana de currículo compreende que a diversidade de saberes é um potencial social, justamente por se colocar na condição de constante produtor de paradigmas, de

conhecimentos e o currículo deve conduzir, auxiliar esses educandos à condição reflexiva de uma sociedade “descolonizadora de si” (Freire, 1967). Em seu método acredita que através da afetividade, amorosidade, respeito e carinho é possível humanizar as relações sociais, desfazendo as verticalidades de saberes, organizando-se numa condição horizontalizada de trocas de experiências e vivências entre educadores e educandos.

A proposta da PNA limita-se a dizer que só serão trabalhadas em sala de aula propostas com “comprovação científica”, após análise de seu arcabouço teórico onde o documento justifica ser internacional e com utilização global, nos indagamos: como se daria tal processo científico? Qual pressuposto metodológico seria aceito? Os saberes populares e ancestrais, também fazedores de conhecimento educacionais também serão considerados?

A partir do exercício freiriano da indagação, refletiremos a seguir sobre as questões relacionadas às implicações na implementação das Diretrizes Operacionais do alinhamento da EJA à PNA e a BNCC. Neste esforço nos ateremos a refletir sobre as propostas para alfabetização bem como o exercício da educação para liberdade a partir das potencialidades culturais, dos saberes étnicos e tradicionais que os educandos trazem consigo.

Esse exercício dialético de reflexão da realidade a partir do descolamento da condição de opressão, da ingenuidade para a compreensão de mundo e das relações entre homem sujeito e homem objeto (Freire, 1967) e de como as atuais propostas para a modalidade percebem a condição do educando como alguém atrasado, desistente, sem escolarização, reverberando assim a histórica análise de sujeito insuficiente, não o percebendo como articulador de saberes múltiplos e que sendo compreendidos pela escola como potência, têm a condição de emancipar-se no mundo, rompendo assim com as tenras teias da colonialidade e da opressão.

DA COLETIVIDADE REPRESENTATIVA AO SILENCIAMENTO NO ALINHAMENTO À BASE

“[A base] está sendo construída para os pobres deste país e não com os pobres deste país.”

A partir da potente fala da professora Análise de Jesus da Silva e imergindo nas obras de Paulo Freire “Educação como Prática da Liberdade e Ação Cultural para Liberdade”, refletimos sobre os Movimentos de Cultura e Educação Popular, do Campo, dos Coletivos em prol da Educação de Adultos, nas condicionantes para a liberdade e construção coletiva que ao longo dos anos vinham sendo construídos. As Diretrizes Operacionais da EJA aprovadas no ano de 2021 tiveram uma breve e aligeirada consulta pública e foi observado que a BNCC e o PNA não contemplam as especificidades da educação de Jovens, Adultos e Idosos, não considerando suas diversidades como sujeitos historicamente excluídos (SILVA, 2020), nos indagamos se ignorar o suntuoso número indicado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 de 69,5 milhões de pessoas acima dos 15 anos de idade, em condição de desescolarização, não seria uma estratégia para não assumir ou admitir o descaso do Estado com esse público?

Tanto a Base quanto o Plano Nacional de Alfabetização citam a Educação de Jovens, Adultos e Idosos em seus textos oficiais de maneira breve e sem muitos aprofundamentos no que tange às questões relacionadas ao público da modalidade, diferente do que sugere o Conselho Nacional de Educação através do parecer N° 06/2020 que recomenda ao Ministério da Educação uma consulta pública para apreciação e construção do alinhamento da modalidade à BNCC e a PNA, o que nos leva a refletir qual o percurso democrático nesse processo?

³Fala de Análise de Jesus da Silva, professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), membro titular do Fórum Nacional de Educação e representante do Fórum de Educação de Jovens e Adultos (Fórum EJA). Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/sugestoes-de-pautas/48-sugestoes-de-pautas/1601-2016-06-09-21-28-42>. Acesso em julho de 2021.

O que observamos nos textos desses documentos são sempre referências de experiências que “dão certo internacionalmente” e que poderão tirar o país da condição de precariedade, trazendo para a modalidade e mais precisamente para a educação pública os discursos sociais que voltam a dar espaço para antigas práticas liberais em que “velhos argumentos liberais sejam apresentados como o mais recente produto da terceira revolução tecnológica. A desideologização da política, o fim da história em nome da competência, é um simulacro” (LIMA, 2011, p. 35). Desse modo, os discursos percebidos nesses itinerários de reformas educacionais como a Reforma do Ensino Médio e a EJA alinhada a BNCC cria um discurso do que estava sendo feito não estava bom e o que virá através dessas “inovações educacionais” são as melhores soluções para as problemáticas.

Importante destacar que é necessário o avanço das pesquisas educacionais no campo da alfabetização de adultos, visando a melhoria na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, acreditamos também que as experiências pedagógicas em sala de aula e a produção de saberes populares e sociais são necessárias para o processo evolutivo da educação. No entanto, desconsiderar as discussões construídas, as propostas e as pesquisas realizadas em território nacional, que buscam além de retratar a realidade e também criar soluções para os problemas existentes no cotidiano da educação brasileira. O que observamos é que esse processo do alinhamento da EJA à Base não atende às dimensões das necessidades educacionais do público da modalidade, nem estabelece de maneira clara uma política pública para a modalidade.

Destacamos que quando propostas que são construídas sem a participação de seus maiores interessados, nesse caso as comunidades escolares, pesquisadores e militantes da EJA, que são os maiores interessados nas propostas e que necessitam ser envolvidos nas etapas e nos processos democráticos de sua construção. Para Silva (2020), essas experiências sem a participação social costumam não dar certo, no ato de sua implementação.

O atual cenário político que o Brasil atravessa, num processo de avanço de ideologias autoritárias e antidemocráticas, onde a Emenda Constitucional N°095/2016, que congela os investimentos

públicos para a educação, saúde e assistência social em 20 (vinte) anos, onde espaços como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI/MEC, que desenvolviam ações para o aumento da inclusão de Jovens, Adultos e Idosos na escola, foi dissolvida através de atos presidenciais, demarcando assim o retrocesso nas políticas estruturantes da EJA. Portanto esses espaços historicamente constituídos pelos movimentos sociais como o Fórum Nacional de Educação/FNE e o Conselho Nacional de Educação/CNE, que também passaram por reformas em suas composições sendo esses movimentos da sociedade civil organizada retirados desses espaços.

O que observamos através desses movimentos é uma série de ataques à democracia e consequentemente também a obra e a memória de Paulo Freire, que são processos de acirramento de forças autoritárias versus forças democráticas. Nesse contexto o autor reflete sobre a sociedade em trânsito, que para ele é um processo de lutas daqueles oprimidos que se emancipam e que lutam pela justiça social, contra as teias da exploração dos opressores, para Freire [...] Na “Sociedade fechada”, temas como democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitos outros, de que decorriam tarefas específicas, tinham uma tônica e uma significação que já não satisfazem à Sociedade em trânsito. [...]”⁴ (FREIRE, pág. 47, 1967). Portanto a educação como fenômeno social, reflete esses movimentos de conquistas e rupturas ao longo da história.

Percorreremos agora pela concepção explícita e implícita da caracterização do educando Jovem, Adulto e Idoso que a BNCC e a PNA concebem como um ser “atrasado”, Freire (1981) reflete sobre essa condição de “erva daninha”, “doente”, “um mau a ser combatido” (FREIRE, 1981, pág. 120) o que cria essa imagem de sujeito “ingênuo”. Nesse contexto refletir sobre o improvisado em que as metodologias para os educandos em EJA que ficam explícitas da PNA e principalmente os “aconselhamentos” dados pela BNCC e pelas

⁴ **Nota do autor:** O mesmo nos parece ocorrer agora com o recente Golpe de Estado a exigir uma nova ótica para as tarefas e os temas até pouco característicos da fase de Trânsito.

Diretrizes Operacionais retomam as antigas concepções da EJA da República Velha e do Estado Novo, onde o Tecnicismo não enxergava o sujeito, mas sim o objeto como Freire reflete, para ele o processo de alfabetização do homem descontextualizado da realidade não trará um sentido na sua condição de transformação de vida.

Em sua obra **Ação cultural para a Liberdade**, Paulo Freire reflete sobre a condição vislumbrada pela sociedade alfabetizada sob o adulto analfabeto [...] Este modo de tratar os adultos analfabetos implica uma deformada maneira de vê-los como se eles fossem totalmente diferentes dos demais. Não se lhes reconhece a experiência existencial bem como o acúmulo de conhecimentos que esta experiência lhes deu e continua dando. [...] (FREIRE, 1981, pág. 132). A partir dessa provocação de Freire (1981), indagamos novamente sobre como um currículo que tem como pressuposto a “comprovação científica” (BRASIL, 2019, pág. 35) além de contemplar as experiências de seus educandos, dialoga com suas subjetividades construídas por sua essência étnica, geográfica e social?

Outro destaque fazemos é sobre a possibilidade do atendimento da EJA, em 50% na modalidade EAD, retomando também a prática supletiva e apostilada, reforça a nosso entender, os desmontes para a modalidade, tendo em vista que não qualificam o tempo o escolar. Segundo a narrativa do Conselho Nacional de Educação através do parecer N° 06/2020, essa “possibilidade” se dá a partir da necessidade do educando e dos números de evasão na modalidade, o que deveria ser investigado através da ciência da educação como meio de resolução da questão, passa a continuar sendo vista como tão somente responsabilidade do educando, sendo sentenciado como culpado por sua não permanência na escola.

Nessa perspectiva, observando dialeticamente a realidade em que estamos inseridos no país, entendemos que o alinhamento da EJA à Base é uma medida autoritária e que impossibilita a libertação dos educandos, necessitando permanente observação crítica daqueles que lutam para a modalidade. Buscando sempre o caminho democrático, crítico e com justiça social para todas, todes e todos.

AS POSSIBILIDADES INTERCULTURAIS DO CURRÍCULO FREIREANO E OS DESAFIOS DA PROPOSTA DA BASE PARA A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Para iniciarmos a reflexão é importante pensar na condição primeira da educação, fenômeno que só existe na sociedade humana, “que fora dela o homem não existe e nem o homem nasce fora dela” (FREIRE, 1967, pág. 37.). Nesse contexto o currículo vivo no fazer social da humanidade é obtido dentro e fora do espaço escolar e acadêmico. A educação de jovens, adultos e idosos já emerge no território escolar ocupada pelos múltiplos saberes, valores sociais, crenças e etnicidades, essas múltiplas culturas ou conhecimento de mundo como Freire conceitua.

Reflitamos sobre o conceito de currículo oculto com Silva (2003) ao afirmar que “[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2003, p. 78). A partir dessa reflexão conceitual e da abordagem do currículo para Freire, que propõe a valorização dos saberes e da cultura dos educandos, que sugere que não há uma divisão entre currículo oculto e currículo oficial, mas sim um currículo vivo e surgido de dentro para fora (FREIRE, 1967, pág. 110), não imposto, tampouco distante da realidade do educando. Para Freire, o adulto que não participa da sua formação escolar não dá significado para a sua aprendizagem, e nesse sentido o currículo vivo e significativo para a EJA não está na imposição, mas sim na amorosidade, no respeito e na solidariedade.

Mas o que seria o “cientificamente comprovado”, tão exaltado no Plano Nacional de Alfabetização e o “Novo Ensino Médio”, outra reforma educacional trazida na BNCC e incluída nas Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos no país? As indagações que nos permeiam após a leitura dos supracitados documentos, trazem-nos principalmente a reflexão de até onde essas categorias de saberes tradicionais serão utilizadas e respeitadas como componentes vivos da construção de saberes? Boaventura Santos (2007), que conceitua

essa categoria popular de conhecimentos de ecologia de saberes⁵ afirma:

(...) a monocultura da ciência moderna com uma *ecologia de saberes*, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento⁶. [...] (SANTOS, 2007, p. 85).

No pensamento do autor, essa ecologia de saberes à ciência moderna, ou à ciência instituída no Ocidente moderno (SANTOS, 2007, pág. 15) é parte desse ecossistema de saberes e não deveriam se invalidar, pelo contrário, deveriam se intercambiar, a partir da partilha e ao nosso entender o espaço educativo da escola, com uma gestão de sala de aula que propicie tais encontros e intercâmbios são de valia para a consolidação do conhecimento, principalmente na EJA.

Sobre os saberes matemáticos no Plano Nacional de Alfabetização/PNA, também partem do princípio de “comprovação científica” para o itinerário pedagógico da matemática e aborda sobre o princípio da Literacia Matemática, ou como o documento destaca que em português se convencionou chamar de *numerácia* (Brasil, 2019, pág. 24), que é um conjunto de metodologias voltadas para o desenvolvimento da cognoscência matemática dos educandos. A PNA foca no contexto do desenvolvimento neural do cérebro a condição de aprendizagem, direcionando a aprendizagem social à “vida cotidiana” (Brasil, 2019, pág. 24).

⁵Para Boaventura Santos o pensamento pós-abissal (libertador), pode ser sintetizado como um aprender com o Sul (contraponto do aprender com o norte na cartografia de poder no mundo, força dominante), usando uma epistemologia do Sul (cartograficamente região dos usurpados e possuidores dos conhecimentos tradicionais). O autor confronta a identidade de saberes do sul contra a monocultura da ciência moderna através da *ecologia de saberes*.

⁶Boaventura Santos coloca que o interconhecimento é uma utopia onde se aprende outros conhecimentos sem esquecer os próprios.

Para D'Ambrósio (2005), a aprendizagem matemática parte do contexto da interação social, dos saberes através dos conhecimentos transmitidos pelos ancestrais, pelos conhecimentos primeiros dos povos, das religiões e pelo contexto geográfico de onde partem os educandos, o autor que estaca q o conhecimento socialmente adquirido:

Trata-se essencialmente da construção de corpos de conhecimento em total simbiose, dentro de um mesmo contexto temporal e espacial, que obviamente tem variado de acordo com a geografia e a história dos indivíduos e dos vários grupos culturais a que eles pertencem — famílias, tribos, sociedades, civilizações. (D'Ambrósio, 2005, p.. 102).

No contexto da práxis, D'Ambrósio através do Programa Etnomatemática⁷ reforça a concepção freiriana de currículo, enxergando nos saberes tradicionais através da Etnociência, a condição de potencializar o aprendizado significativo na prática docente e no despertar cognoscente do educando. Para o público da EJA, formado pelas mais diversas etnias com seus diversos saberes e itinerários culturais e sociais, essa perspectiva de metodologia curricular e pedagógica além de valorizar os saberes tradicionais, significa o processo de ensino aprendizagem.

Sobre a alfabetização na EJA, a PNA reitera a condição de pessoas que não tiveram acesso à educação na idade recomendada e alerta os educadores, de maneira breve, que esse processo de aprendizagem para o adulto não é o mesmo que o da criança e reduz a metodologia à consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita (Brasil, 2019, pág. 35). A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-

⁷O Programa Etnomatemática é uma proposta de teoria do conhecimento, que o autor pontua que poderia igualmente ser denominado também como Programa Etnociência. O Programa Etnomatemática se apresenta como um programa de pesquisa sobre história e filosofia da matemática, com importantes reflexos na educação, conforme explicitado em D'Ambrosio (1992), que contextualiza as mais diversas áreas do conhecimento no intuito de articular saberes múltiplos como potente instrumento de aprendizagem matemática.

Anped⁸, no seu Grupo de Trabalho-18 (Educação de Jovens e Adultos), em nota sob esse aspecto da Diretriz, desconsidera os estudos sobre letramento e aqueles que tratam a linguagem como prática social.

Contextualizando a proposta para alfabetização de adultos no documento da PNA, observamos que se aproximam das práticas então abandonadas para a modalidade. Para Freire (1967), as cartilhas reduzem o analfabeto à condição de objeto, não à condição de sujeito de sua alfabetização (FREIRE, 1967, pág. 118). O autor sugere então que o vocábulo dos educandos passe a ser utilizado como palavras geradoras na metodologia de alfabetização, trazendo do identitário popular à metodologia no processo de aprendizagem dos educandos, fazendo uma correlação crítica com a realidade que os envolve e os oprime.

O que percebemos nessa reflexão, é que os saberes tradicionais e os saberes científicos são complementares e, porque não dizer, vêm do mesmo lugar da construção histórica de conhecimento do ser humano, sendo a educação o fenômeno que articula esses processos. Portanto negar os saberes tradicionais, populares, étnicos é negar a própria ciência tão ressaltadas pelos documentos normativos.

A concepção de educação libertadora no currículo freireano visa proporcionar ao educando a condição de ser um sujeito autônomo de sua trajetória, para que ele possa perceber sua condição de oprimido, de dominado, de objeto na sociedade. Essa possibilidade é possível a partir de uma práxis transformadora do educador, que assumindo a condição de mediador dos múltiplos saberes que o educando trás e já produz no seu dia a dia, esse exercício também é possível através de um currículo vivo, construído a partir da perspectiva dos educandos e da sua leitura de mundo e do conhecimento científico do educador. Para Freire (1981) são nessas interações que conduzem o “adentramento” da palavra, do entendimento da realidade e que retira o educando da condição de ingênuo, para a condição de sujeito ativo do mundo que o cerca.

⁸Nota do GT 18 da Anped disponível em:< <https://anped.org.br/news/carta-aberto-gt-18-sobre-edital-cne-sobre-eja-e-bncc> >, acesso 05 de agosto de 2021.

Nesse texto, como carta manifesto, reiteramos o protesto contra a medida autoritária do Conselho Nacional de Educação que de maneira aligeirada, não expandiu a consulta pública para discussão do alinhamento da EJA à BNCC e a PNA, engessando assim o sentido das Diretrizes Operacionais da modalidade, que careciam sim de uma revisão, revitalização, mas que necessitavam passar por amplo debate, análise e construção coletiva.

Uma das principais questões instigadas por Paulo Freire através de sua obra é a necessidade da urgência da educação para democracia, as atitudes que viemos expondo ao longo dessa reflexão, demonstra que nos últimos anos o caminho democrático vem sendo obstruído. A exclusão dos movimentos sociais, da comunidade científica e outras organizações populares de espaços como Conselho Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação, que com a ascensão do Governo de Jair Bolsonaro, eleito a partir do fundamentalismo religioso cristão, ruralista e formado de empresários do mercado neoliberal, propostas revisionistas como a BNCC e a PNA, bem como as Diretrizes Operacionais da EJA, são mais um instrumento para relegar a população não escolarizada do Brasil a condição de excluído do seu direito constitucional a uma educação pública de qualidade.

CONCLUSÃO

Essa breve reflexão não finaliza em tão poucas palavras, é necessária discussão das Diretrizes Operacionais da EJA e seu escopo de tenebrosas normativas legais para a modalidade, como o “alinhamento” ao Novo Ensino Médio, quanto à oferta de 50% da modalidade em EAD e o mais tocante a nossa observação nesse esforço, a interculturalidade e a multiplicidade de saberes étnicos sociais que foram apagados no corpo textual das propostas.

O que conseguimos perceber na leitura das Diretrizes da EJA (2021), da BNCC e da PNA, são esvaziamentos dos identitários dos pesquisadores da área, dos educadores e dos educandos, do respeito às especificidades das populações indígenas, quilombolas, ciganos, das populações do campo e dos sujeitos historicamente excluídos das

políticas públicas como preconizados em Leis e nas anteriores Diretrizes Curriculares para a EJA. Como Demerval Saviani (2015) reflete, parece óbvio e repetitivo as leis de inclusão dos diversos povos e saberes serem valorizados no currículo escolar, no entanto o que é tratado como óbvio demais e é silenciado cai no esquecimento e tal esquecimento é projeto de apagamento.

Quando à alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos no PNA, se remete tão somente a respeitar as especificidades dos educandos (BRASIL, 2019, pág. 35) sem refletir quais são as especificidades, quais itinerários, quais as condições de aprendizagem do adulto, desfocando assim a construção de Diretrizes Curriculares para a modalidade país a fora, terminando a EJA por permanecer nesse lugar de improviso pedagógico. Vale ressaltar que a Formação inicial e continuada da docência para a EJA no Brasil é voltada tão somente à alfabetização, sendo as disciplinas correspondentes à modalidade voltadas para quase sempre ao Curso de Pedagogia. Mas como pensar um “novo ensino médio” como preconiza a BNCC alinhado à EJA, sem as demais Licenciaturas terem acesso aos conhecimentos basilares sobre o processo de aprendizagem do jovem, adultos e idoso? Quais as metodologias adequadas e como lidar como a multiplicidades de saberes que os educandos trazem para a sala de aula?

Ao buscarmos essas respostas nas Diretrizes Operacionais para a EJA de 2021, na Base Nacional Comum Curricular e nem na política do Plano Nacional de Alfabetização, infelizmente não encontramos. No último documento ainda se discute sobre a desmotivação dos educandos quando não recebem a metodologia adequada ao seu tempo de desenvolvimento cognitivo e às suas necessidades específicas, mas nos inquieta pensar que ao tempo que o documento faz esse alerta, ele se repete na afirmativa: somente serão trabalhadas práticas docentes com comprovação científica. Mas que ciência é essa? como o educando irá se reconhecer na abordagem do currículo, da prática pedagógica se sua identidade cultural não está sendo respeitada? no mínimo paradoxal essas questões.

Andarilhemos no pensamento de Paulo Freire, percorramos nas linhas da resistência da Esperança. Nesse contexto trataremos a

Esperança como ato de resistência para Paulo Freire, ato esse que em suas diversas obras aparece como indicativo de ação o “esperançar” verbal, substantivo, adjetivo para Freire surge então como uma semente e nesse breve ensaio conclusivo também servirá para nos fazer acreditar em dias de libertação das injustiças sociais. Injustiças que sempre se fizeram presentes como o próprio Freire reflete [...] Quando penso em Minha Terra tanto me lembro da soberba do rico, de raiva dos pobres, quanto da desesperança destes, forjada na longa e dura experiência de exploração ou sua esperança que se vai gerando na luta pela justiça. [...] (FREIRE, 2019, pág. 47). A partir desse fragmento da obra de Freire, percebamos que o tensionamento de lutas entre a classe dominante e a classe dominada fazem parte dos atos de Esperança. Nesse espaço de disputas surge outra indagação: por que o Brasil ainda não conseguiu criar uma Base Curricular para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos? Por que sua Diretriz Operacional aprovada no ano de 2021 não avança a partir da feitura das diversas mãos de quem pesquisa, estuda, trabalha e forma os saberes da EJA?

Por fim, reflitamos sobre o potencial da cultura para a libertação, para o empoderamento social e justiça social, para uma ação cultural para conscientização, retomando a reflexão sobre a condição da prática docente que dialogue com a condição de existência do homem, que quando consegue dominar sua história, suas técnicas de trabalho, sua cultura e vive a dialética (FREIRE, 1981, pág. 53) consegue criticar sua realidade a todo momento passando a exercitar a liberdade e conseqüentemente a condição de esperançar.

Nesse breve ensaio não conseguiremos contemplar todas as questões, mas como Paulo Freire, o grande educador do mundo já refletia, de que a educação não é um ponto final, mas um espaço de diversas indagações para posteriores reflexões.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_1105_18_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 01, de 28 de Maio de 2021. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 de agosto de 2021.

IBGE, **PNADE Educação 2019**: mais da metade das pessoas com 25 anos ou mais não completaram o ensino médio, julho de 2020. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>. Acesso em: 08 de agosto de 2021.

SILVA, Analise de Jesus. **A EJA na Base Comum Curricular**. Portal dos Fóruns de EJA do Brasil, agosto de 2020. Disponível em: <http://forumeja.org.br/rs/node/162>. Acesso em: 08 de agosto de 2021.

FREIRE, Paulo. FREIRE, Ana Maria. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

SAVIANI Demerval. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2021

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

A PROFISSÃO DE ENSINAR É UM CONVITE A APRENDER: LIÇÕES DE PAULO FREIRE À PROFESSORA E AO PROFESSOR APRENDIZ

Luísa Ainá Santana Lessa

RESUMO: O presente artigo objetiva tecer reflexões e discussões sobre o ensinar e o aprender em Educação sob uma perspectiva progressista. A metodologia utilizada consiste em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo que dialoga principalmente com a obra “Pedagogia da Autonomia” escrita por Paulo Freire e tendo o mencionado autor como o principal aporte teórico deste artigo. O trabalho propõe refletir sobre as ideias de Paulo Freire, que tanto sugerem um caráter de aprendiz aqueles e àquelas profissionais que têm em seu ofício a atribuição de ensinar. Pode-se destacar que a escrita deste trabalho consiste no interesse de ampliar pesquisas que anunciem as ideias de Paulo Freire e suas grandes contribuições para a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Docência. Aprender. Ensinar

INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada neste artigo surgiu da minha vontade de participar como autora de um trabalho no XI Colóquio Internacional Paulo Freire, que faz menção ao centenário deste célebre autor e professor que tanto inspira a minha prática docente.

O artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica que tem Paulo Freire como principal aporte teórico. De acordo com Serverino (2007):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Os escritos do mencionado autor sobre o ato de ensinar e sua correlação com o caráter de aprendiz, que é privilegiado na profissão docente, é discutido neste trabalho enquanto debruço também reflexões sobre o quanto a prática cotidiana confirma estas ideias. Este artigo entende Educação sob a perspectiva Progressista sugerida por Freire em favor da autonomia dos educandos e das educandas, vislumbrando uma transformação da realidade social.

Enquanto aprofundo os estudos da obra “Pedagogia da Autonomia”, principal referência utilizada para a realização deste artigo, formulo reflexões sobre o quanto esses escritos têm a ensinar a todos e a todas que sejam profissionais da educação.

A PROFISSÃO DE ENSINAR É UM CONVITE A APRENDER: DIALOGANDO COM PAULO FREIRE E COM AS LIÇÕES PROPORCIONADAS PELO FAZER PEDAGÓGICO

A profissão docente é, entre muitas outras coisas, um inevitável convite à grandes, incontáveis, inesperadas e valiosas descobertas. Enquanto a professora ou o professor planeja e pesquisa cada detalhe do conteúdo que pretende ensinar, ainda que não perceba, está, sem nenhuma dúvida, tecendo a oportunidade que terá de aprender, embora a intenção inicial seja sempre ensinar.

Torna-se indispensável, em primeiro lugar, estabelecer uma definição sobre o que significa o verbo ensinar em Educação. Para isto, faço uso da melhor definição que já li sobre o assunto enquanto estava no percurso da graduação em Pedagogia e por meio da minha prática profissional percebo que essa definição contempla perfeitamente o que pretendo não esquecer:

é preciso, sobretudo e aí vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua própria construção do saber. (FREIRE, 1996, p. 24)

Aprendemos com Paulo Freire que desde a incipiente experiência formativa para a profissão docente é fundamental que cada profissional que se qualifica ao ofício da produção do saber, não conceba sua prática com a vazia ideia de transmitir conhecimento. Uma ideia vazia, repito, e “que deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (*idem*, p. 27).

Ao mencionar a importância da criatividade no percurso educativo entende-se que o processo de ensino/aprendizagem não ocorre destoadado da criação e da subjetividade. Todos os sujeitos envolvidos nesse processo compartilham saberes, dividem experiências, criam possibilidades e são tocados de diferentes maneiras pelo que está sendo proposto em discussão, e é esta a beleza do fazer pedagógico: construir ideias.

Construção é um ato criativo, afinal acontece por meio da criação. Nesse sentido, compreende-se que o ensinar e o aprender não ocorrem de forma isolada, não é uma via de mão única em que apenas docentes ensinam o que está sendo aprendido pelos educandos e pelas educandas.

Para Freire,

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. (*idem*, p. 25)

Ao explicar a indissociável relação entre ensinar e aprender, Freire completa:

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (*idem*, p. 25)

Ainda de acordo com Freire, aprender “é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador”. (*idem*, p. 26)

Aprendi incontáveis lições com o professor Paulo Freire, que muito contribui para a minha permanente e eterna formação como docente. Entre essas aprendizagens posso destacar, por exemplo, aquelas definidas em forma de título dos capítulos do livro “Pedagogia da Autonomia”, que reúne uma riqueza de “saberes necessários à prática educativa” e por isso não sai da minha mesa de estudos. Hora ou outra recorro a estes escritos como forma de fundamentar a minha prática ou quando, em meio à exaustão do cotidiano, preciso encontrar palavras de conforto, pois sempre que leio algum trecho escrito por Paulo Freire percebo que deixo escapar um sorriso no canto do rosto, porquanto nesses escritos encontro alento, força e motivação para o necessário Esperançar.

Os capítulos do mencionado livro privilegiam saberes que orientam a prática docente. Seria possível resumir em breves palavras um pouco do tanto que aprendi com o professor Paulo Freire sobre o Ensino. Conforme ele mesmo descreve nomeando os subcapítulos do livro “Pedagogia da Autonomia”, destaco: “ensinar exige querer bem aos educandos”, “ensinar exige criticidade”, “ensinar exige alegria e esperança”, “ensinar exige pesquisa”, “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, “ensinar exige saber escutar”, entre muitos outros saberes que eu poderia continuar aqui listando. No entanto, há uma lição que aprendi enquanto estudava Paulo Freire, que apesar de não estar resumidamente nomeando algum capítulo ou subcapítulo desta obra, está a todo o tempo presente em cada palavra desta – e de todas as suas outras obras. Uma lição que, assim como as demais que ele me ensinou, Freire não as transmitiu, mas, por meio de seus escritos apontou reflexões que nos interrogam e nos estimulam a ter uma percepção mais sensível e crítica no tocante à prática educativa – sendo possível estender essa sensibilidade e criticidade a diversos aspectos da vida.

As reflexões dos escritos de Freire se tornam concretas à medida que colaboram para que seja possível enxergar e compreender fatos presentes no cotidiano. Isto significa que acontecimentos

habituais que por muitas vezes pareciam comuns, começam ganhar um novo olhar ou um entendimento sobre eles – em outras palavras: nos ajudam a interpretá-los de forma crítica. Quando percebemos a proximidade do que foi lido com o que está sendo percebido por meio da experiência prática pessoal cotidiana, encontramos o momento em que as reflexões teóricas assumem proporções concretas. É por essa razão que afirmo ter aprendido com Paulo Freire lições que ele de fato ensinou, não transmitiu. Ofereceu-me subsídios para compreender, descompreender, interrogar, questionar, desconfiar, sensibilizar e transformar a realidade, portanto, não transmitiu saberes, ele ensinou.

Anteriormente eu havia mencionado que entre as tantas aprendizagens que conquistei por meio das contribuições de Paulo Freire há aquela que não está diretamente resumida assim como as demais que listei acima, porém, esta, é certamente a lição que está explícita e implícita em cada entrelinha de todas as suas obras: Freire me ensinou a ser uma professora aprendiz.

Na tomada de consciência sobre o inacabamento humano, Freire afirma que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (*idem*, p. 50). A condição de seres inconclusos e inacabados nos presenteia com a aptidão de estar sempre aprendendo.

A profissão docente exige que cada profissional assuma o papel de sujeito da produção do saber, o que conduz a uma posição de responsabilidade. Isto não significa, obviamente, que a professora ou o professor detenha todo o conhecimento e seja a pessoa que exclusivamente irá ensinar. Aprendi com o meu inacabamento humano que estrei sempre aprendendo. Aprendi com Paulo Freire que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (*idem*, p. 25) Aprendi, ainda, no cotidiano da prática docente que enquanto me proponho a ensinar, estou certamente aprendendo muito mais do que inicialmente pretendi ensinar.

Embora em algumas ocasiões pareçam imperceptíveis as inúmeras aprendizagens que colecionamos durante a prática docente, é inevitável hora ou outra nos depararmos com situações em que se torna possível constatar que determinados sentimentos,

conhecimentos e ideias se consolidaram em virtude das aprendizagens favorecidas pelo ofício docente.

Professoras e professores aprendem o tempo inteiro, seja com as pesquisas realizadas para fundamentar a prática e/ou os conteúdos propostos em discussão durante as aulas, seja também por meio das conversas pedagógicas com colegas docentes, seja com a imprevisibilidade das situações cotidianas do espaço-tempo da profissão, é possível aprender com os planejamentos pensados minimamente em cada detalhe para que a aula ocorra conforme o previsto, mas ainda assim precisam ser readaptados provando a nossa limitação ao mostrar que não temos o controle sobre tudo. Aprendemos com a materialidade do espaço e com as fatalidades – de uma pandemia, por exemplo – que atravessa o cotidiano e nos obriga a reinvenções. Ser professora ou professor é sobretudo isto: aprender a arte de se reinventar. Atuar na profissão docente é ensinar, mas é, antes disso, aprender muito.

Atuar na docência torna perceptível que a experiência não leva a perfeição, apesar de normalmente os professores e as professoras, principalmente os mais carismáticos e as mais carismáticas, escutarem das alunas e dos alunos frases como: “você é perfeita(o)”, ou a clássica, “você é a(o) melhor professora(o) do mundo”, sabe-se porém que a perfeição é uma pretensão completamente inatingível. Contudo, a experiência é, de certo, o caminho que leva ao aperfeiçoamento. Este sim tem sua busca legítima, atingível e compatível com a nossa condição humana de sujeitos inacabados.

ENSINAR EXIGE APRENDER A SER EXPERIENTE

A professora autora deste trabalho é uma docente recém-formada que se considera, ainda, um tanto inexperiente com seus singelos dois anos e meio graduada no curso de Pedagogia e atuante na Educação. Assumo minha inexperiência e limitações, mas afirmo que estou no caminho do aperfeiçoamento enquanto dedico meu tempo na busca de reunir experiências. Para Carvalho e Rangel (*in* GARCIA, 2004, p. 129),

um professor experiente, no sentido que atribui Larrosa, não necessariamente é um professor velho de profissão, mas também pode sê-lo. O professor experiente é aquele que se abre à experiência docente, podendo perceber, em alta intensidade, tudo o que passa, tudo que o toca, tudo o que lhe acontece, tudo o que mexe com ele, tudo o que o provoca, tudo o que o convida à docência.

Os convites à docência são oferecidos todos os dias e é demasiado enriquecedor aceitá-los. São convites desafiantes, capazes de nos tirar da agradável zona de conforto e nos levar ao lugar propício para perceber as nossas limitações e impotências. No entanto, apesar dos embaraços que causam, nos fazem conhecer a experiência em sua essência. Ou seja, aquela capaz de proporcionar uma Educação transformadora, pois antes de oferecer possibilidades de transformar os educandos, as educandas, as escolas, a sociedade e o mundo, transformam, primeiro, os sujeitos da produção do saber: professoras e professores.

A leitura da interpretação revelada por Carvalho e Rangel sobre o que é ser uma professora ou um professor experiente ajudou-me muito a sentir-me mais capaz de assumir minhas responsabilidades como professora. Apesar dos longos anos de graduação e de empenhar muita dedicação neles, ainda persistia uma notável insegurança para exercer a profissão para a qual oficialmente me formei. No decorrer dos anos que tenho atuado como professora, percebi que a insegurança que sinto talvez não deixe de existir, pois não pretendo deixar de interrogar e avaliar a minha prática. A insegurança acompanha um “frio na barriga”, pois aponta a grande dimensão da minha responsabilidade ao atuar como professora diante da certeza do meu inacabamento como gente e como docente. No tocante a isto, Freire explica que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 1979, p. 27). A consciência do meu inacabamento como docente demanda de mim a permanente formação para a prática educativa. Por essa razão Freire ressalta:

Pormenores assim na cotidianidade do professor, portanto igualmente do aluno, a que quase sempre pouca ou nenhuma atenção

se dá, têm na verdade um peso significativo na avaliação da experiência docente. O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado', vai gerando coragem (FREIRE, 1996, p. 45).

Aceitar os diários convites que a docência propõe exige coragem, mas, afinal, educar é um ato de coragem (FREIRE, 1999). Posto que mencionei a palavra 'coragem', peço licença para uma confissão: enquanto escrevo este artigo estou também aprendendo a escrevê-lo. Enquanto escrevo reflito, analiso, pesquiso, estudo e avalio a minha atuação inspirada na temática discutida neste texto. Sobretudo, enquanto escrevo, ensino a mim mesma que é preciso ter coragem para arriscar e superar limitações: escrever é uma delas para mim. Enquanto escrevia também recordava algumas das incontáveis lições que aprendi estudando Paulo Freire e há ainda outras duas que pretendo mencionar.

ENSINAR EXIGE APRENDER A MUDAR A LINGUAGEM

Em algum determinado momento durante a graduação no curso de Pedagogia, percebi que alguns grupos de pessoas propunham uma mudança de linguagem. À primeira vista pareceu-me interessante ler/ouvir/conhecer a palavra "professorxs" ou até mesmo as palavras "professoras e professores" para designar o que até então eu conhecia simplesmente como "professores", um substantivo masculino capaz de definir profissionais da educação do sexo masculino e feminino. Pareceu-me interessante as novas ideias, porém aparentava ser um tanto quanto desnecessária. Honestamente eu não compreendia a razão que motivava esses grupos a mudarem a linguagem, afinal, se mencionarmos "os professores brasileiros", todos e todas entenderão que o termo está fazendo referência às professoras mulheres e aos professores homens. Desse modo, apesar de achar interessante e inovador, eu não conseguia alcançar a compreensão de sua importância. Até aquele momento eu sentia-me incluída nos termos e palavras masculinas que faziam referência a

homens e a mulheres, visto que vivi uma vida inteira habituada a essa prática.

Após finalizar a graduação, finalmente tive a oportunidade de ler a obra completa do livro “Pedagogia da Esperança” de Paulo Freire – obra que já conhecia apenas em partes. Foi então, a partir desta leitura que meus olhos se abriram e pude perceber o quanto eu estava condicionada pela ideologia machista.

Em seus escritos, Freire relata a ocasião que ocorrera por volta de 1970, em que, recebendo cartas de leitoras americanas, foi questionado. Apesar de apreciarem os conteúdos de suas obras, as remetentes das cartas teceram críticas à linguagem machista utilizada em seus livros. De imediato, Freire buscou justificar sua linguagem explicando que era a forma gramatical do uso da língua portuguesa, demonstrando sua não aceitação por se deparar com a acusação de estar sendo machista, explicou: “ora, quando falo homem, a mulher está necessariamente incluída” (FREIRE, 2018, p. 92). Com estas palavras o autor contemplou o meu inicial pensamento, mas logo em seguida ele faz a autorreflexão e percebe que ele próprio estava reproduzindo a linguagem de uma cultura predominantemente machista; assumindo, portanto, sua posição machista diante da forma de escrever. Nesse momento Freire demonstrou a atitude nobre de humildemente assumir um erro e publicamente buscar repará-los.

Enquanto eu fazia a leitura daquelas palavras, refletia sobre os preconceitos e injustiças que por serem tão comuns acabam sendo reproduzidos de forma sutil e despercebida. Jamais vou esquecer o quanto aquela leitura transformou a minha maneira de pensar – e de escrever. Após perceber o quanto de ideologia estava impregnada na linguagem, Freire propõe que “daquela data até hoje me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista” (*idem*, p. 93). Ao ter acesso a essas reflexões que profundamente me tocaram, passei a mudar a minha linguagem por compreender a dimensão da importância de desconstruir marcas de uma ideologia autoritária, excludente e cruel. É verdade que é trabalhoso confrontar a antiga linguagem. É mais simples escrever ou falar, por exemplo, “os professores” em detrimento de “as professoras e os professores”. Em

determinadas ocasiões é fatigante buscar palavras que possam englobar o feminino e o masculino sem especificar. Trabalhoso e fatigante, porém completamente necessário e concordo com Freire quando afirma que:

A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial, eu faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado (*idem*, p. 94).

Depois de ter acesso a essas reflexões, atualmente ler ou ouvir termos sutilmente machistas disfarçados na naturalidade das regras gramaticais vigentes, passou a incomodar-me muito. Lamento até mesmo pela escrita do meu trabalho monográfico que em suas 86 páginas escritas com muito empenho e dedicação, registram a reprodução da cultura machista em sua linguagem. Se eu pudesse, reescrevê-lo-ia.

Ainda que eu considere trabalhoso repensar a forma de escrever e falar, já não consigo mais proceder de maneira diferente, pois alcancei a compreensão de que é inútil esperar que o mundo mude para que a linguagem se transforme também. “Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo” (*idem*, p. 94).

ENSINAR EXIGE APRENDER COM O OUTRO OU COM A OUTRA

Finalizo este trabalho mencionando a lição que é ensinada por meio do mais importante convite feito pela docência. Os espaços educativos têm, além da função pedagógica, a inevitável função social por proporcionar a convivência humana. Cada ser é único em sua essência e o convívio entre os diferentes seres permite a partilha das diversidades de saberes, e é esta a grande beleza da fazer social, que é privilegiado pelo fazer pedagógico.

Paulo Freire concebe os indivíduos envolvidos no processo de ensinar e aprender como seres históricos que, antes de serem alunos,

alunas, professores ou professoras, são, sobretudo, gente. Indivíduos dotados de sonhos, medos, angústias e certezas, que formam sua historicidade. Portanto, é fundamental que o processo de ensinar e aprender seja contemplado com essas características. Freire (*idem*, p. 118) defende:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes, em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros.

Apreendi com Freire sobre a importância de valorizar os diferentes saberes e percebi com a prática do fazer pedagógico o quanto essa aprendizagem é capaz de me tornar uma profissional mais experiente e uma pessoa mais humana. Aprender com o outro ou com a outra atravessa a disponibilidade oferecida para a escuta. De acordo com Freire, “ensinar exige escutar”. Enquanto buscamos ouvir, entender e empenhar atenção ao que o outro ou a outra tem a compartilhar, nos tornamos capazes de compreender que aquela experiência tem muito a contribuir. Desse modo, Freire destaca que é escutando que aprendemos uma fala horizontal que nos tira do lugar de *falar com*, e nos leva ao lugar de quem é capaz de *falar a*. “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*” (FREIRE, 1996, p. 111), o que traduz um discurso diferente daquele que propõe uma fala *a ele* - ou ela, destaque. “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno em uma fala *com ele*” (*idem*, p. 111).

A transformação do discurso acontece em função da percepção mais sensível que se adquire a partir da escuta paciente e atenciosa do outro ou da outra. A medida em que nos permitimos ser capazes de ouvir e valorizar a diversidade de saberes e experiências, alcançamos transformações em nossa forma de agir e pensar, que vai

sendo refletida na maneira falar, expressar e discursar. Penso que seja essa a lição mais humanitária ensinada por Freire, pois nos estimula a pensar e sentir o outro ou a outra. Penso também que esse é o convite mais importante que a prática docente oferece diariamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atuar na Educação exige aprender as técnicas para o ensino e conhecimentos sobre aprendizagem. Investiga-se muito sobre tais aspectos por meio de estudos realizados durante o processo formativo, que destaco: não se resume aos anos da graduação, mas, ao invés disso, a formação docente é permanente e constante. Reunimos importantes estudos do campo da Educação englobando, por exemplo, Filosofia, Didática, Sociologia, Antropologia e Psicologia, que fundamentam a formação docente. Diante dos necessários estudos que tive acesso durante o processo formativo como professora, percebi o quanto as Ciências Humanas têm a contribuir para a sociedade, embora nem sempre tenham o reconhecimento que merece. Enquanto estudava para um dia ser professora, conheci obras que me transformaram não só em uma profissional da Educação, mas também em um ser humano mais reflexivo e crítico. Entre essas obras destaco àquelas que estimularam, além da reflexão e criticidade já mencionadas, uma forma de enxergar mais sensível.

As obras de Paulo Freire estão sempre presentes em meus estudos rotineiros, pois suas leituras são estímulos para aprimorar uma prática transformadora do mundo, que motiva a ensinar com afeto, aprender com humanidade e reconhecer a singular oportunidade de ser um professor ou uma professora que ao ensinar está sempre a aprender. Finalizo este trabalho utilizando as valiosas palavras de Paulo Freire sobre a profissão educativa: “não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido com gente e não com coisas”. (FREIRE, 1996, p. 53).

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O desejo de aprender e a arte de ensinar**. Campinas: Fundação EDUCAR

DPaschoal, 2004.

BURSZTYN, Marcel; DRUMMOND, José Augusto e NASCIMENTO, Elimar Pinheiro.

Como escrever (e publicar) um trabalho científico. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed.,

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

24ª ed., São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

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

GARCIA, Regina Leite. **Novos Olhares Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed., São Paulo:

Cortez, 2007.

NÓVOA, António. **Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo**. São

Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP), 2007.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal e SAMPAIO, Carmen Sanches. **Nós e a Escola: Sujeitos,**

Saberes e Fazer cotidianos. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

A SALA DE AULA NA PALMA DA MÃO: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), DURANTE O ENSINO REMOTO, NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Aparecida Maria Costa de Albuquerque

RESUMO: Constata-se cada vez mais a inserção de tecnologias digitais móveis no contexto educacional, instigando estudos e provocando discussões acerca de questões teórico-metodológicas na Educação Básica, em diferentes modalidades, principalmente na EJA. Nesse sentido, a presente pesquisa investigou rotinas pedagógicas aplicadas com educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), durante o ensino remoto, por meio do uso de tecnologias digitais móveis, o celular, na perspectiva da abordagem freiriana. A metodologia adotada nesta pesquisa apoiou-se em características de uma abordagem qualitativa, partindo da pesquisa-ação, que permitiram entender melhor as questões relacionadas ao fenômeno pesquisado. Para a coleta de dados utilizamos o diário de campo, entrevistas e formulários. A pesquisa foi realizada em uma escola pública, com a participação dos sujeitos que atuam na EJA II. Os resultados da pesquisa apontaram as possibilidades e implicações do uso das tecnologias digitais móveis, a partir das categorias freirianas nessa modalidade e a necessidade de novos estudos.

PALAVRAS-CHAVES: Educação de Jovens e Adultos. Diálogo. Tecnologias Digitais Móveis.

INTRODUÇÃO

A presença de tecnologias digitais móveis (TDM) na escola tem possibilitado diferentes formas de linguagem, pensamento e expressão, redimensionando tempo e espaço, ampliando o acesso às informações, interferindo direta ou indiretamente no desenvolvimento do currículo, das práticas educativas, e, enfim, impulsionando outras maneiras de ensinar, aprender e interagir.

O uso educacional das TDM favorece o compartilhamento de ideias, negociação de significados, participação dos educandos e interação entre eles. Nessa perspectiva, a aprendizagem está entrelaçada na concepção dialógica de Freire (1987), que defende o diálogo, como processo de escuta e fala, fundado na crítica e na politização, compreendendo como um caminho para a construção coletiva do conhecimento.

Nos últimos períodos, com a advento da Pandemia e a implementação do ensino remoto, as escolas públicas brasileiras inseriram em suas práticas educativas o uso de TDM. Muitas dessas práticas realizadas, principalmente, com os educandos da EJA, ainda, é um grande desafio: são consideradas tradicionais, às vezes, infantilizadas e não atendem as demandas dessa modalidade de ensino.

Diante dessa realidade, surgem estudos relacionados desde à formação de professores (TEZANI, 2010) ao uso de tecnologias móveis (MORAN, MASSETTO, & BEHRENS, 2012) no processo de interação entre os sujeitos, na aplicação de abordagens metodológicas (MATTOS, 2005) e na sala de aula inovadora (CAMARGO e DAROS, 2018) ou em outras questões relacionadas ao uso das TDM na educação presencial, híbrida ou remota. nos diferentes espaços educacionais.

As pesquisas mostram possibilidades e implicações do uso educacional das TDM e apontam que além da massificação destas ferramentas digitais, do acesso a conexão banda larga e de programas de formação, a discussão deve estar na concepção de educação que vem sendo implementada nas instituições educacionais. As pesquisas também revelam a ausência de estudos aprofundados relacionadas à utilização de TDM com educandos da EJA, mostrando a necessidade de concentrar literaturas que analisem práticas voltadas para estes sujeitos, com experiências e especificidades próprias.

A metodologia da pesquisa apoiou-se em uma abordagem qualitativa, com elementos da pesquisa-ação para responder as questões: Como os educadores da EJA inserem em suas práticas o uso das TDM, tendo em vista as contribuições freirianas? Quais as contribuições e implicações presentes nas práticas de EJA com o uso

das TDM? Como experienciar situações pedagógicas, a partir de categorias freirianas, usando as TDM na EJA? E teve como objetivo maior analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas com educandos da EJA, durante o ensino remoto, que trabalhem categorias freirianas por meio do uso das TDM.

Os questionamentos elencados e os objetivos traçados, pelo pesquisador, ora sujeito, estiveram em constante diálogo com o real. As categorias que emergirem foram apreendidas a partir do contexto pesquisado, da observação, da intervenção e do próprio movimento dos sujeitos pesquisados. Tendo o intuito de oferecer aos educadores contribuições teórico-metodológicas, a partir da concepção freiriana, para proporem e avaliarem práticas e entender às condições pedagógicas necessárias à implementação destas práticas.

Na próxima seção apresentaremos o percurso teórico que trilhamos para fundamentar a pesquisa.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Nossa educação é culturalmente presencial e historicamente com práticas tradicionais, qualquer discussão acerca do uso educacional das TDM, seja no ensino presencial, híbrido ou/ e remoto, deve estar atrelada à discussão da concepção teórica que fundamenta as abordagens pedagógicas implementadas no cotidiano da escola.

O desafio não é somente saber usar TDM no ensino remoto e/ou híbrido. É reorganizar espaços, redimensionar tempos, formar educadores, rever currículo e refletir concepções pedagógicas. A incorporação das TDM no cotidiano escolar pressupõe uma abordagem voltada para o diálogo, autonomia e interação entre os sujeitos, utilizá-las para ampliar os processos educativos, tornando-os mais democráticos.

O uso das TDM na escola: perspectivas e desafios

No contexto da escola, situações apoiadas pelas TDM remetem a aprendizagem na coletividade, na compreensão

compartilhada, interatividade, sincronicidade e negociabilidade dos sujeitos, tendo em vista a co-construção do conhecimento (DILLENBOURG, 1999). As ferramentas digitais sugerem interação, reflexão e posicionamento acerca de temáticas em tempo real, sem hierarquia de pessoas e linearidade de ideia.

Os fóruns, listas de discussões, *chats*, jogos, aplicativos, entre outros, podem ser caracterizados como ferramentas digitais de aprendizagem, pelo potencial de uso educacional contido. Marcuschi (2002) caracteriza como gêneros textuais emergentes, que apresentam em sua essência originalidade e fascínio entre os usuários. Segundo ele, “parte do sucesso destas ferramentas deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem” (p. 01). Ainda para o autor, estas ferramentas carregam linguagens variadas, possibilitando a exploração de diferentes sentidos e promovendo formas diferenciadas de comunicação, expressão e aprendizagem.

A utilização das TDM na escola possibilita ao conhecimento um caráter de mobilidade, superando distanciamento, potencializando interação, autonomia e autoria. Mas as mudanças estruturais nas práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas a concepção que os sujeitos trazem historicamente de escola.

Concepção dialógica de Paulo Freire na EJA

A EJA, modalidade de ensino destinada as pessoas que por alguma razão não tiveram acesso à educação escolar ou que apresentam descontinuidade em seus estudos (FORTALEZA, 2012). Essa modalidade deve levar em conta as necessidades e especificidades das pessoas envolvidas e de sua condição social, cultural, político e econômico, respeitando o saber das experiências trazidas.

A trajetória da EJA é entrelaçada pela contribuição teórica de Freire e pelos seus pressupostos como *dialogicidade*, *autonomia*, *críticidade*, *contextualização* na prática educativa, compreendendo que os sujeitos da EJA, historicamente negados, exercitam a leitura de

mundo, a reflexão, a autonomia, a consciência crítica, com vistas à educação libertadora e transformação social.

A pedagogia freiriana “não pressupõe a existência de verdades absolutas e conhecimento imutáveis, nem oferece ao dialogador o mero papel de coadjuvante obsequioso, estático e completamente ignorante” (CORTELLA, 2006, p. 86), pelo contrário propõem o cultivo da tolerância, humildade e o respeito aos saberes dos outros.

Para Freire (1987) depositar ideias não constitui diálogo, são apenas informações consumidas pelos sujeitos. O diálogo para o autor, é um processo fundado na crítica e na política. A relação dialógica requer confiança entre educadores e educandos, a partir da curiosidade e inquietação. O fruto do diálogo é a práxis, a práxis transformadora compreendida “não é um ato final, mas constante” (DUSSEL, 2002, p. 443).

Os educadores são frutos da educação bancária (FREIRE, 1982). Nesse sentido, ainda, constatamos situações educativas, que a direção da atividade é assumida pela figura do professor/tutor e a ação do educando se limita a dar respostas aos estímulos solicitados, que são reforçados externamente, caracterizando-se como experiências comportamentalistas, baseado na concepção behaviorista (VOSGERAU, 2010).

Caminhos para a inserção das TDM na EJA, na perspectiva freiriana

O contexto histórico no qual Freire estava inserido, apresentava ferramentas tecnológicas diferentes das atuais, seu uso era considerado muito elementar diante das possibilidades emergentes. Na abordagem freirianas, o educador aberto ao novo e ao diferente deve reconhecer o papel das tecnologias para a promoção do conhecimento de forma mais democrática e a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos

A partir da perspectiva freiriana, o processo educativo desenvolvido por meio das TDM, educadores e educandos assumem uma relação de parceria, estabelecendo vínculos e respeitando ritmos.

No ato educativo, há simbiose de intenções entre educador-educando, ambos aprendem e ensinam simultaneamente. Para Freire (1999) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (p. 25)

Para Freire (1985) o diálogo torna o processo educativo mais humanizado, tornando uma atividade de aprendizado recíproco; compreendendo educador como sujeitos na construção da práxis pedagógica. Para Moran, “precisamos de educadores tecnológicos para que eles nos tragam as melhores soluções para cada situação de aprendizagem [...], humanizem as tecnologias e as mostrem como meios e não como fins” (MORAN, 2006, p. 63).

Na seção seguinte apontamos percurso trilhado para a investigação.

METODOLOGIA

Abordagem qualitativa

A metodologia adotada nesta pesquisa apoiou-se em uma abordagem qualitativa, utilizando elementos da pesquisa-ação. Usamos elementos da pesquisa-ação com o intuito de conhecer e atuar na realidade, analisando, refletindo e, ao mesmo tempo, vivenciando o objeto de estudo. “A pesquisa-ação procura uma mudança no contexto concreto e estuda as condições e os resultados da experiência efetuada” (PEREIRA, 1998, p.163).

A pesquisa qualitativa, parte do contato direto com a situação investigada, valorizando diferentes variáveis, crenças, atitudes e representações dos sujeitos, com o intuito de explicar os fenômenos e os processos humanos envolvidos na interação com o objeto de estudo. Bogdan & Biklen (1994) afirmam que a pesquisa qualitativa envolve obtenção de dados descritivos, analisados de forma indutiva.

Nesta pesquisa, sujeitos contribuíram diretamente para o estudo do objeto, suas experiências, vivências, falas e considerações, ofereceram elementos para uma reflexão e um repensar constante do fenômeno estudado. Segundo Chizzotti (2005), em um estudo qualitativo, “todas as pessoas que participam da pesquisa são

reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir no problema que identificam” (p. 83).

Campo de investigação e sujeitos

O local escolhido para a pesquisa foi uma escola pública. Partimos da sua dinâmica, permeada de possibilidades e contradições, elementos necessários para enriquecer uma pesquisa de caráter qualitativo, na perspectiva da pesquisa-ação. Os sujeitos objeto do estudo, colaboradores para o estudo foram os educadores e educandos da turma de EJA II, do 1º Segmento dessa modalidade, da referida escola.

Para conhecer mais profundamente o contexto pesquisado e investigar com maior propriedade o objeto de estudo adentramos no universo da rotina da escola durante o ensino remoto da turma em questão, conhecendo e vivenciando seus espaços, tempos, processos e práticas.

Coleta de dados

Inicialmente realizamos aplicação de formulários *on-line* com os educandos da EJA, com questões gerais de identificação e outras relacionadas às experiências desses sujeitos com tecnologias digitais móveis.

Utilizamos também entrevistas, por meio de áudios do *WhatsApp*, com os sujeitos participantes. Nas entrevistas os sujeitos revelaram suas impressões, dificuldades, concepções de forma mais livre, a partir de um roteiro, que facilitaram as análises.

A maioria dos dados foram coletados na observação do cotidiano das aulas remotas, por meio do uso do celular, mais precisamente nas interações no Grupo do *WhatsApp*. Nas interações vivenciamos a rotina pedagógica com o uso de tecnologias digitais móveis e a presença da abordagem freiriana, durante o período pesquisado, analisando como estas tecnologias dialogavam com sujeitos, temáticas, metodologias e avaliação. Segundo Malinowski

(1997), a imersão ao campo da pesquisa, propõe a interação direta do pesquisador com o informante, o sujeito e o contexto pesquisado.

Na seção seguinte, apresentaremos a análise dos dados encontrados.

ANÁLISE

A análise do objeto em questão partiu de falas e situações vivenciadas pelos sujeitos no processo de investigação, provenientes de formulários e entrevistas realizadas com os educandos e das observações, registradas em diário de campo, identificadas no cotidiano das aulas remotas, por meio do Grupo do *WhatsApp*.

Sujeitos

A turma da EJA II, era formada por 20 educandos, com idades heterogêneas e, conseqüentemente, com várias experiências. Para Freire (1982), nesse contexto, de diferentes saberes, os sujeitos vão construindo o conhecimento coletivamente. Veja quadro abaixo, com as idades dos educandos da EJA oriundas do preenchimento dos formulários:

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS - IDADE	
IDADE INTERVALO	QUANTIDADE
Inferior 19 anos	3
19 - 39	7
39 - 59	6
59 - 79	4

Quadro 01: Caracterização dos sujeitos

Identificamos, na análise dos formulários *on-line* preenchidos, que dos 20 educandos, 16 usavam no celular o aplicativo do *WhatsApp* para conversações breves, com a utilização, na maioria das vezes, do recurso do áudio para enviar mensagens. Vimos que 04 educandos não responderam o formulário *on-line*, pelas próprias limitações com

uso destas tecnologias, sendo constatado, posteriormente, na ausência da participação destes educandos nas aulas remotas.

Constatamos que nenhum educando participante utilizava o celular ou outra tecnologia digital para realizar atividade educacional, nem o uso destas tecnologias estavam presentes no planejamento dos educadores antes da Pandemia. As práticas educativas estavam limitadas às ferramentas tradicionais, mostrando os desafios postos para esta modalidade.

Trajetória pedagógica do conhecimento em sala de aula remota da EJA

Os educandos da turma da EJA II foram adicionados ao Grupo *WhatsApp* para atuarem ativamente durante as aulas remotas. Participavam diariamente, seja pelo Grupo do *WhatsApp*, sala de aula no *Meet* e/ou em atendimentos individuais, por chamada de vídeo ou áudio no celular. Tais espaços eram destinados aos educadores e educandos para interagirem acerca de temáticas, projetos e conteúdos curriculares e socializarem livremente suas experiências e saberes.

Observamos que dos 20 educandos, 12 educandos, participavam assiduamente da rotina pedagógica. Os demais participavam irregular ou não participavam, por questões informadas a seguir:

Quadro 02: Caracterização da Participação dos Educandos nas Aulas

INTERAÇÃO DOS EDUCANDOS		
PARTICIPAÇÃO	SITUAÇÃO	MOTIVOS
12	Participavam diariamente	Possuíam aparelho celular
3	Participavam irregularmente	Dividiam o aparelho celular com familiares
3	Não participavam	Apresentavam insegurança na utilização do <i>WhatsApp</i> para uso educacional, usavam apenas para saudações no Grupo
2	Não participavam	Não possuíam celular com <i>WhatsApp</i>

Remotas.

Identificamos diferentes variáveis nas interações dos educandos que precisam de um olhar científico mais apurado. Percebemos que 03 educandos acessavam diariamente o Grupo do *WhatsApp*, mas não conseguiam realizar as atividades educativas remotamente. Apontando as dificuldades do uso deste espaço virtual, ainda, para muitos educandos e a necessidade de repensar propostas direcionadas para este perfil de educandos.

Vimos que os educandos, cronologicamente com mais idade, frequentavam assiduamente e participavam ativamente das aulas remotas. Contraditoriamente, mostrando que apesar das limitações tecnológicas, provenientes do contexto histórico desses educandos, eles apresentavam maior interesse em interagir e acompanhar as vivências remotas, vislumbrando as diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem.

A participação dos educandos é considerada limitada diante das possibilidades pedagógicas das ferramentas digitais, mas significativa tendo em vista as implicações, o contexto e as experiências anteriores dos educandos e educadores da EJA.

Atividades pedagógicas remotas

As interações no Grupo do *WhatsApp* iniciavam com a escuta ativa, a partir de temáticas propostas pelos educadores ou educandos. Os educandos de forma espontânea apresentavam situações vivenciadas no cotidiano deles, expressando livremente em suas falas, questões pessoais, sociais e econômicas do seu dia-a-dia.

No momento da escuta ativa, os educadores reconheciam, compreendiam e refletiam sobre diversas situações dos educandos, identificando as falas mais significativas para relacioná-las aos conteúdos curriculares e aprofundá-las. Corroborando na perspectiva freiriana, permitia uma reconfiguração das relações, possibilitando a compreensão da necessidade da leitura de mundo, sua intervenção e uma ação transformadora.

As discussões na sala de aula remota eram conduzidas pelos educadores, partiam das experiências e saberes dos educandos, ancorados pelo saber científico. Os educadores provocavam

questionamentos para serem analisados pelo grupo. Para Freire (1982), o educador nesse contexto, assume o papel de mediador entre as diferentes falas dos sujeitos, provocando a reflexão acerca das ideias e mostrando a interação entre elas.

A maioria das atividades remotas foram realizadas no Grupo de *WhatsApp*, com exceção dos encontros coletivos no *Meet*. Durante as atividades os educadores, provocavam a curiosidade e o espírito pesquisador dos educandos, mediavam discussões, sugeriam pesquisas mais aprofundadas e postavam vídeos e textos explicativos para subsidiar e ampliar os conhecimentos.

As ferramentas digitais utilizadas pelos educadores: *Google Forms*, diferentes textos no *Word*, apresentação no *Power Point* com áudio explicativo ou não, vídeos e músicas no *Youtube*, vídeo, áudios dos *WhatsApp*, entre outros. Um dos aplicativos mais presente durante a observação foi o *Google Forms*, utilizado nas aulas de Língua Portuguesa como um processador de textos. Outro recurso muito frequente era acesso à Internet para pesquisas em sites de busca, uso de *softwares* educativos, jogos, entre outros aplicativos.

As situações de aprendizagem na sala de aula remota e as ferramentas utilizadas partiam de uma relação de dialogicidade. Para Freire (1999) “não há docência sem discência [...]”, nesse contexto, os educandos, juntamente, com os educadores, que fundamentavam cientificamente as questões apresentadas e instigavam a pesquisa e ambos aprendiam e ensinavam juntos.

Uma prática recorrente nas aulas remotas foi a exibição de vídeos. Os vídeos tinham como objetivo introduzir ou aprofundar determinadas temáticas e conteúdos curriculares. Não descaracterizamos o uso do vídeo como uma atividade potencialmente pedagógica, utilizada em diferentes momentos em sala de aula e partir de diversas temáticas. Porém, a exibição do vídeo pode reduzir as possibilidades educativas desse espaço móvel, sugerindo atividades mais interativas, autorais e dinâmicas, como a escolha de temáticas e editoração de vídeos pelos educandos.

Nas aulas remotas, educadores e educandos desenvolveram projetos educativos relacionados as temáticas escolhidas, entre elas: Mulher e seu Espaço, Histórias e Memórias, Felicidade, África é aqui,

entre outras. Partindo da perspectiva de Freire (1982) que valoriza o diálogo e os diferentes saberes, os educandos de forma autônoma, partiam de suas experiências e vivências e com a orientação do educador ampliavam as possibilidades do conhecimento.

Na rotina pedagógica foram identificadas muitas dificuldades pelos educandos, como: conexão de *Internet*, ausência de segurança no uso de aplicativos, letra pequena do visor celular, falta de compreensão do comando do jogo ou do programa apresentado. Também, alguns educandos apresentaram insegurança para realizar atividades com autonomia, sem o educador presencialmente. Eles, ainda, não conseguiam acessar de forma independente, sendo necessária sempre a presença de um membro família, que teve papel fundamental.

Ainda reconhecemos algumas práticas com a utilização do caderno pelos educandos, como a reescritas de textos e questões *online*, reproduzindo o ensino tradicional com cópias e postagens, nas devolutivas de atividades. Os educandos privilegiavam a utilização do áudio do *WhatsApp*, demonstrando insegurança e, impossibilitando a consolidação do processo de aquisição da escrita.

Percebemos que a partir de relação dialógica educadores e educandos refletiram sobre o que estava sendo representado, possibilitando diferentes passos, alternativas e respostas educativas. É a partir da categoria do diálogo para Freire (1985), que a relação educador/educando se torna mais humanizada. Nesse sentido, não se pode levar em conta o uso de qualquer tecnologia na EJA, sem levar em consideração os princípios freirianos e a reflexão da sua utilização sob esta perspectiva.

Na próxima seção apresentaremos algumas considerações acerca do trabalho desenvolvido.

CONCLUSÕES

A partir do desenvolvimento da pesquisa vivenciada na turma da EJA II de uma escola pública, durante o ensino remoto, tivemos a oportunidade de analisar com maior propriedade o contexto de sala de aula remota, percebendo impressões de educadores e educandos e

abstrair mais elementos que subsidie a prática pedagógica, numa perspectiva dialógica e transformadora.

Reconhecemos que as situações de aprendizagem em sala de aula, seja presencial ou remota devem partir do diálogo. Os educandos não podem se limitar a ser um “consumidor” de informações, mas um produtor de conhecimento, a partir de uma relação dialógica. É a partir da categoria do diálogo para Freire (1985), que a relação educador/educando se torna mais humana e significativa.

Não basta à escola apropriar-se de das TD para o uso de suas atividades de ensino, é necessário refletir sobre suas práticas e vislumbrar as possibilidades educativas destas tecnologias, conhecer as especificidades de cada sujeitos e grupos envolvidos, principalmente os educandos da EJA. É necessário valorizar o diálogo, a autonomia, os diferentes saberes, a construção coletiva do conhecimento, na busca pela emancipação dos sujeitos, compreendida como concepção freiriana (FREIRE, 1982).

Evidenciamos, ainda, práticas realizadas com o uso das TD na EJA, apresentavam um caráter fragmentado e não exploravam todo o potencial destas ferramentas, visto que os educadores da EJA não receberam formação e os educandos tem características próprias originárias de sua geração, que muitas vezes, podem possibilitar impedimentos, o que caracteriza um grande desafio e novos estudos.

Almeida (2008, p. 122) aponta que “a mudança não pode ser imposta por decreto ou troca de favores, nem há uma solução que dê conta das diferentes situações, ou um currículo que possa ser prescrito por um órgão central de qualquer instância”.

É necessária uma discussão constante acerca das concepções que fundamentam a EJA na escola pública. A discussão não está na escolha e no uso tecnologias em si, mas na concepção que orientam as práticas com estas tecnologias na escola. Nesse sentido, não se pode inserir o uso das TD na EJA, sem reconhecer os princípios freirianos e a reflexão da sua utilização sob esta perspectiva.

Buscamos que as diferentes práticas culturais, outras linguagens e as diversas ferramentas possam imprimir condições necessárias para os educadores e educandos experimentarem e

produzirem, individualmente e coletivamente, conhecimentos, comprometidos com a formação crítica, autônoma e politizada, tornando os processos mais democráticos.

Esperamos que os objetivos atendidos no presente estudo revelem a realidade da escola pública, desvendando suas contradições e nuances diante do uso TD no cotidiano escolar, seja no presencial ou remoto. No sentido de contribuir para compreender melhor os processos educacionais e abrindo novas discussões acerca da necessidade de rever a concepção e práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Tecnologias na educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios**. Bolema, Rio Claro, São Paulo, ano 21, n.29, p. 99-129, 2008.

BOGDAN; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Editora Porto, 1994.

CAMARGO, Fausto. DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 10 ed. São Paulo. Cortez. Instituto Paulo Freire, 2006.

DILLENBOURG P. **What do you mean by collaborative learning?**. In P. Dillenburg (Ed) Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches. (pp.1-19). Oxford: Elsevier, (1999).

FREIRE, Paulo. **Sobre Educação (Diálogos)**, Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 1999.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FORTALEZA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes para Educação Básica da Rede Municipal e Lotação de Professores**. Fortaleza: SME, 2012.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Um diário no sentido estrito do termo**. Tradução de Celina Falck. Rio de Janeiro: Record; 1997.

MATTOS, Fernando Lincoln. **Abordagem metodológica: Círculo de Cultura Virtual**, Fernando Lincoln Mattos. – Fortaleza: UFC, (2005).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), USP. São Paulo, p.23-25, 2002.

MORAN, J. M. **Caminhar com segurança na mesma direção: integração das tecnologias na gestão escolar**. In: (coords.) ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. B. de. **Liderança, gestão e tecnologia para melhoria da educação no Brasil**. São Paulo: Microsoft/PUC-SP, 2006.

MORAN, J. M., Massetto, M. T., & Behrens M. A. (2012). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papirus.

PEREIRA, E. M. de A. **Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente**. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.153-182.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **As tecnologias da informação e da comunicação nos anos iniciais do ensino fundamental e a prática docente – análise da questão curricular e da formação continuada**. In: SEMINÁRIO DE WEBCURRÍCULO, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo, PUC, 2010.

VOSGERAU, Dilmeire. **Orientações para a integração dos recursos tecnológicos à proposta de trabalho do professor**. Disponível em: <[http://www.diadia.pt.gov.br/nre/ibaiti/arquivos/ File/Vosgerau.pdf](http://www.diadia.pt.gov.br/nre/ibaiti/arquivos/File/Vosgerau.pdf)>. Acesso em 05 julho. 2021.

CURRÍCULO E DIDÁTICA EM PAULO FREIRE: DECIDIR, TRANSGREDIR E CRIAR OUTROS MODOS DE SER EDUCANDO E EDUCADOR NO E COM MUNDO

Elson Silva Sousa⁹

Carla Beatriz Queiroz Costa Ferreira Sousa¹⁰

RESUMO: Este trabalho constitui um ensaio teórico sobre a perspectiva curricular e didático-metodológica da prática educativa presentes nas principais obras de Paulo Freire. O estudo tem como objetivo: refletir sobre o pensamento curricular e didático do autor, como decisão, transgressão e criação de outros modos de ser educando e educador no e com o mundo. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica conforme Gil (2009) e a perspectiva dialética em Ghedin e Franco (2011). Reconhecemos que os escritos freireanos apresentam elementos que respondem às perguntas centrais às duas áreas de estudos e nos levam a desenvolver outros olhares sobre as concepções de conhecimento, ensino, metodologias e, dos papéis de educando e educador na construção de outro projeto de sociedade. Os princípios educativos, contidos em obras como: Educação como prática de liberdade; Pedagogia do oprimido; Pedagogia da autonomia; Educação e mudança; Medo e ousadia; Política e educação e Pedagogia da Indignação entre outras, não só desvelam as mazelas do modelo educacional tradicional, que mantém suas raízes no Sistema Educacional Brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Didática. Projeto de sociedade.

INTRODUÇÃO

A temática em discussão: CURRÍCULO E DIDÁTICA EM PAULO FREIRE: decidir, transgredir e criar outros modos de ser

⁹Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí -UFPI. Professor da Educação Básica em Aldeias Altas-MA. E-mail: elsonssousa@hotmail.com.

¹⁰Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Professora da Educação Básica em Aldeias Altas-MA. E-mail: carlaqueirozcx@hotmail.com

educando e educador no e com o mundo, coloca os sujeitos do processo educativo diante do desafio de desenvolver práticas que superem o trinômio: professor, conteúdo e aluno, pois esses elementos nos remetem a uma “didática dura”, puramente instrumental, sinônimo de aplicação de técnicas de ensinar, uma espécie de treinamento de professores. Para além do viés técnico, Freire (2015) provoca-nos a assumirmos o compromisso ético e estético como seres ontológicos, no caminho da decisão. Ação que nos levará à transgressão das formas cristalizadas de ser professor e aluno; da sacralização do saber científico que demoniza o saber popular, recolocando os sujeitos educativos no caminho da criação de outras possibilidades. Essa construção necessária e urgente, não se fará sem a construção de uma consciência crítica da sociedade, que compreenda a educação que temos, bem como a educação e sociedade que queremos.

A metodologia empregada nesse estudo é a pesquisa bibliográfica a partir das análises das obras de Paulo Freire, anteriormente citadas. Esses escritos apresentam críticas autênticas ao modo como os governos fizeram e ainda se faz educação no Brasil; Desafiam-nos a traçar caminhos para sua superação. Nesse sentido, entendemos que Freire não somente expôs as contradições da sociedade brasileira enquanto “sociedade objeto”, que reproduz pela “educação bancária”, os ideais da “sociedade matriz”, ele desenvolveu uma compreensão crítica, a partir das suas práticas educativas, organizando-as com rigor reflexivo, que nos serve como lentes de análise no ponto em que estamos para a trajetória de mudança que queremos traçar.

Refletirmos criticamente sobre o currículo e a didática, para nós sujeitos do processo educativo, deve soar primeiro como um dever, um compromisso de homens e mulheres, e ainda de profissionais que estão engajados na transformação das condições materiais de produção da existência humana. O currículo nesse sentido assume uma concepção de conhecimento que não se reduz aos conhecimentos científicos presente nos livros das disciplinas de cada professor, sua compreensão amplia-se alcançando também os saberes produzidos por cada sujeito ativo nesse processo, saberes populares e

comunitários, aqueles saberes com que os educandos adentram aos espaços escolares, saberes ancorados em suas experiências de vida nas comunidades, assentamentos, bairros, periferias, no trabalho com os pais no campo e na cidade.

Para alcançar uma compreensão clara sobre o currículo e a didática nos escritos de Freire, não podemos nos prender a tríade reducionista: professor – conteúdo – aluno. É que para a concepção problematizadora/libertadora de educação, o ensino não se confundirá com transmissão de conteúdos, de “coisas”, que ocupam corpos vazios (alunos). A didática precisará ser entendida dentro de uma relação dialógico-dialética, onde a voz que é ouvida não pode ser somente a do mestre. Essa relação compreende o ensino-aprendizagem como “comunhão” dos sujeitos e seus saberes mediados pelo mundo. Assim, compreendemos que a discussão dessa temática e, seu objetivo torna-se relevante para à pesquisa no campo educacional, projetando novos elementos, que se adicionam as práticas já existentes, que comungam com a melhoria da qualidade da educação.

O homem consciente do seu inacabamento como núcleo fundamental do processo educacional.

Para Freire (2005), não se pode conceber a educação separadamente da compreensão antropológica e ontológica, ou seja, do lugar do homem no processo de produção cultural e a socialização dos saberes historicamente acumulados pela humanidade como processos de produção do próprio homem, de sua maneira de continuar existindo e recriando sua existência. Em outras palavras é pela existência humana e, de como ela é produzida, que faz sentido se pensar em educação:

não é possível fazer uma reflexão sobre educação, sem refletir sobre o próprio homem. Por isso é preciso fazer um estudo filosófico antropológico. Começemos a pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, a natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental no qual se sustente o processo de educação. [...] este núcleo seria o inacabamento ou inconclusão do homem (FREIRE, 2014, p. 33).

Está no homem, e neste consciente de seu inacabamento e, dessa consciência de si mesmo é que ele se faz produtor de sua existência, produtor de cultura. Está é a chave para compreensão da natureza da educação. É no ser humano, na sua procura constante de conhecer a si mesmo, de seu lugar e papel no universo, que este desenvolve modos de se colocar enquanto problema para si, e mergulha no encontro das respostas para os problemas de sua existência, como nos diz:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu 'posto no cosmos', e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões dessa procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 2005, p.31).

Na busca de si mesmo, o homem toma consciência do seu inacabamento e, pela sua consciência do existir, e produzir sua existência, este se temporaliza e, produz sua história, assumindo a dimensão de produtor de cultura, agente de transformação da natureza. Segundo Freire (1967, p. 41) “o homem existe – *existere* – no tempo. Esta dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele”. É esse estar no e com o mundo, enquanto dimensão do movimento que o faz existir. É nesse sentido que o homem passa a interferir, agir sobre sua realidade. Dessa ação maior consciência terá da sua função, e da importância do processo educacional na produção de seu existir:

Na verdade, já é quase lugar comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele mas com ele, não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa – a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor (FREIRE, 1967, p.41).

A dimensão cultural é uma dimensão humana, que supera o simples estar no mundo. A partir do entendimento dos homens enquanto interferentes no tempo, produtores de história e cultura, é que podemos concebê-los como seres de relações sociais. Esses aspectos os diferenciam dos animais, que são seres de contatos, reflexos apenas. Como seres históricos implica-nos a tarefa de agir conscientemente, sabedores do poder de mover-se no mundo, e assim:

Reconhecer que somos condicionados mas não determinados; que o condicionamento é a determinação de que o objeto, virando sujeito, se torna consciente. Significa re-conhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro é problemático e não inexorável (FREIRE, 2000, p.51).

Os homens são desse modo, modificadores de suas realidades para o atendimento das suas necessidades. Os homens criam possibilidades de existir pela resolução dos problemas de seu tempo, acumulando conhecimento capaz de auxiliar as gerações futuras, que acessará esse repertório cultural por meio da educação. A cultura é sua criação, elemento que marca sua efetiva ação no mundo e com o mundo. A cultura cria e recria novos espaços, bem como a própria consciência que deles o homem tem e, vai alterando-a, transformando-a e transformando-se:

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo (FREIRE, 2014, p. 38).

O homem como ser de relações sociais, históricas e culturais vive num desafio constante de humanização. Essa é a vocação ontológica e histórica dos homens. No caminho de sua realização, este se depara com outra possibilidade, que é a sua desumanização, ou sequestro da sua humanidade, e a última deve levá-lo mais ainda a busca a primeira: “vocação negada na injustiça, na exploração, na

opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 2005, p. 32).

A educação no contexto da humanização constitui um direito que tem sido historicamente negado as camadas populares, pois pode ser convertido em uma arma de luta contra as injustiças políticas, econômicas e culturais. Através da educação os homens tornam-se conscientes de sua realidade, de seus direitos e, pode criar melhores condições de organização sociopolítica. Os processos que constituem a formação da sociedade brasileira foram historicamente marcados pela negação do direito a educação a um contingente populacional expressivo. Esse fator acentuou a manutenção do quadro de desigualdade social, da violência o que tem durante muito tempo resultado em baixa participação de trabalhadores e trabalhadoras no processo democrático.

O Currículo e didática como decisão, transgressão, criação e recreação de outros modos de ser educando e educador no e com mundo

O currículo e a didática presentes em Freire escancaram a função principal da educação. Que a educação é antes de qualquer coisa, “um ato político”, por conseguinte, um processo que exige do ser humano o dever de optar, decidir e assumir-se. Esse percurso é formador da identidade dos educandos e educadores, que no desenvolvimento de sua consciência crítica, toma conhecimento das condições histórico-políticas que colocaram o Brasil na moldura de uma sociedade elitista, reprodutora das condições de exploração colonialista, e negadora de educação de qualidade as massas populares:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo neutro,

com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico (FREIRE, 2001, p. 25).

Partindo desse entendimento, a compreensão de didática, aponta para a politicidade do ato educativo, que deve ser assumida por educandos e educadores, e de currículo em uma escola como espaço aprendizagem de conhecimento vivo, onde a educação seja ferramenta de transformação da realidade social, construção de outro projeto de sociedade. Desse modo, o autor concebe a prática educativa um espaço também marcado pela luta de classes, um espaço de embate político e de projetos de sociedade, que quando se propões a ensinar objeto de conhecimento sem vida, pode dissolver as perspectivas de conscientização das massas, dificultando a sua organização. Daí a necessidade de outras práticas educativas. Práticas a serviço da emancipação humana, por conseguinte, uma educação contra hegemônica, ou seja, oposta ao modelo de educação tradicional (PALUDO, 2013). (NÃO SE ENCONTRA NAS REFERÊNCIAS)

A “Pedagogia do Oprimido” faz, não somente uma crítica à “Educação Bancária”, mas oferece uma alternativa educativa ao modelo educacional vigente (SILVA, 1999). Desse modo, Freire (2005) apresenta uma concepção de currículo e de didática assentados numa visão crítico-emancipadora da educação. Nessa obra, ele expõe a escola tradicional como espaço de opressão, a serviço da desumanização, e manutenção da ordem social, forjada pela classe dominante. Para atingir tal fim, a educação se concentrou no ensino de conteúdos descontextualizados da realidade social vivida pelos educandos.

A “Educação Bancária” e a “Pedagogia do Oprimido” nos dão respostas diferentes às mesmas perguntas, pois representam projetos de sociedade distintos. Lançando mão do princípio dialético da luta dos opostos e suas contradições (GHEDIN; FRANCO, 2011), percebido no próprio texto, entendemos que, enquanto a “Educação Bancária” é opressora, a Pedagogia do Oprimido se faz libertadora; enquanto aquela transforma o educando em “coisa”, alienando-o, essa,

conscientiza-o; enquanto naquela, o professor “deposita” conteúdo, nessa, o educador com os educandos problematizam a realidade para compreendê-la e transformá-la (FREIRE, 2005).

Para responder as perguntas centrais do currículo e da didática: o que ensinar? Como ensinar? E para quem ensinar? (SILVA, 1999), recorreremos às categorias trabalhadas por Freire. A pedagogia freireana faz dura crítica aos conteúdos da relação de ensino, chamando-os de “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2005, p.65). O autor ainda estende a sua crítica ao modo de se ensinar, enfatizando a dimensão didática na concepção “bancária” de educação, como “relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras” (FREIRE, 2005, p. 65).

Na caracterização dessas relações, demonstra-se os papéis de cada sujeito (educando e educador) envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, quando afirma a “narração de conteúdos que, por si mesmo, tendem a petrificar-se ou fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito-narrador e objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (FREIRE, 2005, p. 65).

A relação exposta representa o modo de ensino, ou didática, característico da Pedagogia Tradicional, nessa visão, os papéis estão bem-marcados e polarizados, onde, quem ensina, ou “deposita” conteúdo é o sujeito, que vai conduzindo os alunos, que são “enchidos”, como caixas vazias, objetos, submetidos aos processos de memorização (FREIRE, 2005). Contrariamente a concepção “bancária”, na concepção problematizadora/libertadora, os papéis de educador e educando se encontram; o educador é “um humanista revolucionário”, o “como ensinar?” é respondido no companheirismo dos educandos com os educadores e, em sua relação com estes. A relação de “doação” do saber, se transforma em relação de “saber com os educandos”, nesta, o papel do educador “[...] já não estaria a serviço da desumanização. À serviço da opressão, mas a serviço da libertação” (FREIRE, 2005, p. 71).

Nesse caso a compreensão didático-metodológica se caracteriza por ser crítica e contextualizada, pois entende o fazer

didático como “atitude teórica e prática” (PIMENTA, 2000). Tal concepção fundamenta-se “no reconhecimento dos professores como sujeitos criativos, reflexivos e políticos; autores e produtores de uma trajetória individual e coletiva e não meros espectadores da história e consumidores cegos dos estoques de técnicas de última geração” (FARIAS, 2011, p.19).

Diante dessa tarefa a pergunta “a quem ensinar?”, também se transforma, pois o conhecimento não é uma “doação” “de-para”, onde apenas um tem o direito da palavra, mas, educando e educador, são sujeitos do diálogo. “Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 2005, p. 80).

Na concepção problematizadora, crítico-emancipadora, educador e educando são sujeitos cognoscentes, envolvidos numa relação dialógica, em que o mundo não é uma “realidade estática”, mas uma realidade em transformação, do qual se investiga os “temas geradores”, o conteúdo a ser discutido, mundo que vai sendo desvelado pouco a pouco, quando os homens se colocam em situação problema, e, mediatizados pelo mundo, esses homens, superam a visão ingênua, a contradição educador-educando, transformam-se e podem transformar o mundo em que neles estão imersos (FREIRE, 2005). Em Freire, a prática educativa está mergulhada num profundo respeito, compromisso ético em que o ser humano, primeiro enquanto homem e, também enquanto profissional, desenvolve sua prática com ética e estética, decência e boniteza:

Tornando-nos capazes de entender o mundo, de comunicar o entendido, de observar, de comparar, de decidir, de romper, de valorar, nos fizemos seres éticos. Por isso, também capazes de transgredir a ética. Na verdade, só o ser que eticiza pode negar a ética. É por isso que uma de nossas brigas fundamentais é a da preservação da ética, é a de sua defesa contra a possibilidade de sua transgressão. (FREIRE, 2000, p. 56).

Isso significa que o conceito de transgressão, jamais conotou o rompimento com o respeito. Esse respeito deve ser a tônica do compromisso de cada educador e educando com o mundo em suas mais diversas formas de vida. Nesse compromisso é inegável que seu

referencial não esteja infundido por uma dimensão ético-cristã, que se reverbera em práticas ecológicas de amor pela vida, para manutenção do equilíbrio no mundo. Mas, até mesmo essa ética está sujeita as investidas do neoliberalismo, que vai minando as relações humanas em todas as instituições sociais, distorcendo os discursos, e assumindo práticas desvirtuadas, exploratórias e negadoras:

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la. Não é possível ao sujeito ético viver sem estar permanentemente exposto á transgressão da ética. [...] E 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. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude (FREIRE, 2015, p.19).

De qual ética o autor realmente está se respaldando? O que compete a cada educador e educando em seus outros modos de ser educadores e educandos? Em um mundo que rompe com a ética, que opta pelo desamor, pela violência e cinismo, que rompe com a vida e a vida dos “condenados da Terra”, atuando em sua eliminação:

Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la. Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro (FREIRE, 2015, p.17).

Quando Freire expõe a ética pela qual devemos educadores e educandos estar comprometidos, ao mesmo tempo faz um chamado para o exercício da eticidade em nossas praticas formadoras. Esse compromisso traz a luz uma perspectiva curricular, que deve estar a

serviço da dimensão libertadora e não a serviço da “ética menor”. É que a “ética menor” trabalha para manutenção de um currículo ligado aos interesses do mercado, do lucro, da negação da vocação de ser mais, da libertação do homem. Essa problemática encontra-se mais claramente discutida por Freire e Shor (1986) em “Medo e Ousadia”, quando falam do espaço de produção do currículo escolar oficial e de seu distanciamento dos espaços onde se desenvolvem as práticas educativas:

A educação deve ser integradora – integrando os estudantes e os professores numa criação e recriação do conhecimento comumente partilhadas. O conhecimento, atualmente, é produzido longe das salas de aula, por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo, mas não é criado e re-criado pelos estudantes e pelos professores nas salas de aula (FREIRE; SHOR, 1986, 14).

Quando percebemos que o conhecimento proposto pelo currículo oficial, tem tido dificuldade em aproximar-se da realidade concreta vivida pelos educandos, também compreendemos que esses conhecimentos presentes na sua estrutura, não apresentam caminhos autênticos em favor da humanização. Esse fato que separa os atos de produzir e conhecer, tem esvaziado a escola de auxiliadora do processo de transformação social, se tornado um veículo de divisão da ideologia dominante enquanto, ao seja uma espécie de agência do mercado, como a afirma: “quando separamos o produzir conhecimento do conhecer o conhecimento existente, as escolas se transformam facilmente em espaços para a venda de conhecimento, o que corresponde à ideologia capitalista” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 13).

A segmentação entre os atos de produzir e conhecer não só distorce a função social da escola, mas interfere na relação educador-educando, no sentido de reforçar a didática tradicional. Esse fato reduz em muito, ou mesmo anula as habilidades que lhe são humanas, aquelas que os diferenciam dos animais, responsáveis por colocá-lo na condição de produtor de cultura, portanto de conhecimento transformador, como seres criativos:

O que acontece, geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Conseqüentemente, reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer o conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente! (FREIRE; SHOR, 1986).

Aqui reside uma problemática a ser enfrentada na atualidade, tempos de políticas curriculares verticalizadas, “pacotes” prontos, modeladores de habilidades mínimas necessárias à inserção de jovens no mercado de trabalho, como mão-de-obra barata. Essa postura foi reassumida pelo Brasil, sobretudo a partir da reforma do estado nos anos de 1990. Essa perspectiva anunciada na Constituição Federal (1988); encaminhou-se pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, Lei nº 9.394/96, reforçou-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN’s (1997) e se apresenta com corpo mais robusto na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018).

Essa tendência curricular atua na formação de professores como “transferidores de conhecimentos”, dos quais ele não participou do seu processo elaborador. Dentro desse processo o professor é apenas um tarefeiro e, o aluno se torna um produto a ser apresentado como resultado final ao sistema econômico brasileiro, ele sairá da linha de produção estará na prateleira do mercado para uso e descarte a qualquer momento de crise e reestruturação econômica. E, é por isso que, como educadores e educandos vocacionados a ser mais, comprometidos com a transformação da realidade social, devemos encontrar em Freire a concepção crítico-emancipadora, o currículo numa perspectiva libertadora, que rompe com essa “ética”, que já não é ética e, sim desrespeito, desumanização, sectarismo.

Na concepção libertadora de currículo supera a prática de transferência de conhecimento presente no trato pedagógico tradicional, no qual se restringe a prática educativa aos elementos:

professor – conteúdo- aluno. Nessa prática está contida uma profunda consciência do contexto histórico e político a que os sujeitos pertencem e no qual deve ser atuante. Assume-se o diálogo como exercício do ato de conhecimento, superam-se as técnicas esvaziadas, e projeta-se a iluminação da realidade social:

Através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-la, desvendá-la, ver as razões pelas quais ele é como é. O contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério (FREIRE; SHOR, 1986, p.16).

Dever ser objetivo do próprio trabalho intelectual sério, no diálogo entre educadores e educandos em suas práticas educativas, o desvelamento da função desempenhada pela escola, quando se propõe realizar através do currículo, um ensino pautado apenas no ato transferidor de conteúdos, numa didática da negação do saber do educando. Ao educador exige-se o papel de denunciar os intentos da classe dominante, ao reproduzir a ideologia dos que estão no poder dentro da escola. Do professor é a tarefa, cujo sonho político é a favor da libertação. Esta tarefa não pode ser proposta pela classe dominante. Deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade. Então cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante. (FREIRE; SHOR, 1986).

Não sejamos ingênuos todo projeto de sociedade acalenta em si mesmo um projeto de educação. Aqui mais uma vez se escuta um chamado aos educadores e educadoras. Um dever que certamente nos custa caro. A ocupação do espaço escolar é sem dúvida um

caminho para a transformação da educação, da compreensão dos espaços de produção e socialização do conhecimento, e da defesa de outros modos de ser educador e educando no mundo e com o mundo. Sem essa nova postura, um novo olhar para com o conhecimento, para com a didática que se expressa nesse terreno escolar, podemos correr o risco de achar que “é isso mesmo”, “não tem jeito”, frases que temos que escutar algumas vezes em nossos encontros de formação, frases ingênuas, ou carregadas de desesperança. Sem esse nível de consciência nossa ação em nada produzirá a recriação e a reconstrução da sociedade, pois nesta já terei um lugar no qual me acomodo, e assisto a barbárie: “Na ingenuidade que é uma forma ‘desarmada’ de enfrentamento da realidade, apenas olhamos e, porque não ad-miramos, não podemos adentrar o que é olhado, não vendo o que está sendo olhado” (FREIRE, 2014, p. 56).

Freire (2014) chama de trabalhador social, o sujeito ou o grupo de sujeitos interessados na mudança social, são trabalhadores de todos os setores, educadores, trabalhadores do campo, todos os que de alguma forma encontram-se esmagados por esta “ordem social”. A esse trabalhador, em conjunto, empenhados na tarefa de transformar a sociedade entendam que são eles mesmos e mais ninguém os operadores dessa transformação:

É necessário, porém, que o trabalhador social se preocupe com algo já enfatizado nestas considerações: que a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isso significa que sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação (FREIRE, 2014, p.63).

Considerando que a tarefa de construção de outro projeto de sociedade e uma tarefa dos homens e mulheres, o “trabalhador social” na figura do educador, em seus processos educativos de sua formação e de sua prática educativa, faz também sua opção não somente pelo desvelamento do conteúdo ou conhecimento a ser socializado em sala de aula. Este, também opta por métodos e técnicas não neutras, por uma didática viva:

Deste modo, a opção feita pelo trabalhador social irá determinar tanto o seu papel como seus métodos e suas técnicas de ação. É uma ingenuidade pensar num papel abstrato, num conjunto de técnicas neutras para uma ação que se dá entre homens, numa realidade que não é neutra (FREIRE, 2014, p. 64).

É claro que a mudança social ou construção de outro projeto de sociedade não é algo tão simples. Além de ser um trabalho coletivo de trabalhadores precisamos nos atentar para o fato de que temos uma questão fundante: de qual ângulo estou ou me sinto participante dessa mudança? Ou seja, por onde ela começará a ser realizada? Se a sociedade é uma totalidade então: “uma das questões fundamentais que assim mesmo se coloca para o trabalhador social que opta pela mudança é a da validade ou não das mudanças parciais ou da mudança das partes, antes da mudança da totalidade” (FREIRE, 2014, p.69). Ao nos depararmos com esse dilema, percebemos também em Freire o anúncio de outras questões que envolvem o processo de mudança social. Entre eles a “mudança cultural” e a mudança sobre o modo de ver a realidade que se deseja mudar. Esse fato levará aqueles que desejam a mudança a unir forças, a refletir de modo mais autêntico sobre esse projeto.

METODOLOGIA

A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica com base em livros de Paulo Freire (1967, 1986, 2000, 2001, 2005, 2014, 2015) e referências das áreas de currículo e didática. Segundo Gil (2009, p. 50) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nessa pesquisa, primeiro o autor fez as leituras das obras referenciadas, organizando os principais conceitos e categorias ligadas ao tema e que respondessem ao objetivo central; seguiu-se com a perspectiva dialética com base em Ghedin e Franco (2011) percebendo as contradições entre as perspectivas curricular e didática da Pedagogia Tradicional e da Pedagogia Libertadora/Emancipadora, centrais nas discussões da literatura

freireana, e em ligação com a temática em estudo, permitindo o seu desenvolvimento e a contribuição para a educação.

ANÁLISES E CONCLUSÕES

Ao longo das discussões realizadas nesse estudo, refletimos sobre as concepções de currículo e didática. Observamos nas categorias conceitos freireanos o desenvolvimento de uma práxis educativa que, vai muito além de transmissão de conteúdos e aplicação de técnicas, como é o caso da perspectiva tradicional de currículo e didática, amplamente criticada pelo autor. O autor antes de tudo, nos faz pensar na condição de “inacabamento do homem”, e na sua “vocação ontológica” de ser mais, perspectiva necessária para compreensão da educação como dimensão humana, fora da qual nem faz sentido falar de educação, conteúdo, ensino e metodologias. Dessa natureza especificamente humana é que se encontra também a compreensão do papel dos educandos e educadores, como homens e profissionais encharcados no compromisso ético, que não admite a transgressão, sinônimo de desrespeito aos homens e a vida como um todo existente no planeta. Mas, que também admite a transgressão sobre a desumanização, que é a ruptura como a “viabilidade de ser menos”, quando sua vocação histórica é ser mais.

As práticas educativas, nesse sentido devem ser uma denúncia da educação que temos, sabendo que os moldes em que ela é operacionalizada faz da escola uma agência de reprodução da ideologia dominante. Essa análise deve levar os educadores e educadoras a desvelar o currículo como espaço de disputa e poder. Nesse sentido, encontramos a certeza de que toda sociedade possui um projeto de educação, não existindo educação neutra. O currículo e a didática na perspectiva freireana nos levam a questionar o conteúdo da ação educativa, sua forma de produção e socialização, superando a mera transmissão de conteúdos desconectados da realidade. Essa perspectiva também entende que os papéis de educador e educando estão intimamente ligados, superando a situação de passividade no educando e compreendendo que o professor não é aquele que sabe tudo, pois, entende que o educando possui saberes prévios, ligados ao

repertório da prática social em que está inserido. Saberes que se ampliarão a medida que, na relação educativa, esses se encontram com o conhecimento científico dos componentes curriculares. Juntos, educadores e educandos, mediatizados pelo mundo, atuam na transformação da realidade social como agentes que assumem um compromisso ético.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, **1988**;

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996;

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997;

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018;

FARIAS, Isabel Maria Sabino (Org.). **Didática e docência**: aprendendo a profissão – Ensino fundamental da educação de jovens e adultos. Alfabetização. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011;

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

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005;

_____. **Política e Educação**: ensaios. 5.ed. São Paulo, Cortez, 2001;

_____. **Educação e mudança**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014;

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 51.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015;

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986;

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011;

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009;

PALUDO, Conceição. Educação Popular e Educação do campo: nexos e relações. In: STRECK, Danilo R; ESTEBAN, Maria Tereza (Org.) Educação popular: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013;

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal. São Paulo: Cortez, 2000;

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DIÁLOGOS JUVENIS NO ENSINO MÉDIO: UM ENCONTRO PEDAGÓGICO COM MESTRES GRIÔS JACUIPENSES

Ana Lise Costa de Oliveira Santos

RESUMO: Nesta comunicação oral valorizamos a educação antirracista numa escola pública de ensino médio, na zona rural de Riachão do Jacuípe, estado da Bahia. Objetivamos fomentar uma ação curricular descolonizadora, centrada na pedagogia griô (PACHECO, 2015). Este estudo nasceu de uma pesquisa-ação (Thiollent, 1985; Minayo, 2010), resultante do projeto interdisciplinar Batuques de Ancestralidade, do qual foram selecionadas práticas em pedagogia griô em cada turma. Como recorte da pesquisa, por meio de grupos focais realizados a pós o projeto, evidenciamos as narrativas juvenis anunciando um encontro ancestral, a roda de bençãos, seguida da roda de diálogo entre a juventude e os griôs mais velhos da comunidade. Esse enlace griô foi reconhecido por meio do (re) encontro com a ancestralidade, a reverência e, ao mesmo tempo (re)afirmação da identidade negra juvenil. Juventude essa que se encanta com as histórias de vida e os saberes musicais do samba-chula negro da própria comunidade. Logo, a escola tem assumido um papel desafiante de ressignificar sua prática curricular intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista. Juventude e Ensino Médio. Pedagogia griô.

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

O XI Colóquio Paulo Freire referente a comemoração de seu centenário sob tema **Da leitura de mundo à emancipação dos povos** me fez pensar o quanto é importante ir além dos significados que muitos brasileiros, baianos, jacuienses, atribuem as representações do ensino História e cultura afrobrasileira nos contextos escolares. Entendo que, para além da normatização da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), existe um longo percurso antirracista ainda a ser construído pela escola, no sentido de tornar efetivo o que diz tal lei e as normatizações vigentes na educação brasileira.

Assim, é sob a benção dos nossos griôs mais velhos que seremos guiados na leitura e reflexões deste texto que dialoga com o eixo Currículo, didática e prática pedagógica na perspectiva da interculturalidade. Antes, num agir decolonial, peço licença para pedir a benção de minha avó paterna, Ana Maria, rezeadeira ainda em atividade aos 98 anos, que se pudesse escrever aqui me diria: - Deus te crie por bem, com sabedoria e graça e o que não se risca, o vento leva! E ela certamente escreve risca e comigo, porque ninguém anda sozinho nesse mundo, estamos cada um com uma proteção; este foi um ensinamento que aprendi com esta minha griô ancestral. Oxalá todos e todas sejam também abençoados pelas guianças de seus mais velhos, seus ancestrais, assim com foram os envolvidos nesta pesquisa.

O presente texto discute a temática da educação das relações étnico-raciais e antirracistas, sob a ótica da juventude numa escola pública de ensino médio, no povoado de Chapada, em Riachão do Jacuípe, na Bahia. O desejo pela pesquisa-ação partiu de uma problemática que contextualizou a dificuldade da escola, dos docentes e do coordenador pedagógico de contribuírem para a efetivação da uma pedagogia antirracista. Dessa forma, indagamos: como os estudantes do ensino médio têm lidado com a temática da diversidade, especialmente a afrodescendência, em seus contextos formativos? Decorrente disso, as práticas curriculares vêm subvertendo ou reforçando uma pedagogia antirracista? As práticas em Pedagogia Griô na escola podem potencializar essa educação antirracista?

Nesse sentido, objetivamos aqui refletir sobre a valorização da cultura afro-brasileira e local, expressa através da Roda de Benção e Roda de Diálogo, práticas de uma autêntica aula griô, destacando-as como experiência de pesquisa com foco na promoção da educação étnico-racial no Colégio Professor Dídimo Mascarenhas Rios, indo ao encontro da pedagogia griô. Essas práticas inovadoras curriculares representaram a etapa de sensibilização do Projeto Batuques de Ancestralidade realizado em sua 1ª edição entre os meses de setembro e dezembro de 2019. Sendo que na atualidade o referido projeto, em

virtude da nova realidade pandêmica, tem sido realizado e aquilombado virtualmente.

Assim, estamos referendados pela legislação educacional antirracista, (Brasil 2003; 2008; UNESCO, 2015a; 2015b); pelas práticas em educação étnico-racial (Gomes, 2012, Lopes, 2017), pela Pedagogia Griô (Pacheco, 2014; 2015), pela Pedagogia da autonomia (Freire, 1996). De uma pesquisa-ação nasceu este estudo, tendo como lócus uma escola pública da rede estadual e os jovens estudantes como sujeitos participantes. Ademais, a metodologia foi qualitativa, tipo descritiva de inspiração etnográfica, com análise de conteúdo e o instrumento de coleta de dados o grupo focal. (THIOLLENT, 1996; BARDIN 2009, MINAYO, 2010).

POR UMA PEDAGOGIA DA RODA: O QUE DIZEM OS JOVENS EM DIÁLOGO COM SEUS GRIÔS

A vivência da educação étnico-racial pela juventude na escola básica entrelaçando educação e cultura é o tema em investigação nesse trabalho. Sabemos que o nosso tempo, sobretudo neste contexto de pandemia pelo Covid 19, é um tempo de “que fazer”, no qual não podemos nos furtar de buscar entender, refletir e descrever a dinâmica que perfaz a juventude contemporânea nos caminhos de sua formação identitária.

O Projeto Batuques de ancestralidade representou uma ação de caráter interdisciplinar intercultural em prol da Educação para as relações étnico-raciais no contexto escolar, tendo em vista o pronto atendimento das Leis nacionais de amparo à cultura afro-brasileira e indígena. (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008). No nosso projeto político pedagógico do CEPDMR diagnosticamos a escassa prática de valorização da cultura negra e indígena na escola e na comunidade. A própria comunidade de chapada em sua maioria, a despeito de ser residente em terras consideradas quilombolas, não aceita a condição de negritude, em pleno sertão baiano. Tal constatação, rebervera na não aceitação dos jovens da comunidade que repete o comportamento de seus familiares em não se “misturar” com esses assuntos. Muitos se

consideram pardos e outros tantos nem se quer identificam suas origens.

No desafio de buscar a superação desse contexto de preconceito, racismo e discriminação presente na comunidade de Chapada, procuramos fazer um trabalho pedagógico de pretensão descolonizante, com inspiração na pedagogia griô. A pedagogia griô entendemos como aquela que une escola e comunidade valorizando os saberes ancestrais do povo brasileiro, através da tradição oral potencializa e pedagogia e revoluciona o jeito de pensar e sentir a educação antirracista.

A Pedagogia Griô é uma pedagogia facilitadora de rituais de vínculo e aprendizagem entre as idades, entre a escola e a comunidade, grupos étnico-raciais, de gênero, territórios identitários, saberes ancestrais de tradição oral e as ciências/artes/tecnologias universais, por meio de um método de encantamento, vivencial, dialógico e partilhado para a elaboração do conhecimento, geração da consciência comunitária e de um projeto de comunidade/humanidade que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração do direito à vida. (PACHECO, 2015, p. 10.)

A experiência de pesquisa que vamos descrever corresponde à etapa de execução, aprofundamento da temática identidade, do Projeto Batuques de Ancestralidade, ocorrida no mês de setembro de 2019. Sabíamos do risco que iríamos correr ao inovar trazendo uma experiência curricular diferente para o contexto escolar. Aos poucos fomos trabalhando com os docentes para então chegarmos nos estudantes. Nosso intento foi buscar superar as práticas folclorizantes e pontualmente comemorativas a respeito da consciência negra na escola. Os sujeitos da pesquisa, nesse recorte, foram os líderes de classe e alguns estudantes das turmas trabalhadas que reviveram momentos de muita reflexão e aprendizagem em 2 sessões de grupo focal na escola.

Assim, destacamos uma prática inspirada na pedagogia griô realizada na escola chamada roda de memórias, que foi precedida de outras rodas como a roda de bençãos. Trabalhamos em todas as turmas do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos da escola.

A prática consistiu em reunir os jovens das turmas em torno de um mestre ou mestra griô, para esse ou essa lhes contassem a sua história de vida. Antes houve um ritual de chegada onde os griôs convidados tiveram um ritual de chegada cantando e sambando suas modinhas da chula. Todos no pátio central se reuniram para prestigiar e se encantar com os batuques cadenciados pelas palmas, requebrados, som de viola, pandeiro, cuia, pratos, e o câoro dos cantantes. Griôs e estudantes tiveram suas primeiras aproximações, onde a experiência corporal e sensível foi a porta de entrada para os saberes vindouros.

Logo após, já na sala de aula, todos foram tomados por um momento de calma e concentração. Os docentes de História e Sociologia fizeram um momento de sensibilização sobre o tema e os propósitos do projeto naquela etapa. Junto com os docentes da área de humanas estava a coordenadora pedagógica, estudiosa da pedagogia griô e incentivadora de dessas práticas curriculares inovadoras. No centro da roda feita pelos estudantes, estavam os griôs sambadores que ali contaram suas histórias de vida. Destacou-se o sambador seu Tuta, que contou sobre vida de batalha na roça, alegrias e tristezas e nos momentos de diversão aprendeu com seu pai ainda moleque a arte de fazer samba no pandeiro e de improvisar versos.

A sala toda silenciou para ouvir seu Tuta falar e tinha outro Senhor também ajudando ele a falar, lembrar os casos sobre o samba na região e a vida sofrida deles. Eu até estranhei porque nossa turma é barulhenta, não se concentra e de repente o silêncio reinou e foi maravilhoso ouvir tudo aquilo que passou a emocionar a me emocionar a todos os colegas também. Hiasmim, 17 anos, 3º ano.

Eu nem sabia que iam me botar pra filmar os caras, então tive que deixar a graça e prestar atenção. Eu nem sabia o que era um griô! E me perguntava o tempo todo: o que é griô? Que é que tem a ver essa história com a História, a Sociologia? Percebi aos poucos que tem tudo a ver porque ali era a história do nosso povo negro. Denver, 17 anos, 3º ano

Para Pacheco (2014), a prática da contação de história de vida é uma experiência que faz parte do modelo de ação pedagógica da pedagogia griô. O(A) educador(a) griô ou griô aprendiz conta e ou convida o grupo a contar sua história de vida, os mitos de seu povo e

etnia, a regredir nas suas memórias afetivas no sentido de ocupar o lugar de autor de sua própria história. Também convida a cada estudante a fortalecer a comunicação entre a consciência e o inconsciente, dando-se conta das relações mitológicas e simbólicas que reproduzem ou reinventam valores sociais, crenças, sonhos e missão de vida. Estimula a passagem entre a vivência e a consciência, prepara as pessoas para os rituais dialógicos. Os estudantes puderam sentir e vivenciar a experiência do poder da palavra, da força da tradição oral e da escuta sensível.

Logo após a contação de histórias expressa na roda memórias houver a preparação para a roda de diálogo. o grupo de estudantes foi preparado para elaborar a palavra que emerge dos rituais de encantamento e vivências e que possuem relação com o tema e objetivo da aula ou atividade. Os temas geradores emergiram da escuta sensível dos estudantes e da relação dos o saber griô construído. Destacaram-se as palavras geradoras: ancestralidade, identidade, saber griô, consciência negra, respeito, resistência, comunidade.

Não imaginava que ia aprender tanto com a história de vida de alguém. Ao mergulhar na escuta da contação de história, pude entender que falar dos negros não é só ter referência nos livros e na mídia. Muitas das vezes esses ídolos estão bem distantes da nossa realidade. Sendo que os da nossa terra a gente rejeita, discrimina. Ter os nossos griôs por perto e poder dialogar com eles, me fez entender que a nossa referência primeira deve ser nossa cultura, nossa gente. Naiana, 17 anos, 3º ano.

Ressalta-se que esse princípio da dialogicidade potencializado na aula griô têm referências em aprendizagens e reinvenções a partir das rodas de conversa das comunidades, das práticas da educação dialógica paulofreiriana e da educação biocêntrica. Com se percebe na fala anterior da estudante a roda de diálogo problematizou temas geradores do conteúdo da aula já anunciados e potencializaram a transição da consciência intransitiva para a ingênua, depois para a consciência crítica e consciência comunitária. PACHECO (2014).

Pensar em um currículo intercultural e descolonizante é um desafio para a escola básica. Em se tratando das lições freirianas para

esse intento. O processo educativo precisa levar em consideração que ensinar e aprender exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Esse foi um desafio dado aos nossos educadores, que assumiram muito bem seu papel de mediadores desse processo de formação de identidade e de educação antirracista.

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez. [...] A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p. 17).

Ainda assim, o processo educativo que se pretende descolonizante em suas práticas curriculares, exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural de seus educandos e de toda comunidade escolar. Ao ouvir a história local os estudantes perceberam que essa história é a história da suas famílias, da sua gente. O currículo passa a ser voltado para a formação humana e identitária, iniciativa tão primaz quanto a formação técnica e prescritiva. (LOPES, 2017).

Agora percebo o quanto é importante conhecer a história da nossa comunidade, que é nossa identidade. O samba de onde vem. Vem de seu Tuta, de seu grupo de sambadores, que herdaram dos seus antepassados esse saber tão bonito, encantador e que diverte a galera, e tem a ver com a nossa gente, tem a ver comigo. Foi uma experiência sensacional com diz nosso professor Biel, ter contato com os nossos griôs, nessa roda de conversas nos abriu a possibilidade de diálogo com eles, e entender o saber deles vem de longe e que foi passado de geração pra geração e chega até nós assim desse forma tão diferente, encantadora. (Hiasmim, 17 anos, 3º ano).

Apreendi que, como afrodescendente, devemos valorizar mais a tradição oral, ter mais esses diálogos na escola, porque faz parte da nossa história como jacupenses e moradores daqui de chapada. A gente entende que o pagodão que a gente gosta, aprendeu com os sambadores antigos e essa cultura vem de longe, há muito tempo. Muitas coisas que nosso povo negro viveu só poderão ser transmitidas pela tradição oral e a gente precisa ouvir, entender, valorizar. (Denver, 17 anos, 3º ano)

Compreendi através do diálogo que a pessoas, os griôs, são pessoas tão importantes para a compreensão da nossa história. A história de vida deles nos ajuda entender quem nós somos e onde viemos. (Lucas, 3º ano, 17 anos).

Para Freire (1996, p.13), “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado.” Nesse sentido, a prática docente e discente tem que promover a assunção de nós por nós mesmos. É necessário combater a prática prescritiva e autoritária que eleva a cultura hegemônica e subjulga a cultura popular.

Mais adiante, o autor nos provoca uma outra lição que é a da prática curricular que respeita os saberes dos educandos e os tem como prioridade para produzir saberes juntamente com o currículo formal e acadêmico. Por isso nos inspira a assumir uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica que é “propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se”. (FREIRE, 1996, p. 15).

De igual modo, a proposta de descolonizar o currículo escolar nos exige um esforço de combater a discriminação, o racismo e o preconceito pelas estruturas. As nossas bases epistemológicas ainda estão arraigadas no pensamento hegemônico que transforma nossa escola em um local de repositório do saber e os nossos educadores como mero transmissores do conhecimento. Mesmo com advento da Lei 10.639 (Brasil, 2003) poucas tem sido as mudanças nas práticas pedagógicas. De nada adianta termos uma lei antirracista se não prepararmos bem nossos docentes para uma prática curricular que se pretenda antirracista.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. (GOMES, 2012, p.102)

Mais adiante autora reafirma a necessidade de práticas de educação antirracistas positivas que rompem com os padrões lineares de um currículo que ainda carrega em seu bojo traços uma postura ambivalente. De um lado usa um discurso legitimado nas leis antirracistas, mas na prática não rompe com os preceitos colonialistas.

a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. [...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber GOMES, 2012, p.105)

Em se tratando da legislação antirracista é importante registrar que muitas práticas curriculares decorrem das lutas do povo organizado. Lave a pena lembrar que no ano de 2013, em decorrência das inúmeras campanhas e eventos mundiais em prol dos direitos humanos, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) editou a Resolução nº 68/237, de 23 de dezembro de 2013. Referido ato instituiu a Década Internacional de Afrodescendentes entre os anos de 2015 e 2024, que começou em 1º de janeiro de 2015, com término previsto para 31 de dezembro de 2024, e com o tema: “Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”. Todos os países do mundo foram convocados a envidar esforços para reconhecer os feitos da cultura negra, bem como combater o preconceito contra essa etnia. Assim, a campanha consiste em:

promover o respeito, a proteção e a realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais de afrodescendentes, como reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A Década será uma oportunidade para se reconhecer a contribuição significativa feita pelos afrodescendentes às nossas sociedades, bem como propor medidas concretas para promover sua inclusão total e combater todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e qualquer tipo de intolerância relacionada. (UNESCO, 2015a, p.1).

Essa campanha vem envolvendo principalmente os estabelecimentos de ensino mundiais em uma grande corrente para disseminar práticas de educação etnicorracial, de respeito e alteridade para com todos os povos, em especial, os negros. Através dos princípios de reconhecimento, justiça e desenvolvimento, pretende-se que toda a população, sobretudo dos países que integram as Nações Unidas, juntamente com os afrodescendentes, possam superar as desigualdades sociais seculares e juntos promovam uma cultura de paz e alteridade. (UNESCO, 2015a).

Em sintonia com a Década da Afrodecendência no mundo, foi realizado o Fórum Mundial de Educação, em maio de 2015, na Coreia do Sul. Teve como produto de profícuas discussões a Declaração de Incheon, nome da cidade-sede do referido evento. A temática

principal foi a Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.

A Declaração de Incheon reafirma todos os propósitos e intenções dos documentos oficiais anteriores expostos nesta seção. Já não se pode mais, neste século XIX, admitir a intolerância contra qualquer povo, mormente os já subjugados e massacrados há séculos, como é o caso do povo negro. Assim, tendo como base um dos objetivos de desenvolvimento do milênio (ODM) e dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), que implicam assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, a Declaração de Incheon proclama:

Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento. [...] com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica [...] comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. (UNESCO, 2015b, p.1 – grifo nosso).

Portanto, com base nessa breve exposição da legislação antirracista em nível mundial, nota-se uma linha do tempo que exprime a evolução de uma política para a diversidade, convocando a educação como um todo para o desenvolvimento de práticas para as relações etnicorraciais positivas, pressionado uma descolonização do currículo na escola, através de uma pauta urgente para uma educação de qualidade e mais humanitária prevista no projeto político da escola. A descolonização do currículo precisa passar também pela reescrita do seu documento de identidade. As práticas pedagógicas griôs que ocorrem no interior da escola conclamam uma reconstrução epistemológica de novos saberes e fazeres que parte das bases, das pequenas e insurgentes práticas oriundas da sala de aula.

PALAVRAS INCONCLUSIVAS

É chegado o momento de retomarmos, em linhas gerais, todo o nosso percurso de valorização da temática da educação antirracista numa escola pública de ensino médio, na zona rural de Riachão do Jacuípe, estado da Bahia. Fomentamos aqui uma ação curricular descolonizadora, centrada na pedagogia griô. A nossa problemática de estudo, demonstrou que a nossa escola têm lidado com insurgência a temática da diversidade, especialmente a afrodescendência .

Na análise dos diálogos juvenis em consonância com os teóricos apresentados, pudemos confirmar que os estudantes, a despeito das dificuldades e incertezas encontradas no percurso formativo, acreditam que a escola apresenta uma nova conduta de abertura para lidarem com a diversidade que habita o contexto escolar e que contribuem na formação de suas identidades juvenis afroíndigenas. A prática pedagógica inspirada na pedagógica griô, despertou maior interesse e apreço dos mesmos pela temática da afrodescendência, pondo seus pensamentos e atitudes em favor da assunção de uma pedagogia antirracista.

Diante do exposto, ao promover práticas de educação étnico-racial na escola básica, tendo em vista a construção de outra cultura escolar, voltada para a valorização dos sujeitos e do saber da comunidade, nos confirma que estamos no caminho certo. Sigamos firmes no sentido incentivar a inovação das práticas curriculares antirracistas, através de uma nova cultura escolar decolonial, voltada para o trabalho coletivo em parceria com a comunidade, tomando como exemplo a contribuição dos mestres griôs.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes a bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do**

Brasil. Brasília: DF, 9 jan. 2003. Disponível em:<www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 4 mai. 2015.

_____. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: DF, 10 mar. 2008. Disponível em:<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em 4 mai. 2015.

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

GOMES, N.L. (2012). Relações étnico raciais, educação e descolonização dos currículos. **Curriculo Sem Fronteira**, nº 12, 2012, p.98-109.

Disponível em:
http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf.
Acesso em: 24 jun 2021.

LOPES, M^a A.O. Uma leitura sobre a descolonização do saber na educação brasileira. **Revue d'études Décoloniales.** Out de 2017. Disponível em: <http://reseaudecolonial.org/2017/10/01/uma-leitura-sobre-a-descolonizacao-do-saber-na-educacao-brasileira>.

Acesso em: 24 jun 2021.

MINAYO, M.C. **Pesquisa. social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas *sociais*).

PACHECO, L. **Rituais de Vínculo e Aprendizagem e Cultura da Prática Griô.** Apostila da Escola de Formação em Pedagogia griô. Lençóis: Grãos de Luz e griô, 2014.

_____. A Pedagogia griô: educação, tradição oral e política da diversidade. **Revista Diversitas**, São Paulo, Ano 2, n. 3, p. 22-99, set 2014/ mar. 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 7^a edição. Editora São Paulo: Cortez; 1996.

UNESCO. Década Internacional de Afrodescendentes. 2015a. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/prizes-and-celebrations/2015-2024-international-decade-for-people-of-african-descent/#c1465007>. Acesso em: 4 de julho de 2015.

UNESCO. Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida. 2015b. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: 20 de agosto de 2015.

EDUCAR O OLHAR PARA LIBERTAR O SER

Eduardo Jorge Pugliesi¹¹

RESUMO: Este artigo foi produzido com base em uma pesquisa de natureza arqueodialógica posicionada no campo das investigações qualitativas sobre as imagens visuais presentes de início nos livros didáticos e em seguida no meio social que o estudante está inserido. Teve como abordagem teórico-metodológica tanto a Teoria Arqueológica do Discurso (TAD) de Michel Foucault (2015) quanto a Pedagogia Dialógica de Paulo Freire (1996). Fiz uma imbricação dos pressupostos de cada teoria a fim de fazê-los dialogar. Assim, pela característica da TAD iniciei¹² a pesquisa usando seus procedimentos metodológicos que se desenvolvem em três instantes: mapear, escavar e analisar-descritivamente (ALCANTARA; CARLOS, 2013). A partir desse instante, apliquei os pressupostos dialógicos de Freire (1996) para inquirir aos achados indagações que visavam a compreensão crítica e reflexiva das séries enunciativas visuais que estão estabelecidas tanto nos LDs pesquisados (a microterritorialidade) investigativa quanto no meio social em que os estudantes estão inseridos (a macroterritorialidade).

PALAVRAS-CHAVE: Imagem visual. Teoria Arqueológica do Discurso. Pedagogia Dialógica. Educador Democrático.

INTRODUÇÃO

O século XXI está sendo marcado pela onipresença das imagens visuais em suas várias formas. Podendo ser um simples

¹¹ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Doutorando em Educação, e-mail: eduardo.pugliesi@estudantes.ufpb.br, Orientador: Dr. Erenildo João Carlos, Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

¹² Sou um pesquisador da Teoria Arqueológica do Discurso (TAD) na perspectiva dos Estudos Culturais da Educação (ECE) e assim é natural em nossa escrita ser explicitado tanto expressões “achados” – uma das marcas da TAD, pois falamos a partir deles, quanto posições em “primeira pessoa do singular” – pois isso é uma das características de quem é dos escritos dos ECE que demarcam nossa posição de fala e nosso engajamento no que está posto no texto.

grafite na parede em um centro urbano, um desenho qualquer feito em um muro, passando pelas fotografias tão popularizadas pela disseminação dos aparelhos celulares, até chegar as imagens eletrônicas e digitais que requerem o uso das tecnologias a serem produzidas. Enfim, as imagens visuais estão espalhadas por todos os lugares por onde se transite.

O educador Paulo Freire (1989, p. 9) assevera: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”. O que demonstra uma compreensão da importância do ato de ver o mundo e entendê-lo. Uma vez que, é através da visão que os seres humanos “acessam o mundo no primeiro momento, conhecem-no e se relacionam com ele” (CARLOS, 2011, p. 11). Esse é um processo que independe de nossa subjetividade histórica e social.

Sua leitura é essencial na sociedade pós-moderna que se constitui como um período de domínio delas em várias relações sociais que se constituem em artefato cultural de seu tempo.

Em nenhum outro momento da existência humana tantas imagens visuais foram utilizadas (SANTAELLA; NÖTH, 2015). Pois, seu uso vai desde um simples sinal de trânsito até um gráfico logarítmico de aplicação financeira na bolsa de valores que precisam de um entendimento específico para poder ser lido e entender o que cada ícone e cor que aparecem na tela do monitor diz. E, é a partir da compreensão dessas imagens captadas pelos olhos que tomamos uma decisão.

As imagens visuais se constituem como instrumentos de grandes potencialidades para a mediatização do saber no mundo, uma vez que elas são tanto uma linguagem que permitem uma comunicação eficaz quanto um dispositivo que aciona saberes que estão postos em várias materialidades. Dentre elas, destaco neste artigo os livros didáticos que são o principal instrumento de trabalho de inúmeros professores e professoras nas mais variadas escolas espalhadas pelos rincões do Brasil.

Os LDs possuem como principal finalidade servir de suporte material para mediatizar os saberes culturais consagrados ao longo da história da humanidade. Porém, ao mesmo tempo eles também se constituem como um lugar de disputas ideológicas. As

intencionalidades estão presentes neles determinado as imagens visuais que serão usadas em determinado assunto.

E, essas imagens visuais que estão postas ao longo dos mesmos não tem apenas a função de potencializar o ensino com sua visualidade, mas de impor a vontade e o padrão cultural dos dominantes sobre os dominados. Portanto, é necessário um movimento pedagógico revolucionário libertador que opere uma mudança na concepção do olhar diante dessa imposição taxativa que demanda uma aceitação passiva dos alunos, nos quais os mesmos passam a reproduzir um conhecimento pronto e acabado que lhes é imposto de cima para baixo por uma determinação de quem tem o poder para o assim fazer.

O Dr. Carlos (2011, p. 9) na obra que organizou, *Pedagogia Crítica da Visualidade*, afirma que: “ver exige a educabilidade do olhar”.

É necessário haver uma mudança urgente nessa perspectiva pedagógica, pois os alunos e alunas precisam ser ensinados a questionar o que veem, a indagar as imagens visuais que se apresentam a sua frente. Quem produziu? Qual a finalidade dessa produção? O que diz a imagem? Ao invés de querer descobrir o que os autores queriam dizer, ou de intuir um significado baseado em uma interpretação de cunho pessoal, uma interpretação baseada na subjetividade do indivíduo que olha, que é um ato carregado pelas influências de seu tempo, do momento político e econômico.

É fundamental sair do jogo da polissemia das imagens, algo tão natural nas disciplinas das áreas de humanas que as abordam em suas mais variadas interações pedagógicas. E, ir seguir pelo caminho de ser um sujeito objetivo, crítico e reflexivo naquilo que está posto a sua frente, principalmente nos LDs que são um lugar de encontro entre os estudantes e as imagens visuais com uma finalidade didática-pedagógica.

Este artigo discorrerá sobre as imagens visuais quanto uma representação da realidade, postas em uma materialidade, inicialmente no LD, que tem a finalidade tanto de ser uma linguagem eficaz, pois não está presa a regras rígidas das palavras escritas, quanto um dispositivo que aciona diversos saberes histórico-culturais

e podem comunicá-los àqueles que se relacionam com elas. E, por fim, após a educabilidade do olhar, eles poderão compreender os significantes e significados das imagens visuais no contexto de suas vidas materiais.

O EDUCADOR DEMOCRÁTICO

A sociedade pós-moderna estar marcada por inadequações e o educador democrático vive em um contexto de barbarismos, uma vez que diante de um currículo tradicional que foi elaborado pelas forças dominantes da política vigente, pois o mesmo antes de ser um ato pedagógico ele se constitui em um ato político (FREIRE, 1996). E, o educador precisa percorrer aquilo que está proposto em suas diretrizes, fazendo as abordagens sobre os conteúdos que ali estão postos para serem ensinados aos alunos e alunas. No entanto, esse educador: “não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão [...]” (FREIRE, 1996, p. 26).

É uma espécie de imperativo categórico (KANT, 2009) que rege o *modus operandi* do educador que raciocina da forma correta, como um ser histórico e desta forma conduz os seus alunos e alunas a verem o mundo e conhecê-lo pelo prisma democrático – que respeita as diferenças, que compreende o seu entorno e assim pode agir com responsabilidade social. Assim, o processo de ensino-aprendizado educacional passa a ser desenvolvido como um movimento duplo: “educação enquanto ato político, enquanto ato de conhecimento” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 51).

O LD se constitui como uma microterritorialidade da visualidade do mundo. Geralmente, é por meio do seu uso em sala de aula que os alunos e alunas tem os primeiros contatos com os saberes culturais consagrados na história da humanidade. Que sua visão de mundo e a respeito do mundo vão se formando e de acordo com Santaella (1983, p. 7):

[...] o nosso ‘estar-no-mundo’, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagem, [...]” nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais,

setas, números, luzes...[...] através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexo quanto são complexos e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem.

Assim, é desenvolvido uma relação de aproximação, de conhecimento do que está posto em suas páginas e após algum tempo dessa relação ele se constitui como um ente familiar no cotidiano escolar para pesquisas e aprofundamentos dos assuntos ministrados em sala de aulas físicas e no contexto atual – virtuais¹³

As imagens visuais objetivamente como assevera Carlos (2010, p. 13): “[...] sempre tem algo a dizer”. Elas falam de seu tempo, elas eternizam os instantes afetivos, os acontecimentos históricos e políticos de um dado momento.

É necessário, desenvolver uma abordagem didática dentro dos currículos para que os estudantes possam compreender as representações da realidade que estão postas nas páginas dos livros, imagens que estão dispostas com uma série de finalidades, desde apresentar um assunto no início da unidade como a maioria dos LDs fazem, até servir de base ideológica dominante para estabelecer uma

¹³ Com o advento da Pandemia do Covid-19 no ano de 2020 no Brasil, a grande maioria das escolas fecharam as suas portas para preservar a vida dos alunos, professores, familiares de ambos e dos demais funcionários que compõem o quadro operacional das escolas. Uma vez que, no início do seu surgimento foi aconselhado pelos médicos infectologistas e sanitaristas o distanciamento social, uso de máscaras e passar regularmente álcool em gel nas mãos dentre outras medidas. Isso foi uma ação efetiva em muitas nações que também foram atingidas e quem assim o fez preservou muitas vidas. Mas, a principal saída para superar a pandemia seria uma vacinação em massa da população. Algo que infelizmente ainda não aconteceu no Brasil. O presidente da República atual, Jair Messias Bolsonaro, decidiu investir na compra de cloroquina e ivermectina que não possuem eficácia comprovada pela OMS para o tratamento da Covid-19. Fui infectado com este vírus no mês de abril de 2021 e quase morri de tanta dor no corpo e tosse intensa. Até a presente data que escrevo este artigo o Brasil já passou do meio milhão de mortos da Covid-19. Se constituindo na maior tragédia sanitária da História do Brasil. É nesse quadro tenebroso que mais parece um pandemônio que as aulas síncronas e assíncronas juntamente com uma série de outras atividades pedagógicas passaram a se desenvolvidas em várias plataformas virtuais no cotidiano escolar.

relação de poder sobre os dominados – criando uma realidade de conformação ao que se vê como se isso fosse sempre assim.

Por exemplo: a forma de naturalidade pela qual as questões raciais são representadas ao longo dos assuntos, principalmente na disciplina de história. A maior parte do acervo que é apresentado, trazem pessoas negras retratadas em uma relação de inferioridade, no passado (quando a escravidão ainda existia, o que seria normal) e na história do tempo presente – onde a maior parte dos trabalhadores manuais e que se encontram em situação de vulnerabilidade são justamente de pessoas negras.

Há uma regularidade no uso das imagens sobre o racismo nos LDs e o educador democrático tem um papel libertador a desempenhar nesse processo, a fim de despertar a consciência de seus alunos e alunas para ver a realidade além do que é visto. De ir ao âmago do uso e disposição dessas imagens – a começar nos LDs e posteriormente avançar pelo que o mundo apresenta aos olhos cada um em suas miríades de formas que vão desde um simples outdoor até as imagens móveis em novelas, filmes e séries (locais que temos pessoas negras desempenhando em sua grande maioria um papel subalterno, de inferioridade e de subserviência na trama).

Destarte, a ideia de Freire (1989) sobre a importância ler o mundo para compreendê-lo continua vigente e passa a ser também funcional no contexto atual. E, para que isso aconteça como um *modus operandi* é necessário usar uma metodologia que conduza os alunos e alunas a verem as imagens visuais de seu contexto de vida de uma maneira crítica e reflexiva! Desta forma, o saber ensinado em sala de aula possibilitará aos estudantes uma formação tal, que ao olhar a sua realidade as vendas da alienação cairão como escamas e desse jeito eles poderão compreender conscientemente as circunstâncias que os cercam. Esse é um exercício que se desenvolve na comunidade extramuros da escola. Que se dá em um processo formativo de sujeitos conscientes que se inicia em sala de aula por meio do uso do LD como um instrumento de mediatização visual do mundo e vai se desenvolver em qualquer outro ambiente que os alunos e alunas estiverem inseridos.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Este artigo é decorrente de uma pesquisa de natureza arqueológica dialógica, uma vez que procurei fazer um movimento a fim de proporcionar o diálogo entre os pressupostos da Teoria Arqueológica do Discurso (TAD) de Michel Foucault (2015) com as ideias dialógicas de leitura do mundo como forma de compreensão da realidade consciente de Paulo Freire (1989, 1996, 2013).

As ideias freireana se desenvolvem por meio de um processo dialógico onde a relação entre educador e educando é permeado por uma reflexão crítica, a partir da realidade dos educandos e o auxílio das teorias que caminham juntas como uma prática em um duplo. Nesse processo, os pressupostos da TAD são uma abordagem adequada para buscar respostas as indagações apresentadas pelo mundo pós-moderno.

Este artigo tem nas imagens visuais seu objeto de investigação. Inicialmente na territorialidade dos LDs e em seguida no contexto o qual os alunos e alunas estão inseridos como um exercício do olhar sobre a realidade consciente. Mas, esse não é um procedimento de leitura de imagens simplesmente; pelo contrário, é uma ação teórica-metodológica que busca encontrar as séries enunciativas visuais que estão postas nos LDs e a partir da apropriação desse saber-identificar conseguir ver essas séries no tecido social formando a ordem do discurso visual que é disseminado na sociedade.

O diálogo teórico entre Foucault e Freire é substancial para essa pesquisa, pois ambos partem em seus processos epistêmicos de um *a posteriori*. Freire parte da realidade de seus alunos e alunas para desenvolver sua pedagogia. Nessa perspectiva, qualquer plano de aula sem conhecer a realidade de seus alunos é um “conto de fadas”. É necessário uma interrelação entre o sujeito docente e discente a fim de elaborar um plano de aula que tenha a ver com a realidade de seus estudantes. Assim, as aulas serão significativas, pois terão o respaldo com a realidade e os estudantes poderão se identificar com aquilo que será trabalhado em sala de aula.

Foucault parte dos seus achados encontrados em suas escavações nos territórios (materialidade) onde estão postos os discursos (escrito, falado ou pictórico) para assim poder dizer algo. É um *modus operandi* que tem no *a posteriori* as suas afirmações. Qualquer afirmação *a priori* não obedece ao pressuposto arqueológico de pesquisa foucaultiano.

Essa perspectiva de Foucault encontra uma similaridade de ação em um homem ou mulher que decide atravessar um terreno desconhecido à noite. Portanto, a travessia além de ser por um local desconhecido é prejudicada em sua visibilidade pela falta de luminosidade, é como se tivesse um motorista estive dirigindo por uma estrada completamente desconhecida, à noite, e ele não sabe onde estão os buracos ou em qual local ocorrerá uma curva. Por isso, é necessário dirigir de uma forma mais lenta e com todo o cuidado. Assim se dá a investigação na TAD. Que encontra um liame com o método dialógico de Freire.

Desta forma, é essencial a compreensão de como o processo metodológico da TAD opera sua investigação para poder dizer algo sobre aquilo que vê. O seu *modus operandi* é um processo desenvolvido que vai além do que se vê, que avança para o além do que é visto. Ele procura identificar as séries enunciativas visuais que são compostas por imagens que estão postas em uma materialidade. E, sempre são imagens reais que representam algum artefato do mundo que já existiu (o tempo passado) e existe (o tempo presente).

Por meio do entendimento dessa significância teórica podemos educar o olhar a fim de libertar o Ser dos estudantes das intencionalidades que as imagens visuais carregam em seu bojo quando são apresentadas ao olho humano em suas várias materialidades as quais estão dispostas para serem vistas e produzirem o sentido desejado – produzir um discurso de aceitação, de passividade e subserviência aos que são expostos a elas. Primeiramente, no LDs e em seguida no meio social ao qual os estudantes estiverem inseridos.

METODOLOGIA

Esta abordagem é desenvolvida a partir de um pressuposto metodológico próprio que estabelece as suas ações operativas sobre o objeto investigado que se dá da seguinte maneira: no primeiro momento ocorre o mapeamento; em seguida, inicia-se a escavação do material mapeado; e por fim, é realizado a análise-descritiva do que foi encontrado (ALCANTARA; CARLOS, 2013).

É desenvolvido assim em uma ordem de três etapas conforme foi supracitado com a finalidade de sair do nível *doxa*¹⁴ e aprofundar a investigação ao nível *epistêmico*¹⁵. E, cada uma das três etapas tem um *modus operandi* definido pela TAD para executar um procedimento específico.

No primeiro momento, antes de iniciar a pesquisar é realizado o levantamento preliminar das fontes que serão investigadas. Esse é um processo que se dá com base em indícios que partem de uma observação que guarda relação de similaridade ao conceito de índice trabalhado por C. S. Peirce (1839-1914) em seus estudos sobre a semiótica (SANTAELLA, 1983).

Essa relação que o índice guarda com o objeto que será investigado se dará a partir do entendimento que se tem sobre o que ele aponta. Pois, como é característico do índice – ele sempre aponta para um outro, nunca para ele mesmo. Por exemplo: se uma pessoa andando por uma floresta vê fumaça, logo ela sabe que há fogo por ali; se em terminado lugar estivemos transitando e ao olharmos para uma chaminé de uma padaria ao longe e a mesma estiver expelindo fumaça, ao nos aproximarmos a fragrância nos informará que está saindo pão quentinho do forno. Assim, se dá esse aspecto desta etapa da pesquisa.

¹⁴ Um conceito do mundo grego muito usado por Platão que asseverava ser apenas uma crença, uma impressão superficial, enfim, uma mera opinião. Cf. Franklin (2004).

¹⁵ Um conhecimento justificado baseado em uma pesquisa que aprofunda o que se vê e mergulha nos pressupostos e procura produzir um conhecimento sobre dado objeto que vai além de um simples conhecimento empírico, mas traça um percurso do saber com alicerces seguro que aqueles que virão posteriormente podem trilhar esse caminho do conhecimento que foi estabelecido Cf. Ibid.

A pesquisa iniciar-se na superfície, no espectro daquilo que se vê e como são tantas imagens visuais que se apresentam ao olho humano precisamos delimitar para onde olharemos e quais são as imagens que vamos nos deter para buscar sua devida compreensão. Desta forma, partindo dos indícios vamos escolher quais fontes serão pesquisadas.

A partir dessa escolha, das fontes primárias, dá-se início ao mapeamento das mesmas em um movimento horizontal da pesquisa com base em uma série de relações: onde elas apareceram, ao que estão relacionadas, quantas vezes apareceram, enfim, uma série de relações que só por meio do mapeamento serão melhores vistos para que a próxima etapa se dê com maior clareza.

A segunda etapa da pesquisa se dará por meio da escavação das fontes que foram mapeadas. Este é um momento no qual o pesquisador irá olhar a fonte da pesquisa em blocos do que foi organizado e não mais como antes na qual elas estavam todas espalhadas e misturadas por uma série de intencionalidades, que atrapalhavam uma melhor visão delas. Este é um momento muito importante da pesquisa, pois será registrado tudo o que se vê nas imagens visuais, aquilo que se apresentam para que seja feita uma leitura sistemática dos achados desse movimento vertical da pesquisa que foi empreendido com muito cuidado para não perder nenhum dos achados da escavação.

Por fim, após passar pelas etapas de horizontalidade e verticalidade da pesquisa chega-se ao instante da etapa do processo arqueológico-dialógico de empreender a análise-descritiva as séries enunciativas compostas pelas imagens visuais que foram encontradas formando um complexo de relações discursivas ao longo das fontes. É uma exposição analítica das entrelinhas dos signos visuais que foram usados que estabelecem sua inscrição nas coisas que vão além daquilo que está posto ao nível do olhar, mas que são captados pelo olho. Este é o momento de descrever as condições de existência e o funcionamento do conjunto de imagens visuais que estão dispostas em uma materialidade formando assim um enunciado.

Partindo do conhecimento dos pressupostos teóricos e metodológicos aqui percorrido iniciaremos o momento de analisar nosso objeto – as imagens visuais. Que precisam estar postas em uma materialidade. Como processo pedagógico partiremos do micro para o macro, pois a finalidade desse artigo é lançar os fundamentos de uma epistemologia que una os princípios da TAD de Foucault (2015) com a dialocidade de Freire (1989, 1996, 2013) em um diálogo epistêmico que vise analisar as imagens visuais nos LDs e a partir delas com essa metodologia ser um instrumento de conscientização do maior número de alunos e alunas a fim de formar seres humanos críticos e reflexivos sobre que veem.

Partindo dessa perspectiva supracitada, vamos escolher uma materialidade para fazer uma análise conforme esses pressupostos que já foram apresentados.

Vamos seguir as três etapas de análise em um processo didático para que os procedimentos fiquem mais claros na prática.

Partindo do conceito de indícios identificamos que os LDs são uma materialidade que carregam muitas imagens visuais de seu tempo e do passado, assim eles cumprem esse papel de ser uma fonte primária a ser investigada. Mas, uma investigação sem delimitação tornaria a pesquisa um trabalho similar ao de Sísifo¹⁶.

Por questão operacional e fazendo uso da minha pesquisa inicial de tese em educação vou selecionar dentro desses três LD as imagens de pessoas negras que estão postas ao longo dos assuntos a serem ensinados aos estudantes pelos docentes da rede estadual da Paraíba que farão uso dos LDs de História, a saber: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 1º Ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016; BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 2º Ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016; e BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 3º

¹⁶ Um homem condenado pelos deuses a todos os dias rolar uma pedra gigantesca até o cume de uma montanha e chegando lá devido ao cansaço e fadiga do grande trabalho a pedra rolava montanha abaixo e ele começa novamente no outro dia, nunca conseguindo concluir sua missão. Cf. Camus (2019).

Ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016. Assim, é aqui realizo o meu processo de mapeamento – a horizontalização da pesquisa.

As imagens visuais das pessoas negras que foram mapeadas ao longo das páginas desses LDs supracitados constituem o *lôcus* da pesquisa. A partir desse instante, se dá a segunda etapa – a escavação. É aqui que por meio do agrupamento e relação das imagens descobri algumas relações sobre essas imagens que se mantiveram ao longo dos três LDs pesquisados e que quando transferimos nosso olhar do LD para a sociedade percebemos uma permanência dessas relações no tecido social do Brasil – algo que nos constitui como uma nação desigual e racista em sua estrutura.

Encontrei nessa escavação – momento de verticalização da pesquisa, que todas as pessoas negras que aparecem ao longo dos LDs pesquisados estão relacionadas a terra, ao serviço braçal, em posição de subserviência e de inferioridade. Essa relação se manteve ao longo de toda sistematização das imagens visuais.

Uma regularidade na disposição das imagens vem desde antes de 13 de maio de 1888¹⁷, se mantém posteriormente e chegando aos idos do século XXI. No qual, as pessoas negras continuam sendo retratadas como seres inferiores. Com a mesma disposição das imagens que antes da abolição.

Os homens têm seus músculos retratados, seus pés, pernas, braços, mãos e boca – imagens de força, brutalidade, quase um animal; já as mulheres são retratadas na grande maioria das vezes as suas nádegas e cinturas – imagens de sensualidade.

Destarte, a partir do mapeamento – horizontalização da pesquisa e da escavação – verticalização da pesquisa poderemos, enfim, fazer uma análise-descritiva dos achados – a comunicação daquilo que foi achado que estava velado.

Partindo desse pressuposto, comunico que as imagens visuais das pessoas negras obedecem uma ordem discursiva visual que está estruturada em um racismo que se mantém vivo mesmo após o fim da escravidão há 133 anos.

¹⁷ Lei Áurea – quando os escravos foram libertos oficialmente pela Coroa.

As relações sociais foram sendo tecidas e essa chaga se conserva viva e ainda hoje ela é reproduzida através do preconceito e da discriminação racial que, no caso desta última, está baseada na ação ou omissão da sociedade diante da barbárie que é tratar uma pessoa diferente por causa da cor de sua pele.

Unindo os pressupostos da TAD à dialogicidade de Freire podemos questionar essas imagens visuais que estão postas no mundo. Olhar para elas é um primeiro passo para promover um diálogo. Esse olhar começa pelas que estão posicionadas na microterritorialidade do LD e a partir desse lugar expandir a visão para àquelas as que estão na macroterritorialidade do mundo.

Fazendo esse progredimento na operação iremos realizar uma espécie de giro no foco da visão – partindo do LD para o mundo. Assim, veremos se as mesmas regularidades de visualidades das pessoas representadas – os negros e negras, estão mantidas na macroterritorialidade.

Destarte, na atualidade vemos que as piores condições de existência, os que presídios, aqueles que vivem correndo da polícia, os que formam a mão de obra mais barata e sem a devida qualificação do trabalho, que compõem a força braçal da construção civil, os “peões de obra¹⁸” são sempre imagens visuais de pessoas negras que são trazidas em reportagens no cotidiano. E, os que compõem atualmente o maior índice de mortos pelo Covid-19 também.

As novelas, um dos produtos culturais mais comuns do Brasil, sempre trazem algumas pessoas negras em uma posição de inferioridade na tela: um motorista, uma empregada doméstica, um *office boy* etc. Sempre mantendo a mesma regularidade que encontramos nas imagens dos LDs que serviram de fonte para esta pesquisa.

¹⁸ Nome pejorativo dado ao trabalhador que na grande maioria das vezes não é escolarizado e ocupada as piores funções nas obras. A grande maioria dessa mão de obra é de homens negros.

CONCLUSÕES

Chego ao fim deste artigo não esgotando a temática aqui percorrida, mas levando em consideração o que foi exposto. Há algumas premissas que deram um norte para este trabalho e por meio delas tanto a pesquisa quanto a escrita foram desenvolvidas.

Primeiro, vivemos o século da onipresença das imagens visuais. Em nenhum outro tempo histórico houve tantas imagens regulando as relações sociais das pessoas – de uma com a outra e com o meio, como o atual. Desta forma, para compreender as relações do tempo presente é imprescindível o entendimento de como as imagens visuais são usadas tanto para estabelecer as ações de dominação quanto para preservar o *status quo* da classe dominante.

Segundo, a importância do educador democrático o processo de ensino a pensar crítico e reflexivo. Devido a sua compreensão das relações de dominação que imperam no mundo e as imagens visuais fazem parte desse instrumento de subjugamento das classes dominadas. E, uma das características desse tipo de educador é a responsabilidade social. Assim, ele conduz seus estudantes a um processo de inquirir as imagens que se apresentam diante de seus olhos de uma maneira crítica e posteriormente reflexiva pelo que é formado pelo conjunto delas – preliminarmente no LD e posteriormente no mundo ao qual o estudante está inserido.

Terceiro, as imagens visuais aqui presentes nesse trabalho são representações do mundo material tangível, postas em uma materialidade. No primeiro momento, elas são observadas nos LDs, são apreendidas nessa microterritorialidade; em seguida, são vistas e observadas no seu entorno, no meio social a qual o estudante está inserido, no espaço em que vive e se relaciona.

Quarto, esta pesquisa não faz análise de imagens, mas de séries enunciativas de imagens. Sempre serão investigadas em seu conjunto de correlatos buscando encontrar a regularidade na dispersão das mesmas. Assim, poderemos compreender qual ordem elas obedecem e porque estão postas ali dessa forma e que sentindo produzem no Ser.

Por fim, apenas pela conscientização de como o processo de dominação imagético é desenvolvido, no primeiro momento no LD – formando um olhar passivo e familiar as imagens que são apresentadas ao longo dos assuntos, aos das séries, no mínimo por três anos (período básico do EM) e a sociedade em que os estudantes estão inserido como a macroterritorialidade que é repleta de imagens – assim é mister o desenvolvimento de uma conscientização do que se vê por meio de uma pedagogia crítica do olhar (CARLOS, 2010) que formam os estudantes para poderem ver crítica e reflexivamente o seu mundo e poder desta forma dialogar (FREIRE, 1996) com ele.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, M. A. Miranda; CARLOS, Erenildo João. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na educação de jovens e adultos (EJA). **Intersecções** (Jundiá), v. 6, p. 59-73, 2013.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 1º Ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016.
- _____. **História sociedade & cidadania**, 2º Ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016.
- _____. **História sociedade & cidadania**, 3º Ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016.
- CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Tradução: Ari Roitman; Paulina Watch. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- CARLOS, Erenildo João (Orgs.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, 246 p.
- _____; VICENTE, Dafiana do Socorro Soares (Orgs.). **A importância do ato de ver**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, 184 p.
- FRANKLIN, Karen. Os conceitos de Doxa e Episteme como determinação ética em Platão. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 373-376, 2004. Editora UFPR.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 25ª Ed, 1996.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia:** novos diálogos sobre educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FOUCAULT, Michael. **Arqueologia do Saber.** Tradução: Luiz Felipe Beata Neves, 8ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** Tradução: Guido de Almeida. São Paulo: Discurso Editorial: Barcarola, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica** – coleção 103 primeiros passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

_____; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia.** 1. ed. São Paulo: Iluminuras, 1997 – 9. Reimp., 2015.

O CONCEITO DE DODISCÊNCIA E A PRÁTICA EDUCATIVO-CRÍTICA NAS EXPERIÊNCIAS DO PIBID: A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVESSADA POR PAULO FREIRE

Vitória de Lima Fernandes
Luísa Sá do Nascimento

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar as conexões estabelecidas entre a prática docente na educação infantil e os conceitos e ensinamentos trazidos por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2011), perante o acompanhamento remoto de crianças entre quatro e cinco anos do Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) Aníbal Machado, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). As conexões foram articuladas pelas licenciandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a partir de estudos teóricos da obra de Freire e reflexões realizadas através de transcrições feitas dos encontros gravados com a turma, referentes à prática da professora-supervisora responsável pela participação da escola no projeto. Partindo da concepção de criança estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que a enxerga como sujeito histórico e de direitos, cinco saberes do livro foram destacados e relacionados a três eventos distintos dos encontros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Paulo Freire. PIBID. Prática Docente.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo apresentar as conexões estabelecidas entre a prática docente de uma professora da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro na Educação Infantil e os conceitos e ensinamentos trazidos por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2011), perante a observação e acompanhamento remoto de 5 (cinco) crianças entre quatro e cinco anos do Espaço de

Desenvolvimento Infantil Aníbal Machado, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido no curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Estabelecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010, o PIBID é um projeto que visa desenvolver parcerias entre instituições de ensino superior com instituições de educação básica, para fomentar a formação inicial do professor através da imersão direta no cotidiano da escola pública. Trata-se, portanto, de aprender o ofício da docência a partir do encontro entre os saberes produzidos nos espaços da escola básica e da universidade, numa relação dialógica e reflexiva sobre esses saberes.

No caso deste artigo, as experiências abordadas se referem a edição do subprojeto Pedagogia, ênfase Educação Infantil, do período de 2020 a 2022, desenvolvidas a partir da parceria estabelecida entre a UFRJ e o EDI Aníbal Machado, escola localizada no bairro do Andaraí, no Rio de Janeiro. O subprojeto é coordenado por uma professora da Faculdade de Educação da UFRJ e conta também com uma professora supervisora responsável pela participação da escola no projeto e nove estudantes de licenciatura em Pedagogia da UFRJ.

Propondo-se a oferecer a estas licenciandas oportunidades para desenvolver conhecimentos fundamentais para a sua formação, o PIBID articula as atividades de ensino com a reflexão teórica sobre as práticas pedagógicas. Assim, tendo como base esse pressuposto, a atuação das alunas se constitui no acompanhamento de uma turma de Educação Infantil de maneira remota (devido à pandemia causada pela circulação do vírus COVID-19) e em encontros coletivos (também remotos) entre as professoras e as licenciandas, cujo objetivo é se dedicar aos estudos, reflexões, problematizações e investigações de questões referentes ao trabalho docente na educação infantil.

No contexto de observação e atuação das licenciandas, também conhecidas pelo termo de pibidianas, emergiu a ideia de promover, no início do ano de 2021, uma sequência de estudos sobre o educador Paulo Freire, pautada em uma curiosidade sobre o legado

deixado pelo patrono da educação brasileira e inspiradas em seu centenário. Mobilizadas a começar os estudos de uma maneira mais leve, a primeira obra que decidimos tecer reflexões foi seu documentário *Paulo Freire Contemporâneo* (2006), um programa dirigido por Toni Venturi que fala de suas primeiras construções e pensamentos, atuais mesmo após mais de 20 anos de sua morte.

Através de sua história de vida, seu contexto familiar e atividades desenvolvidas pelo Instituto Paulo Freire, fundado em setembro de 2001 na cidade de São Paulo, o documentário mostra que, pelo pensamento freireano, o processo de aprendizagem deve estar vinculado ao contexto social do sujeito, possibilitando que este adote uma posição crítica diante do mundo através da educação. Com base nesta premissa, decidimos, então, estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), documento normativo que reúne princípios que devem orientar as escolas e professores na organização e desenvolvimento de suas atividades, a fim de refletir se as diretrizes possuíam algum princípio baseado no pensamento de Freire e se as propostas pedagógicas da professora supervisora que observamos eram orientadas, também, por estes.

Após a leitura do documento, percebemos que, apesar de não citar Paulo Freire em nenhum momento de seu texto redigido, havia algo já em sua apresentação que nos levava a articular sua existência com o trabalho do autor: o processo que resultou na conquista das Diretrizes, de acordo com as mesmas, teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de trabalhadores e dos movimentos de redemocratização do país, algo que, ao longo do documentário assistido, fica evidente que atravessou a vida e a luta de Freire por uma educação libertadora.

Entretanto, o que nos levou a adentrar a fundo nos estudos sobre o patrono, foi perceber que, o que entendemos como criança - que se constitui como aquilo que também está disposto nas Diretrizes -, se encontra na mesma linha de pensamento que Freire utiliza em suas obras ao falar sobre sujeitos: construtores do mundo, reconstrutores do mundo, históricos, conscientes, em encontro com o diálogo, possuidores de direitos e que produzem cultura. De acordo

com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, criança é um:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 14).

Desse modo, ao perceber que os dois conceitos se entrelaçavam, em que tanto criança como sujeito eram vistos em sua potência e historicidade, possuidores de direitos e produtores de cultura, surgiu a proposta, por parte de nossa coordenadora, em estudarmos a obra *Pedagogia da Autonomia* (2011). E foi compartilhando tessituras sobre o livro, destrinchando cada parte em uma dinâmica de leitura coletiva, que percebemos que havia conexões entre o que Freire escrevia e o que a professora supervisora do projeto desenvolvia.

Assim, por já estarmos envolvidas no processo de transcrever os encontros remotos com a turma, percebendo, através dos eventos, que as práticas pedagógicas da professora se emaranhavam com a pedagogia freireana estudada, decidimos nos reunir para apresentar um pouco dessas percepções no Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire, evento promovido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e que daria início a escrita deste artigo.

Para o evento, era necessário um recorte sobre o que mais nos tocou nessas conexões. E foi a partir dessa necessidade de escolha sobre o que apresentar, que optamos por escolher três momentos distintos de observação sobre a prática da professora supervisora: O nascimento da Borboleta de asa Caixeira Colorida, a apresentação da boneca Sosô e a criação da história do Bob Esponja, apontando as análises realizadas sobre a prática-teoria, na tentativa de explicitar como a docência na educação infantil é atravessada pelo trabalho de Freire.

É importante destacar ainda que, em *Pedagogia da Autonomia* (2011), o autor utiliza uma expressão cujo entendimento é primordial para entender as amarrações prático-teóricas realizadas ao longo do trabalho: o conceito de dodiscência. Se estabelecendo como a junção da palavra docente mais a palavra discente, seu significado se refere a uma desejável postura de eterno aprendiz por parte do educador, em que o mesmo se dispõe a aprender com o que faz e com o seu aprendiz. Para Freire (2011, p. 19), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Entretanto, para ser um dodiscente, precisa-se de muito mais do que apenas disponibilidade para conhecer a própria prática e a prática dos educandos. A dodiscência, em si, necessita de saberes que lhes são indispensáveis, qualquer que seja a opção política do educador, para que seja respeitada uma certa autonomia de ser do educando. E são justamente esses saberes, atrelados à prática docente na educação infantil - que faz da professora supervisora do projeto uma educadora educativo-crítica, cuja prática considera o discente como sujeito formador da sua própria construção - que serão agora apresentados.

O NASCIMENTO DA BORBOLETA DE ASA CAIXEIRA COLORIDA

O primeiro acontecimento analisado foi o “Nascimento da Borboleta de asa Caixeira Colorida” e ele dialoga, especialmente, com dois dos ensinamentos de Freire (2011), sendo eles: “Ensinar exige curiosidade” e “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”. Esse evento, marcado pelo nascimento de uma borboleta colorida que nasce diretamente de um ovo, teve seu início quando Estrela¹⁹, uma das crianças da turma, disse para a professora:

Estrela: Você sabia que eu tenho um ovinho de verdade?

¹⁹ Todos os nomes referentes às crianças utilizados neste artigo são fictícios, a fim de preservar a imagem e identidade desses sujeitos.

Carolina (professora): Ah, um ovinho?

Estrela: É.

Carolina: (...) E é um ovinho de quê?

Estrela: (Reflete). Eu não sei, mas quando nascer eu vou saber se é fruta ou animal.

E com essa simples frase, ela dá início a sua história sobre o misterioso ovo, nos contando o lugar onde o encontrou – em uma caixa de areia amarela no quintal de sua casa –, suposições sobre qual animal havia-o deixado lá – cobra, crocodilo, passarinho ou borboleta –, o tempo que levaria para esse animal nascer – variando entre curtos e longos meses de espera – e entre muitas outras particularidades – como o fato de seu pai ser um colecionador de ovos. Assim, enquanto ela contava sobre sua descoberta, com riquíssimos detalhes para todos que a estavam ouvindo, a professora, desde o primeiro momento, começou a lhe fazer perguntas, tanto como forma de demonstrar seu genuíno interesse no que Estrela tinha a dizer, quanto como forma de instigá-la a nos contar ainda mais sobre sua aventura.

Estrela (sorrindo): Sabia que eu soube que uma borboleta nasce de ovo, é uma borboleta de asa colorida? Ela nasce de ovo, mas eu não sei se é ela mesmo, porque eu não sei como são os ovos. Mas, quando nascer eu vou tirar uma foto muito boa (demonstra como seria).

Carolina: Será que borboletas nascem de ovos? Você tá achando que podem nascer dos ovos?

Estrela: É. Só as borboletas de asa caixeira colorida.

Carolina: Será que elas nascem dos ovos?

Estrela: Sim, ela nasce de ovos.

[...]

Carolina: E aí, a gente vai fazer sabe o quê?

A turma toda fala que não.

Carolina: A gente vai esperar pra descobrir juntos o que que vai nascer desse ovo aí.

Paulo Freire (2011), em “Ensinar exige curiosidade”, afirma que “como professor devo saber que, sem a curiosidade que me move, me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino” (p. 62) e, mais à frente, diz ainda que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções (...) na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (p. 64). Essa curiosidade, que nos mostra a inserção de um sujeito inacabado em um processo de busca pelo ainda desconhecido, nos mostra que, quanto mais exercemos a prática de indagar, de duvidar e de aferir novos conhecimentos, mais curiosos podemos nos tornar e mais crítica pode ser a nossa prática.

Estrela dizia que seu ovo era um ovo de “borboleta de asa caixeira colorida” e toda a narrativa criada por ela foi guiada pelas perguntas feitas pela professora. Da mesma forma que a guiavam, essas perguntas alimentavam sua curiosidade e imaginação e, além disso, também instigavam a curiosidade da professora, a nossa - que observávamos a turma - e a das outras crianças que ouviam atentamente a todos os detalhes contados por ela, participando de forma ativa naquela conversa.

Carolina: E esse ovo, ele “tava” em cima, assim, solto na grama... ou ele estava enterrado e você achou?

Estrela: “Tava” enterrado. Aí, eu vi um negocinho branquinho, porque não “tava” muito enterrado. Ele “tava” com uma parte bem pequena desenterrada...

Carolina: Pera aí, deixa eu escrever isso aqui, porque a gente precisa continuar essa história depois. No próximo encontro a gente vai continuar essa investigação.

Estrela: Aqui o ovo. (Revela para a câmera).

Por fim, o ovo era mesmo da “borboleta de asa caixeira colorida” e presenciamos seu nascimento durante o encontro virtual. Quando ela mostra pela câmera o famoso ovo, todos percebem que ele é, na verdade, um ovo de brinquedo. Contudo, mesmo depois da revelação, esse não se tornou um empecilho para que finalizasse a sua história da forma que desejasse. A professora continuou com suas

perguntas instigadoras e o resto da turma continuou prestando atenção ao que Estrela ainda tinha a falar.

Estrela: Ui! Eu acho que tá nascendo, hein. (Todos ficam surpresos).

Carolina: Mas já?

Estrela: (Desfruta empolgada). Aham. Esses ovos nascem depois de 6 meses, com mais 5 meses, de 7 em seguidos. E já passaram todos. (Posiciona a câmara para que todos possam ver o bicho nascendo).

Carolina: (Entusiasmada). Já passaram todos? Não acredito! Vai nascer, gente!

Estrela: Ai! Deixa eu ver se... (Surpresa). Olha só que lindo!

Carolina: Ajuda ele a nascer, Estrela.

Estrela: (Tenta mostrar para a câmara, mas sem sucesso). Abriu aqui. Pronto! Que nenenzinho, olha. (Diz maravilhada).

Carolina: Nenenzinho de que, Estrela? Que a gente não tá conseguindo ver.

Estrela: (Radiante). É uma borboletinha! (...)

Carolina: Olha isso, uma borboletinha!

No livro *Por uma pedagogia da pergunta* (2011), escrito em forma de diálogo com Antônio Faundez, Freire faz uma relação entre o ato de perguntar como aquilo que alimenta a curiosidade e mantém viva a existência humana como assombro, risco, transformação, indo na contramão de uma educação burocratizada.

Volto novamente a insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-lo. As escolas ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar. A questão não está simplesmente em introduzir no currículo o momento das perguntas (...) mas reconhecer a existência como um ato de perguntar! A existência humana é, porque se faz perguntando, a raiz da transformação do mundo (FREIRE e FAUNDEZ, 2011, p. 74-75).

É a pergunta junto com uma escuta ativa que atesta o interesse da professora pela narrativa de Estrela; não se trata de um

momento burocratizado, mas de ação dialógica e responsiva diante da palavra da criança. A possibilidade do nascimento de uma borboleta a partir de um ovo é vista pela professora não como erro ou falta de um saber científico por parte da criança, mas como um novo saber, do campo da imaginação criadora, revestido da boniteza que assombra os limites da realidade para levar a todos acreditarem na possibilidade transformadora da existência. É uma criança de cinco anos que anuncia essa possibilidade, mas é importante notar que ela não está sozinha na construção de seu saber, ao contrário, é encorajada pela atitude indagadora, acolhedora e dialógica da professora.

Para Freire (2011) "outro saber necessário à prática educativa (...) é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Seja ele criança, jovem ou adulto" (p. 44). Em nenhum momento a sabedoria e esperteza de Estrela foram subestimadas pela professora Carolina ou nenhum outro integrante daquele encontro. Mesmo após descobrir que o ovo misterioso se tratava, na verdade, de um ovo de brinquedo, a professora continuou a conduzir o nascimento da borboleta até que a menina pudesse mostrar todas as cores de sua nova amiga. Essa autonomia em conduzir o nascimento da borboleta significa o direito de ter seus pontos de vista, escolhas e convicções respeitadas por parte da educadora e para Freire (2011), o respeito à dignidade do ser educando é aquilo que nos torna seres éticos em nossa prática.

A APRESENTAÇÃO DA BONECA SOSÔ

O segundo momento analisado se iniciou nesse mesmo dia e o chamamos de "A apresentação da boneca Sosô", relacionando-o com os saberes: "Ensinar exige saber escutar" e "Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática". Enquanto Estrela, do evento anterior, contava empolgada a história sobre seu ovo de borboleta, Alissa ficou, por um longo período, segurando uma boneca na frente de sua câmera. Porém, com toda a animação e movimentação da turma para desvendar os mistérios sobre aquele ovo, ninguém percebeu o seu chamado, nem mesmo a professora.

Envolvida com a história, a docente acabou não percebendo a vontade da criança em compartilhar o brinquedo, acabando por só enxergar o ato da menina, que colocava incessantemente sua boneca em frente à câmera, ao assistir à gravação do encontro posteriormente. Assim, ao rever aquele acontecimento, a professora reflete que poderia ter agido de forma diferente com Alissa, assumindo seu erro na próxima oportunidade que teve com a turma, sugerindo que a mesma mostrasse novamente a boneca, se fosse da sua vontade.

Carolina: E aí, antes da gente começar... Eu “tava” vendo outro dia o vídeo do outro encontro que a gente falou de natação e que depois a Estrela contou a história do ovo... E aí você pegou uma boneca pra mostrar, não foi Alissa?

Alissa: Aham.

Carolina: Só que eu “tava” falando com as meninas (pibidianas), que eu não consegui escutar você falar naquela hora. Aí acabou que você não mostrou a boneca que você tinha... que você tinha pego, você não falou. Você quer pegar e mostrar pra gente?

Alissa: Quero, pera aí.

Carolina: Tá...

Alissa: Peguei!

Carolina: Ah, e quem é? Quem é essa boneca? Quem é essa bebê?

Alissa: O nome dela é Sosô.

A menina, repleta de felicidade com a oportunidade que teve de mostrar a sua boneca, começou a contar as singularidades desta: mostrou o seu carrinho, roupas de sereia e o amor que tinha por piscina à turma. Como já disse Freire (2011), em relação à prática de refletir sobre a própria docência, “é por isso que na formação permanente dos educadores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (p. 30). Perceber que Alissa precisava de uma maior escuta só foi possível pelo movimento da professora em examinar suas próprias atitudes perante as experiências daquele dia. Graças à reflexão e ao saber escutar, a menina teve a oportunidade de ser ouvida e ter seus interesses tidos como importantes. Para Freire,

é essa reflexão que nos torna capazes de pensar certo e, conseqüentemente, nos tornarmos educadores com uma prática educativo-crítica.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) É escutando que aprendemos a falar com eles e é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2011, p. 29-30).

Esse evento nos mostrou que, como educadoras, nem tudo o que acontece nos nossos encontros com as crianças serão perceptíveis aos nossos olhos no mesmo instante em que acontecem. Entendemos com Freire que todos os professores, sejam eles críticos ou não, estão disponíveis aos erros e incertezas sobre a prática que exercem. A diferença, no entanto, entre um professor que aprende enquanto erra e aquele que continua deixando as falhas passarem despercebidas, é a rotina de sempre e continuamente refletir sobre a ação docente que desenvolvem.

Foi através dessa reflexão, tão valorizada nos ensinamentos de Freire para o exercício da didascência, que a professora Carolina pode praticar uma escuta que é ainda mais ativa, a partir da compreensão do outro por meio de uma comunicação baseada no respeito. E essa escuta ativa não é só ter disponibilidade para escutar o que o outro tem a dizer, mas também aprender a distinguir o que a criança expressa através dos comportamentos que manifesta, como foi o caso de Alissa.

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (FREIRE, 2011, p. 86).

A CRIAÇÃO DA HISTÓRIA DO BOB ESPONJA

O terceiro e último acontecimento foi chamado de “A criação da história do Bob Esponja”, se relacionando com “Ensinar não é transmitir conhecimento”. Após uma viagem de Leo a Arraial do Cabo e longas conversas sobre suas aventuras na região dos lagos do Rio de Janeiro, surgiu o assunto que não poderia faltar ao lembrarmos de praia e mar: os animais aquáticos. Através do compartilhamento de imagens disponibilizadas no *Google*, visitamos as baleias, tubarões e golfinhos até chegarmos aos animais mais famosos do fundo do mar: o Bob Esponja e seus amigos. E numa tentativa de ampliar seus repertórios, a professora decidiu mostrar como os animais do desenho eram na vida real, o que gerou um pedido feito por parte das crianças que sucedeu em um combinado: fazerem uma história coletiva com essas imagens no próximo encontro.

Assim, neste próximo encontro, Leo logo lembra à professora do que foi acordado anteriormente com a turma, fazendo com que todos comecem a imaginar, com muita empolgação, as aventuras que Bob Esponja e seus amigos poderiam fazer no fundo do mar, resultando em uma história coletiva e autoral da turma.

Leo: Ô Tia?

Carolina: Hum?

Leo: Lembra da outra aula online?

Carolina: Ham?

Leo: Então... a gente não ia fazer a história do Bob Esponja?

Carolina: Isso.

Leo: Aí vai fazer aqui?

Carolina: A gente pode fazer assim... Eu abro a pasta que tem as fotos, e aí a gente começa com a foto do Bob Esponja, naquela foto {...}

Leo: Vai ter que desenhar o Bob Esponja!

Carolina: E aí a gente vai criando o resto. O que for aparecendo a gente vai inventando uma história. O que você acha? E depois, no final, a gente faz um desenho... [...] eu leio o que a gente

imaginou e escreveu junto... Eu leio o que eu registrei e aí a gente faz um desenho.

Percebe-se, assim, que a atividade surgiu diretamente da vontade e interesse das crianças, o que nos fez perceber todo o esforço da professora em reorganizar as atividades propostas, exercendo a prática de construir um planejamento feito em conjunto. Na Educação Infantil, um planejamento que considera os desejos coletivos e se compromete em ampliar os repertórios culturais das crianças se entrelaça com um ideal de educação em que as mesmas são o centro do processo de aprendizagem e onde possibilidades para a produção do conhecimento se dão a partir dos próprios sujeitos que os vivem.

Em “Ensinar não é transmitir conhecimento”, Freire destaca:

É preciso, sobretudo, (...) que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção (FREIRE, 2011, p. 36).

Através desse saber necessário à docência, em conjunto com a observação da prática da professora Carolina de dialogar com a construção de uma história sugerida e feita pelas próprias crianças, percebemos que esse ensinamento não só deve ser aprendido por educadores e educandos, mas também precisa ser vivido para que se constitua como algo que determina a sua prática como crítica. Apenas discursar sobre as razões do conhecimento não poder ser algo que se transfere, não faz um educador ser compromissado com a ética que exige a didascência. Então, por ser, muitas vezes, uma prática exigente, que “o meu discurso sobre a teoria deve ser o exemplo concreto {...} Sua encarnação” (FREIRE, 2011, p. 36).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificando a relação entre os saberes freireanos e os eventos analisados, percebemos, então, que a prática da professora observada é uma prática educativo-crítica e, consequentemente, dodiscente. Dodiscente no sentido de nos impulsionar a perceber que a docência na educação infantil é sobre ensinar e aprender. Nesse contexto de observação de uma prática entrelaçada com os ensinamentos de Freire, aprendemos a nos movimentar, como futuras educadoras, na direção de uma educação que só faz sentido se for construída pelos sujeitos que a ela pertencem.

Essa prática crítica, como analisado, só se faz possível através de uma escuta ativa, como no caso do nascimento da borboleta com asas de caixeira colorida, de um planejamento flexível, pensado em conjunto com as crianças, como no momento da criação de uma história coletiva sobre o Bob Esponja e na reflexão constante do próprio trabalho pedagógico, como aconteceu na apresentação da boneca Sosô. A constituição de uma relação horizontal estabelecida entre todos os sujeitos que fazem parte daquele espaço de compartilhamento de saberes e o respeito à autonomia daqueles que os constituem, nos mostra que o lugar ao qual a professora pertence é o de eterna aprendiz.

Considerar a criança como um sujeito possuidor de direitos e capaz de produzir cultura, é dar sentido às experiências vividas por ele mesmo. Um encontro, mesmo que remoto, que tem a cara da criança, se emaranha com uma concepção de educação infantil que a tem como o centro de todo o seu universo. Dessa maneira, o contato com a professora e a turma possibilitou a compreensão de que o que deve reger a nossa prática docente é a consciência de que nosso papel, além de todas as responsabilidades que competem a um professor, é a de potencializar as vozes das crianças e valorizar os seus protagonismos nas suas experiências formadoras.

Portanto, ao se deparar com a prática sensível de uma professora de Educação Infantil, que reconhece as crianças como sujeitos plenos, capazes e possuidores de subjetividades nos seus próprios processos de aprendizagem - como prevê a dodiscência -

percebemos que a educação infantil também é atravessada pela docência valorizada na Pedagogia Freireana. É preciso que, desde os começos dos processos educativos, “vá ficando cada vez mais claro que quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2011, p.).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

VENTURI, Toni. **Documentário – Paulo Freire Contemporâneo – Parte 1 e 2**. Direção: Toni Venturi. Brasil, MEC, 2006.

O CONCEITO DE FORMAÇÃO INTEGRAL EM FREIRE: UMA CATEGORIA EM ANÁLISE

Adriana Pereira da Silva

RESUMO: o presente trabalho busca definir o conceito de formação integral, com atenção a uma organização curricular, a partir do pensamento freireano, para isso a investigação estrutura-se na pesquisa bibliográfica, centrada nas obras de Freire (1982; 1983; 1986, 2010a, 2010b). O estudo bibliográfico é organizado em procedimentos de leitura, no espectro crítico, numa abordagem histórico-dialética, reconhecendo nas obras do autor referência a categoria em análise. O conceito de formação integral, em Freire, se efetiva a partir das categorias: integração, totalidade. Os resultados permitiram elucidar que o autor tem uma abordagem ampla sobre o conceito de formação, abordando-a na perspectiva do ser mais humano, sob a possibilidade de entendimento dos fatos em totalidade, na condição de extensão de tratamento do conhecimento em contextualização, favorecedora a conscientização.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento freireano. Formação integral. Currículo.

INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte de um projeto de pesquisa de pós-doutorado que busca desenvolver o conceito de formação integral em Freire. A pesquisa está situada em um contexto de crise social política, econômica, cultural, ambiental, sanitária que fratura as relações sociais e segundo Santos (2020) coloca a vida em risco.

Na educação essa proposição objetiva mudanças na gestão educacional, atenta à mercadorização, à desresponsabilidade estatal, além de pautar a universalização formativa organizada por um currículo centrado na lógica das competências, controlado pela métrica de avaliação externa. Nesse ciclo de execução, associa-se um processo de formação de professores (as) padronizado, reduzido à prerrogativa de um currículo de “semiformação” que segundo Adorno

(2012) limita o processo educativo, pois não promove experiências significativas e minimiza a ação educativa para adaptação.

A intencionalidade mercadológica à educação na realidade brasileira, atual, congrega-se a um projeto conservador de educação que de forma autoritária desconsidera as diferenças e salienta as desigualdades, enfrentando de forma violenta proposições emancipatórias. Nesse contexto fica evidente o problema da pesquisa, expresso num momento histórico, pós o golpe político, que viveu a sociedade brasileira, via forças de intervenção das grandes mídias, parte do judiciário, agregado a um poder legislativo, financiado por interesses empresariais. (CASIMIRO, 2018).

Sabendo que essa situação pode ser refutada, tem-se a organização dessa pesquisa que busca contribuir com as práticas curriculares que resistem a esses projetos de “semiformação” (ADORNO, 2012) e se comprometem com a formação humana integral, a que se atenta à democracia para construção de uma sociedade mais justa e possível para todos (as).

A pesquisa é de caráter qualitativo, se filia a um estudo bibliográfico de abordagem histórico-dialética que se constitui por estratégias de leitura, tratadas por Salvador (1986). Essas estratégias de leitura foram fundamentais para efetivar a interpretação da categoria “formação integral” por meio dos pensamentos freirianos. As ações nesse método foram efetivadas a partir da análise de Freire sobre as intencionalidades formativas e suas formas de execução. O estudo permitiu concluir que embora Freire não trate especificamente da categoria, prevê um processo formativo amplo, sob análise em totalidade dos fatos, criticando as formações reduzidas, apenas, a dimensão técnica.

Essa reflexão é tratada nas seções posteriores que traçarão a metodologia, a discussão teórica, análises e conclusão.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa é de perfil qualitativo, constitui-se num estudo bibliográfico, observando o tratamento dado por Freire para a temática de formação integral.

O estudo de caráter bibliográfico teve como referência a análise crítica, pautada no método de abordagem histórico-dialético, o qual permitiu delinear uma síntese sobre o conceito de formação integral e, em seguida, promoveu uma revisão do assunto.

Essas ações tomadas foram orientadas nos procedimentos de pesquisa bibliográfica tratados por Salvador (1986). Nessa referência o estudo foi organizado pelo processo de investigação de soluções, orientado pelo perfil de leitura de reconhecimento do material.

Esse perfil de leitura permitiu selecionar textos fundantes ao tratamento da categoria, as primeiras leituras observaram o tratamento do conceito de omnilateralidade em MARX (2014) e em Adorno, a categoria de “semiformação” (2012). Além desses autores outras referências foram pesquisadas, nesse momento. Essas leituras favoreceram para a revisão do conceito, ampliando a análise estabelecida. Além dos textos em livros, houve estudo de teses e dissertações.

Com esses materiais teve-se a leitura seletiva, a qual permitiu compreender que o conceito é uma temática polissêmica, podendo ser abordado sob diferentes prerrogativas, inclusive, desmistificando as análises acrílicas que evocam a categoria.

Esses procedimentos de leitura permitiram perceber que a temática poderia ser ampliada pelo pensamento freireano, assim, pela leitura reflexiva orientada por Salvador (1986) há uma seleção de obras de Freire. Essa seleção procedeu no linear das análises intelectuais do autor, para isso, houve um estudo de vida e obra, orientado pelo livro autobiográfico e dialógico: “Cartas à Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis” (FREIRE, 1994). As análises realizadas nesse livro marcaram as outras leituras em Freire (1982; 1983; 2006; 2010a; 2010b).

A análise realizada nessas obras de Freire foi observada pela leitura interpretativa que direcionou a reflexão sobre a temática e por associação a outros conceitos tratados pelo autor, como: integrar, integração, integrado, totalidade.

Assim a abordagem teórica permitiu ampliar o conceito de formação integral em perspectiva associativa. Essas temáticas por

associação foram identificadas e serão observadas, conforme a organização que será descrita.

DISCUSSÃO TEÓRICA

O tratamento ao conceito de formação integral a partir do pensamento freireano é organizado a partir da análise em amplitude teórica e prática. Esse pensamento reconhece a abordagem em Marx quando elucida o conceito de formação omnilateral, tratada como a formação a ser efetivada a todos (as) trabalhadores (as), a qual destaca o princípio educativo do trabalho e a possibilidade de não se separar a formação intelectual da formação técnica, prevendo, inclusive a formação da instrução com o trabalho produtivo, para Marx (2004) essa formação seria a que oferecia ao (a) trabalhador (a) o desenvolvimento crítico da condição alienante que busca a sociedade capitalista impor a classe trabalhadora. Marx salientava que essa formação não se resumiria a abordagem de formação pluriprofissional, visto que essa não estaria atenta à possibilidade dos (as) trabalhadores (as) de se apropriarem da totalidade do processo produtivo e social. Essa formação, também, foi tratada como a formação politécnica que provoca a emancipação humana do sujeito, a qual permite a análise crítica da opressão capital e trabalho.

Essa análise se associa a reflexão de Adorno (2012) ao fazer a crítica sobre o conceito de “semiformação” como processos formativos reducionistas à adaptação dos sujeitos ao meio, restritiva à oportunidade de viver experiências que de fato sejam significativas e abrangentes para os sujeitos compreenderem a realidade. Adorno (2012) fez o tratamento desse conceito com reflexão as propostas formativas centradas, apenas, na dimensão técnica em intencionalidades alienantes.

A reflexão sobre a possibilidade de amplitude do conceito advém da compreensão que Freire (2006) pautou a educação como produção histórica não neutra, envolvida numa politicidade, a qual permite perguntar a favor de quem, contra quem, com quem e para quem organiza-se os processos educativos. Além disso, essa reflexão sobre a amplitude do conceito foi observada pelos apontamentos de

Freire (2010b) em referência ao reconhecimento dos sujeitos como seres condicionados, mas não determinados, sendo, portanto, elucidados pelo autor como seres que não estão no mundo para se adaptar, mas atuam nesse espaço para transformá-lo (FREIRE, 2010b).

Essas análises levaram a recuperar o conceito de formação integral já tratado por outros autores e nessa pesquisa Coelho (2009) observou a categoria de “formação integral”, como conceito polissêmico, referendado em concepção conservadora e crítica. No Brasil o tratamento à formação integral não crítica, conservadora, evidenciou que essa se estrutura nas bases ideológicas que tratam o conhecimento sob análise hierárquica de experiências, habilidades, conhecimentos. Essa abordagem foi expressa, enquanto propostas educativas na metade dos anos de 1920, com o movimento integralista que previa a educação integral com base na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina que buscava perpetuar as políticas públicas, fazendo as disputas nos processos formativos.

O posicionamento crítico tem seu referencial nos pensamentos marxistas e nos movimentos anarquistas, presentes no século XIX, na Europa. As análises marxistas tratam o conceito de formação integral a partir das categorias: omnilateralidade e politecnicidade, sustentando o que havia sido elucidado por ele como demanda de formação: “na sua integralidade física, mental, cultural, política, científica-tecnológica”. Segundo Ciavatta (2005) essas bases elementares estão nos pensamentos socialistas utópicos,

(...) pretendia ser omnilateral no seu sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do renascimento, Comenius com o seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX.

A análise crítica dos anarquistas sustenta o conceito de educação integral, tendo como referência nesse pensamento Bakunin

e Proudhon e outros (COELHO, 2009). Esse movimento estabeleceu bases políticas pedagógicas para a educação integral como uma condição de superar processos formativos dualistas, propondo uma ação educativa em perspectiva intelectual, moral, científica, política e artística, sustentada nos ideais libertários que previam: liberdade, igualdade e autonomia, assim,

mais tarde é com Bakunin e Proudhon, entre outros pensadores do movimento anarquista, que se estabelecem bases político-ideológicas para a educação integral forjada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia são algumas das categorias que fundam o arcabouço filosófico e educativo dessa forma de pensar e agir. Com Paul Robin, Ferrér y Guardia e Sebastien Faure, essas bases são experienciadas no cotidiano de instituições escolares que esses educadores libertários criaram e dirigiram. Nesse sentido, é Bakunin (1979, p.29-30) quem defende a educação integral, partindo de um pensamento político que trabalha com pressupostos crítico emancipadores. (COELHO, 2009, p.86).

Embora as referências marquem vocábulos diferenciados, como: Formação Integral e Educação Integral, a análise preliminar constituída neste projeto compreende a possibilidade da aproximação destes conceitos, pois estão assegurados em propósitos críticos de reconhecer os sujeitos na sua integralidade e na perspectiva de propor um modelo de formação que se contraponha as perspectivas de formação unilateral que limita a liberdade humana, proposta pela sociedade burguesa.

Esta reflexão não deixa de ter o entendimento que mesmo com essa aproximação, os referenciais seguem rumos diferenciados, levando a análises diversas sobre formação e currículo. No Brasil essas duas vertentes estiveram em projetos diferenciados, porém, subsidiaram fundamentos teóricos e práticos para uma ação formativa que pudesse contribuir na transformação da sociedade capitalista.

É possível citar algumas ações formativas de referencial anarquista e reconhecer que essas experiências estiveram presentes, no Brasil, como, por exemplo, na cidade de São Paulo, nos anos de 1912 a 1919, reconhecidas como as escolas modernas, conforme aponta Vidigal (2013):

Constituíram-se exemplos referenciais de programa cultural e educacional de combate à escola capitalista, e incorporam as contribuições de Paul Robin sobre educação integral, e os métodos do ensino racional desenvolvidos nas escolas de Francisco Ferrer Guardia, em Barcelona.

As experiências de base marxista foram expressivas em diferentes situações, especialmente, em práticas organizadas por movimentos sociais de trabalhadores (as), em que previam a formação integral por processos formativos que articulavam formação de jovens e adultos em elevação de escolaridade e qualificação profissional, tendo a articulação do trabalho, da ciência, da cultura, prevendo a emancipação e libertação dos sujeitos (VIDIGAL, 2013).

Além dessas experiências é possível citar as que estiveram em espaço escolar público, em gestões de caráter progressistas ou até mesmo a experiência de Educação de Tempo Integral, organizada em caráter de projeto de governo na era Lula e Dilma (MOOL, 2012) que marcaram uma posição contra hegemônica, sustentada nos princípios de emancipação e libertação.

Dessa forma, é possível recuperar Guarά (2009) ao mencionar que a educação integral, pode ser tratada por diferentes olhares, podendo ter: referência na escola de tempo integral, nas horas dedicadas ao tempo de estudo, na perspectiva de formação globalizada do sujeito, na integração do conhecimento, na articulação comunitária ou até mesmo pela diversidade de experiências de aprendizagem.

Na continuidade de análise da projeção de formação integral na EJA o currículo se estrutura de forma integrada, constituído na articulação da formação geral e qualificação profissional, envolvida na articulação da ciência, da cultura, do trabalho e da tecnologia (RAMOS, 2005). Essa proposta foi fundamentada na análise crítica, reorganizada pelas projeções emancipatórias de formação de trabalhadores (as), na inversão da pauta neoliberal, nos anos de 2004 a 2015 (RAMOS, 2005).

Com reconhecimento que essa abordagem é importante, tem-se análise ao currículo, efetivado pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental (PROEJA- FIC) (BRASIL, 2007). A qualificação profissional desse programa era constituída por um catálogo estruturado por Eixos Tecnológicos, constituídos pela ação do trabalho e pela abordagem ampliada em dimensão ética, estética, acolhida na parte do currículo denominada núcleo integrador. Essa análise provocou a pensar o sentido da formação aos sujeitos, o respeito aos seus saberes e a correlação desses conteúdos com a sua realidade.

Diante dessas problematizações tem-se o estudo de formação integral em Freire com análise de obras delineadas pelo desenvolvimento intelectual do autor.

ANÁLISE

A análise da formação integral em Freire teve um percurso de estudo que passou pela leitura de alguns livros, sendo esses: Educação para liberdade (1982); Pedagogia do oprimido (2010b); Extensão e comunicação (1983) Ação cultural para liberdade (1982); Pedagogia da pergunta (1992); Educação na cidade (2006); Pedagogia da autonomia (2010a). Nessas obras a leitura realizada buscou encontrar a categoria formação integral, educação integral e as leituras levaram a: conceito integração, integrar, totalidade.

Assim, na leitura dos livros foi possível tratar o conceito de integração como a forma do ser humano inserir-se no tempo e no espaço, expressando uma reflexão do sujeito, como ser histórico que não se adequa ou se adapta ao mundo, mas a ele se integra, a integração é a possibilidade de estabelecer o envolvimento com o meio e o entendimento do mesmo e, se necessário, a sua transformação, assim, como aponta Freire:

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza (FREIRE, 1982, p.44).

Esse tratamento evidenciando a vocação humana em ser mais elucidou a importância da formação para humanização, superando propostas formativas limitadas à adaptação, ao condicionamento humano e provocando o desenvolver da potencialidade humana em se fazer mais humano.

O reconhecimento a essa vocação humana demandou observar o tratamento do autor sobre a relação homem e mundo e essa reflexão foi expressiva na abordagem histórico-dialética de formação integral, em que concebe a ação de homens e mulheres sobre o mundo, agindo e transformando pela articulação do trabalho, da cultura, da ciência e a comunicação, ampliando a análise do papel da linguagem na condição de pensamento humano. Esse tratamento remete reconhecer a humanidade como seres de ação e reflexão, que em intervenção e integração ao meio, realiza a práxis transformadora, assim, como ressaltou Freire:

Homens e mulheres, pelo contrário, podendo romper esta aderência e ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se

Enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo.

O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores—domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade (FREIRE, 1983, 63).

Nessa exposição Freire (1982) observa a condição de uma formação para além da dimensão técnica, pois reconhece os sujeitos como seres cognoscentes que lidam com objetos cognoscíveis que se mostram em totalidade e que nessa relação esses sujeitos são ativos, têm análise sobre os fatos, numa interlocução entre objetividade e subjetividade, o que lhes proporciona a condição de “ad-miração” ao fato.

Deste modo, o objeto (que pode ser uma situação-problema), inicialmente “ad-mirado” como se fosse um todo isolado, vai-se “entregando” aos sujeitos cognocentes como um subtudo que, por sua vez, é parte de uma totalidade maior. (FREIRE, 1983, p.58).

Essa abordagem em Freire remeteu ao tratamento dado à totalidade, uma categoria para evidenciar que a realidade é ampla, sendo possível de observá-la por inteiro, por condições de cisão e de fragmentação em partes, retomando-a, novamente, na situação do todo pelo processo de codificação e decodificação.

Na abordagem mencionada Freire (2010b) evocou a forma de organização do conteúdo em condição de tratamento do conhecimento por inteiro, em interlocução com a realidade, assim, como descreve:

Se encaramos o programa em sua extensão, observamos que ele é uma totalidade cuja autonomia se encontra nas inter-relações de suas unidades que são, também, em si, totalidades, ao mesmo tempo em que são parcialidades da totalidade maior.

Os temas, sendo em si totalidades, também são parcialidades que, em interação, constituem as unidades temáticas da totalidade programática (FREIRE, 2010b, p. 92).

Esses apontamentos ampliam a análise do conceito de formação integral observado em percepção as dimensões de relação homem e mundo, na forma de tratamento do conhecimento por inteiro, na condição de leitura crítica da realidade, na especificidade da totalidade.

Com essa reflexão coloca-se em evidência a necessidade de pensar um currículo para jovens e adultos que tenha como foco um tratamento de formação integral que reconhece a relação do sujeito com o mundo, partindo de sua realidade, com a possibilidade de analisá-la em totalidade para então desenvolver conscientização, aspecto prioritário para transformação.

Essa abordagem de currículo supracitada se sustenta em Freire (2010b) quando indicou a condição de tratamento do conhecimento sem dicotomizar teoria e prática, prevendo a

sistematização de conteúdo no exercício da práxis, como possibilidade de compreender a cotidianidade para além das impressões imediatas (FREIRE, 1983).

Nesse sentido Freire (2010b) indicou o caminho pela codificação como estratégia para aproximar o sujeito de sua realidade, observada pelas situações-limites, para então proporcionar o processo de decodificação, marcado pela conscientização.

A possibilidade de tratar o conhecimento nessa integração ao meio permite compreender currículo no exercício da práxis, na contextualização social, compreendido na interlocução dos projetos de sociedade (SACRISTÀN, 2008).

CONCLUSÕES

Ciente que a pesquisa está em processo e a reflexão em continuidade há uma análise que as conclusões não estão finalizadas, porém, provocam a pensar que o conceito de formação integral em Freire tem interlocução com a análise de Marx sobre o conceito de omlateralidade, pois permite ver o tratamento da formação com o trabalho no seu sentido educativo, fazendo o exercício da práxis. Nessa reflexão esboça a formação para além da dimensão técnica, articulado com a estética, ética (FREIRE, 2010a), aproximando do pensamento de Adorno (2012) em crítica a abordagem de “semiformação”. O reconhecimento que a categoria de formação integral não foi esboçada em Freire, não retira a possibilidade de elucidar que Freire pensava em proximidade com esse conceito, pois previa formação em várias dimensões, permitindo a análise dos fatos em totalidade, evidenciando a atenção à uma formação em comunicação, pela conscientização por processos de codificação e decodificação, os quais provocam a reflexão dos sujeitos sobre o mundo, portanto, a integração homem-mundo, tendo o trabalho, a cultura, a linguagem como meios possibilitadores dessa integração.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

BRASIL/MEC/SETEC. Programa Nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos - educação profissional técnica de nível médio / ensino médio: documento base. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6667&Itemid= Acesso em: 2 de julho de 2021.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. A nova direita no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral; in: BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Inep). Educação integral e tempo integral. Brasília: MEC. 2009.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **A educação na cidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Extensão ou comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2010a.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010b.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola; in: BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Inep). Educação integral e tempo integral. Brasília: MEC. 2009.

MOOL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

SACRISTAN, José. G. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica.** Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel pedagogia do Vírus.** Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020.

PALAVRA MUNDO: PAULO FREIRE EM CONTEXTO DIGITAL COMO CONTRIBUIÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE

Andressa Folly Fonseca²⁰

Daniele Sueira de Lira²¹

Juliana Bento de Araújo²²

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar o processo de pesquisa e desenvolvimento de dois recursos digitais voltados para a acessibilidade e discussão do conceito Palavrarmundo, de Paulo Freire, por docentes da educação básica, estudantes de licenciaturas e o público em geral. No âmbito do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto de Pedagogia Anos Iniciais, o “Espaço Paulo Freire”, repositório virtual, e o *e-book Palavrarmundo: um guia sobre Paulo Freire e suas ideias* foram desenvolvidos a partir do fazer coletivo na pesquisa, diálogo, valorização do caráter estético e artístico para se pensar produções dinâmicas e de fácil acessibilidade. Na análise das propostas, os recursos criados, divulgados pela rede social *Instagram* do PIBID, constituíram-se como uma ferramenta que valoriza as contribuições de Freire para a educação brasileira, o diálogo entre a Universidade

²⁰ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Contato: andressafolly@gmail.com.

²¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Contato: danielesueira21@gmail.com.

²² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Contato: juliana12ka@gmail.com.

Orientação de Luciene Cerdas, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto de Pedagogia Anos Iniciais. Contato: lucienecerdas@gmail.com.

Orientação de Cristina Freund, professora do Colégio Pedro II (CPII) e professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto de Pedagogia Anos Iniciais. Contato: cristina.freund.1@gmail.com.

pública e sua comunidade externa e a necessidade de uma formação docente que se sensibiliza e dialoga com o mundo, assumindo uma posição política para transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Palavramundo. Formação Docente. PIBID.

INTRODUÇÃO

No ano em que completaria seu centenário, as ideias e os estudos de Paulo Freire mostram-se ainda mais relevantes na cotidianidade dos cenários cultural, social, político e educacional brasileiro, sobretudo em um momento de forte negação do conhecimento e de desvalorização da vida. A leitura e o diálogo com suas obras contribuem, de modo significativo, não apenas à formação docente, mas também para repensarmos, enquanto sujeitos políticos e produtores de cultura, o mundo à nossa volta.

No que concerne ao aspecto da formação – inicial e continuada – do educador e considerando os pressupostos apresentados, além da urgência de levar adiante as contribuições de Paulo Freire para a educação brasileira, enfatizando-as em nossas práticas docentes, este trabalho visa apresentar o processo de pesquisa e desenvolvimento de dois materiais digitais produzidos: o repositório virtual “Espaço Paulo Freire” e o *e-book Palavramundo: um guia sobre Paulo Freire e suas ideias* (2021), desenvolvidos como forma de tornar acessíveis aos professores da educação básica, especialmente das redes públicas de ensino, àqueles em formação nos cursos de licenciatura e ao público geral o conceito freireano Palavramundo.

Os recursos criados resultaram de um trabalho feito em coletivo por licenciandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e integrantes do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no subprojeto de Pedagogia Anos Iniciais. Na proposta a ser apresentada, o objetivo não foi apenas contribuir com a propagação das ideias de Freire, mas articulá-las com a comunidade externa à UFRJ, alcançando-a por meio das redes sociais, uma das nossas principais ferramentas para estruturação de vínculos e socialização de saberes em tempos de

pandemia. Dessa forma, a utilização do *Instagram* do projeto PIBID nos permitiu convidar tanto colegas do curso de Pedagogia quanto amigos, famílias e desconhecidos para terem o primeiro contato com o conceito de Palavravundo, ou mesmo aprofundá-lo.

A escolha do conceito, apresentado e definido por Paulo Freire (2011, p. 19) como um processo no qual “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, estando esta em diálogo contínuo com a realidade do educando, deu-se a partir da importância de se pensar uma educação com sentido político ativo, consciente e voltada para a libertação do sujeito. Pensando em aspectos referentes à formação docente, buscamos tecer uma trajetória, no movimento de construção dos materiais, que contemplassem nossa autonomia e criatividade no fazer coletivo da pesquisa e da discussão das obras de Freire, além da valorização do caráter estético e artístico nas formas e cores utilizadas, atribuindo a presença de outras linguagens na concretização de duas produções digitais dinâmicas e de fácil manuseio por parte do público.

Nesse sentido, iremos apresentar, inicialmente, a discussão teórica que nos possibilitou ampliar nossas pesquisas no campo da educação à luz das concepções freireanas, em especial o conceito aqui abordado. No diálogo com Freire e outros autores, trazemos nosso entendimento acerca da importância do conceito de Palavravundo para a prática docente e sua contribuição para a formação educadora em seus níveis inicial e continuado. Seguindo para a metodologia empregada, apresentaremos os recursos e materiais utilizados na elaboração do repositório virtual e do *e-book*, a serem apresentados no tópico seguinte.

Como base para análise do alcance e acolhimento que obtivemos através do perfil do PIBID no *Instagram*, mostraremos alguns dados numéricos que trazem um pouco do reconhecimento recebido por meio do compartilhamento dos recursos desenvolvidos na referida rede social, além do *feedback* através da nossa participação em outros eventos. Como considerações finais, concluímos que as propostas elaboradas se constituíram como ferramentas que valorizam as contribuições de Paulo Freire para a educação brasileira, a ampliação do diálogo entre a Universidade pública e sua

comunidade externa e a necessidade de uma formação docente sensibilizada e dialógica com o mundo, assumindo uma posição política para transformação social.

PALAVRAMUNDO E A SUA CONTRIBUIÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE

As contribuições de Paulo Freire à formação educadora permanecem florescendo cotidianamente na relação entre os estudos e a *práxis* no fazer docente, tanto em sala de aula como fora dela. Enquanto educador comprometido com a transformação social, Freire idealizou e pôs em prática uma concepção de educação que se inicia através da intenção, por parte do educando e do educador, de aprender e conhecer a si mesmo, o outro e o mundo (FREIRE, 1997), o que envolve, ainda, a incorporação, na constituição do sujeito educador, de uma posição ativa. Ao falar sobre a docência e dos compromissos que a envolvem na relação dos processos de ensino e aprendizagem entre docentes e discentes, o educador nos induz a refletir acerca do fato de que

[...] ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente (FREIRE, 1997, p. 259).

Cabe, dessa forma, pensar na importância que o comprometimento deve ocupar na nossa trajetória formativa enquanto estudantes do curso de licenciatura e, futuramente, docentes. Como dito por Paulo Freire, a prática educadora requer um preparo e uma reflexão contínua a respeito da nossa *práxis*. Alguns de seus importantes conceitos, como curiosidade, educação bancária, autonomia e criticidade, por exemplo, devem ser incorporados como parte da construção do educador comprometido com o desejo de realizar uma intervenção no mundo com o propósito de transformá-

lo, compreendendo que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2007, p. 35). É uma ação que, como pontuado no excerto acima, envolve uma responsabilidade ética, política e profissional, implicando um processo de estudo e dedicação para com a prática pedagógica.

Nesse sentido, podemos dizer que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual estamos inseridas no subprojeto de Pedagogia ênfase Anos Iniciais, traz muito das concepções freireanas através dos processos formativos que nos envolve em leituras, reflexões, produções e práticas que nos possibilitam repensar e construir, de forma dialógica com o grupo²³, os processos de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental de maneira crítica, consciente, com significado e autonomia. No coletivo do PIBID, o desenvolvimento de práticas ativas é um movimento constante que requer, também, uma reeducação dos nossos olhares (GOMES, 2007).

Retomando a ideia de intervenção no mundo, Paulo Freire (2007, p. 98) diz que,

Além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.

Isto porque, na concepção de Freire, entendendo os contextos social, político, econômico e cultural nos quais os sujeitos estão inseridos, além da articulação existente entre quais interesses e objetivos determinados grupos sociais pretendem alcançar por meio da educação, sua realização, aqui compreendendo, também, a ação de ler, “pode ser um ato de apropriação e de transformação da realidade ou de conformação e de conservação da mesma, o que reduz o ser em

²³ Composto por nove estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia pela UFRJ e duas professoras, da educação básica e do ensino superior, que atuam como supervisora e coordenadora, respectivamente.

autômato alienado” (DIÓGENES, 2010, p. 5-6). Nesse sentido, o processo educativo no combate a uma concepção bancária de educação, em que o professor apenas deposita valores e conhecimentos, corroborando para a manutenção da ‘cultura do silêncio’ (FREIRE, 2002, p. 38), característica fundamental da pedagogia tradicional, deve estruturar-se como forma de humanizar o homem por meio do seu aspecto crítico e político a respeito de sua realidade, reconhecendo-o, também, como sujeito consciente e produtor de cultura (FREIRE, 2002).

No movimento de estruturação de uma concepção de educação que não dissocia texto e contexto, Palavramundo, conceito de Paulo Freire e tema central das produções que serão expostas futuramente neste artigo, afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 9). A leitura, enquanto um ato social, está inserida dentro de um contexto de uma sociedade com suas múltiplas dimensões e pluralidades específicas. Enquanto uma prática social diretamente vinculada ao seu momento histórico, político e cultural, o ato de ler não se dissocia do mundo de quem o exerce, daí que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2011, p. 9).

A ligação entre esses dois elementos se mostra importante à medida que a consciência docente sobre ela leva a práticas educadoras que dialogam com a realidade do aluno, tornando-as significativas para ele. Entretanto, não basta apenas ler o mundo ou a palavra, é importante fazer estas leituras de forma questionadora, uma vez que o ato de ler

[...] não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto [...] corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto. (FREIRE, 1997, p. 260-264)

A leitura da palavra, então, é precedida, além da leitura do mundo, por uma forma também de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”.

De transformá-lo, de forma ativa, a partir da prática consciente (FREIRE, 2011), rompendo, assim, com uma relação de ensino pautada na passividade, na ausência de diálogo entre educador, educando e, fundamentalmente, com o mundo social no qual estão inseridos. É destacada por nós, nesse sentido, a importância do entendimento do conceito de Palavramundo e sua incorporação em nossas práticas pedagógicas, visando a construção de uma sociedade transformada por uma concepção de educação voltada para a liberdade.

METODOLOGIA

A compreensão e o impacto significativos do conceito Palavramundo foram melhor alcançados quando nos surgiu a oportunidade de participar, com o PIBID, do Pré-colóquio Internacional Paulo Freire no Rio de Janeiro, “Rumo ao Centenário de Paulo Freire: leitura de mundo e emancipação dos povos”, no início do mês de maio, por meio da parceria entre o Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ) para comemoração do centenário do educador. O desenvolvimento dos dois recursos didáticos, objetos deste trabalho, e que buscou tornar concepções freireanas mais acessíveis aos profissionais da educação básica, estudantes de licenciatura e, também, à comunidade externa à UFRJ, resultaram no nosso trabalho com foco no evento.

O repositório virtual “Espaço Paulo Freire”, que reúne uma série de arquivos multimídia, e o *e-book Palavramundo: um guia sobre Paulo Freire e suas ideias*, reunindo uma biografia e citações do autor, tiveram como ponto de partida nossa organização coletiva para pensar, em primeiro plano, quais materiais seriam produzidos. Primeiro, fizemos um levantamento bibliográfico acerca de obras de Paulo Freire e de outros autores que dialogam com suas concepções de educação para que pudéssemos nos aprofundar em nossos estudos freireanos. Após o levantamento e a sistematização dos materiais, nos organizamos para, de forma síncrona e virtual – dada a especificidade do momento devido à pandemia da COVID-19 e à necessidade de

distanciamento social –, discuti-los, num processo dialógico de fala e escuta. Posteriormente, realizamos uma discussão para levantar ideias para pensar os materiais, chegando aos presentes recursos: um espaço virtual, nosso repositório, que reúne uma série de materiais, e um pequeno *e-book*, elaborado de forma também autoral.

Assim, com a concretização da idealização das duas propostas, nos articulamos para pensar as ferramentas que iríamos utilizar tanto para a construção do repositório como do *e-book*, optando pelo *Canva*, uma plataforma online de *design* gráfico que permite a criação de diversos conteúdos visuais. A escolha deu-se devido aos seus recursos que nos permitem experimentar diversas formas de criar e editar fotos e vídeos, explorando a riqueza de elementos visuais em suas variadas cores, formas e, no caso do repositório, possibilidades de configuração – como inserção de áudios, vídeos e *links* externos, o que nos possibilitou reunir diferentes materiais em um único espaço. Por meio dessa plataforma para desenvolvimento dos materiais e, como na etapa anterior, dos encontros síncronos virtuais, demos início ao processo de construção das propostas, que incluiu, também, a criação de jogos com a utilização dos sites *Wordwall* e *The WordSearch*, que oferecem *templates* para a criação de diferentes jogos digitais.

Com a finalização dos materiais anteriormente idealizados, a próxima tarefa foi compartilhá-los com amigos, colegas de curso, familiares e, fundamentalmente, educadores da educação básica, sobretudo dos sistemas públicos de ensino. Como principal meio de socialização das produções desenvolvidas, utilizamos o nosso perfil do PIBID Pedagogia Anos Iniciais, no *Instagram*²⁴, dada a sua grande possibilidade de alcance através de massivos compartilhamentos, curtidas e comentários. Por meio do nosso perfil, também realizamos uma postagem para introduzir a explicação do conceito Palavravundo com o objetivo de apresentá-lo antes de divulgarmos os materiais para o público.

Como forma de avaliar o impacto e alcance desse material – analisando-o não apenas de maneira quantitativa, mas também

²⁴ O nosso perfil foi criado com o objetivo de divulgar nossas ações e realizações acerca da alfabetização de crianças e outros aspectos relacionados ao campo da educação dentro do programa. *Link*: <https://www.instagram.com/pibidpedufjr/>.

qualitativa –, retomaremos, no momento de análise, os resultados gerados por meio dos compartilhamentos e comentários em nosso perfil do *Instagram*.

ARTE E PAULO FREIRE: A PRESENÇA DO ESTÉTICO NA ELABORAÇÃO DOS RECURSOS

O nosso primeiro recurso, o “Espaço Paulo Freire”²⁵ (imagem 1), consiste em um acervo virtual que reúne diferentes materiais que tratam do conceito de Palavrarmundo e, também, da vida e obra de Paulo Freire como um todo, trazendo outros importantes conceitos do educador. Já na sua tela inicial, com Palavrarmundo em destaque junto aos nossos nomes, há uma seta, para o lado direito, indicando a página seguinte na qual estão organizados os materiais que adicionamos ao repositório.

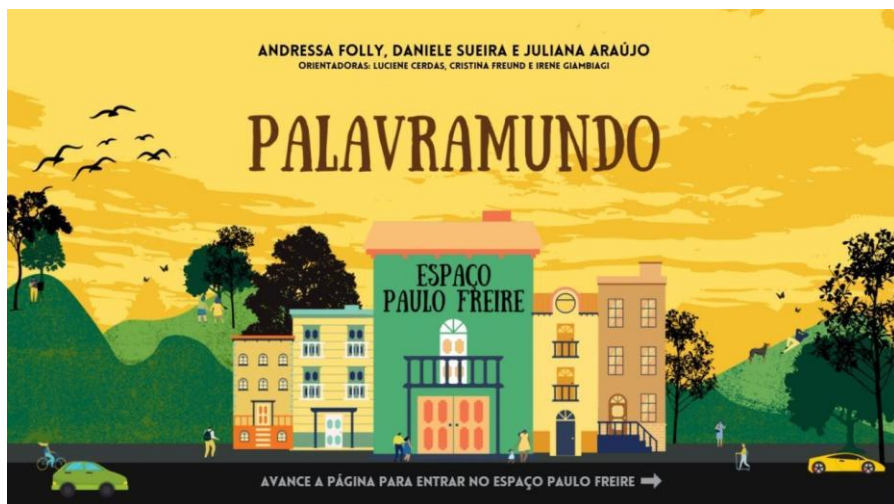


Imagem 1 – Tela inicial do Espaço Paulo Freire.

²⁵https://www.canva.com/design/DAEcUC4vM6k/AV94B6YgptWaYU_YzTnz0A/view?utm_content=DAEcUC4vM6k&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton.

Possuindo uma sala virtual intitulada Palavramundo (imagem 2), tivemos a preocupação em organizar um espaço dinâmico, lúdico e intuitivo, de fácil acessibilidade aos recursos ali presentes, facilitando o acesso a diversos materiais importantes para conhecer mais sobre Paulo Freire de maneira simples e estimulante apenas com um clique nas figuras e ícones – por exemplo: clicando na figura do rádio na estante, o visitante será redirecionado para um *podcast* sobre Paulo Freire; clicando no caderno em cima da mesa, para um jogo, e assim por diante.

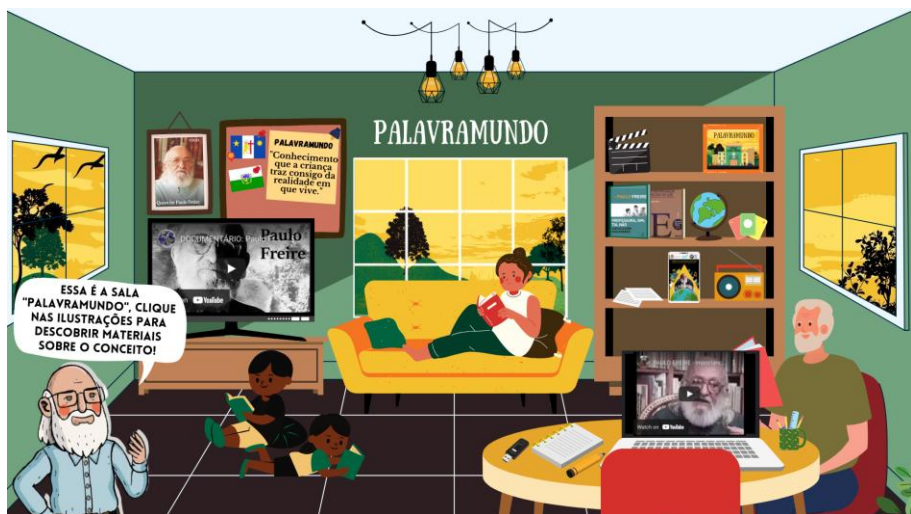


Imagem 2 – Sala Palavramundo do Espaço Paulo Freire.

Dentre os elementos que compõem o espaço, estão presentes: *links* de acesso para algumas obras do autor, documentários, biografias, mapas, *podcast*, *audiobook* e, ainda, alguns jogos digitais que criamos, como quebra-cabeça, caça-palavras, cartões didáticos e uma cruzadinha, todos abordando conceitos freireanos.

Nosso segundo material criado, que complementa o repositório e também o compõe, foi o *e-book* *Palavramundo: um guia*

sobre *Paulo Freire e suas ideias*²⁶ que reúne uma apresentação biográfica do educador, sua trajetória em formato de linha do tempo – com seus feitos e realizações no campo da educação, acompanhados de fotografias de cada momento – e citações de suas obras que reforçam a importância da leitura do mundo para se ler a palavra. O objetivo do *e-book* (imagem 3), assim como do Espaço Paulo Freire, foi desenvolver um material que despertasse a curiosidade e o interesse não apenas da comunidade externa à universidade, como amigos e familiares, mas sobretudo de educadores da rede básica de ensino e estudantes de cursos de licenciatura, futuros professores.

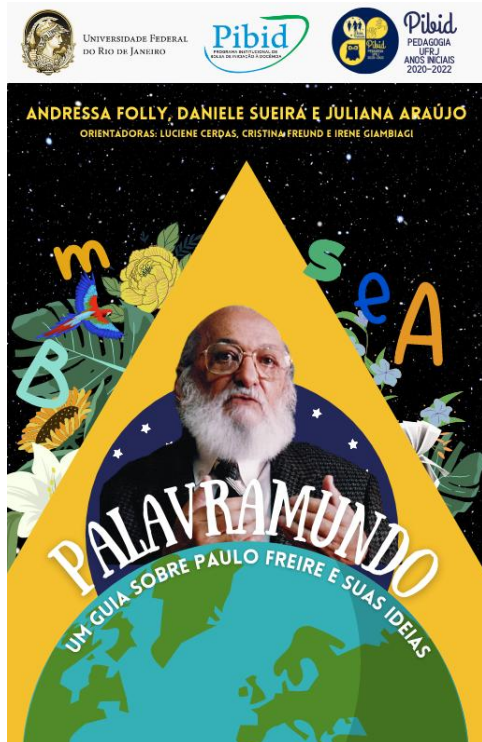


Imagem 3 – *E-book Palavramundo: um guia sobre Paulo Freire e suas ideias* (2021).

²⁶<https://drive.google.com/file/d/1zrHryhmG9DGGx9LZ39EQqHv-P8flPQjC/view>.

No caso do *e-book*, tivemos o cuidado de desenvolver um material que funcionasse como um guia de introdução ao pensamento de Paulo Freire, buscando, nesse sentido, uma linguagem acessível e uma organização que pudesse situar o leitor desde a apresentação de quem foi Paulo Freire e seus feitos, até um guia de citações para conhecer mais a respeito de suas obras e visão de educação. Ainda, o senso estético e artístico de ambos os materiais – observáveis na composição de cores, formas, seleção de figuras, imagens e as combinações entre todos esses elementos – foi levado em conta durante nossas discussões como um importante aspecto na constituição das propostas, idealizadas não apenas para serem ferramentas úteis para dialogar sobre Freire e seu conceito de Palavrando, mas sobretudo para, por meio digital, ser um fator atrativo.

Dessa forma, pensar a importância do caráter estético faz sentido quando vivenciamos, na relação entre ensinar e aprender, a participação “de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 2007, p. 14-15), o que nos permite compreender o papel do educador como um ato de realização estética também.

Esse alinhamento entre arte e educação configura-se como um fenômeno de humanização do sujeito, que potencializa sua criticidade, criatividade e liberdade à medida que se consolida como uma proposta artística, carregada pela arte (FREIRE, 2013). Para o educador, o processo de reconhecimento da educação enquanto um fenômeno para além do político e social, isto é, também artístico, possibilita enxergar a prática docente a partir de uma dimensão diretamente ligada à arte. Para Paulo Freire (2007, p. 24), “não é possível [...] formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético”.

Sendo assim, na elaboração dos nossos materiais, tendo em vista a sensibilidade e o cuidado com a estética, enxergando-a como “matéria-prima mesmo do ato de conhecer e educar” (BERINO, 2017,

p. 185), a intencionalidade por trás dos processos pode ser observada por meio da paleta de cores e dos diversos elementos presentes tanto no Espaço Paulo Freire como no *e-book*, por exemplo, que foram selecionados de forma a lembrar o Brasil e suas características, valorizando a riqueza dos recursos existentes em nosso país, bem como toda a rede de conhecimento aqui produzida. Outras buscas também foram objetivadas na organização das propostas, como o desejo de, ainda por meio dos tons enérgicos e vibrantes do verde e amarelo, por exemplo, torná-los alegres e atrativos, implicando também, ao visitante do Espaço e leitor do *e-book*, os sentimentos de pertencimento e representatividade.

A própria elaboração do Espaço Paulo Freire, que contempla uma sala virtual – a sala Palavramundo – com janelas, estante com livros, rádio, globo terrestre, uma mesa com cadeiras e objetos em cima, um sofá, quadros e pessoas lendo, evidenciando o ato da leitura, mostra o resultado de um processo coletivamente construído com base na ação criativa de reproduzir um ambiente calmo, em que, tanto a leitura da palavra, quanto a leitura do mudo, pudessem ser refletidas. Quanto à criatividade, Paulo Freire (2013, p. 359-360) diz que ela

Tem que ver muito com uma das conotações da vida, do fenômeno vital, que é a curiosidade. [...] Assim, ao nível da experiência existencial, a curiosidade, que implica às vezes uma certa estupefação diante do mundo, uma certa admiração, uma certa inquietação, um conjunto de perguntas, indagações ou silêncios, termina nos empurrando para uma refeitura do mundo. [...] E não há reconstrução sem criatividade. No fundo, a criatividade tem que ver com a remodelação do mundo.

Nesse sentido, o elo entre arte e educação, incorporando aqui a perspectiva freireana de educação como ato de experiência humana que dialoga com o mundo e suas possibilidades de reconstrução, resgata a sensibilidade docente necessária à formação educadora, que deve ser permeada, também, pelo aspecto da criatividade.

ANÁLISE

Com a finalidade de promover a divulgação da criação do “Espaço Paulo Freire” e do *e-book*, além do próprio conceito escolhido, foi elaborada e publicada uma postagem (imagem 4) na rede social *Instagram* do PIBID UFRJ Anos Iniciais, e obtivemos uma devolutiva numérica. Esta foi escolhida por ser a principal rede social do projeto, com mais de 500 seguidores, em que há um maior alcance do público que tínhamos o objetivo de atingir, ou seja, da comunidade externa à universidade – amigos, familiares, professores das redes básicas de ensino – e estudantes de licenciatura, sobretudo do curso de Pedagogia, além do fácil compartilhamento e acesso de postagens entre as pessoas. É importante ressaltar que não nos baseamos na coleta de dados de maneira apenas quantitativa, mas também consideramos importante trazer alguns números da nossa maior rede social, utilizada como principal forma de divulgação das nossas ações.

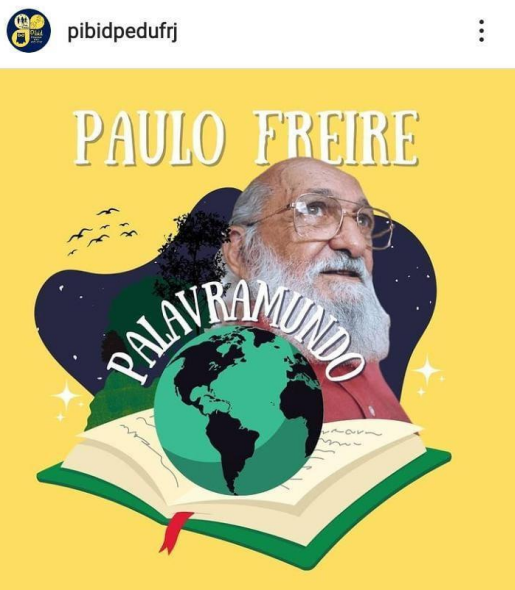


Imagem 4 – Capa da postagem do @pibidpedufrj sobre o conceito Palavravmundo.

A partir da análise da interação que o público teve com a postagem sobre o conceito Palavramundo (tabela 1), publicada no mês de abril de 2021, é possível ver que foram alcançadas 393 contas, que resultaram em 107 curtidas e 13 comentários. Além disso, 47 pessoas encaminharam a publicação, 25 a salvaram e 6 pessoas começaram a seguir a conta do projeto. Evidencia-se, então, um *feedback* positivo, em que houve uma boa recepção do público atingido. Em relação às outras postagens feitas pelo PIBID na rede social, esta foi a com o quinto melhor desempenho, dentre as até então 16 publicações, quanto às contas alcançadas.

Contas alcançadas	Curtidas	Comentários	Encaminham a publicação	Salvaram a publicação	Novos seguidores
393	107	13	47	25	6

Tabela 1 – *Feedbacks* sobre a publicação no *Instagram* “Paulo Freire: Palavramundo”.

Ainda, para além do *feedback* que recebemos, tivemos a repostagem de nossa publicação sobre o conceito na conta do *Instagram* da Residência Pedagógica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Através dessa via virtual, novas oportunidades de diálogo sobre os nossos materiais criados surgiram através da nossa participação no Pré-colóquio Internacional Paulo Freire, realizado no mês de maio deste ano. Com a nossa apresentação no evento, organizado entre o Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e a Faculdade de Educação da Universidade Federal Rio de Janeiro (FE/UFRRJ), notamos uma forte receptividade dos que estavam presentes, por meio de elogios e, ainda, de um convite para exibir o conteúdo produzido por nós em uma roda de conversa no Instituto Federal de Brasília (IFB), o que mostra, de fato, um acolhimento e carinho do público.

CONCLUSÕES

Diante das significativas experiências formativas proporcionadas pelo PIBID, que nos envolve em estudos, reflexões e práticas que se entrelaçam e se dialogam no fazer coletivo, pensar o processo de formação docente em um contexto de pandemia, com diversas contradições e dificuldades, nos proporcionou traçar novos caminhos como licenciandas do curso de Pedagogia – futuras professoras – e pesquisadoras na área da educação, processo este que, sem dúvidas, encontra em Paulo Freire importantes contribuições.

Aprofundar nossas pesquisas a respeito do educador e construir, de maneira coletiva enquanto grupo, materiais com o objetivo de popularizar o conceito de Palavramundo para educadores da educação básica e a comunidade interna e externa à universidade contribuiu para evidenciar a potência da educação, além das possibilidades na adesão de novas estratégias e ferramentas digitais, por exemplo, a serem exploradas ao longo do nosso percurso formativo. Compreendendo tantos aspectos importantes envolvidos na elaboração deste trabalho, enfatizamos o processo de formação docente à luz das contribuições de Paulo Freire como um movimento necessário para a construção de práticas pedagógicas que ponham em foco, no cenário da educação, ações que promovam diálogo, coletividade, curiosidade, amorosidade, criatividade, autonomia e a criticidade.

REFERÊNCIAS

- BERINO, Aristóteles. Paulo Freire Esteta: arte, fotografia e cinema. **e-Mosaicos - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (Cap-UERJ)**, v. 6, n. 13, dez. 2017.
- DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Paulo Freire: leitor da *palavramundo*. **Debates em Educação**, v. 2, n. 3, p. 1-13, jan./jun. 2010.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre o Currículo. Brasília**: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

**PAULO FREIRE E SEUS DIÁLOGOS COM ENSINO DE
HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES:
DESVELANDO SABERES A PARTIR DAS LEIS Nº 10.639/03
E Nº 11.645/08, NO CONTEXTO ESCOLAR DA ESCOLA
PRIVADA**

Maria Girlene Callado da Silva
Josaniel Vieira da Silva

RESUMO: Este artigo é fruto de uma pesquisa do trabalho de conclusão da especialização em Ensino de Culturas Africanas, da Diáspora, e dos Povos Indígenas, ofertada pela Universidade de Pernambuco (UPE). Tem como objeto de análise o ensino de história e sua relação com a construção das identidades dos alunos(as). Propusemos como questão de pesquisa: como os/as professores/as de escolas particulares tem buscado ensinar em suas práticas pedagógicas elementos da cultura afro-brasileira e indígena que contribuam para a construção das identidades? O objetivo da investigação foi de analisar como os/as professores/as de escolas privadas tem buscado ensinar em suas práticas pedagógicas elementos da cultura afro-brasileira e indígena, que contribuam para construção das identidades dos/as alunos/as. Mergulhamos no pensamento freireano para trabalhar o processo diaspórico, tendo como objetivo romper com os tabus estabelecidos pelos opressores. É a partir desse pensamento, que nos situamos e acreditamos no potencial da educação intercultural, para reinventar a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Construção de identidades. Saberes.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto de estudo, o pensamento de Paulo Freire, o ensino de história e sua relação com a construção das identidades dos sujeitos. Resulta da pesquisa do trabalho de conclusão de especialização, pela Universidade de Pernambuco.

As diversas ponderações e diálogos sobre as dimensões da educação para as relações étnicas raciais e indígenas no contexto escolar abarcam muitas problemáticas, principalmente no que concerne as práticas desenvolvidas pelos professores e as suas concepções curriculares que as escolas trabalham nos seus cotidianos. Como é sabido, na nossa sociedade, as desigualdades começaram antes mesmo de sermos um país, bem antes de o território brasileiro aparecer nos mapas, às desigualdades entre as pessoas se formaram nos processos de organização das sociedades, isto é, nas relações entre os seres humanos.

Dito isto, começamos a compreender que, essas desigualdades não surgiram do nada, nem da própria natureza, mas de um contexto que envolve os elementos identitários e culturais de um povo, que por muito tempo esteve de um lado da linha Abissal²⁷, que provocou o silenciamento de diversas culturas, durante o processo histórico. Na luta pela superação, de um quadro de negação de diretos e reconhecimentos, se faz necessário, aprofundar uma discussão que se paute no ensino de história, e nos desafios de uma prática pedagógica que possa emergir novos olhares para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Nesse sentido, apresentamos como questão problema: como os/as professores/as de escolas da rede privada tem buscado ensinar através de suas práticas pedagógicas elementos da cultura afro-brasileira e indígena que contribuam para a construção das identidades? O objetivo da investigação foi de analisar como os/as professores/as desse setor tem buscado ensinar em suas práticas pedagógicas elementos da cultura afro-brasileira e indígena, que

²⁷ [...] O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. (SANTOS, 2007, p.71).

contribuam para construção das identidades dos estudantes. Os desdobramentos desse objetivo se apresentam em: identificar como o ensino de história têm discutido as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e analisar como as práticas pedagógicas dos professores de escola particular tem buscado discutir a História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena contribuindo para a afirmação das questões identitárias.

O objeto de nosso estudo nos instiga a perceber que, estudar a cultura afro-brasileira e indígena contribui significativamente para entendermos novas epistemologias sobre a história de vida de diferentes povos, e experiências outras que nos mobilizam aprofundar e discutir sobre os elementos identitários que deles fazem parte. Nesse sentido, as diferentes práticas e o olhar com o qual tem sido percebido o ensino de história, nos levaram a despertar o interesse pelo tema e pesquisar sobre o mesmo. Romper com as rupturas sobre as epistemologias que ao longo dos tempos foram sendo passadas enquanto verdades absolutas é de fato um desafio a ser ressignificado. Para isso, nos amparamos também no conceito de Educação popular de Paulo Freire e nos seus diálogos sobre a condição do “Ser Mais”, respeitando a luta, a historicidade e a contribuição do movimento negro para a nossa sociedade.

De alguma forma, pudemos perceber nas reflexões de Paulo Freire contribuições importantes e necessárias para a compreensão das desigualdades sociais e formação docente para análise das questões culturais e identitárias de estudantes como sujeitos socioculturais.

DISCUSSÕES TEÓRICAS: Compreensões sobre ensino de história e a construção de identidades

Consideramos que para entender a construção de nossa sociedade e as relações de ensino que são desenvolvidas no currículo das escolas, é importante conhecer: a história dos povos que deram origem ao Brasil, as dimensões entre colonizadores e os povos indígenas e africanos, bem como perceber qual a influência direta desses povos para a construção de nossas identidades.

Partimos de uma questão primeira, que nos leva a pensar nas relações entre dominadores e dominados, opressores e oprimidos sob a ótica freireana, que marcou por muito tempo um país que não considerava nem respeitava o negro e o indígena como pessoas de direitos. Isto fez com que se criasse uma série de discriminações e preconceitos ao longo dos tempos, perpassando até a atualidade.

Paulo Freire (1987) denuncia que a ideologia opressora promove a absolutização da ignorância que está voltada para aqueles que têm a sua palavra como única e verdadeira, ou seja, aquele que decreta algo ou impõe aqueles que são oprimidos e tiveram suas palavras silenciadas.

Com a absolutização da ignorância o diálogo é impossível, e esta nega por sua vez o caráter pedagógico da revolução, uma vez que afirma que não acreditam no comportamento educativo antes da chegada ao poder. O diálogo, como sendo uma forma encontrar os homens em suas pronúncias, segundo Paulo Freire (1987) é uma condição para que estes alcancem a sua humanização.

Paulo Freire (1987) enfatiza ainda, que uma das dimensões fundantes da teoria da ação opressora, é a de dividir, para manter a opressão. Pois, na medida em que se dividem as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimindo e delegando às mesmas lugares inferiores no contexto social. A referente ação é fortemente representada, por ideologias que tendem a fortalecer a hegemonia das classes dominantes.

No período colonial os indígenas faziam parte de um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar pensado pelos europeus, projeto este que perpassou um longo período marcando assim severamente a vida desses povos e mostrando como a sociedade branca dominava. Assim, “[...] várias tragédias ocasionadas pelos colonizadores aconteceram na vida dos povos originários dessas terras: escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes” (LUCIANO, 2006, p. 17).

Nossa sociedade é inegavelmente multicultural, o que compreende que nela há diferenças sociais. Desse modo, com a criação da Lei Nº 10.639/2003, pensada para incluir, no currículo do

ensino fundamental, de forma obrigatória, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, passou a ser pensada de maneira diferente ou pelo menos assim, compreendemos que necessita ser. No momento atual, as questões que tratam das identidades e cultura dos povos negros e indígenas, não podem ser ignoradas ou passadas despercebidas pelos/as professores/as, é preciso, portanto uma atenção especial para essas diferentes abordagens no currículo escolar, isto porque:

Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p.14).

O colonialismo, nos colocou diante de uma formação histórica que segundo Candau, está marcada pela eliminação do “outro” pela condição do ser, ou sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua identidade. “Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social” (2005, p. 123). Destarte, o debate que trata sobre o Ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Indígena, nos coloca diante de nossa própria história.

Assim, as reflexões sobre as questões identitárias são, de alguma forma, movimentos de se entender como a cultura e seus sujeitos socioculturais transitam numa sociedade excludente que urge por dialogicidade, conhecimento e por mais cultura com vistas à ação cultural para a libertação tendo como aporte o diálogo (FREIRE, 1976). É preciso pensar em como vivenciar nos currículos, a construção de uma perspectiva intercultural capaz de mobilizar práticas educativas que visem uma educação crítica.

O processo de ensino a partir das Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08 no contexto atual de ensino

A Lei Nº 10.639/03 foi instituída para incluir, no currículo do ensino fundamental, a temática História e Cultura Afro-Brasileira, posteriormente, a Lei Nº 11.645/2008 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) LEI Nº 9394/96, estabelecendo à inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Com o surgimento da LEI Nº 11.645/2008, ouve a necessidade de se abordar a temática no ensino das disciplinas no ensino fundamental e médio.

Assim, diante do atual contexto da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino, sancionada pelo Presidente da República nas leis anteriormente citadas, requer que pensemos em um ensino que possa compreender os entre lugares²⁸, que promova o respeito e valorização das diferenças e que o diálogo entre os diversos grupos possa favorecer a construção de horizontes culturais ampliados.

Tratando especificamente da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura das comunidades indígenas e africanas na educação básica brasileira, percebe-se que a LEI Nº 11.645/08, representa um grande passo em direção ao reconhecimento de uma sociedade historicamente formada por diversas culturas e etnias, mas, ainda é necessário ser concretizada sua regulamentação, através de normas e diretrizes para o desenvolvimento de ações concretas que efetivamente estimulem diálogos em torno da formação multiétnica no país.

Talvez seja possível pensar ou repensar em um novo currículo para as escolas, não apenas como uma forma de organizar o ensino, mais de maneira que se pense em políticas educativas e

²⁸ [...] O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação singular ou coletiva que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (BHABHA, 1998, p.20).

culturais que vivenciem no cotidiano da escola, práticas que favoreçam uma reflexão das LEIS N° 10.639/03 e N° 11.645/08 no contexto atual do ensino.

Para Paulo Freire (1987), uma ação que possibilite romper com a perspectiva antidialógica é o pensar de forma crítica e consciente, sobre a realidade, ou seja, uma ação libertadora, cujo ponto de partida não está na perspectiva de depositar neles o conteúdo revolucionário, mas na problematização de sua posição no processo. Na problematização da realidade nacional e da própria manipulação.

O DESENHO METODOLÓGICO

Para atender aos objetivos da pesquisa, pautamos a metodologia a partir da abordagem qualitativa que é profícua para se compreender os estudos sociais, nesse sentido Minayo ressalta que:

Este tipo de pesquisa trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (2009, p.21).

A abordagem qualitativa por sua vez esta pautada em uma perspectiva que concebe o conhecimento como sendo um processo que vai se construindo pelos sujeitos em suas interações cotidianas. Os procedimentos de coleta de dados basearam-se na escuta, na escrita e na interpretação das falas dos sujeitos. Sendo assim, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista: [...] “que é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador” (MINAYO, 2009, p. 64).

Para o desenvolvimento da pesquisa elegemos como campo empírico (01) escola particular localizada no município de Lagoa dos Gatos-PE, a qual chamaremos de Saberes do Amanhã, para garantir a

integridade da escola. A escolha desse campo para o cenário investigativo é pelo fato de ser um local pouco estudado e por ser desafiador chegar a esses espaços como pesquisadores. Para o levantamento dos dados, elegemos os seguintes sujeitos de pesquisa: professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental.

A partir das questões que foram analisadas, utilizamos nesta pesquisa a perspectiva de análise do discurso que segundo Orlandi (2012, p.77) “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas”. Estas podem expressar um significado e um sentido que deverá ser interpretado, pelo dito e não dito.

DISCUSSÃO DOS DADOS A PARTIR DAS CATEGORIAS DE ANÁLISES

O ensino de história enquanto caminho para desconstruir os estereótipos sobre os povos negros e indígenas

Compreender o ensino de história decorre considerá-lo como um dos elementos que podem contribuir para a construção e ressignificação das diferenças entre os diversos povos, assim, o que parece consensual segundo Candau (2005), é a necessidade de se reinventar a escola, para que possa oferecer espaços e tempos para discussões significativas sobre o ensino da história e cultura afro brasileira. Conscientes das diversas maneiras de ver e compreender o outro cabe refletirmos, permanentemente como o ensino tem chegado aos alunos, que princípios se tem pensando ao ensinar sobre as diferenças no interior dos grupos. Talvez não tenhamos respostas findadas agora, mas essas são questões estimulantes e desafiantes.

Paulo Freire, com sua genialidade, enfatiza que a relação entre oprimido e opressor são reflexo de uma estrutura que precisa ser rompida e questionada. Trazer para o contexto da sala de aula essas reflexões é urgente, para que possamos criar uma educação que possa ser planejada e construída pelos oprimidos que já venceram a concepção opressor-oprimido. Assim, nossas inquietações partem desse direcionamento, para saber como as escolas tem procurado

vivenciar no seu cotidiano práticas que favoreçam uma educação libertadora.

Na 1ª questão apresentou-se a categoria ensino de história, a partir da questão: após a publicação da Lei n. 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer CNE/CP 3/2004, que institui as diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras a serem executadas pelas escolas nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Você concorda com essas mudanças? Justifique. Conforme explicitado no depoimento a seguir:

Sim concordo, uma vez que essa problemática que envolve as relações entre a cultura indígena e africana é de grande importância no contexto do ensino. Olha, esses povos por muito tempo foram silenciados, então é preciso que hoje mais do que nunca se fale nesses assuntos entre todos (as) para que seja dada mais atenção as causas desses. (Extrato da entrevista da professora A).

O depoimento da professora revela para nós que, o ensino de história que discuta as relações entre os diferentes povos indígenas e africanos é necessário para que se possam configurar novos saberes e novos olhares para um povo que por muito tempo foi submisso. Importa também compreender que, muitas vezes está inserido na fala da docente um discurso legitimador de opressão, que precisa ser pensado principalmente no contexto escolar.

No fio dessas reflexões, vamos pensando em como ensinar numa perspectiva que promova o entendimento dos direitos e o respeito às diferentes etnias? Como ensinar de modo que os sujeitos do processo de ensino e aprendizagens entendam os diferentes cruzamentos de cultura? Nessa direção, precisamos pensar como diria Paulo Freire (2016) numa pedagogia do empoderamento, que faça com que o oprimido se liberte da condição que lhe foi imposta diante do opressor.

Essa pedagogia por sua vez, nos encaminha a pensar na educação para o nunca mais. Ou seja, uma educação que favoreça o avivamento dos horrores causados aos sujeitos em determinadas épocas, para que isso não volte a acontecer, dessa maneira:

A educação para o “nunca mais” promove o sentido histórico, a importância da memória em lugar do esquecimento. Supõe quebrar a “cultura do silêncio” e da invisibilidade e da impunidade presente na maioria dos países latino-americanos, aspecto fundamental para a educação, a participação, a transformação e a construção de sociedades democráticas. (SACAVINO, 2000, p. 44).

Essa perspectiva de ensino nos revela como é possível uma educação voltada para uma prática que possa pensar no significado dos direitos como um processo de construção social que envolve um contexto de luta e significados associados às práticas sociais. Desse modo, salientamos a importância de os professores reconhecerem esses elementos enquanto saberes necessários à sua prática docente.

A 2ª questão buscava entender o novo paradigma educacional que exige um ensino voltado para a multiplicidade de conhecimentos que tratem da cultura dos diferentes povos, a categoria cultura e sua diversidade foi resultado do questionamento: como você tem trabalhado o ensino da cultura afro-brasileira e indígena no cotidiano escolar? Sobre essa questão temos:

Infelizmente a gente fica muito restrito a um planejamento escolar, por exemplo, nós professores, temos que pautar o nosso trabalho em cima do que foi planejado para cada bimestre. Muitas vezes o tema abordado, não chega a esse ponto, mas eu tento trazer essa consciência à medida que os temas vão possibilitando esse espaço para tratar desses assuntos, sempre que eu encontro uma brechinha eu mostro como a cultura brasileira é diversificada. (Extrato da entrevista da professora B).

Ao observarmos a fala da professora B, percebemos o quanto a mesma tem se preocupado em tratar dos assuntos sobre a cultura afro-brasileira e indígena de maneira contextualizada. A mesma destaca ainda os desafios que tem enfrentado em relação a um planejamento escolar que por vezes têm sido limitados para tais discussões. Nesse sentido, concordamos com Veiga Neto (2003, p.110) ao dizer que “sentimos que a escola está em crise porque percebemos que ela está cada vez mais desenraizada da sociedade”.

Assim, Para avançar na construção de práticas educativas interculturais é fundamental questionar a lógica dominante nos processos educativos escolares.

A prática pedagógica, enquanto possibilidade de rompimento de tendências homogeneizadoras e padronizadoras

No contexto atual, se faz necessário pensar em práticas de ensino que possibilitem romper com as ideias de conhecimentos superiores, pautados numa visão eurocêntrica e colonizadora. Nesse sentido, perguntamos na 3ª questão: como a escola têm buscado e pensado seu currículo para vivenciar esses conteúdos, é ainda uma visão eurocêntrica que perpassa o ensino? As respostas das professoras nos possibilitaram as seguintes tessituras dialógicas em relação a esses elementos à categoria prática pedagógica:

Olha, a escola tem buscado vivenciar o ensino da cultura afro-brasileira e indígena, mas ainda de maneira um pouco vaga, não temos projetos, o ensino fica mais fechado as práticas de sala de aula mesmo e através do livro didático que por sua vez ainda traz o indígena, por exemplo, muito estereotipado, desse modo nosso trabalho ainda é maior pra desconstruir essas questões imposta pelo sistema, entende. (Extrato da entrevista da professora A).

A fala da professora A, possibilita entender que, o currículo dessa escola particular embora não esteja fechado a tais discussões, ainda não rompeu com algumas práticas necessárias, o que fica evidente também na fala da professora B, que ao responder sobre a mesma questão nos diz:

Nosso currículo não busca trabalhar de maneira muito diversa os assuntos de História e Cultura Afro-Brasileira, porque o ensino da Cultura Afro- Brasileira e Indígena por vezes se resume as datas comemorativas, a escola, geralmente para nesses momentos e pronto e que embora se discuta esses elementos a visão eurocêntrica ainda não foi superada. (Extrato da entrevista da professora B).

Nesses depoimentos, percebemos que, os pensamentos colonialistas são fortes ainda no contexto escolar do ensino da escola particular, pelo fato desses assuntos não ultrapassarem datas comemorativas e a mera presença estereotipada nos livros didáticos. Destarte, vamos percebendo a partir desses emaranhados de padrões epistêmicos que, de fato é indispensável que os currículos e livros escolares estejam isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância. Mais do que isso, é indispensável que reflitam, em sua plenitude, as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da nação e da cultura brasileiras.

Diferentemente de uma educação bancária, a educação precisa abraçar as causas sociais, que busca educar o homem na ação e reflexão sobre o mundo. Nesse sentido

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente [...] (FREIRE, 1987, p. 68).

Assim, já vamos caminhando para a categoria preconceito racial, resultante do que foi elemento que foi questionado junto às professoras. Ao serem questionadas na 4ª questão sobre: quais as ações que a escola tem buscado vivenciar, enquanto elementos de combate ao preconceito racial? Em uma das falas podemos inferir o seguinte:

Não permitimos em nenhum momento que o preconceito aconteça na sala de aula, qualquer que seja a ação nesse sentido, intervimos para que não venha a se repetir... através de exemplos, sempre busco trabalhar de forma conscientizadora, e a escola tenta nas reuniões de professores trazer reflexões nesse sentido. (Extrato da entrevista da professora A).

Na fala acima, percebemos que a professora tenta trabalhar no combate ao preconceito a partir de exemplos do cotidiano e de intervenções caso seja necessário. Percebemos, portanto, que o

trabalho da equipe gestora compreende apenas conscientizar os professores sem um maior aprofundamento dessa causa nesse espaço. Esse movimento, enquanto ruptura de uma colonialidade das práticas pedagógicas é possível a partir do momento que, o professor busca pesquisar e ressignificar suas práticas em sala de aula. Assim,

Acredito que desmontar os estereótipos possa vir a ser um dos objetivos específicos dos cursos de formação de professores, especialmente para os das séries iniciais, como uma das formas de visibilizar as diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais, sem o estigma da desigualdade, colocando todos eles como parte do passado significativo, da tradição e do conhecimento universal. (MUNANGA, 2005, p. 22).

A diversidade cultural é uma riqueza que está presente em nosso meio social e que precisa ser acolhida e preservada, dando importância aos seus valores culturais diversos, portanto, para que o/a professor/a possa lidar com os diversos ideologismos, saberes e desafios da prática docente, este/a precisa ter uma consciência epistêmica libertadora.

Diante do que estamos tecendo, percebemos que há vários avanços no que concerne ao debate e a implantação das leis sobre a Educação das Relações Étnico Racial, porém, há muito ainda que ser feito. Nesse sentido a escola tem importante papel a cumprir nesse debate. Uma das formas de interferir pedagogicamente na construção do respeito à diversidade cultural é garantir que a educação se realize voltada para o direito à história, de modo a implantar ações que favoreçam a construção de novos saberes pautados no respeito e reconhecimento das diferentes identidades.

A complexidade das relações nos faz pensar, portanto, no foco das identidades no âmbito da educação, que se revela enquanto indispensável para a compreensão e a concepção do ser. Sendo assim, optamos por encerrar nossas questões na entrevista, de modo que as professoras a partir dos processos dialógicos traçados junto a nós nos respondessem a partir da 5ª questão: quais são as atividades que desenvolvem no contexto de sala de aula que poderiam contribuir

para a construção das identidades dos sujeitos levando em conta a Lei Nº 11. 645/08? As respostas seguiram nessa direção:

[...] Trabalho com textos, exemplos, vídeos e cartazes de modo que vou destacando as diversidades e os elementos presentes na cultura desses povos que têm semelhança com a nossa. (Extrato da entrevista da professora A).

[...] Bem, eu procuro desenvolver uma prática que se volte para a questão dos silenciados, dos sujeitos que tiveram suas histórias negadas e seu processo social marcado por muito preconceito e discriminação. A partir de diálogos, conscientização sobre essas questões, textos, imagens e filmes que possam favorecer o debate para tratar dessas abordagens, destaco que nós professores precisamos de muitas estratégias para romper com o colonialismo que ainda engessa o sistema de ensino. (Extrato da entrevista da professora B).

As falas nos permitem perceber que, o trabalho dessas professoras tem tentado visibilizar os conteúdos sobre a cultura afro-brasileira e indígena, de maneiras diversas, porém percebemos que esses assuntos, ainda caminham a passos lentos, e isso ainda é mais assustador quando se trata de escolas particulares, uma vez que perpassam nessa instituição muitos desafios em relação ao ensino que é cobrado pelos pais ou responsáveis pelos/as alunos/as.

Assim, implantar um currículo capaz de responder às especificidades que apontamos enquanto elementos para uma escuta sensível e abertura ao outro e, ao mesmo tempo, escapar das armadilhas que nelas se encerram, é um grande desafio, pois exige que a perspectiva ideológica da formulação de currículos leve em conta os valores culturais dos alunos e da comunidade escolar. Assim, concordamos com Freire ao dizer: “o educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e aprendido pelos educandos” (Freire, 1984, p. 17). E assim, articulando igualdade e diferença construam novos saberes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa nos colocou diante de uma linha argumentativa que nos mostra como professores de escolas particulares tem trabalhado os assuntos relacionados à Lei Nº 11. 645/08. Os resultados da pesquisa nos possibilitaram identificar que, embora os professores sinalizem em suas falas que tenham buscado contribuir com um ensino voltado para as diferenças culturais e a construção da identidade de seus estudantes o que acontece são apenas sinais dessa realidade. O relato de suas práticas nos revela que esta temática ainda tem sido pouco discutida e pensada principalmente pelos gestores da escola, ao resumirem esses conteúdos às datas comemorativas.

A partir da pesquisa, foi possível observar que os determinantes sobre identidades ainda estão presos em um discurso marcado pela folclorização, quando de maneira implícita estes aparecem através dos livros e das ações realizadas pela escola em datas comemorativas. Nesse sentido todos os/as professores/as, são desafiados/as a pensar diferentes maneiras de trabalhar questão racial e indígena na escola e romper com certas dicotomias que vão surgindo pelo caminho.

A compressão que estamos tendo no decorrer dessa pesquisa é de que, é preciso, que o currículo das escolas particulares possibilitem uma construção alargada das questões da História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena no cotidiano escolar, buscando materializar a Lei em suas práticas escolares, e que os professores busquem a partir de suas práticas pedagógica, construir elementos dialógicos no fazer pedagógico que busque a exterioridade e a dialogicidade enquanto centralidade do ensinar e aprender, trazendo reflexões numa perspectiva freiriana, que repense a condição em que os povos negros e indígenas foram vistos e colocados em nossa sociedade.

O pensamento basilar e Paulo Freire, bem com as reflexões de outros autores trazido a este artigo, sucinta em nós outros desembaraços e outras tessituras que nos fazem continuar pensando que a mesma não se esgota por aqui. Dessa maneira, vamos concluindo nossos fios dialógicos de modo que, algumas questões vão

nos acompanhar: como pesar em práticas pedagógicas que pense a partir das reais condições dos oprimidos? É com essas possíveis inquietações que vamos encerrando esses escritos, desejosos de aprender e reaprender para além do que está posto enquanto uma verdade única.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elizângela Áreas Ferreira de, e SARAVALI, Marília Eliane Giachetto. Construção de concepções étnico-raciais africanas em sala de aula. Out. 2015. Florianópolis/SC. **Anais eletrônicos**. Florianópolis- SC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 27 nov. 2017.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 23 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 24 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 nov. 2017.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Antônio Flavio Moreira, Vera Maria Candau (Org). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes 2005.

CARVALHO, Maria do Livramento Gomes de. **A linguagem como afirmação cultural da identidade negra: lições e desafios de um contexto educacional pós-colonial**. Ministério de Educação e Ensino Superior. Cabo Verde. UFRJ, 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía, e COELHO, Mauro Cezar. A educação para a diversidade e a questão étnico-racial: Apontamentos

para a análise de práticas em curso. Out. 2012. Porto de Galinhas-PE. **Anais eletrônicos**. Porto de Galinhas- PE, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 27 dez. 2017.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores (a)s de escolas localizadas no meio rural**. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

FREIRE, Paulo. A Teoria da ação Antidialógica. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: Registros de uma experiência em processo, São Paulo. Paz e Terra. 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.**

MINAYO. Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: Deslandes, Suely Ferreira; Maria Cécilia de Souza Minayo (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Superando o Racismo na escola. 2. ed. Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. São Paulo, Editora Cortez, 2012.

REIS, Maria da Conceição dos, e SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. A lei nº 10.639/2003 nas escolas pernambucanas: políticas e práticas curriculares para sua implementação. Out. 2015. Florianópolis- SC. **Anais eletrônicos**. Florianópolis- SC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 25 dez. 2017.

SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. (Org). **Educar em**

direitos humanos. Construir democracia. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento ABISSAL: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**, v. 79, p. 71, nov. 2007.

SILVA, Maria da Penha da. **A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira - PE.** Dissertação, Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco. 2015.

VEIGA NETO, A. Pensar a escola como uma instituição pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: Costa, M. V. (Org). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Editora, DP&A, 2013, p. 110.

ADAPTAÇÃO DO MÉTODO PAULO FREIRE PARA AS SÉRIES INICIAIS

Beatriz Torres Pires²⁹

Francisca Eleneide Xavier Ávila³⁰

Viviane Maria Vieira Rodrigues³¹

RESUMO: O processo de alfabetização pressupõe uma relação dialógica, uma constante interação entre os sujeitos envolvidos. Refletindo sobre os processos de ensino e tomando como base os estudos freirianos, nos propomos analisar a adaptação do método Paulo Freire no processo de aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental. Ensinar não deve ser uma decisão heterônoma e nem estigmatizada, pelo contrário, precisa ocorrer a participação de todos, transformando os educandos em protagonistas na construção da aprendizagem, reconhecendo-os como sujeitos que realizam a sua própria leitura do mundo, capazes de transformarem a si e a realidade que os cerca.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Adaptação. Alfabetização.

²⁹ Professora da escola básica. Pedagoga – Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Especialista em Educação Infantil e Alfabetização – Faculdade Padre Dourado (FACPED). Email: bia9169@hotmail.com

³⁰ Professora da escola básica. Pedagoga, Especialista em Educação infantil – Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), cursando Especialização em Alfabetização e letramento nas Séries Iniciais – Faculdade Plus Dragão do Mar (PLUS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (GEPa) – Universidade Federal do Ceará (UFC). Email: neidexavieravila@gmail.com

³¹ Professora da escola básica. Pedagoga, Especialista em Educação infantil – Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), cursando Especialização em Alfabetização e letramento nas Séries Iniciais – Faculdade Plus Dragão do Mar (PLUS). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (GEPa) e do Grupo de Estudos Tecendo Redes Cognitivas e Aprendizagem (G-TERCOA) – Universidade Federal do Ceará (UFC). Email: yunamina.vivi@hotmail.com
Profa. orientadora: Ms. Erbenia Maria Girão Ricarte. Pesquisadora do Núcleo de História e Memória da Educação (NHIME) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação no Ceará (GEPHEC) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu a partir de reflexões sobre a adaptação do método de alfabetização de Paulo Freire para as séries iniciais, sabendo-se da necessidade de pensarmos um ensino que estimule a criticidade nos nossos alunos desde as primeiras séries, por sermos conscientes de que é na infância que formamos nossas bases físicas, psicológicas, intelectuais e sociais.

Observamos também que vários princípios freirianos estão presentes nas metodologias de ensino dos educadores no cotidiano escolar como, por exemplo, em projetos pedagógicos e jogos didáticos relacionados à alfabetização de crianças. Decidimos, portanto, aprofundar as pesquisas sobre esse assunto e constatamos que não existem muitas pesquisas nesta perspectiva.

Entretanto, outros educadores também já haviam se questionado se seria possível esta adaptação e as fontes que encontramos foram trabalhos e experiências desenvolvidas por estudiosos da área, que obtiveram resultados bastante satisfatórios, além de jogos de alfabetização que estão de acordo com a perspectiva freiriana de alfabetização e já adaptados para crianças.

Usaremos então, como fundamentação teórica, a contribuição de profissionais que já desenvolveram pesquisas sobre o assunto como Souza (2006), Leite e Duarte (2009), Rocha e Bulhões (2012), Mota e Moraes (2013), Brandão (2015), e do próprio autor do método, Paulo Freire (1967).

Falamos em adaptação pelo fato do método ter surgido inicialmente para alfabetizar jovens e adultos devido ao contexto histórico educacional da época, pois o mesmo foi desenvolvido na década de 60, período em que no Brasil estava sob a ditadura militar, época que se caracterizava pela falta de democracia. Neste mesmo período havia um elevado número de analfabetos no país, justificando, assim o motivo do seu surgimento para atender aos jovens e adultos não alfabetizados e com o objetivo de alfabetizar de uma maneira democrática, sempre buscando estimular o pensamento crítico. E por ter sido divulgado a partir de seu uso com adultos, o método, é muito

citado quando se refere a etapa do ensino que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Entretanto, destacaremos aqui que por razão do método ter surgido para atender a esse público, isso não significa que ele não possa ser aplicado nas demais etapas de ensino, como já citamos aqui nas séries iniciais, pois tendo como embasamento os estudos dos profissionais da educação que refletiram sobre esta mesma questão, da sua adaptação para a alfabetização de crianças.

A partir desta pesquisa, pretende-se então destacar as contribuições desta metodologia de ensino, principalmente no que diz respeito ao processo de aquisição da leitura nas séries iniciais, refletir sobre a adaptação do método, buscar práticas de ensino desenvolvidas de acordo com os princípios do mesmo, detalhar suas etapas, legitimar sua atualidade, além de destacar a pedagogia libertadora como uma maneira inovadora de ensino e contribuir nesta etapa tão importante da educação, que é a alfabetização.

Cabe aos educadores refletir constantemente sobre a questão da aprendizagem significativa que deve permear todo o processo de ensino e aprendizagem desde as séries iniciais, e de acordo com o método que será detalhado no decorrer deste trabalho, percebemos que esse processo acontece através de algumas etapas denominadas de: investigação, tematização e problematização, as quais acontecem tendo como base o diálogo, contribuindo não apenas para a decodificação de letras e sílabas, mas para a leitura significativa de palavras que fazem sentido na vida dos aprendizes, palavras essas que Paulo Freire chamou de geradoras, pois é a partir delas que os estudantes começam a codificar e decodificar as sílabas e por fazerem parte do cotidiano deles facilitam o processo de aprendizagem de leitura e escrita, considerando que temos um maior interesse e compreensão por aquilo que é significativo para nós.

O professor exerce um papel fundamental, pois será o responsável por estimular nos educandos o pensamento crítico através de uma relação dialógica no decorrer de todo o processo de alfabetização para que estes façam uso das palavras de uma maneira crítica, sendo conscientes de seu papel enquanto cidadãos que visam à construção de uma sociedade igualitária por meio da educação.

SURGIMENTO DO MÉTODO

O método de alfabetização de Paulo Freire (1967) surgiu a partir da necessidade de uma mudança da realidade na qual o país se encontrava, a existência de um grande número de adultos analfabetos, e devido a esse contexto foi usado inicialmente para alfabetizar jovens e adultos, tendo assim uma maior referência quando se trata da EJA.

Neste período, década de 60, também acontecia no Brasil a ditadura militar, período caracterizado pela inexistência de um regime democrático o que conseqüentemente ocasionou métodos de ensino tradicionalistas, nos quais a relação entre professor e aluno acontecia de uma forma verticalizada, os conteúdos deviam ser memorizados para posteriormente serem respondidos de uma maneira objetiva, sem nenhum espaço para reflexão e expressão de ideias. Segundo Freire (1987, p. 33) “desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”, portanto, o que esta metodologia de ensino vem propor é a libertação das pessoas através do conhecimento crítico e reflexivo devido à necessidade da construção de uma sociedade conscientizada para que seja, assim, democrática no verdadeiro sentido da palavra, e foram essas as inquietações que impulsionaram o surgimento desta nova forma de ensino, também denominada de pedagogia libertadora. Nesse contexto:

Os escritos de Paulo Freire dos anos 1950 e 1960 serviram de alicerce para a construção da Pedagogia Libertadora. Tal concepção afirmava ter o homem vocação para ‘sujeito da história’, e não para objeto, mas que no caso brasileiro esta vocação não se explicitava, pois o povo teria sido vítima do autoritarismo e do paternalismo correspondente à sociedade herdeira de uma tradição colonial e escravista. (GHIRALDELLI, 1991, p. 122).

Libertadora no sentido de libertar a sociedade da opressão, da submissão, libertação essa que acontece por meio da educação, para que o homem se reconheça como alguém que pode atuar criticamente na sociedade, conscientizando-se de seu papel social através de um processo de ensino reflexivo no qual os educandos deixam de ser meros reprodutores daquilo que lhes é imposto e passam a ser

produtores de conhecimento, a compreenderem sua realidade e seu contexto sociocultural. A esse respeito Souza (2000) considera que:

Paulo Freire é antes de tudo um educador. Sua obra deixa raízes no campo filosófico e antropológico, estende-se pela área da comunicação, apoia-se em conhecimentos sociológicos e é dotada de implicações políticas. Esta complexidade multidisciplinar do seu pensamento concorre, porém, para ressaltar e aprofundar sua preocupação fundamental: dar ao processo educativo as condições essenciais para que ele contribua para a realização plena e consciente de cada homem no seio da sociedade. (p.20)

É importante também aqui citarmos a primeira experiência de Paulo Freire com o uso de seu método que ocorreu em 1963, na cidade de Angicos, sertão do Rio Grande do Norte, e ficou conhecida como as “40 horas de Angicos” por terem sido alfabetizados 300 adultos em cerca de 40 dias.

Sabemos que Paulo Freire não elaborou uma teoria específica sobre a infância, mas apropriando-se de sua literatura e de outros autores, percebemos que as concepções de educação de Paulo Freire podem ser contextualizadas na infância, visto que apesar da tenra idade dos educandos, os mesmos são capazes de se constituírem como sujeitos de consciência crítica, tornando-se autores do próprio aprendizado, participando ativamente das tomadas de decisões, de modo a sentirem-se parte integrante do grupo ao qual pertencem.

A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO DO MÉTODO PARA CRIANÇAS

Refletindo sobre essas questões da necessidade da formação de uma sociedade democrática, entendemos que através de uma metodologia de ensino libertadora, na qual tem como base a dialética e é pautada no respeito com os educandos e na valorização cultural dos mesmos, por meio da qual acontece uma alfabetização reflexiva e crítica, alcançaremos os objetivos de alfabetizar as crianças ao mesmo tempo em que as conscientizamos de seu papel na sociedade e estimulamos à criticidade, pois não basta alfabetizar, é preciso

alfabetizar conscientizando, pois o exercício da cidadania é uma das finalidades da educação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9394/96, em seu artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL; 2017, p. 8).

Acreditamos na aprendizagem como um ato de conhecer realidade em que se vive, ou seja, um conhecimento concreto em relação à sociedade através do estudo de seu contexto sociocultural. E no que se refere à alfabetização como contribuinte para esse processo, isso é possível se enquanto educadores permitimos que os nossos alunos tenham um papel participativo em todo processo de alfabetização e que os conteúdos apresentados para eles em sala de aula façam parte da realidade dos mesmos, pois uma educação descontextualizada não poderá promover a emancipação humana. Nesse sentido:

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 1967, p. 97).

Daí a importância de uma educação dialógica, em que ambos, educadores e educandos, trocam conhecimentos e experiências tendo o mundo como mediador desse processo. E como consideramos a criança um cidadão desde o seu nascimento, é essencial que tenham acesso a um processo educativo que proporcione reflexões críticas desde a educação infantil, como Freire (2001) destaca:

No universo infantil, para mim uma condição fundamental para que o educador trabalhe com eficácia – no bom sentido que a palavra deve ter é exatamente o respeito a essa identidade cultural das crianças que, como disse, têm um corte de classe. E o respeito a essa identidade, sem o qual o esforço do educador fraqueja, que tem ver com essa leitura que a criança faz do mundo e com a qual chega à escola. É uma leitura que ela aprende a fazer, no convívio de sua casa, no convívio de sua vizinhança, de seu bairro, de sua cidade, com a marca forte do corte de sua classe social. (p.140).

É essencial respeitar a leitura de mundos de nossas crianças, a qual de acordo com Paulo Freire antecede a leitura da palavra e tem grande relevância para que possam aprender a participar democraticamente de seu grupo social, a partir de situações vivenciadas de modo lúdico e criativo nas séries iniciais, pois não adiantar alfabetizar crianças que residem na zona rural com palavras que façam parte do contexto da zona urbana, como por exemplo, as palavras ou textos relacionados com cinema, praia, shopping, dentre outros, pois será bem mais interessante trazer para a sala de aula temas de seu cotidiano, os quais poderiam ser: roçado, banho de rio, plantações, animais da região e etc.

Para melhor refletirmos sobre este método alfabetizador detalharemos suas etapas a seguir.

ETAPAS DO MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO DE PAULO FREIRE

O método acontece através de três etapas distintas, porém não são isoladas, pois uma contribui a todo instante com a outra e vice-versa, denominadas de investigação, tematização e problematização, que são executadas em cinco fases.

A primeira fase é o momento em que acontecem os primeiros diálogos e a partir deles o professor fará um levantamento do universo vocabular do grupo para já ir selecionando as palavras geradoras, que são aquelas que têm um significado existencial para o grupo e serão utilizadas no processo de alfabetização.

No segundo momento, essas palavras são selecionadas pelo educador de acordo com sua riqueza fonêmica, dificuldade fonética e teor pragmático. Pois além das palavras serem significativas para os aprendizes elas também devem ser construídas por uma estrutura gramatical de acordo com o nível do grupo e com os objetivos que se deseja alcançar, possuindo uma riqueza estrutural e fonológica, pois exercem um papel fundamental para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Na terceira fase acontece a criação de situações-problemas que partem das palavras geradoras da fase anterior, as quais estimulam os educandos a refletirem sobre o significado que essas situações representam em suas vidas. E na quarta fase, o professor elaborará as fichas roteiro que servirão de auxílio para os debates.

E no momento final, quinta fase, será criada as fichas das palavras que foram discutidas na fase anterior, para a decomposição das famílias silábicas que as compõem e a formação de novas palavras a partir dessas famílias.

Analisando as etapas acima especificadas, compartilhamos das ideias de Souza, (2006) que destaca:

Hoje, umas das condições fundamentais em nossa sociedade é saber como desenvolver o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, fazendo com que as pessoas envolvidas neste processo tenham condições de compreender o seu significado e saibam utilizá-las corretamente. As consequências negativas, de situação contrária, se fazem sentir entre aqueles que, mesmo oficialmente alfabetizados, são incapazes de apresentar uma aprendizagem significativa, isto é, de utilizar a leitura e a escrita como meio de apreensão do objeto, se compreensão do mundo e de atuação consciente sobre ele. (p.20).

Comprendemos assim, que a partir de determinadas palavras surgem situações do cotidiano dos aprendizes para serem debatidas e somente após essa análise sobre determinado assunto é que se inicia o processo da análise estrutural das palavras, para que dessa forma os educandos não apenas memorizem sílabas e palavras, mas se apropriem criticamente das palavras, englobando sua estrutura e significado.

EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DO MÉTODO

Souza (2006) com sua dissertação de mestrado cujo tema “Círculos de cultura infantil: O método Paulo Freire na alfabetização de crianças: Um estudo aproximativo socioconstrutivista” tem a intenção de comprovar a atualidade e validade do método freiriano, esse estudo surgiu a partir de suas próprias reflexões e observações enquanto professora alfabetizadora.

Realizou-se um estudo aproximativo do método Paulo Freire com a teoria socioconstrutivista, não para rotular Paulo Freire e seu método como socioconstrutivista, mas para pontuar as características comuns entre ambos.

[...] para ratificar a atualidade de seu método de alfabetização que, segundo indicações de seu formulador precisa ser recriado a cada experiência, podendo ser compatível com as propostas mais recentes. Daí, talvez, a sua permanente validade e atualidade. (SOUZA, 2006, p.27).

Acreditamos ser a necessidade de recriação, que o método traz em sua essência para estar de acordo com cada nova realidade que será aplicado, que o torna sempre atual e válido, pois não é uma metodologia de ensino padronizada, possui etapas e fases de aplicação que não devem ser seguidas à risca mais ajustadas de acordo com as necessidades que só podem ser percebidas a partir da interação do grupo, pois como o próprio Paulo Freire disse, é mais um método de aprender do que de ensinar.

É na troca e na interação que aprendemos com o outro e com o mundo, assim como Paulo Freire disse que os homens se educam entre si mediados pelo mundo. E quando o educador se coloca como aprendiz e estabelece uma relação de troca de experiências com seus educandos e oportuniza um processo de aquisição da leitura e da escrita de forma significativa, pois quando isso não ocorre temos pessoas não alfabetizadas ou mesmo as chamadas analfabetas funcionais, que decodificam palavras, entretanto, não compreendem o significado das mesmas.

A autora realizou uma pesquisa de opinião, utilizando o Método *Likert*, na qual coletou a opinião de 17 professores sobre o processo de alfabetização a partir de 11 assertivas compostas por afirmações claras e objetivas, dentre as quais, destacaremos alguns. Os professores respondem optando por um dos itens a seguir: Discordo totalmente; Discordo parcialmente; Não tenho opinião formada; Concordo parcialmente; Concordo totalmente. Por meio dos quais foi analisada a opinião dos docentes.

E foi concluído que 69% dos professores pesquisados concordam com a afirmação contida na assertiva que se refere à aplicação do Método Paulo Freire na Alfabetização de Crianças, 70% deles discordam total ou parcialmente que a alfabetização é um processo cumulativo, que parte do simples (letras e sílabas) para o complexo (palavras e texto). A maioria deles também discorda que o método se aproxime mais da teoria tradicional do que da socioconstrutivista. No que se refere ao respeito a forma popular de falar e escrever dos educandos como um fator que venha prejudicar o aprendizado da norma culta da língua, 70% discordaram total ou parcialmente.

Percebemos na opinião destes professores que eles também concordam que pode haver uma adaptação do método freiriano para se trabalhar com crianças e possuem uma visão do processo de alfabetização como algo que se constrói dentro de um contexto significativo para os aprendizes, no qual a língua materna deles deve ser levada em consideração, pois ela deve ser vista como uma matéria prima que contribuirá no processo de aquisição da leitura e da escrita. Para Souza (2000, p. 92) “aprender a ler e a escrever pressupõe mais que o domínio padrão culto da língua. Pressupõe criatividade, autonomia, consciência, construção do conhecimento, e, especialmente o respeito à cultura de cada um”.

É preciso despertar nos alunos o desejo de aprender valorizando aquilo que elas já trazem consigo, sabemos que o ensino da língua culta é de extrema importância, porém não podemos desprezar a forma popular de falar e escrever condenando-a como errada e isso não impede que nossos alunos saibam que na língua

brasileira existe uma norma culta padrão que eles também precisam conhecer e utilizar.

OUTROS AUTORES QUE TAMBÉM DESENVOLVERAM PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS QUE SE REFEREM À ADAPTAÇÃO DO MÉTODO

Leite e Duarte (2009) desenvolveram uma pesquisa-ação que denominaram de Adaptação do Método Paulo Freire para Crianças (AMPF), na qual adaptaram o método para trabalhar com crianças de 2º ano do ensino fundamental que não foram alfabetizadas, os autores afirmam que este método, Leite e Duarte (2008, p 49) “é eficaz quando o educador tem como ponto de partida a história de vida e a leitura do mundo dos educandos”, ou seja, quando esse processo acontece por meio do universo vocabular dos educandos o que o torna significativo para eles.

Não podemos deixar de lado, desprezado, como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. (FREIRE, 1993, p.86, *apud* LEITE e DUARTE, 2009, p. 43).

O respeito e a valorização da leitura de mundo, a cultura e a relação dialógica, lembrando que o diálogo deve fazer sentido para ambas as partes, são o ponto de partida para a construção de conhecimento.

Nesta pesquisa-ação os autores uniram a 4ª e 5ª fase do método, que são respectivamente a elaboração das fichas-roteiro e a decomposição das famílias silábicas, pois acreditam que facilitará a aplicação do método para crianças, Leite e Duarte lembram que (2008, p. 44) “o método aponta regras de fazer, mas em coisa alguma impõe formas únicas de fazer”, até mesmo pelo motivo de que os grupos sempre serão diferentes e por isso será sempre necessário que

ocorram adaptações e inovações, como já citamos, objetivando o sucesso do processo de alfabetização. A ação desta pesquisa aconteceu a partir de um momento inicial com os alfabetizandos que foram informados sobre os objetivos dos encontros e, em seguida, houve um momento de apresentação individual.

As crianças, em qualquer idade, gostam de ser ouvidas, de falar sobre os acontecimentos mais recentes e seus problemas existenciais. Ao professor, cabe explorar a pluralidade cultural e respeitar a pluralidade das vozes, os diversos saberes e opiniões, porém, sem deixar de as orientar e refletir criticamente, objetivando a aquisição de novas interpretações, novas leituras de mundo. (LEITE e DUARTE, 2008, p.44).

Em seguida, aconteceram debates sobre o que eles mais gostavam de fazer, falaram sobre brincadeiras, experiências familiares e etc. Foi realizado noutro encontro uma votação sobre qual era a atividade preferida da turma e soltar pipas foi a vencedora. Logo, no dia seguinte, todas as crianças trouxeram suas pipas para soltar na escola. Por fim, aconteceram os estudos das palavras presentes nessa brincadeira como: pipa, rabiola, cortar, dentre outras, e a partir das famílias silábicas dessas palavras as crianças formaram novas palavras, construindo as fichas das “palavras descobertas” e também a formação de frases, momento em que demonstraram mais dificuldade, mas depois de muitos exemplos começaram a surgir às frases e através de ditados feitos no início e dos encontros e ao final dos mesmos foi possível detectar avanços significativos no processo de alfabetização dos alunos, na qual afirmamos que a metodologia utilizada deve ser uma aliada à leitura de mundo, sem esquecer do diálogo, onde as trocas permeiam o lúdico e a aquisição das habilidades e competências necessárias à aprendizagem formal. (*Ibidem*, 2009, p.50).

A partir desta pesquisa-ação percebemos uma adaptação do método considerada satisfatória por ter contribuído na alfabetização de alunos que não haviam tido uma aprendizagem satisfatória no decorrer do ano letivo.

Rocha e Bulhões (2012) desenvolveram um projeto chamado “Minha escola... Minha vida...” em uma escola municipal com alunos de 2º ano do ensino fundamental, com o objetivo de proporcionar às crianças a leitura de mundo antes da leitura da palavra para serem alfabetizadas de acordo com método freiriano. O projeto foi desenvolvido através de visitas da turma a casa dos colegas, sendo escolhida uma criança por semana para receber a visita, e ao retornarem para a escola acontecia o estudo das palavras que fazem parte do ambiente familiar do colega, como: o nome da mãe e do pai, do animal de estimação, do brinquedo preferido e da rua onde ele mora.

Todo esse processo é trabalhado dentro dos conformes do método freiriano. Exemplifiquemos: Se a mãe do aluno em questão se chama RENATA, apresentaremos assim:

RENATA Separamos as sílabas: RE – NA – TA Apresentamos a família fonêmica de cada sílaba:

RE: RA – RE – RI – RO – RU

NA: NA – NE – NI – NO – NU

TA: TA – TE – TI – TO – TU

Por último, relembramos as vogais: A – E – I – O – U. (ROCHA e BULHÕES, 2012, p. 61).

Esse projeto foi uma maneira de mostrar que são válidas as inovações do método e os autores consideraram que foi uma experiência que trouxe bons resultados para todos os envolvidos no processo, família e escola, e que assim como contribuiu satisfatoriamente para a alfabetização de adultos, com as crianças não poderia ser diferente.

Outra experiência muito importante é a do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente a do Pibid-Pedagogia, que tem o objetivo de apoiar estudantes de licenciatura em pedagogia, inserindo-os nas escolas públicas para pesquisarem suas práticas.

E considerando as preocupações de Paulo Freire com o processo de alfabetização e as inquietações em relação aos motivos de algumas crianças não serem alfabetizadas como as demais, as autoras

Mota e Moraes desenvolveram esse estudo sobre a adaptação do método Paulo Freire para crianças e, ao iniciarem os estudos, verificaram que são poucas as pesquisas disponíveis e com pouca divulgação.

Entretanto, iniciaram um trabalho de aplicação do método Paulo Freire, tendo como referência as propostas de Brandão, com três crianças do 3º ano do ensino fundamental que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização. Após ser realizada uma pesquisa sobre o universo vocabular dessas crianças em momentos de descontração como no recreio e aulas de educação física, realizaram oficinas de atividades com elas. E ao concluírem a experiência, as autoras afirmaram que a adaptação do método foi viável e propõem que os professores realizem pesquisas que resgatem o sentido da alfabetização fundamentada nos princípios freirianos.

É importante também ressaltar a proposta de Carlos Brandão (2015) que reinterpreta o método freiriano através do “Jogo das palavras semente”.

Ora, mas afinal o que é que havia de tão diferente nesse “método de alfabetização”, que alguma coisa criada para ensinar pessoas a ler-e-escrever acabou inspirando até mesmo um livro de jogos cooperativos?

A resposta é muito simples. O próprio “método do professor Paulo Freire” já é um bom jogo *cooperativo*. Vejam vocês, de um modo bem diferente de todos os outros, ele não tem uma cartilha em que tudo vem pronto. Uma cartilha que, página a página, é só ir seguindo o que está escrito para aprender, passo a passo, a ler-e-escrever. Não! Ao contrário. O trabalho de aprender-a-ler-e-escrever sugerido por Paulo Freire começa com a turma de alunas e alunos alfabetizando, sendo desafiada a “levantar” as palavras mais usadas, mais queridas, mais importantes lá do lugar onde elas mesmas vivem. “Levantar” quer dizer: ir conversando com as pessoas “do lugar” e ir gravando na memória as que elas falam mais vezes. As que vêm com mais frequência na cabeça e na fala delas. Depois de feito o “levantamento vocabular”, junto com a professora-alfabetizadora, os alfabetizando fazem uma seleção de palavras. Elas e eles escolhem mais ou menos umas vinte palavras. E como todo o aprender a ler e escrever vai começar com elas, elas serão chamadas: *palavras geradoras*. (BRANDÃO, 2015, p. 13).

O jogo acontece através de cinco fases intituladas de: começa assim; vai indo assim; continua assim; vai seguindo assim e acaba assim. Na primeira fase, os participantes devem conversar espontaneamente no grupo para serem listadas as palavras que mais foram citadas que serão as palavras-semente e, em seguida, essas palavras devem ser escritas em fichas de papel. Na segunda fase essas fichas serão embaralhadas e distribuídas entre os participantes que devem ficar com no máximo 4 delas, a quantidade de palavras-semente já deve ser selecionada pensando nessa divisão, as fichas podem ser mostradas aos outros participantes e haver trocas. Quando todos já estiverem com suas palavras-semente definidas irão criar as suas fichas de jardineiro, as quais serão usadas para semear novas palavras e produzir frases. Veja abaixo um exemplo de como transformar uma palavra-semente em uma ficha de jardineiro.

Se a palavra-semente for BICICLETA, por exemplo:

BA CA CLA TA

BE CE CLE TE

BI CI CLI TI

BO CO CLO TO

BU CU CLU TU

A E I O U

A ficha de jardineiro consiste em fazer a separação das sílabas das palavras e agregar todas as vogais a cada sílaba, e essas sílabas serão escritas em folhas de papel formando as cartas semente.

Na terceira etapa, cada jogador deve ficar com 40 cartas-semente em mãos e colocar as demais em um monte comum. E com as 40 cartas cada um vai formando o máximo de palavras que conseguir, inclusive palavras criadas pelo próprio jogador, desde que saiba explicar o significado delas, e ao formar cada palavra os participantes vão expondo para os outros. Já na quarta etapa é o momento de criar frases a partir das palavras formadas, pode ocorrer também troca de fichas entre os participantes para facilitar na formação das frases. E para finalizar, a quinta fase consiste na união dessas frases pelo grupo

ou em pequenas equipes para criarem poemas, narrativas, mensagens e etc.

Mota e Moraes em seus estudos sobre a adaptação do método Paulo Freire para crianças também citam ideias para trabalhar com o jogo das palavras-semente.

Podem acrescentar as vogais, ou o S para deixar a palavra no plural, ou também inventar um verbo e colocar um R. Um exemplo é o termo 'roda': acrescentando-se o R se torna um verbo (roda – rodar). É um jogo bem flexível e as adaptações são possíveis dependendo da percepção e vontade das crianças e do educador. (MOTA e MORAES, 2013, p.154).

Percebemos que esse é um jogo dinâmico, que proporciona o trabalho coletivo, estimulando a interação dos participantes e como sugerido pelo autor pode ser adaptado ao grupo, modificando o que seja necessário tornando-o totalmente embasado na proposta Paulo Freire de alfabetização.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram necessárias pesquisas históricas bibliográficas, pois foram baseadas em livros, revistas e trabalhos científicos, através de leituras e de fichamentos para selecionar citações que embasaram teoricamente os escritos aqui contidos, como a dissertação de mestrado de Souza (2006) com a temática “Círculos de cultura infantil: O método Paulo Freire na alfabetização de crianças: Um estudo aproximativo socioconstrutivista”, a pesquisa-ação de Leite e Duarte (2009) que denominaram de Adaptação do Método Paulo Freire para Crianças, a experiência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Mota e Moraes (2013) e a proposta de Carlos Brandão (2015) com o “Jogo das palavras semente”.

Consideramos também esta pesquisa analítica, pois o tema foi aprofundado através de análises, reflexões e explicações sobre o assunto em questão. As fontes utilizadas foram sites científicos, nos quais foram encontrados artigos, monografias e dissertações de

mestrado, também foram consultadas leis e livros relacionados à educação. A pesquisa em questão é uma abordagem qualitativa, histórica bibliográfica, pois fez resgates teóricos, permitindo ao pesquisador colher e interpretar dados para a construção de seu conhecimento.

CONCLUSÕES

Sabemos que a infância é a etapa que a criança se constrói culturalmente, se apropriando e resignificando a cultura, através de práticas sociais nas quais assumam um papel ativo, porém reflexivo e contextualizado, por isso, é desde a Educação Infantil que devemos promover situações de ensino-aprendizagem que constituam sujeitos críticos e questionadores, pois é na sala de aula que se forma o cidadão. As questões sociais devem ser trabalhadas desde as séries iniciais para que ocorra um processo de aprendizagem satisfatório sobre esse tema, por ser a primeira infância o alicerce cultural, a base da vida dos indivíduos.

É justamente por essa falta de criticidade nas práticas pedagógicas, desde as séries iniciais que temos tantos jovens que não compreendem o contexto social no qual estão inseridos. Consideramos, portanto, os princípios da pedagogia libertadora de extrema importância desde as primeiras séries escolares, pois esta metodologia de ensino proporciona vivências que possibilitam essa apropriação cultural pelas crianças ao mesmo tempo em que são alfabetizadas.

Com base nas informações apresentadas, percebemos que as contribuições de Paulo Freire foram tão importantes que seu método continua sendo pesquisado e inovado por diversos profissionais da área da educação que seguem sua linha de pensamento para desenvolverem situações de ensino-aprendizagem e relatam resultados satisfatórios.

Sendo assim, cabe a nós professores, o resgate dos princípios freirianos e podemos fazer isso pesquisando sobre o assunto, produzindo trabalhos científicos, realizando e divulgando dentro do próprio local de trabalho práticas pedagógicas que se embasem nesses

princípios e trabalhando com nossos alunos de forma lúdica, o que está acontecendo em diferentes contextos para que as crianças tenham autonomia para questionar e fazer uma leitura crítica do mundo.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. et al. **O jogo das palavras-semente [livro eletrônico]**: e outros jogos para jogar com palavras. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: < <http://www2.senado.leg.br/bdsf>>. Acesso em: 21 set. 2017. CEARÁ, S. E. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. 1. Ed. Fortaleza: SEDUC, 2011.

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

FREIRE, A. M.; FREIRE, P. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

LEITE, S. L.; DUARTE, J. B. Aprender a Ler o Mundo. Adaptação do método de Paulo Freire na alfabetização de crianças. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, v. 10, p. 41-50, jul., 2009.

MOTA, M. V. S.; MORAES, L. C. **Alfabetização de Crianças e a Teoria de Paulo Freire: a experiência do Pibid**. 2013. Disponível em: < <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index>>. Acesso em: 07 set. 2017.

ROCHA, E. P.; BULHÕES, I. C. Adaptação do método freiriano para a alfabetização infantil. **Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**. São Paulo, v. 01, p. 5065, mar., 2012.

SOUZA, C. **Círculos de cultura infantil: método Paulo Freire na Alfabetização de crianças: um estudo aproximativo socioconstrutivo**. 123f. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2006.

PAULO FREIRE, AMÍLCAR CABRAL E A ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL EM GUINÉ-BISSAU

Ana Paula Cavalcanti
Slaine Senra Matos do Amaral
Monica Costa Marçal de Moraes

RESUMO: Este artigo é resultado das reflexões do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire (Newton Paiva) e apresenta uma leitura crítica da participação de Paulo Freire no processo de descolonização da Guiné-Bissau durante a década de 1970, bem como uma análise das contribuições político-pedagógicas para a alfabetização no país. O objetivo deste artigo é abordar o processo de alfabetização em Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, pontuando a relação de Paulo Freire e Amílcar Cabral, ressaltando as discussões acerca da constituição histórica e social de Guiné-Bissau que também são relevantes para a educação. O trabalho conclui que os pensamentos de Freire vão ao encontro aos de Amílcar Cabral, o que fez com o processo de alfabetização fosse personalizado ao contexto de Guiné-Bissau no período pós-colonial, respeitando-se o contexto sociocultural do país, compreendendo, mesmo que com algumas ressalvas, a escolha da Língua Portuguesa em detrimento da língua materna, para o projeto de alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Amílcar Cabral. Educação. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se desenvolveu por meio dos encontros do Grupo de Estudo e Pesquisa Paulo Freire – GEPPF do Centro Universitário Newton Paiva e baseia-se na relação de aprofundamento da pedagogia libertadora e emancipatória, buscando extrair subsídio para o desenvolvimento articulado e conciso em um trabalho de investigação do Acervo Educador Paulo Freire, disponível digitalmente:

Repositório com obras digitalizadas, previamente autorizadas, disponibilizadas ao público em geral. Na "Acervo Educador Paulo Freire", deparamo-nos com as obras de autoria de Paulo Freire dispostas em material audiovisual e bibliográfico nas diversas naturezas. Em Produção de terceiros, há materiais de autores diversos sobre a vida e obra do educador pernambucano. No acervo, você poderá acessar vídeos, áudios, artigos, livros, cartazes, charges, fotografias, ilustrações e objetos tridimensionais, entre outros. (Memorial Virtual Paulo Freire, 2021)

O objetivo deste artigo é abordar o processo de alfabetização em Língua Portuguesa na Guiné-Bissau, pontuando a relação de Paulo Freire e Amílcar Cabral, ressaltando as discussões acerca da constituição histórica e social de Guiné-Bissau que também são relevantes para a educação. Dessa forma, devido ao trabalho educativo desenvolvido por Paulo Freire no Brasil, reconhecido em todo o mundo, Freire foi convidado a assessorar alguns países africanos, ajudando na implantação de propostas de educação, principalmente de alfabetização, no período pós-colonial, na década de 1970 (FREIRE; GUIMARÃES, 2003).

O então Ministro da Educação no período pós-independência da Guiné-Bissau, Mário Cabral, reconhecia a importância do trabalho desenvolvido por Paulo Freire, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina, e, por isso, o convidou a assessorar o processo de alfabetização na Guiné-Bissau. Freire aceitou o convite juntamente com sua equipe do Instituto de Ação Cultural (Idac), e, para entender o contexto daquele país, foi estudar sobre como se deu a luta de libertação, principalmente os pensamentos de Amílcar Cabral, líder revolucionário no momento da independência guineense. Tal esforço se fazia importante para Freire, pois ele sabia que a alfabetização só seria possível ao compreender o povo, sua história e sua constituição como nação, para que assim fosse possível viabilizar seminários de capacitação, falando sobre os métodos e as técnicas de alfabetização, mas também esclarecendo a política dos educadores.

Dessa forma, esse estudo foi pensado de maneira a possibilitar o entendimento da relação de Paulo Freire com as questões inerente ao período pós-colonial vivido na Guiné-Bissau e, principalmente, a

principal fonte teórica que serviu de amparo ao trabalho do Idac, que foi Amílcar Cabral. Sendo assim, o trabalho foi organizado da seguinte maneira: discussão teórica, metodologia e análise, onde buscou-se explicar como se deu o convite a Paulo Freire para assessorar a alfabetização na Guiné-Bissau, contextualizar a trajetória de Amílcar Cabral, mostrando sua relevância nos estudos de Freire, além de mostrar a questão da escolha linguística em Português no momento da alfabetização, tratando-se como a única divergência entre o pensamento de Freire e Cabral e como isto fez com que Paulo Freire refletisse sobre seu trabalho como político-pedagogo, e, por fim, há uma conclusão.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste trabalho sustenta-se nas obras primárias de Paulo Freire, *Pedagogia da Tolerância* (2016), *Cartas a Guiné-Bissau* (1978) e *África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe* (2003).

Em *Pedagogia da Tolerância*, especificamente na parte 2, intitulada “Amílcar Cabral, o pedagogo da revolução”, Freire revela sua admiração pelo africano e fala de seus intentos em realizar uma pesquisa, entrevistando àqueles que, de alguma maneira, conviveram com o revolucionário. Freire (2016) considerava Cabral um pedagogo revolucionário e lamentava não tê-lo conhecido em vida. Durante suas investigações sobre o legado do revolucionário africano, Freire (2016) afirmou ter gravado, aproximadamente, dez entrevistas em Bissau, entretanto, ressentia-se por ter perdido essas gravações. Ele citou a entrevista com o cabo-verdiano Julinho Carvalho o qual descreve a visão política e humanista de Amílcar Cabral. Com relação ao aspecto ao interesse deste artigo, a língua, parece que a opinião de Freire e Cabral eram incongruentes: o africano considerava que a melhor herança dos portugueses ao povo cabo-verdiano e guineenses era a língua. Freire (2016) encarou isso como o único defeito do sujeito extraordinário que foi Cabral.

A obra *Cartas à Guiné-Bissau* (1978), registros de uma experiência em processo, escrita por Paulo Freire e trata-se de um

conjunto de cartas trocadas entre Freire e Mário Cabral no momento dos trabalhos de alfabetização em Guiné-Bissau. Nota-se o diálogo respeitoso e a animosidade implicada nas ações pela reconstrução do país africano. É importante destacar que Freire (1978) descreveu neste livro suas principais preocupações em relação ao trabalho que seria desenvolvido neste país, desde os encontros com sua equipe em Genebra ainda. Ele buscava apresentar uma proposta de trabalho que se aproximasse à realidade de Guiné-Bissau. Assim, ele fixava sua preocupação em três áreas do conhecimento.

- a) a de uma primeira aproximação à realidade da Guiné-Bissau através do estudo de todos os materiais que obtemos, privilegiando a obra excepcional de Amílcar Cabral;
- b) a de uma tomada de distância crítica das diferentes experiências de alfabetização de adultos de que participamos, direta ou indiretamente, no Brasil ou em outros países da América Latina, no sentido de pensar e repensar as positivities e negatividades das mesmas. Um tal exercício nos parece frutífero pelos ensinamentos que podemos dele retirar, em face do trabalho a ser realizado na Guiné-Bissau, advertidos, porém, como enfatizei na carta anterior, de que as experiências não se transplantam, se reinventam.
- c) a do papel que deve jogar a alfabetização de adultos, enquanto ação cultural, na construção da nova Guiné-Bissau. (FREIRE, 1978, p.88)

Já a obra *África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe* (2003) foi organizada por Sérgio Guimarães em memória ao educador Paulo Freire. O livro aborda um problema que ainda se faz presente em muitos países africanos: a questão linguística e uma série de outros problemas relativos à educação no processo de independência destes países colonizados por Portugal.

Ainda elencam a fundamentação teórica deste artigo, trabalhos escritos por outros pesquisadores, a saber: *A Luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire* (PEREIRA; VITTORIA, 2012); *Encontros entre Paulo Freire e Amílcar Cabral: a Crítica Pós-colonial e Decolonial em Ato* (RIBEIRO, 2018); *Amílcar Cabral e Paulo Freire na era da Tecnologia* (MONIZ; MORAES, 2013); *Amílcar Cabral: a palavra falada e a palavra vivida* (FRANCO, 2009); *A contribuição de Paulo Freire à*

educação na África: uma proposta de descolonização da escola (MESQUIDA; PEROZA; AKKARI, 2014); *Amílcar Cabral o Pedagogo da Revolução* (FREIRE, 1985).

Faz-se necessário falar um pouco mais sobre a relação de Amílcar Cabral com os países africanos de colônia portuguesa, pois ele era reconhecido pela sua prática revolucionária e educativa. Paulo Freire refere-se a Cabral como o “pedagogo da revolução” e, de acordo com Gadotti (2016), o revolucionário africano influenciou fortemente o conceito de “revolução cultural” cunhado por Freire. Cabral nasceu em 1924 em Bafatá na Guiné-Bissau (país que neste momento ainda era uma colônia portuguesa) onde viveu até os oito anos de idade. Mudou-se com a família para ilha de Santiago, Cabo Verde, completando ali sua escolaridade primária e secundária, estando sempre entre os melhores alunos. Viveu “os sacrifícios materiais na infância e a imensa seca que ceifou a vida de 24.463 pessoas em Cabo Verde, entre 1941 e 1943” (CARREIRA *apud* FRANCO, 2009, pg. 9). Em 1945, mudou-se para Portugal onde cursou agronomia com o financiamento de uma bolsa de estudo no ISA - Instituto Superior de Agronomia. Segundo Franco (2009), é provável que o interesse de Amílcar pelos estudos agrônômicos tenha surgido das experiências vividas com a seca, fome e mortes em Cabo Verde que “o levou a um questionamento da eficiência das políticas coloniais, que sequer traçaram planos de fomento para a redução do impacto das secas no arquipélago.” (FRANCO, 2009. p. 118).

Em 1950, recebeu o diploma de Engenheiro Agrônomo e, dois anos após a sua formação, recusou a vaga de professor assistente no ISA para retornar a sua cidade natal, Guiné-Bissau, e assumir, durante o período de três anos, 1952-1955, o cargo de engenheiro agrônomo nos “primeiros recenseamentos agrícolas”, “contratado pelo Ministro do Ultramar como adjunto dos serviços agrícolas e florestas” (PEREIRA, VITTORIA, 2012, p. 293):

[...] essa experiência de contato direto com os camponeses lhe permitiu conhecer como poucos a realidade social, econômica e política em todo o território guineense. As necessidades de conhecer e lidar com a realidade do povo passou a ser uma marca do seu

pensamento político. (Fundação Mario Soares, 2000: 79 *apud* PEREIRA, VITTORIA, 2012, p. 293)

Na universidade, Amílcar Cabral foi secretário-geral e vice-presidente da “Casa dos Estudantes do Império”, experiências que o levaram a conviver com outros jovens e intelectuais africanos, como Agostinho Neto e Mário Pinto de Andrade, fundadores e membros/presidentes do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), e Eduardo Mondlane, que mais tarde se tornou fundador/presidente da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo). Constata-se que sua formação acadêmica, os contatos e amigos universitários, assim como os trabalhos agrários, preencheram as visões táticas de Amílcar, que mais tarde iriam ser usadas nas guerrilhas.

Ao revisitar os estudos agrários de Amílcar Cabral, torna-se possível compreender o seu olhar sobre o mundo rural, como o conhecimento dos territórios que ele percorreu refletiu na sua trajetória política e, em que medida, a experiência vivida no exercício da agronomia permitiu-lhe relacionar o processo de construção social, incorporando a sua componente cultural. (FRANCO, 2009, p. 118).

Amílcar obteve destaque acadêmico e a possibilidade de ter uma carreira em Portugal, entretanto preferiu regressar a seu país natal e com ele buscar a interação para a independência. Por isso, propõem-se que, a história de vida de Cabral emerge com a história da ideologia libertária de Guiné-Bissau em congruência com a libertação da África. Sua militância intelectual e sua ação prática na liderança do PAIGC o tornaram um símbolo da luta política pela libertação dos países africanos.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida neste artigo parte dos estudos realizados no Grupo de Estudos Pesquisa Paulo Freire (GEPPF) do Centro Universitário Newton Paiva que tem como princípio fundamentar-se nas obras primárias de Paulo Freire, visando a

educação libertadora e a continuidade do legado freireano. Com o objetivo de investigar a conexão que Paulo Freire tinha com Amílcar Cabral, este artigo apresenta pontos importantes, cruciais e históricos que levaram o educador ao encontro com Cabral. A motivação para essa escrita parte da fonte de pesquisa de áudios disponíveis no Acervo Educador Paulo Freire, intitulados “Diálogos com Paulo Freire sobre Amílcar Cabral” (Memorial Virtual Paulo Freire, 2021).

Para tanto utilizou-se da pesquisa documental presente nas bibliográficas primárias enfatizando *Pedagogia da Tolerância*(2016), *Cartas a Guiné-Bissau e África ensinando a gente*(2003). O que essas obras têm em comum é a relação que Freire estabeleceu com processo de educação libertadora em uma África ainda colonizada.

Buscamos, portanto, estabelecer o aprofundamento da pedagogia libertadora e emancipatória de Freire, com as práticas realizadas por Amílcar Cabral em Guiné-Bissau e Cabo Verde no período pré-colonial, e os apontamentos de Freire em relação ao revolucionário africano.

A abordagem qualitativa foi utilizada com o intuito de reconhecer as semelhanças e/ou diferenças de ambos, o filósofo da educação (Freire) e o filósofo da revolução (Cabral). Visto que apenas o estudo das obras primárias não seriam suficientes, utilizando-se ainda da revisão dos trabalhos anteriores.

Ainda consideramos para a escrita deste artigo, a investigação dos áudios disponíveis do Instituto Paulo Freire, na *home page* do Acervo Educador Paulo Freire, intitulados Diálogos com Paulo Freire sobre Amílcar Cabral. Trata-se de uma coleção de 8 diálogos gravados por Paulo Freire³² em 9 áudios/ficheiros, os quais o educador dialoga com várias pessoas convidadas por ele para conversarem sobre Amílcar Cabral.

³² Segundo o acervo “A disponibilização desta obra foi autorizada pelos filhos de Paulo Freire, sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Sem Derivações 4.0 Internacional (CCBY-NCND4.0)” (<http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/3356?show=full>).

ANÁLISE

Chegada de Paulo Freire em Guiné-Bissau

Devido ao trabalho educativo desenvolvido por Paulo Freire no Brasil e reconhecido em todo o mundo, Freire foi convidado a assessorar alguns países africanos, ajudando na implantação de propostas de educação, principalmente de alfabetização, no período pós-colonial, na década de 1970 (FREIRE e GUIMARÃES, 2003).

Após sua transferência para Genebra, ainda no exílio, Paulo Freire assumiu o cargo de conselheiro educacional do Conselho Mundial das Igrejas e, junto de outros brasileiros exilados, fundou o Idac, visando prestar serviços educativos, especialmente aos países do Terceiro Mundo que lutavam por sua independência. Ainda na década de 1970, Freire e a equipe do Idac receberam o convite do Ministro da Educação da Guiné-Bissau, Mário Cabral, para ajudarem a desenvolver o programa nacional de alfabetização do país (MESQUIDA; PEROZA & AKKARI, 2014). Seu primeiro contato com os países africanos se deu na Tanzânia, mas suas relações se intensificaram mesmo a partir de suas visitas de trabalho à Guiné-Bissau, quando ele expôs sua relação de identidade com o território africano, chegando a dizer que a sensação que tinha ao desembarcar no continente era de quem estava voltando e não chegando pela primeira vez, destacando que se sentia “[...]” como quem voltava e não como quem chegava” (FREIRE, 1978, p. 13).

Sendo assim, em todo o seu trabalho em território africano, Paulo Freire e sua equipe pretendiam propor caminhos em que o educando fosse valorizado em suas práticas docentes (MESQUIDA; PEROZA; AKKARI, 2014). Em Guiné-Bissau, a principal fonte teórico/prática que serviu de base para compreender o processo de independência de Guiné-Bissau foi o pensamento de Amílcar Cabral, líder revolucionário nesse período de independência (PEREIRA; VITTORIA, 2012).

O revolucionário Amílcar Cabral

O PAIGC - Partido Africano para a Independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde, fundado por Amílcar Cabral junto com outros militantes, em 10 setembro de 1956, mobiliza sua atuação ao movimento de organização da luta pela independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde, então colônias de Portugal. Até os dias de hoje, continua a ser o maior partido político da Guiné-Bissau.

Desde sua fundação, assumindo a presidência do partido, Amílcar tornou-se um dos mais importantes políticos na luta pela libertação dos países africanos contra o colonialismo português. Sua luta decolonial pautada na valorização da cultura, salienta que o mecanismo central de exploração colonial e neocolonial consiste na depreciação e na negação dos processos históricos culturais, na estagnação das forças produtivas e na assimilação da população tornando-a cultivadora dos valores do invasor. Neste sentido, para alcançar seus objetivos de libertação, como ressalta Franco (2009, p. 113), “Cabral atribuiu à cultura uma posição essencial para a organização, mobilização e emancipação dos povos colonizados”. Corroboram com essa mesma perspectiva Moraes e Moniz (2013, p. 110), “Em contraposição ao imperialismo, a estratégia central de luta deve recair sobre a engrenagem cultural, mediante a criação de uma blindagem via ação pedagógica para que a população se torne impermeável à invasão”.

A ação pedagógica teve grande relevância na práxis de Amílcar que mobilizou os trabalhos do PAIGC na construção de uma educação para os militantes e a população guineense. Com a intenção de acabar com o analfabetismo, criou-se estratégias educacionais, de valorização cultural, difundindo a educação/escolarização para o território nacional - num país que não possuía academia; com a intenção da criação de um novo país, para a formação de *um homem novo e uma mulher nova* (Freire, 19678. pg. 115) . Os primeiros projetos pedagógicos de Cabral tiveram apoio das nações Russa e Cubana, em que os militantes se ausentaram de Guiné-Bissau e Cabo Verde para se escolarizar e se profissionalizar, a fim de, ao retornarem, atuarem como educadores e educadoras.

Para tanto, centenas de “escolas pilotos” foram criadas pelo PAIGC por todo território guineense, e as chamadas zonas libertadas obtiveram acesso à educação, a “um número maior de pessoas nativas do que nos 500 anos de sistema colonial” (RIBEIRO, 2018, p. 209). Assim Freire traz em *Cartas a Guiné-Bissau* (1978) que “em 10 anos o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo em 5 séculos.” (FREIRE, 1978, p. 18).

As articulações de lutas políticas pela libertação de Guiné-Bissau, organizadas pelo PAIGC, eram feitas de forma passivas através de greves e manifestações (PEREIRA; VITTORIA, 2012, p. 296), sempre buscando o diálogo com os portugueses e as vias diplomáticas. Mas em 03 de agosto de 1959 ocorreu um massacre no porto da cidade de Pídjiguiti, promovido pelo então PIDE - Polícia Internacional para a Defesa do Estado - criada pelo regime fascista de Salazar. O massacre exterminou mais de 50 estivadores e marinheiros que protestavam em greve pacífica, liderados pelo PAIGC, deixando também centenas de feridos. Após esse ocorrido, em 23 de janeiro de 1963, o partido de Cabral aferiu o primeiro momento de luta armada, um ataque à guarnição portuguesa em Tite, ao sul da Guiné-Bissau.

Amílcar Cabral obteve uma grande legitimação internacional, e “conseguiu angariar apoio, para luta de libertação” (PEREIRA; VITTORIA, 2012, p. 297), países como a China, Rússia, Cuba, Suécia, viabilizaram tanto apoio para o armamento e treinamento militar quanto para a formação “pedagógica” de seus militantes. Com uma postura diplomática, Cabral revelou para o mundo a situação exploratória que vivia a África, “na Universidade de Syracuse (EUA), em 20 de fevereiro de 1970, pronunciou uma conferência no primeiro memorial dedicado a Eduardo Mondlane, em que discorreu sobre Libertação Nacional e Cultura” (FRANCO, p. 158). Em 1 de julho de 1970, foi recebido no Vaticano pelo Papa Paulo VI, juntamente com os líderes das lutas de libertação de Moçambique, Marcelino dos Santos e de Angola, Agostinho Neto. Na IV Comissão da Assembleia Geral das Nações Unidas, no ano de 1972 discursou e obteve no mesmo ano título de *honoris causa* da Lincoln University na Pensilvânia, nos Estados Unidos.

O prestígio que Amílcar Cabral obteve no mundo veio da sua ação revolucionária na construção/reconstrução de um país, de um continente, que acima de toda a assimilação, existe em história, em cultura e em nação, despertando para a necessidade de uma mudança radical da teoria de base. Seu prestígio também veio por meio da luta humilde, determinada e honesta, registrada em suas teorias, deixadas em livros, discursos e artigos. O movimento proferido pelo “pedagogo da revolução” teve imensa relevância, estendendo ao movimento pan-Africano e ao movimento de liberação de negro nos Estados Unidos. Mesmo depois de sua morte, ocorrida em 20 de janeiro de 1973, Amílcar continuou a ser prestigiado e reconhecido pela independência de Guiné-Bissau, que foi declarada em 24 de setembro de 1973.

Alfabetização em Guiné-Bissau

Freire não conheceu Amílcar Cabral pessoalmente, pois, quando ele chegou à Guiné-Bissau, Cabral já havia falecido em 1973, mas se inspirou em sua ação política para repensar o processo da educação libertadora, segundo Pereira e Vittoria (2012). Na obra *Cartas à Guiné-Bissau* (1978), ele o definiu dizendo que “[...] Cabral foi sempre um educador-educando de seu povo, de quem era, ao mesmo tempo, por isso mesmo, um aprendiz constante.” (FREIRE, 1978, p. 125).

Ao tratar sobre a Língua e a luta africana em relação ao processo de descolonização em Guiné-Bissau, Freire (1985) destacou que parecia impossível comentar sobre os movimentos de Libertação em África de expressão Portuguesa, pois, para ele, manter a língua do colonizador era mais uma expressão de uma postura colonialista portuguesa. Porém, Paulo Freire reconhecia a importância de Amílcar Cabral como revolucionário no processo de libertação dos países africanos de Língua Portuguesa e, chegando à Guiné-Bissau, foi estudar sobre ele. Ele leu seus textos, conversou com pessoas que lutaram com Cabral e ao lado dele, o que o fez ressaltar que havia muita coerência entre seus escritos e suas ações, levando-o a dizer, em uma palestra ministrada na Universidade de Brasília para o Curso

de Mestrado da Faculdade de Educação, “Então, a leitura de Amílcar, a personalidade Amílcar, de Amílcar como um grande revolucionário, era uma coisa que a mim me fascinava e me fascina completamente hoje.” (FREIRE, 1985, p. 5).

Assim, no processo de preparação para o trabalho de alfabetização na Guiné-Bissau, Paulo Freire leu diversos materiais sobre o país, buscando conhecer sua realidade, principalmente estudando os textos de Amílcar Cabral. Freire lia Cabral “procurando decifrá-lo em suas implicações; ora ao retomar diferentes momentos do processo de alfabetização de adultos, em experiências anteriormente vividas.” (FREIRE, 1978, p.88). Para Freire (1978), estudar o trabalho de Amílcar Cabral implicava em sempre retomar suas obras, pois nelas havia informações sobre a libertação de Guiné-Bissau, não somente da luta armada, mas também a libertação como processo permanente e a concretização de um modelo da sociedade que já se iniciou no momento da luta.

Dessa forma, as propostas políticas educacionais de Paulo Freire em Guiné-Bissau têm muita relevância para se entender o processo educacional do país. Uma vez que há questões fundamentais, entre elas sua posição democrática em relação aos seus pensamentos sobre os projetos de alfabetização, respeitando as questões sociais inerentes à realidade guineense num período pós-colonial, principalmente quanto à língua materna e quanto aos impasses econômicos que se apresentavam em relação à educação, em um período em que Guiné-Bissau estava se reconstruindo como nação econômica e socialmente independente.

Paulo Freire, como militante político, acreditava na reorganização política com a participação e emancipação de todos. É importante destacar que, dentre várias preocupações e desafios em Guiné-Bissau, o mais marcante refere-se à língua utilizada no processo de ensino, pois Freire defendia o uso das línguas locais, ao contrário de Amílcar Cabral que defendia o uso do Português. Guiné-Bissau inicialmente dispunha de uma pequena equipe que iniciou o trabalho de alfabetização e já havia levantado essa questão sobre o porquê fazê-la em português, visto que, mesmo em anos de colonização, a grande maioria da população não aprendeu o

português. Então, o engenheiro agrônomo Mário Cabral, Ministro da Educação no pós-independência da Guiné-Bissau, respondeu aos questionamentos de Paulo Freire e sua equipe com a mesma questão que Amílcar Cabral já havia discorrido em seus textos. Segundo Mário Cabral, as línguas eram muitas e não era possível alfabetizar em todas elas, até foi pensado em usar o crioulo, que era falado por mais ou menos 80% da população (FREIRE; GUIMARÃES, 2003), mas não havia condições econômicas para traduzir os materiais de ensino para o crioulo.

Sendo assim, essa questão está bem vinculada à descolonização da África para Paulo Freire, conforme Mesquida; Peroza e Akkari (2014), em que:

[...] a independência dos países africanos se dá numa relação direta com os colonizadores num período curto de tempo para a consolidação da hegemonia cultural dos colonizadores e sua incorporação (por exemplo, a língua) por parte dos colonizados. (MESQUIDA; PEROZA; AKKARI, 2014, p. 98)

Tratando-se ainda desta questão, Paulo Freire (1985) destacou que o crioulo, como língua nativa na Guiné-Bissau, seria mais significativo no processo de alfabetização, tendo em vista que ele era a língua mais usada nas práticas sociais das pessoas daquele país. Nesse contexto, uma das “[...] principais questões que desafiaram Freire a reinventar-se com coerência como político-pedagogo foi a multiplicidade linguística da população, bem como sua característica predominantemente oral [...]” (MESQUIDA; PEROZA e AKKARI, 2014, p. 104).

Essa divergência do pensamento e posição linguística de ambos os filósofos, o da educação e o da revolução, tem um pressuposto talvez baseado na vivência que Amílcar Cabral tinha em relação à língua portuguesa, visto que Freire destaca na obra *Pedagogia da Tolerância* (2016) que Cabral disse que “O maior presente que os ‘tugas’ deixaram foi a língua.” (FREIRE, 2016, p. 139). Assim, para Freire, essa foi uma das raras ingenuidades de Amílcar Cabral, porém, em conversa com a viúva dele, Freire aponta

que ela pedia que fosse considerado o momento e o contexto histórico social em que Cabral falou isto, pois havia, na época, o risco de uma certa sectarização, que poderia levar os guineenses e os cabo-verdianos a serem contra tudo que fosse português. Dessa forma, a língua portuguesa poderia ser um fator para se evitar este processo de sectarização.

Portanto, Paulo Freire disse que suas experiências no processo de alfabetização, coordenado por ele, em Guiné-Bissau (1974), marcaram suas práticas. Assim:

A educação, como o próprio Freire ressaltou, não é um processo neutro, mas um ato político. Nessa “politicidade da educação”, como ele costumava dizer, se encontra sua intencionalidade de libertação dos povos oprimidos e de construção de uma sociedade “menos injusta, menos feia e menos malvada”. (PEREIRA; VITTORIA, 2012, p.299)

Posto isto, o processo de alfabetização não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas e de métodos, devendo refletir sobre os objetivos políticos e econômicos do modelo de sociedade. Faz-se necessário estudar sobre aquele povo, sua história e sua constituição como nação, além de realizar seminários de capacitação, falando sobre os métodos e as técnicas sim, mas também esclarecendo a política dos educadores.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve por objetivo destacar a importância das contribuições de Paulo Freire, quanto às suas propostas político-educacionais, no continente africano, principalmente na Guiné-Bissau, uma vez que Freire levantou questões fundamentais, entre elas sua posição democrática em relação aos seus pensamentos sobre os projetos de alfabetização. O patrono da educação brasileira buscou refletir também sobre as questões sociais inerentes à realidade desse período pós-colonial, principalmente quanto à língua materna e quanto aos impasses econômicos que se apresentavam em relação à educação.

Paulo Freire reconhecera a importância da luta pela libertação de Guiné-Bissau, o que o levou a refletir sobre o trabalho de Amílcar Cabral como revolucionário à frente da luta armada contra Portugal e principalmente sobre a preocupação que Cabral teve relativa à constituição de uma nação com independência econômica e cultural. Assim, Freire buscava com seu trabalho educacional, além de alfabetizar, fazer da educação instrumento de diálogo entre os trabalhadores que estavam a serviço da reconstrução do país. Dessa forma:

Este contato permanente com as classes trabalhadoras fez de Cabral e Freire homens extremamente pragmáticos. Embora Freire seja, às vezes, considerado idealista, ele fez escolhas e construiu percursos fundados nas práticas e voltados para as práticas. (PEREIRA; VITTORIA, 2012, p.307)

Paulo Freire, como militante político, acreditava na reorganização política com a participação e emancipação de todos. Assim, seus pensamentos vão ao encontro aos de Amílcar Cabral, o que fez com o processo de alfabetização fosse personalizado ao contexto de Guiné-Bissau no período pós-colonial, respeitando-se o contexto sociocultural do país, compreendendo, mesmo que com algumas ressalvas, a escolha da Língua Portuguesa em detrimento da língua materna, para o projeto de alfabetização.

Portanto, Freire e a equipe do Idac trabalharam em conjunto com os guineenses, promovendo seminários aos alfabetizadores, ensinando-lhes não apenas técnicas e métodos para alfabetizar, como também promovendo momentos de reflexões sobre a educação política em prol de um ensino mais inclusivo e que se adequasse ao contexto sociopolítico de Guiné-Bissau.

REFERÊNCIAS

FRANCO, Paulo Fernando Campbell. **Amílcar Cabral**: a palavra falada e a palavra vivida. 2009. 197 p. Dissertação (título de Mestre) - Universidade de São Paulo. Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Amílcar Cabral o Pedagogo da Revolução**. [s.l.]. 1985. Disponível em:

<<http://forumeja.org.br/files/am%C3%ADlcar.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2021.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em Processo. 2.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

_____. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 1ª.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. *In*: Sobre Africanidade. Amílcar Cabral, pedagogo da revolução. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo. 5ª ed. – São Paulo: Paz e Terra. 2016. P. 115-155.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 66ª.ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2018.

FREIRE, PAULO; GUIMARÃES, SÉRGIO. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz & Terra, 2003.

Memorial Virtual Paulo Freire. Disponível em: <http://www.memorial.paulofreire.org/>. Acesso em: 15 de jul. 2021.

MESQUIDA, Peri; PEROZA, Juliano; AKKARI, Abdeljalil. A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola. **Educação e Sociedade**, n.126, v.35, p. 95-110, jan.-mar., 2014.

MONIZ, Lino Vaz. MORAES, Raquel de Almeida. **Amílcar Cabral e Paulo Freire na era da tecnologia digital**. Revista da ABPN. v. 5, n. 10, p. 108-124, mar-jun. 2013.

PEREIRA, Amílcar Araújo. VITTORIA, Paolo. **A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire**. Est. Hist., Rio de Janeiro, vol. 25, no. 50, pg. 291-311, jul-dez., 2012.

RIBEIRO, Adélia Miglievich. **Encontros entre Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a Crítica Pós-colonial e Decolonial em Ato. Revista Brasileira de Sociologia. v. 06, n. 14, p. 201-221, set-dez 2018.

RESPEITO, SIM. INTOLERÂNCIA, NÃO. CONVIVÊNCIA DEZ: REFLEXÕES SOBRE A RELIGIOSIDADE E O SER HUMANO

Dejanira Rainha Santos Melo

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de apresentar um relato de uma experiência de educação antirracista, com o projeto, *Respeito, sim. Intolerância, não. Convivência dez: reflexões sobre a religiosidade e o ser humano*; desenvolvido em uma turma do 4º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Salvador. O projeto foi desenvolvido com atividades diversificadas, nas quais as crianças se utilizaram da sua criatividade, para construir, conjuntamente, os conhecimentos sobre a importância do respeito à diversidade religiosa, enquanto refletiam sobre o tema. Com esse projeto foi possível propor às famílias, através das crianças, reflexões importantes dentro de uma comunidade bastante influenciada pelo protestantismo.

PALAVRAS-CHAVE: educação antirracista; respeito; religiosidade; diversidade.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é relatar uma experiência exitosa de educação antirracista voltada para um estudo sobre a diversidade religiosa. O que aqui chamo de educação antirracista é toda prática educacional que se baseia em esforços que visam à diminuição dos impactos do racismo na formação das crianças, principalmente no que se refere à construção da imagem que elas podem fazer de si mesmas ou da sua ancestralidade negra. O projeto que será apresentado e sobre o qual proponho uma reflexão e a minha autorreflexão como propositora dos “atos de currículo.” (MACEDO, 2013), realizou-se na Escola Municipal Oito de Maio, no ano letivo de 2018, em uma turma do 4º ano do ensino fundamental I. Esse projeto anual intitulou-se: *Respeito, Sim. Intolerância, Não. Convivência Dez: reflexões sobre a religiosidade e o ser humano* e nasceu das minhas inquietações sobre

como abordar, em sala de aula, o racismo religioso sofrido pelos cidadãos e cidadãs que professam as religiões de matriz africana. Foi um projeto de caráter interdisciplinar como o próprio tema propõe. A proposição de projetos anuais, ou sequências didáticas bimestrais, foi uma saída encontrada por mim, para subverter os currículos pré-moldados que, na maioria das vezes, não incluem conteúdos que possam fazer um enfrentamento ao modelo que nos é impingido pelo sistema educacional e que poderiam ser trabalhados, para tornar mais significativa a educação para os nossos alunos e alunas negras e negros. O projeto foi bastante incentivado pelas gestoras da escola, sendo premiado, em primeiro lugar, no ano de 2018, com o prêmio de educação pela ONG CEAP (Centro de Estudos e Apoio Pedagógico).

A título de organização este artigo será apresentado em 3 seções: 1- Do objetivo do projeto; 2- Da justificativa do projeto; 3- As principais ações realizadas pelos atores e atrizes sociais envolvidos no projeto.

Na seção 1, eu apresentarei o objetivo do projeto situando os possíveis leitores e leitoras a respeito das reflexões que me levaram à objetivação do projeto, compreendendo que a exposição dessas reflexões evidencia e reforça os meus estudos sobre a importância formativa da análise das experiências vividas. Eu utilizarei a palavra *acontecimento*, tomando de empréstimo um dos termos que a autora Marie-Christine Josso, (2004), utiliza em seu livro *Experiência de Vida em Formação*, para definir a experiência vivida no meu percurso formativo, ao me reencontrar com a poeta e pesquisadora Jovina Souza. Momento em que se inicia a minha formação como educadora antirracista.

A justificativa será exposta, a partir de uma perspectiva heurística, a respeito das concepções observadas no discurso de algumas pessoas da minha comunidade sobre o tema religiosidade. Essa comunidade fica situada na periferia de Salvador, local onde eu atuo como professora das séries iniciais do ensino fundamental desde 1994 e aproveitarei a oportunidade para propor a reflexão sobre os perigos de uma visão única de religiosidade e as consequências disso para o desenvolvimento pleno dos alunos e alunas com os quais nós, professores e professoras, trabalhamos. (MACHADO, 2013).

Na terceira seção apresentarei as principais ações realizadas no projeto dividindo-a em algumas subseções.

Nas considerações finais eu faço um breve relato sobre o impacto desse projeto para as crianças. Ao relatar essas experiências eu pretendo dialogar com professores e professoras, bem como com todos e todas que têm interesse e sabem da importância da educação antirracista para o desenvolvimento pleno de pessoas negras.

DO OBJETIVO DO PROJETO

O meu trabalho com educação antirracista tem início com a promulgação da Lei 10.639/03, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Nessa ocasião eu tinha sido nomeada diretora de uma escola recém municipalizada no subúrbio ferroviário de Salvador: a Escola Municipal Alto de Coutos. A minha chegada à gestão acontece um mês depois que a lei foi promulgada. Quem me explica a respeito da importância da criação de uma lei para que nós negros e negras sejamos obrigadas a contar a nossa própria história é a pesquisadora e poeta Jovina Souza, em 2003, mesmo ano em que a lei chega até as nossas escolas, provocando muitas discussões, opiniões favoráveis e contrárias. Jovina inicia a sua formação apresentando-me a importância de ler Paulo Freire e compreender as formas com as quais os dominadores se utilizam do poder para criar discursos que perpetuam a opressão, além de convencer os oprimidos de que esse é o discurso correto, fazendo com que o oprimido deseje ser o opressor, ao invés de desejar a liberdade para si e para todos.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua "incapacidade". Falam de si como os que não sabem e do "doutor" como o que sabem a quem deve escutar. Os critérios de saber que lhes são impostos são os convencionais. (FREIRE, 1987, pag. 50)

Ao me fazer compreender o porquê de uma lei para falarmos de nós mesmas, ou seja, da nossa história, Jovina dá início a uma formação antirracista na qual eu sou a aluna, inicialmente, e mais

tarde serão também alunas as professoras da escola na qual eu atuava como diretora. Por ocasião desse curso ministrado pela professora Jovina Souza alguns conhecimentos importantes sobre a história e cultura dos povos negros brasileiros e dos povos negros africanos foram aprendidos por mim.

Os temas sobre o assunto educação antirracista são incontáveis, mas de todos eles o que mais é evitado e que até faz com que algumas professoras e professores sequer queiram falar de África, são as religiões de matriz africana. Isso tem um nome: racismo religioso. Assim sendo, quando iniciei o meu trabalho educacional com a educação antirracista eu ousei trabalhar sobre vários temas: personalidades negras africanas e afro-brasileiras, estética negra, cientistas negras e negros, arte negra, literatura negra, lutas dos povos negros por liberdade, heróis e heroínas negras e muitos outros temas. Contudo, eu sempre me esquivava de trazer o tema racismo religioso com o foco nas religiões de matriz africana.

A minha esquivia tinha a ver com um receio muito grande de provocar uma resistência negativa, por parte da comunidade, ao trabalho de conscientização da valorização da negritude. Dessa maneira, ao fazer uma análise heurística da resistência da comunidade como um todo às religiões de matriz africana, eu tendi a evitar o tema durante muitos anos. Mas, esse projeto, do qual eu faço um relato neste artigo, surge, através de uma compreensão que eu tive, ao refletir sobre essa ausência significativa no meu trabalho com a educação antirracista.

A partir desse acontecimento reflexivo, mobilizado por um acontecimento vivenciado durante o encontro com a minha professora Jovina Souza em 2003 e dos outros acontecimentos que sucederam essa experiência educativa, eu começo a elaborar alternativas para efetivar o propósito de realizar uma educação antirracista de forma mais plena pois, não falar sobre religiosidade a meu ver trazia uma lacuna significativa para o meu trabalho. A palavra acontecimento aparece neste texto inspirada pela perspectiva apresentada por Marie-Christine Josso, (2004), no seu livro *Experiências de Vida em Formação*:

As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contextos para determinadas atividades. (JOSSO, 2004, pág. 44)

Assim sendo, o projeto, Respeito, sim. Intolerância, não. Convivência Dez: reflexões sobre religiosidade e o ser humano, teve como objetivo geral, ampliar o conhecimento sobre as religiões de diversos povos e comunidades, possibilitando a valorização e o respeito às várias religiões. E nasce, principalmente, do desejo de ver as pessoas que professam as religiões de matrizes africanas, sendo respeitadas em seu direito de buscar na ancestralidade, a força espiritual para conduzir as suas vidas. O projeto amplia de maneira necessária e reflexiva essa discussão incluindo outras expressões religiosas, também como um argumento discursivo importante para tornar mais contundente o conhecimento proposto por esta educadora antirracista que aqui se apresenta.

DA JUSTIFICATIVA DO PROJETO

O projeto, Respeito, Sim. Intolerância, Não. Convivência Dez: reflexões sobre a religiosidade e o ser humano se justifica pela observação de caráter heurístico realizada por mim, professora do ensino fundamental I, que nasci e sempre trabalhei no subúrbio ferroviário de Salvador. Através dessa observação pude perceber a maneira negativa com a qual as pessoas se referiam às religiões de matriz africana, mais especificamente, o candomblé, pois desde a minha infância ouvi de muitas pessoas, com as quais tive oportunidade de conversar sobre religião, palavras que demonizavam ou hostilizavam o candomblé. Essas palavras vinham de pessoas pertencentes à minha comunidade, Periperi e das pessoas das comunidades dos bairros próximos. Essa observação não mudou muito no decorrer do meu desenvolvimento e nem mesmo quando me tornei professora, e mais tarde gestora de escola. O que mudou, em verdade, foi a minha discordância no instante em que fui tendo conhecimento do racismo que estava por detrás dessas palavras.

Com o passar do tempo esse racismo em relação ao candomblé, foi ficando cada vez mais presente no discurso das pessoas ao meu redor. Primeiro na escola “primária”, depois quando comecei a frequentar igrejas evangélicas na adolescência, por influência dos primos e primas que moravam na casa ao lado, eu ia me convencendo de maneira contundente que o candomblé era realmente muito assustador e perigoso. A aproximação com o espiritismo, a partir da minha inserção como professora, aos dezoito anos, em uma escola pública de origem espírita, foi importante para desmistificar a ideia de uma única religião e começar a visualizar outras possibilidades de conceber a fé. Ainda assim, o candomblé era um assunto do qual eu me afastava, devido a toda influência discursiva que permeou a minha infância, adolescência e parte da minha idade adulta.

A minha inserção no curso de Filosofia, em 1996, foi muito importante para introduzir a reflexão sobre o caráter antropológico do nascimento das religiões. Eu tinha 20 anos e todos aqueles questionamentos e reflexões dos filósofos desde os pré-socráticos até os contemporâneos puseram um holofote sobre a minha visão com relação à religião e eu já não era mais a mesma. Com relação as religiões de matriz africana, mais especificamente, a importância da Lei 10.639/03 para mim se deu também, porque no instante em que eu ia conhecendo mais sobre a história e cultura dos meus ancestrais africanos, era possível perceber a injustiça cometida tanto aos povos indígenas, quanto aos povos negros, ao lhes proibirem de professar a sua própria fé. E esse aspecto, como me ensinou Jovina Souza, não foi aprendido no curso de Filosofia, pois esse, também, era um espaço extremamente racista. Por isso, mais uma vez temos que festejar a força do movimento negro que tensionou o poder público federal para criar uma lei que tornou obrigatório o ensino da história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros.

A autora, Vanda Machado, em seu livro, *Pele da Cor da Noite*, apresenta-nos uma caminhada heurística no caminho de uma pedagogia que envolve as comunidades de terreiro que, mesmo fazendo parte da sociedade brasileira são sistematicamente silenciadas, o que termina por proliferar o racismo religioso. Não

trabalhar esse aspecto da experiência de ser negro, no Brasil, é ignorar significativamente a cosmovisão dos povos negros.

Falo de um ser educador aprendente considerando demandas essenciais e comuns da sua errância e da condição humana que persegue um jeito de educar com a consideração por outras vozes, outras lógicas, outros códigos, outros paradigmas. São questões que se entrecruzam e dinamizam caminhos para a consciência de si mesmo, para a consciência histórica e de um fazer ensinante de seres autônomos, solidários e coletivos. Entendo que a adoção de um contorno dando relevância à pessoa como um ser-sendo e a cultura do lugar cria outra ideia de educar. Significa, ao mesmo tempo, uma abordagem sobre como compreendemos a nossa ação enquanto educadores aprendentes e sobre o que somos numa certa forma de vida considerando outra ética existencial. A cultura, neste caso, integra uma ação política de reexistência de princípios e valores da tradição africana. (MACHADO, 2013, pág. 40)

A criação do projeto teve como intenção primeira, valorizar as expressões religiosas de alunos e alunas que pertencem às religiões de matriz africana. Contudo, eu compreendia, através das observações feitas na minha comunidade, que esse é um assunto muito delicado e, assim sendo, eu dei um salto na minha reflexão pedagógica, que permitiu aprofundar o diálogo, trazendo para o projeto, o estudo de várias outras religiões.

AS PRINCIPAIS AÇÕES REALIZADAS COM E PELOS ATORES E ATRIZES SOCIAIS ENVOLVIDAS NO PROJETO:

Ao construir o projeto, Respeito, sim. Intolerância, não. Convivência Dez: reflexões sobre a religiosidade e o ser humano, eu busquei elaborar ações, que pudessem despertar o interesse das crianças do 4º ano, pelo tema do projeto apresentado. Como já havíamos trabalhado antes com temas relacionados à valorização da cultura e história dos povos negros sendo uma turma com a qual eu vinha trabalhando desde o 2º ano, eu tinha uma ideia de como fazer para introduzir o assunto de forma interessante para elas e eles. Sabia que teria que trabalhar com uma diversidade de ações e que em todas

essas ações esses pequenos atores e atrizes sociais deveriam estar envolvidas. As ações foram pensadas nessa perspectiva e a elas foram acrescentadas algumas sugestões das crianças. Ao trabalhar com crianças, sempre penso em ações dinâmicas e bastante ricas em cores, desde a escolha dos livros a ser apresentados até a confecção dos materiais a ser utilizado, ou mesmo produzido em conjunto com elas. Descobri através desse projeto como o tema da diversidade religiosa pode trazer todos esses elementos relacionados.

LEITURA FEITA PELA PROFESSORA

Essa ação consistia em apresentar, no início da aula, leitura de livros sobre o tema da diversidade religiosa. A ideia da leitura feita pela professora é ser uma leitura de fruição, para que as crianças passem a apreciar a atividade da leitura, sem a pressão de ter que responder perguntas a respeito, para qualquer fim avaliativo. Eu apresentei vários livros às crianças nos 10 minutos diários da leitura feita pela professora. Livros com textos informativos que traziam curiosidades sobre as diversas religiões, livros de contos africanos e um livro de cunho mais filosófico de perguntas sobre fé. Os títulos apresentados foram os seguintes: Religião: 50 conceitos e crenças fundamentais explicado de forma clara e rápida, de Russell Re Manning; O Grande Livro de Perguntas Sobre a Fé, de Jullian Baggini; O Livro de Ouro dos Orixás, de Ademir Barbosa Júnior; Xangô, de Edsoleda Santos; Iemanjá, de Edsoleda Santos; Nanã, de Edsoleda Santos; Oxum, de Edsoleda Santos; Ibejis, de Edsoleda Santos.

CONSTRUINDO O MAPA DO MUNDO DA DIVERSIDADE RELIGIOSA

Somente depois de uma conversa prévia, sobre diversidade religiosa, eu pude dar início ao trabalho propriamente dito sobre o tema, com as crianças. Assim sendo, iniciamos o preenchimento do Mapa do Mundo da Diversidade Religiosa. Esse mapa foi desenhado por mim em um papel metro de 1m x 1m. O mapa foi pintado pelas

crianças, como atividade de acolhimento. Preenchemos o mapa com as imagens de um símbolo que representava a religião e, ao lado, colocamos as legendas do mapa, com fotos dos fiéis dessas religiões e os respectivos nomes dessas religiões. Esse mapa foi sendo preenchido, gradativamente, até que tivéssemos o maior número possível de religiões e a informação das suas origens geográficas no mapa. Esse preenchimento teve um caráter recreativo e discursivo e enquanto ia sendo feito, analisávamos o quanto a religiosidade é uma construção cultural e o mais essencial que encontrávamos nela era a necessidade de respostas sobre si, presentes nos homens e mulheres, por todo o planeta. Essas conversas foram muito importantes para dar sentido ao estudo sobre diversidade religiosa.

CONVERSANDO SOBRE AS RELIGIÕES

A ação do projeto na qual nós, professoras, alunos e alunas e a comunidade escolar conversaríamos, sobre as religiões, permeia todas as outras ações, mas se corporifica de maneira mais profunda, em alguns momentos específicos do nosso projeto. Um desses momentos se deu, quando iniciamos a conversa sobre o entendimento prévio das crianças com relação à religião: antes dos estudos realizados, algumas crianças apresentavam um discurso muito desrespeitoso com relação ao candomblé, inclusive utilizando o termo, “macumbeiro”, como algo pejorativo. Algumas crianças também expressavam os preconceitos dos seus pais com relação às religiões de matriz africana, ou diziam, “está amarrado”, para coisas que estivessem ligadas ao candomblé, suas músicas e imagens.

Algumas crianças apresentavam também um preconceito com as imagens de santos, ou mesmo à prática de comemorar o Dia de São Cosme e São Damião. Muitas relatavam que esse preconceito que apresentavam tinha sido ensinado por seus pais, mães e responsáveis. Algumas, por sua vez, tinham a oportunidade de vivenciar o contato com famílias mistas e, portanto, já tinham entendimento pessoal de que o respeito à religiosidade dos outros e a diferença é importante, por possuírem mãe candomblecista e avó evangélica, ou o contrário.

Situações que podem, em alguns casos, favorecer o diálogo, em família, sobre respeito à diversidade religiosa.

A partir da apresentação de vídeos retirados do Youtube, as crianças e eu podíamos saber um pouco mais sobre algumas religiões e iniciar os diálogos sobre o tema, que poderiam se dar, de diversas formas, a partir de alguns critérios, previamente apresentados por mim. Nessas conversas as crianças apresentavam seus entendimentos sobre o que foi apresentado no vídeo, tirávamos dúvidas e ganhávamos outras, que levaríamos para as conversações futuras sobre o tema.

As crianças também foram incentivadas a levar o tema da diversidade religiosa para discutir com as pessoas da sua família ou da comunidade, pois organizamos algumas perguntas que as crianças deveriam fazer em forma de entrevista para duas pessoas da sua família e da vizinhança, para saber o que essas pessoas pensavam sobre a diversidade religiosa, além de apontarem quais as religiões que as pessoas julgavam que sequer deveriam existir. Através dessa entrevista foi possível chegar à conclusão de que o candomblé e a umbanda juntas, como religiões de matriz africana, foram as mais apontadas como religiões que não deveriam existir pelos entrevistados. Nós conversamos amplamente em sala, sobre o resultado desses dados, além de construirmos um gráfico para ilustrar essa pesquisa.

O ponto alto dessas conversas se deu com a ação, que eu julgo ter sido uma das mais importantes desse projeto, por dar a voz às funcionárias da escola, ao padre da região, ao pai de santo da comunidade e à voluntária, minha amiga, também moradora do subúrbio ferroviário, que veio nos falar sobre hinduísmo e budismo. Recebemos na sala uma funcionária Anete, Jucilene e Leda, que nos falou sobre Espiritismo, uma que nos falou sobre Testemunha de Jeová, uma que nos falou sobre a Assembleia de Deus. Essas funcionárias ao serem convidadas demonstraram todo respeito ao projeto e aceitaram de pronto o convite. As crianças lhes fizeram perguntas sobre a religião que professavam, bem como sobre o que pensavam sobre o candomblé. Foi interessante perceber que essa pergunta surgia na sala por qualquer um dos alunos e alunas como

questão obrigatória. As respostas sempre respeitadas das entrevistadas a esse questionamento foram de grande contribuição para que as crianças pudessem reforçar o conhecimento que motivou esse projeto: a importância do respeito às religiões de matriz africana.

Um aspecto muito significativo do trabalho com as entrevistadas foi a sugestão de uma aluna de 8 anos na época, para que entrevistássemos o seu tio candomblecista. O significado mais efetivo dessa sugestão se deu porque a criança é da Congregação Cristã, bem como os seus pais, mas ao saber que entrevistariamos pessoas de várias religiões ela sugeriu que o seu tio, Bebê, fosse entrevistado, e ficou muito orgulhosa no dia em que ele foi dar a entrevista, vestido com trajes sagrados do candomblé. Ela e o irmão estavam ansiosos para a sua chegada. Todas as crianças ficaram muito satisfeitas ao vê-lo chegar. As contribuições dadas por ele às nossas discussões foram fundamentais para diminuir o preconceito com as religiões de matriz africana. A beleza da sua apresentação desde o traje e a sua fala, até a oferta do lanche daquela tarde para as crianças tornou a sua vida algo especialmente encantador para o nosso projeto.

A recepção do mais velho padre do nosso bairro também foi uma experiência belíssima, pois a simplicidade do padre Oliveira e a sua fala respeitosa sobre os “irmãos do candomblé”, como ele mesmo citou fez com que as crianças tivessem a oportunidade de ouvir um discurso de respeito e tolerância de um representante religioso importante para a nossa comunidade. O discurso do padre ao comparar a diversidade religiosa a diversidade de folhas de uma árvore, demonstrou a naturalidade da diversidade e a sacralidade do discurso de aceitação e amor a todos e todas as pessoas que vivem e têm direito a se expressarem religiosamente do jeito que puderem e quiserem.

Uma das nossas entrevistadas, Josie Santos, uma ex-professora da Rede Municipal de Salvador, que hoje trabalha com uma ong de turismo pela paz, também foi uma conversa muito animada para as crianças, pois Josie Santos trouxe para a discussão duas religiões muito pouco conhecida das crianças na nossa comunidade: o hinduísmo e o budismo. Antes de receber Josie Santos já tínhamos visto um vídeo breve sobre essas religiões e lido um pouco sobre ela.

Entretanto como se trata de religiões muito pouco conhecidas, pois não são apresentadas na mídia com frequência, as crianças tiveram muito o que perguntar sobre elas. Nessa ocasião nós estávamos fazendo a exposição dos budas de argila construídos pelas crianças. A nossa entrevistada ficou muito contente com a produção artística das crianças e, também com as perguntas entusiasmadas feitas por elas, principalmente sobre suas viagens de Josie feitas à Índia. Na ocasião Josie foi presenteada com um belíssimo texto sobre a sua ida a nossa escola.

As nossas conversas se enriqueciam a cada encontro, a cada ação, a cada proposta de atividade a ser realizada. Os alunos e alunas se encantavam com os vídeos, os documentários e as imagens. Não faltavam perguntas, dúvidas e o desejo de saber mais era uma constante no desenvolvimento do nosso projeto. Falar sobre a ida ao candomblé, ou sobre o parente próximo ou distante candomblecista não era mais motivo de vergonha ou de racismo religioso da parte de quem ouvia. Os seminários, as conversas na roda, as conversas após a exposição de um vídeo tornaram a nossa sala de aula um espaço de diálogo produtivo sobre a diversidade religiosa. As mães e os pais também participavam dessas conversas direta ou indiretamente. Diretamente, quando iam às reuniões e eu relatava sobre o andamento do nosso projeto, ou quando conversavam com as suas crianças em casa.

COMPREENDENDO O QUE SIGNIFICA RACISMO RELIGIOSO

Para dar início ao tema racismo religioso eu apresentei para as crianças um pequeno vídeo (animação) educativo do You Tube que mostrava uma professora conversando com as crianças sobre racismo religioso. Em seguida as crianças formaram equipes para discutir o tema entre si, abrindo a discussão para o grande grupo, apresentando, assim, as conclusões que as equipes chegaram sobre o tema. Essas discussões tornaram o ambiente mais confortável para as crianças que pertenciam às famílias que professam as religiões de matriz africana, pois elas começaram a falar sobre as suas vivências de maneira

desinibida e confiante, inclusive trazendo contribuições importantes para as nossas conversas. As crianças se posicionavam e não eram rechaçadas pelas outras. Situação que deixou entrever uma evolução da parte das crianças com relação a aquisição de uma postura mais respeitosa diante das religiões de matriz africana. Ao estudarem sobre a crueldade de não permitir que o outro acredite no que lhe convém, as crianças não queriam fazer parte do grupo de pessoas que cometiam o crime do racismo religioso, pois esse aspecto também foi discutido por nós, inclusive com a apresentação do texto constitucional.

PRODUÇÃO DE VÍDEO, DE ESCULTURAS DE ARGILA, DE CARTAZES E PANFLETOS EDUCATIVOS

A produção do vídeo sobre diversidade religiosa contou com a participação das crianças em todos os processos. As crianças mais tímidas podiam ficar atrás da câmera do celular, todas elas puderam dar ideia sobre como ficaria mais interessante apresentar o vídeo. As crianças contribuíram fazendo pequenos vídeos de seus familiares explicando sobre a importância do respeito a diversidade religiosa, esses vídeos fariam parte do vídeo completo. O vídeo foi sendo produzido no decorrer do projeto. As ações ou discussões que achávamos mais interessantes colocávamos no vídeo. O texto da Constituição sobre diversidade foi a tônica do nosso vídeo, sendo importante destacar que, de acordo com o Inciso VI do Artigo 5 da Constituição Federal de 1988: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e garantindo, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias”.

A diversidade de ações do projeto permitiu o aprendizado de todos e todas que estavam na nossa turma, criando um laço afetivo com o conhecimento que ia se fazendo naqueles momentos.

Para promover a divulgação do que estávamos aprendendo em sala de aula para toda a comunidade escolar e a comunidade entorno, nós realizamos duas ações importantes: a construção de cartazes e os panfletos sobre diversidade religiosa. Os cartazes foram construídos

com frases das crianças que eram corrigidas por mim e em seguida as crianças criavam os desenhos em equipe que deveriam ilustrar os seus cartazes. As frases traziam mensagens sobre o respeito à diversidade religiosa abrangendo as várias religiões. Uma parte significativa das crianças quiseram falar do respeito às religiões de matriz africana. Os cartazes foram colocados na área externa da sala de aula. Como eram cartazes muito coloridos serviram ao objetivo esperado, pois as crianças e as professoras das outras turmas pararam para ler e fazer as suas observações sobre o que viam, ou seja, a ação teve um impacto positivo. Com as fotos de cada um dos cartazes feitos fizemos os pequenos panfletos que deveriam ser entregues aos colegas da escola e às pessoas da vizinhança. Essa ação foi uma forma de levar essa discussão do respeito à diversidade religiosa para fora dos muros da nossa escola.

VISITA AO MUSEU AFRO E AO MUSEU DE ARTE SACRA

A nossa excursão aos museus Afro e de Arte Sacra foi uma ação que deixou os alunos e alunas muito entusiasmados. Sair da escola sempre deixa as crianças muito animadas. Nós tínhamos que aproveitar para fazer um passeio no qual nós realizássemos as duas visitas no mesmo dia, pois o transporte que conseguimos foi através de uma funcionária da escola que contactou um colaborador. É muito difícil conseguir transporte para realizar excursões com as crianças através da secretaria de educação. A tarde foi exaustiva, mas muito produtiva. Na entrada do Museu Afro havia uma exposição sobre o morticínio dos jovens negros e uma homenagem a Marielle Franco. Em seguida adentramos a sala das esculturas africanas. As crianças ficaram encantadas. Na sala dos Orixás, elas puderam ver grandes painéis de madeira talhadas com as imagens dos Orixás feitas pelo artista plástico Caribé. As crianças fizeram perguntas ao instrutor do museu e se encantaram com as suas explicações. No Museu de Arte Sacra a nossa passagem foi corrida, mas não menos significativa. As crianças foram conduzidas por várias salas com imagens dos santos e muitas outras curiosidades.

EXIBIÇÃO DO VÍDEO SOBRE RESPEITO A DIVERSIDADE RELIGIOSA ABERTA À COMUNIDADE ESCOLAR

O dia da exibição do vídeo foi uma festa linda, pois tivemos a oportunidade de apresentar o resultado do nosso trabalho feito a várias mãos. As crianças trouxeram as suas mães para assistir à exibição, servimos um lanche especial, a gestora da escola também estava presente. As crianças abriram a apresentação falando da importância do trabalho para elas. As mães que vieram prestigiar a exibição elogiaram bastante a nossa ação e validaram o nosso trabalho ao reconhecerem a importância daquela aprendizagem.

PRODUÇÃO, ENTREGA E APRESENTAÇÃO DO LIVRO SOBRE DIVERSIDADE RELIGIOSA

Uma outra ação do projeto anual sobre diversidade religiosa foi a construção de um livro feito com os textos das crianças. As crianças construíram, durante o projeto, textos de diferentes gêneros textuais: tirinhas, poemas, contos, crônicas e notícias e fizeram as ilustrações. Era como um grande registro das nossas aprendizagens. No dia da entrega do livro pronto foi bonito ver como as crianças estavam encantadas com a finalização do nosso trabalho. As crianças voltaram para a sala com os seus livros debaixo do braço, satisfeitas com o que nós havíamos produzido e aprendido sobre a importância do respeito à diversidade religiosa. Para ilustrar um pouco do significado da produção desse livro, para as crianças, apresentarei aqui um trecho de três dessas produções:

(...) em uma cidade morava uma menina que a família dela era negra e do candomblé. Ela sofria muito porque as colegas dela não gostavam dela só porque ela era negra e do candomblé. O nome dela era Ana e ela amava a família dela, pois a família dela era tudo para ela. Um dia ela foi para a escola e a professora falou para todos que as pessoas têm que respeitar o próximo e daquele dia em diante ela nunca mais ficou triste e foi muito alegre. (Trecho do Conto da Aluna 1)
Na sequência, o poema da Aluna 2:

O preconceito é demais!
Por causa das religiões
O axé: Oxalá, Ogum é Iemanjá
e várias outras religiões.
Cada um tem que respeitar
a religião dos outros
Sem violência à religião indígena
e a africana.
As pessoas só querem respeito
O racismo traz preconceito.
O poema da Aluna 3:
Existem pessoas
que não respeitam a religião dos outros
São intolerantes
Tem países em que o negro quer ser do candomblé
Mas dizem que ele é do diabo
Se quiser acreditar em imagem pode
A escolha é dele.
Tem que acabar com o preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com as diversas religiões foi uma estratégia importante para combater o racismo religioso, que tem como foco principalmente as religiões de matriz africana. Trabalhar com a diversidade foi um ganho enorme para mim e para os estudantes, porque hoje eles estão bem mais sensíveis à questão do respeito às opções religiosas das outras pessoas sem, contudo, deixar de perceber que podem tranquilamente professar a sua fé naquilo que acreditam sem se sentirem atingido pelos que tem religião diferente da sua. De acordo com um dos estudantes, Rafael Oliveira, esse trabalho fez com que ele visse um coleguinha da rua dele com o qual ele tinha preconceito de brincar por ser de uma família candomblecista, de uma outra forma, agora com mais respeito e sem discriminar o colega. A fala de Rafael foi muito significativa, pois expressou o que o trabalho sobre respeito à diversidade religiosa objetivou.

Serão muitos os discursos contrários que seduzirão as crianças a pensar diferente do que lhes foi ensinado neste ano letivo.

Mas agora, caberá a elas discernir entre o que é mais correto fazer diante do direito de escolha de crença de cada pessoa. “O novo da revolução nasce da sociedade velha, opressora, que foi superada.” (FREIRE, 2020, pág. 183)

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 73 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: O Socioconstrucionismo Curricular Em Perspectiva*. 1ªEd. 2013

MACHADO, Vanda. *Pele da Cor da Noite*. Salvador: EDUFBA, 2013.

**SUBJETIVIDADES COMPARTILHADAS: A ALTERNÂNCIA
COMO EXPERIÊNCIA CONSTITUINTE-CONSTITUÍDA
DE SUJEITOS OU PARA UMA EPISTEMOLOGIA
RESTAURATIVA**

Marcelo Santana dos Santos

RESUMO: 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 das pessoas, 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 e das relações sociais, reconhecer a emergência de atores que compartilham suas experiências de mundo de modo estratégico. Preserva-se a autonomia dos indivíduos envolvidos nessas relações, ao tempo que se reconhece a importância de **cada um** em processos compartilhados, quando e onde todos se tornam sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividades Compartilhadas. Currículo. Epistemologia Restaurativa. Paulo Freire.

**APRESENTAÇÃO: UMA PROPOSTA CRÍTICA A PARTIR DE
PAULO FREIRE**

O presente trabalho pretende apresentar uma compreensão de produção de saberes em que os sujeitos envolvidos em processos educacionais sejam considerados a partir de uma perspectiva de interação que denominamos de subjetividades compartilhadas. Trata-se de se pensar como as propostas curriculares podem ser espaços para o reconhecimento de formas emergentes de sujeitos historicamente invisibilizados nos processos de ensino e aprendizagem, dentro de uma dinâmica que permite ressignificar o protagonismo de todos os atores sociais. Nesse sentido, a pedagogia

da alternância pode promover o espaço de constituição de relações onde as desigualdades epistêmicas podem ser diluídas nos processos de interação entre os sujeitos diversos e suas singularidades – numa perspectiva libertária em que se vislumbra uma tomada de consciência baseada numa concepção crítica que é atravessada por uma epistemologia restaurativa.

A tese que sustenta a argumentação tem como base a obra de Paulo Freire que soube reconhecer a importância dos contextos para os processos de formação das pessoas. A partir de uma postura ética sobre o fazer pedagógico, reconhecendo no outro e em si mesmo um sujeito de conhecimento em processos de formação, é possível, através de uma dialogicidade promover a transformação social que tenha como fundamento uma perspectiva libertária dentro de princípios da diversidade – aqui entendida de maneira mais ampla, mas sem perder de vista (1) os aspectos sociais e históricos que em muito contribuíram para os processos de exclusão e (2) as potencialidades que dela advém (ARROYO, 2012, p. 229-236): Para tanto, é preciso ressignificar os papéis sociais dos sujeitos envolvidos nos processos de constituição de conhecimento: reconhecendo, por exemplo, as limitações e as lógicas das escolas enquanto reflexo de um regime social determinado com o qual se configurou as dinâmicas e as necessidades desse mesmo regime (PISTRAK, 2011); do mesmo modo, é necessário repensar o sentido de epistemologias dominantes para além de seus aspectos científicos, trazendo a cena toda dimensão política e histórica que sempre existiu, mas fora forjada em lógicas de neutralidade e universalidade – o que se configurou nos modelos hegemônicos de dominação de todos os processos sociais e na desigualdade e na designação dos lugares das pessoas na sociedade.

A ideia de reconhecer as limitações e as potencialidades tem como meta criar um caminho para se pensar uma epistemologia restaurativa a partir dos sujeitos e suas subjetividades – numa estética de deslocamento, que pressupõe o movimento dos lugares dos indivíduos, reconhecendo sua dimensão autônoma e libertária. A autonomia é entendida como um gesto legítimo e próprio de cada um – mesmo que dentro de um contexto de cultura; a liberdade está ligada aos modos de decisão que pressupõe um início e uma

finalidade, demonstrando uma tomada de consciência e de poder que fora forjado e sequestrado ao longo do tempo na medida em que criou mecanismos de dominação e controle a partir de processos de sujeição.

Advoga-se aqui por uma postura crítica, constituída a partir de uma reflexão que parte de si de do território, de uma corporeidade aprendente conjugada com processos coletivos de aprendizado e produção de saberes – trata-se mesmo de uma postura de generosidade e, ao mesmo tempo, de respeito que se faz como processo transitório para a consolidação de propostas que sejam o reflexo da atuação de todos os sujeitos envolvidos. A ideia de transitório aqui tem relação com uma postura de abertura, daquilo que não está acabado (FREIRE, 1996), cujos objetivos vão sendo traçados segundo a realidade apresentada. Não é, portanto, a tomada de modelos determinados por uma divisão social baseada nos sistemas de produtividade e consumo do capital, mas a adoção de estratégias voltadas para as questões que atravessam a população em seus territórios – por isso, a necessidade da valorização desses sujeitos, de seus corpos, de seus lugares, suas especificidades, suas singularidades e, com isso, de toda diversidade existente.

Propõe-se, e aqui adiantamos alguns elementos de nossas conclusões, a noção de subjetividades compartilhadas como chave para a compreensão dos sujeitos de conhecimento e produção de saberes. Sinalizamos para o modelo da pedagogia da alternância como metodologia capaz de ressignificar as relações entre as diversas instituições na medida que consegue colocar em prática sistemas de integração e interação que promovem dinâmicas interdisciplinares: deslocando os diversos sujeitos de suas zonas de conforto, criando espaços-tempos distintos daqueles determinados pelas instituições. A ressignificação dos sujeitos de conhecimento a partir de suas expertises, valorizando as dimensões de suas subjetividades compartilhadas, traz a cena toda potencialidades existentes na diversidade, ao tempo que transforma e põe em pauta o modelo hegemônico de fazer ciência, apresentando como alternativa a elaboração de uma epistemologia de restauração – em suas dimensões científicas e políticas. Nesse sentido, a obra de Paulo Freire se

consolida como uma das poucas capazes de contribuir para a transformação social e, por conta disso, é ela também a base central do trabalho feito. Por fim, ao centrar a discussão nas pessoas, sinalizamos também para o poder que as mesmas possuem na configuração de sua realidade, desfazendo, assim, toda relação fetichizada que vigora nas mais várias instâncias da vida. E aqui, ao falar de fetichismo, fazemos referência à crítica que já é empreitada por Marx em *O Capital*. É preciso, pois, que as relações entre as pessoas sejam intermediadas pelas próprias pessoas. Ao longo do tempo, as epistemologias dominantes são o reflexo dos grupos de poder dominante, que impõe suas lógicas segundo a vontade do capital. Embora, não seja esse o nosso ponto central, é importante sinalizar que esse é um dos nossos horizontes na luta contra aquilo que denominamos “necrofetichismo”³³.

EPISTEMOLOGIAS RESTAURATIVAS

A desigualdade epistêmica deve ser sinalizada como um obstáculo à valorização dos saberes regionais, tidos como senso comum-prático, em relação aos saberes elaborados no interior dos espaços acadêmicos, sobretudo das universidades. Essa forma de constituição de relações, historicamente, promoveu a desqualificação de outras formas de saber sobre o mundo, como aqueles que estavam ligados muitas vezes ao modo imediato e prático com que grupos sociais resolvem suas questões e promovem um tipo de conhecimento

³³ O necrofetichismo é um conceito que vem sido desenvolvido com vistas a compreensão do modo como o capitalismo se apropria do tempo de vida das pessoas. Tal como diz Marx em *O Capital*, as pessoas têm sua vida abreviada em função da expropriação do trabalho – de como o tempo de trabalho e da jornada de trabalho se configura nas sociedades de economia capitalista. Não nos deteremos aqui nesse aspecto específico, mas salientamos para o modo de como o fetichismo impera nas relações vigentes em nossa sociedade, e de como isso perpassa por toda discussão que envolve uma perspectiva libertária e, no caso do Brasil, uma perspectiva abolicionista. É preciso compreender que as relações entre os sujeitos devem ser autônomas, e não “reflexo” das relações entre coisas. Também assim deve ser a nossa postura na luta por uma sociedade democrática, não devemos nos eximir de nossa força e responsabilidade.

que não está formado nos modos de fazer ciência, mas que, no entanto, revelam-se eficientes na promoção da vida cotidiana, ao mesmo tempo que traz à cena outros sujeitos de conhecimento – que não são neutros, nem genéricos, mas constituídos por corpos políticos, racializados, portadores de marcadores de gênero e classe, que, justamente por ocupar uma posição fenomênica singular e diversa, foram invisibilizados ao longo da história: o que não impediu que, apesar disso, tivessem por muitas vezes seus saberes apropriados de modo indevido, os quais foram transformados em produtos para serem vendidos, ao tempo que eram apagadas suas raízes e os resquícios de suas origens culturais.

Considerando esse contexto, é que a proposta em causa visa problematizar o lugar que os diversos sujeitos hegemônicos ocupam na sociedade. Por isso, a postura de uma epistemologia restaurativa, no sentido de trazer à cena formas emergentes de conhecimento e seus respectivos sujeitos – que já existiam e foram invisibilizados, e, ao mesmo tempo, no sentido de ressignificar as epistemologias hegemônicas a partir do reconhecimento de seus limites e de suas práticas – cujos sujeitos só são/foram possíveis dentro de um contexto situacional, onde os espaços de privilégios lhes deu voz e vez, mas que desde sempre envolveram outros tantos sujeitos (na maioria das vezes invisibilizados): daí subjetividades compartilhadas.

É preciso, pois, agir de forma interdisciplinar, de maneira interativa e integrativa a fim de promover os espaços para uma epistemologia democrática, elabora dentro de princípios de igualdade que reconheça a relevância social de todos os atores envolvidos enquanto sujeitos singulares e não como sujeitos-objetos. Para tanto, 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 suas subjetividades.

A rigor, é necessário compreendermos o papel das instituições na promoção da justiça social e, em nosso caso específico,

no reconhecimento das desigualdades epistêmicas e suas formas de exclusão, para problematizarmos o papel social que cabe aos sujeitos envolvidos nos processos da constituição de saberes a fim de reconhecer as práticas discriminatórias e os limites da atuação de todas as partes.

Visibilizar as diversas subjetividades e seus corpos sociais é um modo de promover a interação dos diversos sujeitos, reconhecendo-os como políticos e epistêmicos, inseridos em uma realidade social que merece especial atenção por conta do histórico de uma sociedade escravizada e subalternizada – que marca a sociedade brasileira. Por isso, nossa perspectiva deve ser crítica, a fim de perceber como estão articuladas as instituições que reproduzem práticas racistas e discriminatórias, afinal, os sujeitos de conhecimento hegemônico podem ser resumidos na figura do homem adulto e branco – assim, nossa perspectiva deve ser também abolicionista. Com efeito, um dos grandes desafios que encontramos na comunidade acadêmica está justamente em pautar as várias formas de desigualdades, dentre elas, a epistêmica, haja vista o consenso e o lugar de privilégio que determina quem pode ou não ter voz.

Nesse contexto, a Pedagogia Freiriana é um fundamento teórico-prático importante na constituição dessas relações, uma vez que prevê em seu escopo uma série de princípios que corroboram com o modelo por ora proposto. Em Pedagogia da Autonomia (1996), 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 (...)” (1996, p. 13) Além disso, o ato de ensinar pressupõe uma série de princípios que são fundamentais para a constituição do saber, dentre os quais, ressaltam-se aqueles ligados a liberdade e o combate a quaisquer formas de discriminação. Ao mesmo tempo, é preciso corporeificar as palavras através dos exemplos, como que os gestos carregassem à beira do corpo o seu significado de forma fenomênica, cuja tradução se faz nos atos de cada um: o que envolve um pensar certo enquanto compromisso ético-estético que tem a ver com a relação que se mantém com o outro. Relação esta que não é de caráter puramente teórico, mas faz parte de uma corporeidade afetiva

aprendente. Abre-se aqui a oportunidade da troca de saberes no gesto genuíno de ser o que se é, e permitir-se se ligar a uma indeterminação originária que se transforma em pura positividade, na afirmação do acontecimento: “Faz parte do pensar certo o gosto da generosidade que, não negando a quem o tem o direito à raiva, a distingue da raivosidade irrefreada.” (FREIRE, 1996, p. 35).

Adotar uma postura crítica pressupõe uma luta contra vaidade: tal como já colocamos acima, é preciso repensar os lugares dos sujeitos de conhecimentos. Nesse sentido, é que devemos pensar em uma postura que seja crítica – o que pressupõe o re-conhecimento, sobretudo, de suas limitações. É só através da reflexão crítica sobre a prática que podemos iniciar um processo de restauração epistêmica. Ela é, em muitos casos, essa saída da zona de conforto em que os sujeitos hegemônicos de conhecimento se encontram para uma postura de partilha, de ser junto com o outro: o processo deve ser de comunhão (FREIRE, 1996). Aqui, entendemos que isso só será possível quando reconhecermos as diversidades de sujeitos, deslocando o outro desse lugar de diferença e de vulnerabilidade epistêmica, no momento em que ele se torna agente de seu existir autônomo e, nesse lugar, igualado em suas singularidades ao outro que lhe atravessa também como sujeito: dilui-se o tratamento objetificado e potencializa-se uma espécie de empoderamento das escutas. Sai-se, assim, de uma estética descritiva, positivista e limitadora para uma postura integralista, compreensiva, elaborada a partir de subjetividades compartilhadas. É na expertise que se inicia o reconhecimento do outro enquanto sujeito autônomo. As partes envolvidas devem sempre entrar em comunhão e, ao mesmo tempo, deixar fluir um fenômeno que Paulo Freire denominou como vital, qual seja, a curiosidade. (FREIRE, 1996, p. 39) Defende-se, aqui como tese, que esses sujeitos são todos constituídos por subjetividades e essa comunhão se faz na medida em que resolvem, em suas autonomias libertas, compartilhar de forma estratégicas os domínios de seus saberes. Recupera-se, assim, uma estética do movimento, da atualização, da mudança, da presença elaborada com base na dialogicidade.

Não se trata aqui de propagar metodologias e práticas estabelecidas em modelos coloniais, cujos sujeitos previamente estabelecidos reproduzem lógicas binárias que atendem aos interesses capitalistas colonizadores. É preciso fazer um deslocamento desse poderio colonizador com o qual, em muito, os saberes foram hierarquizados e classificados, impondo relações assimétricas cujas dimensões tornaram determinados grupos subalternos, para não dizer escravizados. Trata-se de empreender lógicas que se desdobre nas práticas mais existenciais, para além dos seus efeitos simbólicos e imaginários. Há aí, nessa prática, um potencial de denúncia e de entendimento das estruturas sociais – institucionais ou não – que forjou os modos de domínio e de relações de poder através das práticas epistêmicas hegemônicas, que se configuram efetivamente como um processo de gestão de classes, das relações de gênero, de raça, de campo e cidade.

Uma epistemologia que vise a restauração dos sujeitos pretende responsabilizar a racionalidade moderna pelos caminhos balizadores dos modos de exclusão ainda vigentes nos dias de hoje. O reconhecimento da necessidade de, ao invés de pensar as pessoas como objetos, colocá-las como o centro espelhado para a recomposição de todo tecido social baseado na dignidade da pessoa humana, restaura a sua condição de sujeito de conhecimento, autônomo e independente: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo humano e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 1996, p. 59). É preciso, por isso, estabelecer os círculos de cultura, com os quais se articulam os diversos sujeitos em processos interdisciplinares de integração e interação. Os saberes precisam ser aproximados e só quem pode fazer isso são os respectivos sujeitos em acordos mútuos, de forma democrática e harmônica, respeitando-se as diferenças e todas as singularidades numa forma de luta que impeça quaisquer tipos de violência e, conseqüentemente, dos epistemicídios e todos os seus desdobramentos.

ALTERNÂNCIA E SUBJETIVIDADES COMPARTILHADAS

A importância da alternância reside no fato de que ao reconfigurar as relações espaciais e temporais nos processos de constituição de saberes, ela permite uma modificação da compreensão das relações de poder que existem nas instituições. Esse deslocamento pretendido promove uma troca de experiência que está para além daquelas encontradas nos relatos teóricos dos indivíduos em suas realidades. Trata-se mesmo de uma relação de imersão que, mais do que formar o estudante em curso – sujeito de conhecimento – trans-forma também as perspectivas dos docentes envolvidos no processo, uma vez que este sai de sua zona de conforto para conviver com a realidade das pessoas do campo. Por isso, a prática da alternância é uma via de mão dupla, em que as subjetividades são compartilhadas segundo suas experiências existenciais.

Se, por um lado, o docente é representante de uma instituição espacialmente localizada, por outro, o seu deslocamento ao campo exige do mesmo uma abertura para dinâmicas de vida que ressignificam o fazer pedagógico, uma vez que o mesmo passa a ser afetado diretamente por uma realidade que, na maioria dos casos, só era conhecida através dos discursos escritos ou de narrativas de alguns poucos estudantes ou, ainda, de colegas de trabalho que traziam consigo essas vivências. A mudança, as perspectivas criam outros horizontes de atuação e de apreensão de realidade, cujas posturas dos diversos sujeitos devem ser elaboradas em um modelo mútuo de troca de saberes, considerando, então, as expertises de cada um.

Nesse contexto, a alternância exige, ao tempo que permite, uma modificação das práticas educacionais no interior das próprias instituições. Assim, há um elemento fundamental aí que diz respeito ao modo como as estruturas estão formadas historicamente: no momento em que se traz à cena o outro, não mais como objeto, mas como detentor de um tipo de conhecimento que carrega todo o seu território, ele deve ser considerado como aquele que também sabe e com o qual se deve aprender. Os sujeitos envolvidos, então, estarão em pé de igualdade e serão considerados conforme as suas

singularidades, seus atravessamentos e seus saberes. O que é necessário fazer é reconhecer os limites de cada um, e promover os modos de partilhas: daí, subjetividades compartilhadas.

Apesar de elementar, é preciso reforçar a necessidade dos saberes serem compartilhados em uma perspectiva interdisciplinar. Em que pese todas as questões que envolve uma formação interdisciplinar, quando apresenta-se a alternância como um espaço-tempo constitutivo e constituinte de sujeitos, pretende-se aqui acentuar suas autonomias e suas liberdades: por isso, propomos a noção de subjetividades compartilhadas. A idéia de subjetividades compartilhadas pauta em seu princípio o reconhecimento inicial de que somos todos sujeitos, temos uma subjetividade que, em que pese que tenha sido formada em um contexto de cultura, pressupõe, ao mesmo tempo, um modo de atuação independente, singular que caracteriza cada um como sendo indivíduo. Esse indivíduo pode (ou não) compartilhar sua subjetividade segundo um modelo estratégico de permanência. Isso porque a estratégia de cada um no contato com o outro diz respeito ao modo operante dos sujeitos segundo sua compreensão de mundo. Por isso, o conceito de subjetividades compartilhadas restaura nos indivíduos, em última instância, seu poder de decisão (por exemplo), preserva sua subjetividade e reconhece todos os seus limites. Assim sendo, a rigor, a alternância enquanto experiência de constituição-constituída promove o reconhecimento de sujeitos de produção prática a partir de uma formação cuja perspectiva leva em consideração a existências desses sujeitos como indivíduos autônomos – seja em seus aspectos epistêmicos, seja, sobretudo, em seus aspectos políticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 autonomias, 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: “E 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), já 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 e estratégica.

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, transformações ou rupturas. Todos esses processos dependerão não somente da dialogicidade, mas também das capacidades inerentes as condições de cada um de poder/querer se comunicar.

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.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Diversidade**. In: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**, 28ª 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, nº 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)

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Trad. por Daniel Aarão Reis Filho. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da Alternância: Escola da Família Agrícola**. Santa Teresa, ES: Mepes, 1995. (Coleção Francisco Giust,). n. 1

NA TRAVESSIA DO VIR A SER: NARRATIVAS HISTÓRICAS E LITERÁRIAS

Laura Silvana Ribeiro Cascaes

RESUMO: Este artigo pretende focar a trajetória formativa do Estágio Curricular de Séries Iniciais do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, realizado em 2000 na cidade de Fraiburgo, na escola pública Nossa Senhora Aparecida, pertencente ao assentamento Vitória da Conquista, do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Os caminhos metodológicos utilizados nessa abordagem estão pautados em pesquisa documental no intuito de recolher fragmentos das práticas pedagógicas. Por meio de vestígios encontrados em caderno de registro estudantil, enfocaremos o suporte material do caderno que documenta a escritura cotidiana realizada durante o estágio, além de outras fontes documentais representadas por fotografias, para assim, compreender a formação da identidade do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra com a história de vida dos assentados, sob a perspectiva dos laços da esperança, do sonho e da solidariedade.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio. Formação. Narrativas. Educação do Campo.

INTRODUÇÃO: BUSCAR-SE. O INÍCIO DA TRAVESSIA

Por meio deste artigo, fizemos a travessia para o âmbito da Educação do Campo para traçar reflexões e perspectivas sobre contextos formativos e práticas pedagógicas realizadas durante o Estágio Supervisionado em Séries Iniciais do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, realizado na cidade de Fraiburgo, mais especificamente na escola Nossa Senhora Aparecida, localizada no Assentamento Vitória da Conquista no ano 2000.

Buscamos ressignificar esta experiência de estágio através de uma releitura de documentos existentes daquela ocasião em que fomos estagiárias, recolhidos e preservados em acervo pessoal, circunstanciados agora com o intuito de fazer uma reflexão sobre a

importância dos estágios de Educação no Campo. Dentro do atual cenário político brasileiro que impõe inúmeros retrocessos políticos, jurídicos e sociais é muito importante retomar essa documentação para legitimar as práticas de ensino, de estágio supervisionado e intercâmbios entre a universidade e os movimentos sociais, em especial, os estágios vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra.

O estágio curricular para a formação dos educadores mobiliza um legado de práticas articuladas teoricamente que aprimoram a identidade dos professores, renovam formas de ser e estar no universo da escola, arejam os modos de construir relações entre educandos e educadores e também reinventam as relações com os saberes.

Quando estamos no campo de estágio também nos comprometemos com uma pauta de educação que transcende os modelos já estabelecidos e que não reproduza concepções de educação arraigadas no viés tradicional e na perpetuação das desigualdades sociais.

Na formação inicial, durante o estágio supervisionado, oferece-se a oportunidade de exercer a docência amparada por processos reflexivos, dialógicos, por professores supervisores que contribuem com a prática docente dos estudantes, com seus sonhos, suas utopias. É uma experiência marcante porque temos a oportunidade de, numa equipe de estagiários, conversar sobre as práticas, avaliar e fazer mudanças nas intervenções pedagógicas a partir de sugestões, auto-avaliações e perspectivas teóricas.

Segundo Gebran e Barreiro (2006, p.28), no decorrer dos estágios, é muito importante discutir: “(...) o contexto da formação e da atuação profissional, as dimensões éticas e políticas do trabalho do professor, os fundamentos da educação, da ação docente e a identidade do professor”.

Desse modo, também é um momento significativo para desconstruir representações sobre o papel do professor. Para Gibran e Barreiro (2006):

O trabalho com histórias de vida e a atividade sobre as memórias têm se mostrado fundamentais no resgate das experiências de professores,

que, por sua vez, auxiliam-nos a reverem seus valores, práticas e ações, a refletirem sobre os conteúdos trabalhados e a reexaminarem a relação estabelecida entre alunos, pais e colegas, como pessoas e profissionais (GILBRAN e BARREIRO, 2006, p.29).

Esse trabalho valoriza as experiências dos professores e reconstrói percursos relacionais no ambiente educativo. Os referidos autores também destacam que os projetos interdisciplinares reconectam disciplinas, pessoas, áreas do conhecimento.

Nesse estágio, foi feito um trabalho coletivo entre estudantes de Pedagogia e de Educação Física, com acompanhamento de professores do Centro de Desportos e do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Atuamos na primeira série do Ensino Fundamental e, através de um projeto pedagógico que articulava essas duas áreas de conhecimento - Pedagogia e Educação Física -, trabalhamos questões ligadas à identidade das crianças, dos “sem terrinha” em formação, através da integração das várias áreas de conhecimentos do currículo.

A travessia foi realizada com encantamento porque fomos para a escola no assentamento com o objetivo de contribuir com a aliança do projeto de luta pela terra, pela reforma agrária e pela Educação do Campo. O verbo conjugado a partir da palavra solidariedade, presente no cotidiano do estágio, aparece aprofundado no pensamento de Nita Freire (2014), na obra *Pedagogia da Solidariedade*. A referida autora pontua, entre outras questões, que é possível identificar a prática da solidariedade enfatizando essa autêntica acepção vivida intensamente por Paulo Freire: “Solidariedade para com o mundo, para com a sustentabilidade do Planeta Terra, porque esta implica na mais profunda solidariedade para com todos os homens e todas as mulheres do mundo” (FREIRE, 2014, p.50).

Nessa perspectiva, o estágio pode ser um guia-chave dessas reflexões para compreender outras questões: qual a relação que as práticas pedagógicas no campo de estágio no MST possuem com a solidariedade, com a esperança e o sonho?

METODOLOGIA: FONTES CRISTALINAS. CAMINHOS PERCORRIDOS

Para investigar essas indagações e analisar os registros históricos desse estágio, delineamos um percurso metodológico a partir de algumas fontes de pesquisa, denominada fontes documentais, oriundas de fotografias e, principalmente, do caderno de registros que utilizamos no estágio e de uma história infantil escrita durante a realização do estágio registrada no caderno de anotações. No intuito de fazer uma análise de conteúdo para destacar categorias de análise, a trajetória metodológica também incluiu, além de fontes documentais, fundamentação bibliográfica sobre essa temática, em especial, obras de Paulo Freire.

Elisa Pereira Gonsalves (2003, p.32) esclarece que o entendimento do que seja pesquisa documental se remete à compreensão do que seja um documento. Desmistifica a noção de documento vinculada aos escritos oficiais e amplia o espectro, apresentando outra noção de documento, correspondente “a uma informação organizada sistematicamente, comunicada de diferentes maneiras (oral, escrita, visual ou gestualmente) e registrada em material durável”.

Mignot e Cunha (2003, p. 10), ao abordarem práticas de memória docente, pontuam que nesse tipo de pesquisa de práticas de memória, os documentos permitem fazer um traçado contextual e situar também “a experiência profissional no papel”. Segundo as referidas autoras:

De um lado cartas, cadernos de registro, relatórios escolares, diários de classe, registros de avaliação. De outro, arquivos pessoais, memórias, autobiografias, memoriais. Em todos eles, a preocupação em conhecer não só o que as pessoas escrevem, mas também o contexto, as motivações e as finalidades que orientam profissionais do magistério para colocar a experiência profissional no papel. (MIGNOT e CUNHA, 2000, p.10)

Nesta perspectiva, a análise minuciosa do caderno de estágio do ano de 2000 proporcionou averiguar as anotações e registros

realizados durante aquele período. Nesse caderno foi possível encontrar registros de planejamentos, bibliografias, práticas pedagógicas, avaliações das práticas educativas, observações, percepções do grupo de estagiários, registro da fala de alguns professores, de trabalhadores rurais, história infantil, perguntas, respostas, desenhos, ideias, entre outros. Através desse panorama geral foi possível acessar sociabilidades, narrativas, práticas culturais que se fizeram presentes no estágio.

Desse modo, é importante destacar que ao adotar essa fonte documental - o caderno - não temos a pretensão de reconstruir toda a atividade do estágio. Inúmeras narrativas e práticas pedagógicas também igualmente importantes, aqui não foram analisadas nem relatadas, já que priorizamos alguns registros relacionadas à leitura como a contação e dramatização da História de Cristal, que nós realizamos para as crianças, as quais constituíram uma travessia literária, expressão que formulamos aqui para descrever tal momento.

Nesse sentido, o caderno é fonte cristalina que permite entrever os caminhos percorridos durante o estágio. Segundo Jean Hébrard (2000), o caderno compõe o rol das escrituras ordinárias, suporte material que mapeia continuidades e descontinidades. Para o referido autor, os diferentes suportes para a escrita também estão vinculados com as diferentes culturas da escritura. Para Hébrard (2000, p. 50), as fontes escolares da escritura no universo da escola passam as “lógicas do caderno” inseridas na cultura escolar.

Nesse percurso, o caderno de registros constitui o principal documento consultado para recompor os fragmentos que materializaram as práticas pedagógicas realizadas durante o estágio. Apresentamos, no transcorrer do texto, fotografias de recortes de registros escritos do caderno. Enquanto unidades de análise, escolhemos também o conto infantil *A História de Cristal*, registrada nesse caderno de anotações para, na análise de conteúdo, destacar categorias como narrativa e imaginário, pois o foco do estágio era integrar o universo infantil das crianças da escola com sua própria história, a história de seus pais e avós, com o objetivo de tecer, com as crianças, os fios das histórias das famílias que viveram em prol da luta pela terra alicerçado no tripé do movimento dos trabalhadores rurais

Sem Terra: ocupar, resistir e produzir.

DESENVOLVIMENTO: A TRAVESSIA LITERÁRIA

Conforme registros do diário de estágio (caderno de registro), o projeto de estágio se pautou no tema da identidade do “sem-terrinha”, com o objetivo de despertar na criança a importância da luta como forma de resistência, de trabalhar a história de suas vidas como parte de uma história coletiva, desenvolvendo linguagens artísticas de forma lúdica e considerando a identidade das crianças. Para tal, foi constituído um projeto interdisciplinar com um tema gerador – a identidade do Sem Terra - que objetivava aliar os princípios políticos do MST, integrando-os as várias áreas do conhecimento.

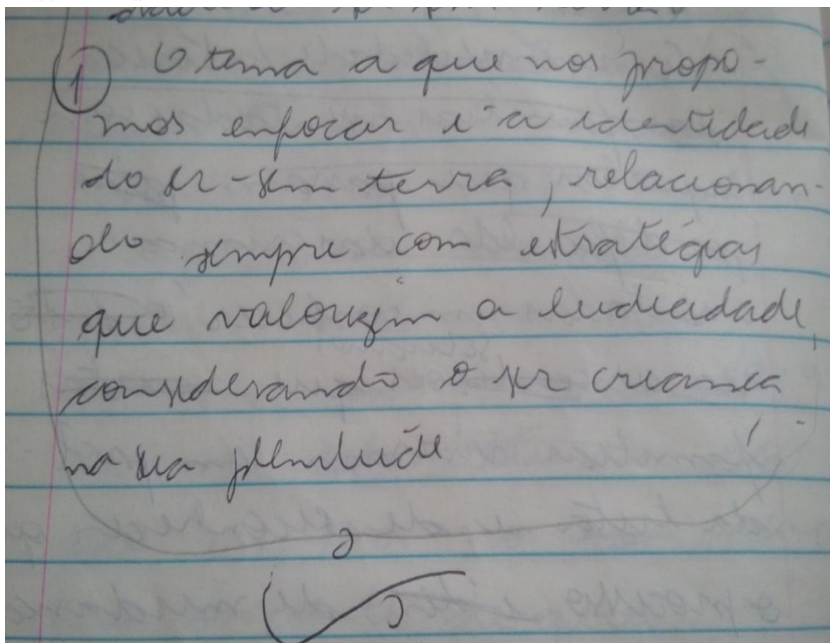


Foto do registro do caderno sobre a temática central do projeto. Fonte: caderno de registros do estágio. Ano: 2000.

Para tal fizemos uma imersão ininterrupta no campo do estágio, nos integramos à comunidade local do assentamento, em Fraiburgo, e participamos da vida deles desde o primeiro dia em que chegamos lá e nos instalamos com barracas (próprias para *camping*) até o último dia no retorno de ônibus para Florianópolis.



Foto nas imediações do terreno onde foram instaladas barracas (de *camping*). Fonte: Acervo da autora. Ano 2000.

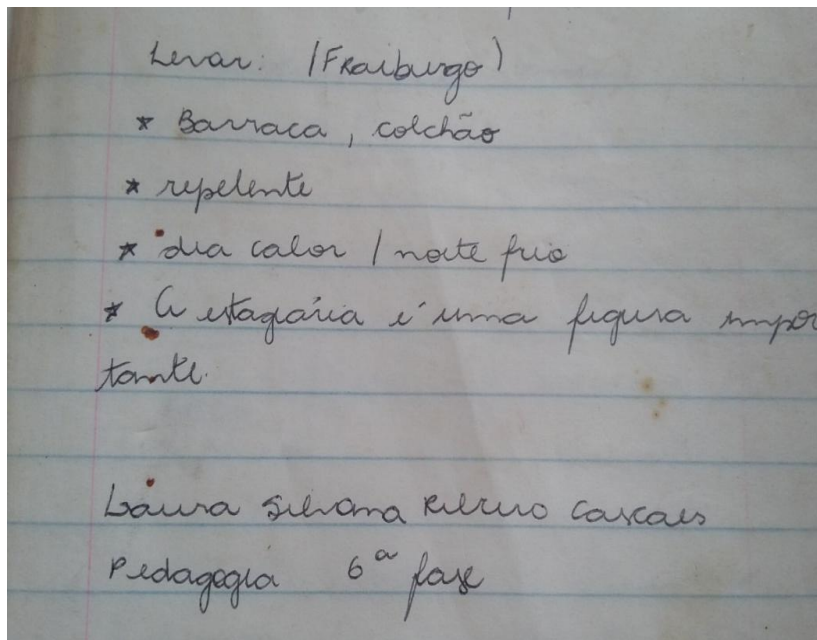


Foto de registro escrito do caderno com informações necessárias sobre a ida e a permanência em Fraiburgo. Fonte: caderno de registros do estágio. Ano: 2000.

Durante esse período, planejávamos as proposições do estágio diariamente e também avaliávamos tudo junto com os professores supervisores. O planejamento foi sendo construído dialogicamente através da participação do coletivo nas decisões relativas ao estágio.

E nessa experiência educativa de criação e recriação, conhecemos o contexto e, com base no que Paulo Freire (2014) preconiza, mergulhamos nas águas da cultura e do momento histórico cultural onde nos inserimos – o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Nita Freire (2014, p.56) reforça o pensamento de Paulo Freire ao destacar os ditos e escritos do autor: “As pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente molhadas pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam”.

Vamos conhecer um pouco do fluxo e do movimento dessas

águas que apresentam o contexto de estágio de Educação do Campo, onde atuamos no ano 2000, na primeira série do Ensino Fundamental.

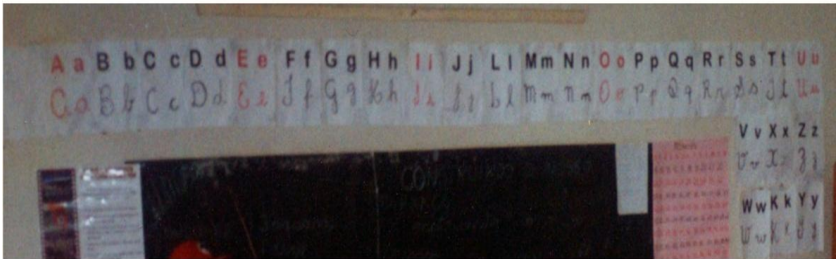


Foto da sala de aula de estágio. Fonte: Acervo da autora.



Foto da bandeira do MST presente na sala de outra escola do assentamento Vitória da Conquista. Fonte: Acervo da autora. Ano 2000.

As crianças que vivem em assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra possuem um contexto específico com um repertório de simbologias e representações que estão relacionados ao imaginário coletivo de uma comunidade, a qual está inserida em um movimento social de luta pela terra. Enquanto movimento social a comunidade possui uma identidade que se constitui no vir a ser das lutas, dos confrontos, do trabalho no campo. O MST possui bandeiras, músicas, projeto político pedagógico e inúmeras referências culturais que os identifica enquanto movimento social no Brasil. Identidade que acompanha mudanças e permanências, convívios com a tradição e com a contemporaneidade. Identidade que se reconstrói e que permanece na história da comunidade do assentamento Vitória da Conquista:

Por isto continuam se chamando e sendo chamados de Sem Terra e participam do MST; porque esta é a nova identidade, que enraizada nas suas próprias tradições culturais de trabalhador da terra, recriou sua identidade porque a vinculou com uma luta social, com uma classe, e com um projeto de futuro (CALDART, 2000, p. 25).

E nesse projeto de futuro, nosso estágio estava vinculado a uma luta social e a uma oportunidade de exercício da docência. Segundo Paulo Freire, além de seres históricos, somos seres inconclusos: “Nós somos precisamente porque estamos nos tornando” (FREIRE, 2014, p. 25). E a experiência de estágio traduz o que Paulo Freire chama de vir a ser da educação. Em outras palavras, estamos sempre nesse movimento porque somos inconclusos e, nesse vir a ser, fizemos a travessia literária prevista no planejamento coletivo e adentramos no universo da literatura infantil. É nessa travessia que faço um convite à reflexão: qual era lugar da esperança e do sonho para as crianças daquela escola?

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS CAMINHOS DO CONTO - CRISTAL

O elo literário de religação com a literatura e com o imaginário coletivo da comunidade foi realizado através de um personagem chamado Cristal, que também fez uma religação das crianças com o universo do sonho e da esperança. Cristal se materializou através do encantamento da beleza cristalina das pedrinhas encontradas no espaço geográfico e ambiental do assentamento. Valorizados e transportados para o conto, o minério transparente se transformou em personagem principal e ganhou o nome de Cristal. O conto foi escrito e contado durante o estágio, um documento que expressa a travessia literária realizada. Mas vamos voltar ao mote da pergunta dessa travessia: E a esperança, qual é o lugar da esperança e do sonho na história de Cristal? Eis o conto de autoria de Laura Cascaes (2000):

Era uma vez um menino chamado Cristal. Ele era todo transparente, como o vidro da janela de uma casa.

Tudo o que ele sentia dentro do seu coração aparecia por fora.

Cristal morava debaixo de lonas pretas. Sua casa era aquela lona, que estendida bem no alto podia passar por um telhado

Naquele dia o vento soprava forte e a lona balançava muito. Cristal estava triste porque sentia frio. Seu coração transparente ficou congelado e se transformou numa pedra de gelo. Que frio que Cristal sentia!

Será que Cristal se transformou numa pedra de gelo? Sabe que de tanto se encolher de frio, Cristal ficou cansado, com as pernas moles e de repente dormiu.

No outro dia Cristal acordou com fome. Não tinha comido nada na noite passada. Seu estômago estava espremido, pequenininho, apertadinho. Será que o menino estava feliz?

De repente Cristal ouviu um barulho de alguém entrando no barraco. Quem será que era? Quem entrava no barraco era seu avô e entrou no barraco segurando um pote amarronzado.

Cristal olhou para o avô, se aproximou do pote e viu que tinha uma maçã. Seus olhos ficaram diferentes, arregalados e o seu coração transformou-se num sorriso bem aberto, de lábios vermelhos e dentes brilhantes.

Ele comeu, mastigando bem a maçã. E dava para enxergar a comida mastigada que dançava de um lado para o outro até chegar no estômago.

Depois de comer, Cristal olhou para o meio do barraco e vocês imaginam o que ele viu?

No meio do barraco apareceu uma caixa colorida, cheia de fitas e laços pendurados. Cristal chegou perto da caixa e o seu coração transparente se transformou num sorriso bem aberto de lábios vermelhos e dentes brilhantes.

A caixa olhou para o menino e cantou uma melodia assim:

“Sabe o que tem aqui?

É um mistério para ti

Escolha um desejo

E fala para mim”

Sabe qual foi o desejo de Cristal?

Cristal pediu que a caixa desse para ele uma casa, comida e amigos.

Então a caixa cantou:

É isso que você quer

É isso que eu tenho para te dar

E de dentro daquela caixa surgiram amigos de todas as cores e tamanhos para ele brincar, uma casa bem colorida e muitas guloseimas.

Cristal ficou tão feliz que ofereceu um presente para a caixa, um presente por ela ter realizado o sonho dele. Cristal disse a ela:

“Caixa mágica, olhe bem dentro do meu coração, porque lá dentro está o seu presente”

Então o coração de Cristal se transformou num sorriso bem aberto de lábios vermelhos e dentes brilhantes.

A Caixa, ao ver bem dentro do coração transparente do menino, sorriu também e foi um sorriso muito longo. O melhor sorriso que ela poderia ganhar.

O que havia na caixa da história do personagem Cristal? Aquela caixa - a caixa mágica - pode ser também a metáfora do vir a ser. O que tem na caixa? Quando indagadas, as crianças responderam “comida, bolacha”. Observa-se que alguns dos direitos básicos estão presentes na história de Cristal: moradia, alimentação, entre outros.

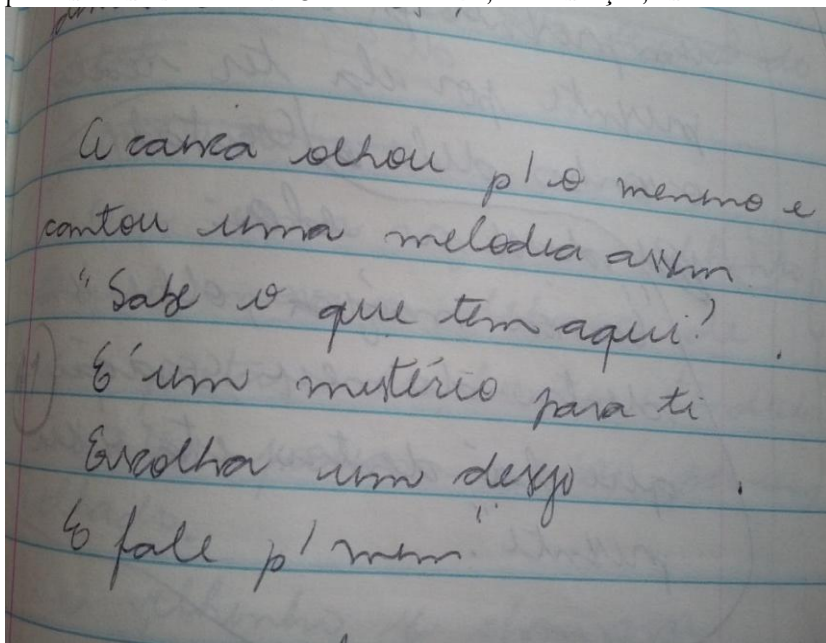


Foto de um fragmento do conto A História de Cristal. Fonte: caderno de registro do estágio. Ano: 2000.

Analisando contos assentados sobre a realização de desejos, existe outro conto em que uma lâmpada mágica faz surgir o que outro personagem, chamado Aladim, deseja. Nelly Novaes Coelho

analisa esse núcleo de aventuras de Aladim e o denomina de conto maravilhoso. Segundo a autora:

No início dos tempos, o *maravilhoso* foi a fonte misteriosa e privilegiada de onde nasceu a literatura. Desse maravilhoso nasceram personagens que possuem poderes sobrenaturais; deslocam-se contrariando as leis da gravidade; sofrem metamorfoses contínuas; defrontam-se com as forças do Bem e do Mal, personificadas; sofrem profecias que se cumprem; são beneficiadas com milagres, assistem a fenômenos que desafiam as leis da lógica, etc” (COELHO, 2000, p.12).

Qual é o sonho que se sonha no conto maravilhoso? Em favor de qual sonho o personagem Cristal está engajado? E a esperança, qual o lugar da esperança e do sonho para as crianças daquela escola?

Peter Burke (2012) já se questionou se de fato a esperança possui história. Para Burke, “a esperança tem uma história, ou mais precisamente, esperanças têm histórias”. (BURKE, 2012, p. 207). Ele constatou que sob o espectro da história cultural precisa-se levar em conta “tradições de esperança, os repertórios que fazem parte do imaginário coletivo de uma região, de um período ou de uma classe social” (BURKE, 2012, p. 208).

O referido autor traça uma espécie de “cartografia histórica” ao mapear “esperanças ou sonhos em diferentes lugares e épocas”. (Burke, 2012, p. 208). Nesse percurso, aborda grandes esperanças religiosas, grandes esperanças seculares, tempos de esperanças, pequenas esperanças, sonhos de imigrantes (BURKE, 2012).

Esperanças e sonhos também são temáticas relevantes para a formação de professores. Paulo Freire explica o porquê dessa importância. Para o referido autor, a educação vai além dela mesma. E ir além “significa que a educação sempre está relacionada com um sonho e que os professores e as professoras devem ter seus próprios sonhos” (FREIRE, 2012, p. 32). Essa expansão de si mesma, da educação, relaciona-se com alguns questionamentos que, para Paulo Freire, os professores, ao exercerem esse ofício devem se fazer: “em favor de quem, em favor de quê, em favor de qual sonho eu estou ensinando (...)” (FREIRE, 2012, p. 32).

A grandiosidade do sonho, da esperança ecoa nos contextos formativos e também pode constituir bússolas para pensarmos os estágios de Educação no Campo. A importância do ofício dos professores e professoras, as práticas educativas, os saberes, os fazeres, conduzem a educação para ir além de si mesma.

Muitas indagações já enunciadas por Paulo Freire continuam atuais e perduram na educação contemporânea do século XXI. Semeando sonhos e esperanças em defesa da escola, da educação pública, a travessia do vir a ser dos educadores se renova e continua. A partir da valorização de experiências estéticas, éticas e políticas na educação da contemporaneidade, é possível encontrar em Paulo Freire a importância desses pressupostos. Para o referido autor: “Não há educação sem ética. E precisamente porque a ética anda constantemente muito perto da estética, porque há uma certa intimidade entre a beleza e a pureza, que a educação é também um evento estético” (FREIRE, 2012, p.37). Neste sentido, essa imbricação da educação e da ética com o conchego estético, com o desejo de transformação, pode nutrir a chama da esperança da Educação do Campo e manter os campos de estágios das universidades nas escolas vinculadas ao MST, gerando intercâmbios de conhecimentos, continuidade e apoio nos projetos políticos de luta pela terra.

REFERÊNCIAS

- BURKE, Peter. A esperança tem história? In: *Estudos avançados*, volume 26, n.75), 2012. Revista da USP. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/39493>
- CALDART, Roseli Salete. *Educação em Movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. (2000) *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- FREIRE, P. FREIRE, A. M.A. OLIVEIRA. W.F. *Pedagogia da solidariedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

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

FREIRE, Ana Maria Araujo (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à Pesquisa Científica*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escrituras ordinárias: a escritura pessoal e seus suportes. In: *Refúgios do Eu: educação, história e escrita autobiográfica*. Ana Chrystina Venancio Mignot, Maria Helena Camara Bastos, Maria Teresa Santos Cunha (organizadoras). Florianópolis: Mulheres, 2000.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio e CUNHA, Maria Teresa Santos. Entre papéis: a invenção cotidiana da escola. In: *Práticas de memória docente*. Ana Chrystina Venancio Mignot e Maria Teresa Santos Cunha (organizadoras). São Paulo: Cortez, 2003.

RIBEIRO, S. C. F. Formação humana no MST: Educação para e pelo trabalho. In: *Atas do V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, Educação e Emancipação Humana, UFSC*, Florianópolis, Brasil.

VIÑAO, Antônio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: *Cadernos à vista*. Escola, memória e cultura escrita. Ana Chrystina Venancio Mignot (organizadora). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

**NOSSOS PARCEIROS NA REALIZAÇÃO DO EVENTO
CONHEÇA AQUELES QUE APOIAM E FAZEM COM QUE
ACONTEÇA NOSSO EVENTO**



CÁTEDRA UFPE
PAULO FREIRE

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE PERNAMBUCO**



**Centro de Educação
Universidade Federal
de Pernambuco**



CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROEXC

**PRÓ-REITORIA
DE EXTENSÃO E CULTURA**



FAFIRE

Tradição e Modernidade

SINTEPE

CM E CUT



Campus 
AGRESTE



55 21 2513-5228 / 2513-5227

www.juarezfariasjr.com.br

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



GOVERNO DO ESTADO
Pernambuco

MAIS DO QUE VOCÊ IMAGINA

**Centro de Artes e
Comunicação
Universidade Federal
de Pernambuco**



**Fórum Municipal
de Educação de
CARUARU**



**Centro Acadêmico
de Vitória
Universidade Federal
de Pernambuco**



ALEPE

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO
ESTADO DE PERNAMBUCO

A Casa de Todos os Pernambucanos





Universidade Federal do
Agreste de Pernambuco



Autarquia Educacional de
Afogados da Ingazeira





Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará - FEJA/CE



Campanha Latino-Americana e Caribenha em Defesa do Legado de Paulo Freire





PAULO FREIRE
100 ANOS...

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

16 A 18 de setembro de 2021
RECIFE - CAMPUS DA UFPE

