

TRABALHOS COMPLETOS
ANAIS

XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

Eixo 9. Ensino, Pesquisa e Extensão como Práticas
Emancipatórias

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.)



editora

centro

PAULO FREIRE
ESTUDOS E PESQUISAS

**XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO
FREIRE
EIXO 9. ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
COMO PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS**

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2021

**XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO
FREIRE**
**EIXO 9. ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
COMO PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS**
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)

Cinthya 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)
Cinthya 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 9. - ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO COMO
PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS

AVALIADORES/AS

NOME	INSTITUIÇÃO
Ana Maria de Barros	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Ana Paula de Abreu Costa de Moura	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
André Gustavo Ferreira da Silva	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Auxiliadora Maria Martins da Silva	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Cinthya Lúcia Martins Torres Saraiva de Melo	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Fernanda da Costa Guimarães Carvalho	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

**EIXO 9. ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO COMO
PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS**

AVALIADORES/AS

NOME	INSTITUIÇÃO
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Maria Aparecida Vieira de Melo	UFRN/CERES - Centro Paulo Freire/estudos e pesquisas
Silvina Julia Fernández	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
Targélia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE – FACHO – Cátedra Paulo Freire UFPE - Centro Paulo Freire
Virginia Renata Vilar da Silva	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

**COORDENAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DO EIXO
TEMÁTICO 9. ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO COMO
PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS**

Valéria Campos Cavalcante- UFAL
Eduardo Jorge Lopes da Silva- UFPB
Michele Guerreiro Ferreira – UFPE

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

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
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO COMO PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS: OU COMO O COTIDIANO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) VENCEM O MEDO COM OUSADIA Michele Guerreiro Ferreira	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CENÁRIO PANDÊMICO: DESAFIOS DO ENSINO REMOTO, DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DA ARTICULAÇÃO COM AS FAMÍLIAS NO AGRESTE PERNAMBUCANO Elifalety Silva Maciel Nascimento Maria Joselma do Nascimento Franco	19
ENSINO RELIGIOSO DESCOLONIZADO: ALTERNATIVA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA Paulo Jorge da Silva	35
PENSANDO PARA ALÉM DA LOUSA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA Analice Alves Marinho Santos Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior	54
PRESENÇA E AUSÊNCIA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NAS UNIVERSIDADES DO NORDESTE/BRASIL: UM BREVE INVENTÁRIO Maria de Jesus dos Santos Poliana Gomes de Oliveira Guedes	69
OS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E O PENSAMENTO FREIRIANO NAS PRÁTICAS DO NEPE/FACED-UFAM (1989-2019) Ronney da Silva Feitoza	86

SUMÁRIO

- A PROPOSTA CONEXÕES DE SABERES: O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET) NO ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO POPULAR** 99
Roberta Avila Pereira
Lisiane Costa Claro
Júlia Guimarães Neves
- AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E DA AGROECOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS DO CAMPO** 115
Francisco de Assis Santos
- O PAPEL DO PSICÓLOGO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA** 129
Sandoélia Barbosa de Sousa
- INTEGRANDO ESCOLA, COMUNIDADE E UNIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA** 148
Fernanda da Costa Guimarães Carvalho
- DIÁLOGOS E PRÁTICAS PELO DIREITO À CIDADE: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE FOMENTO À ORGANIZAÇÃO POPULAR E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA VIA EDUCAÇÃO POPULAR** 161
José Vitorino dos Santos Neto
Alexandre Sabino do Nascimento

SUMÁRIO

CINEMA E DIREITOS HUMANOS: A ARTE COMO INSTRUMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA 177

Joana Santana
Caroline Lourenço
Adiliane Batista

A POTENCIALIDADE DA EDUCAÇÃO POPULAR COMO CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NA ASSISTÊNCIA BÁSICA ESTUDANTIL E O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR 192

Ana Paula Grellert
Neiva Afonso Oliveira

A ESCOLA E A EXPERIÊNCIA DE DIÁLOGO COM A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: SABERES E PRÁTICAS EM RELATOS DE EXPERIÊNCIA 213

Ana Carolina de Souza Ferreira
Ewerton Rafael Raimundo Gomes
Patricia Cristina de Aragão

NOSSOS PARCEIROS NA REALIZAÇÃO DO EVENTO 227

CONHEÇA AQUELES QUE APOIAM E FAZEM COM QUE ACONTEÇA NOSSO EVENTO

APRESENTAÇÃO

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO COMO PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS: OU COMO O COTIDIANO DAS(OS) PROFESSORAS(ES) VENCEM O MEDO COM OUSADIA

Ao apagar das luzes do ano em que celebramos o centenário de Paulo Freire, recebemos o desafio de apresentar de forma sintética o diálogo realizado no Eixo 9 (Ensino, Pesquisa e Extensão como Práticas Emancipatórias) dos Círculos de Cultura do XI Colóquio Internacional Paulo Freire que teve como tema “Da Leitura de Mundo à Emancipação dos Povos”.

Ler o mundo e ler a palavra é direito de todos os povos, mas em um mundo desigual sobram privilégios e, portanto, direitos são solenemente violados. Desse modo, unir “leitura de mundo”, como ponto de partida, e “emancipação dos povos”, como ponto de chegada, nos remete ao corajoso ato de construção de práxis radical, a qual se constrói no diálogo com o mundo vivido, pois para Paulo Freire (2005, p. 42), a práxis “é reflexão e ação dos homens [das mulheres e de todos os seres humanos] sobre o mundo para transformá-lo”.

Transformar o mundo ao refletir e agir sobre ele não parece uma tarefa fácil. Estamos atravessando um tempo em que o pensamento tem sido amplamente combatido, especialmente, o pensamento crítico. De revisionistas a terraplanistas, passando por negacionistas, a ciência tem sofrido ataques contínuos. Ataques que colocam em risco a própria vida humana, como por exemplo, questionar vacinas em meio a uma pandemia! Do mesmo modo, as iniciativas que buscam agir sobre o mundo também têm sofrido represálias como as tentativas de criminalizar os movimentos sociais, no intuito de arrefecer os ânimos e desistir das lutas por equidade, justiça social, que passam pelas pautas de gênero, raça, classe, sexualidade, território, capacitismo, meio ambiente, entre tantas outras.

Esse cenário nos faz lembrar de uma obra de Paulo Freire, um livro-diálogo no qual Freire dialoga com Ira Shor por dois anos (1984-85) até publicar aqui no Brasil em 1986: “Medo e Ousadia”, um livro que fala sobre o cotidiano de professoras(es) interessadas(os) na

mudança social, na promoção de uma educação libertadora e como esta se relaciona com a transformação política dentro da sociedade como um todo.

É verdade que o contexto no qual o livro foi construído representava um cenário diferente do que vivemos hoje, apesar de o país ainda sentir o gosto amargo dos anos de chumbo, mas já se podia experimentar o sabor da redemocratização do país. Hoje, tememos pela nossa frágil democracia, no entanto, as questões mobilizadoras do livro-diálogo são ainda questões potencialmente mobilizadoras e que ainda as fazemos. A força destas questões está no poder de fazer o medo abrir espaço para a ousadia de romper o silêncio, denunciar abusos e anunciar a emancipação dos povos.

Nesse sentido, as discussões do Eixo 9, de certo modo, continuam aquele diálogo do livro no intuito de propiciar a reflexão e a ação no mundo a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão, considerando que:

a maior parte dos que trabalham em salas de aula sabe que a docência exige muito de nós. É, também, uma atividade muito prática, embora tudo que ocorre em classe seja a ponta de um *iceberg* teórico. Mas os professores se interessam mais pela prática do que pela teoria. Apesar de toda prática ter um fundamento teórico e vice-versa, a maioria das pesquisas em educação não é de muita ajuda nas horas agitadas da sala de aula concreta. Os professores enfrentam aulas demais, alunos demais, e controle administrativo demais de tal modo que a necessidade de alguma coisa que funcione em classe é muito maior do que uma aparente necessidade de teoria. Entretanto, as preocupantes falhas do sistema escolar exigem novas ideias. Até mesmo professores sobrecarregados de trabalho têm curiosidade a respeito de alternativas. Querem saber como usá-las em classe, se o método do diálogo pode ser importante em sala de aula. (FREIRE, SHOR: 1986, p. 10).

Percebemos que há quase quarenta anos Freire e Shor sabiam que a emancipação dos povos depende da leitura do mundo apesar da sobrecarga que nós professoras(es) carregamos em nossos ombros, mas que ainda assim, sabemos da necessidade da articulação entre ensino, pesquisa e extensão para transformar o mundo. Por isso,

estamos aqui para socializar nossas experiências com o mundo vivido no cotidiano das escolas da educação básica, assim como, no das universidades trazendo para as rodas de comunicação oral, os Círculos de Cultura do XI Colóquio Internacional Paulo Freire, resultados de reflexões sobre cada um dos elementos que sustentam o já mencionado tripé (o ensino, a pesquisa e a extensão) desenvolvidos no contexto de um mundo que enfrenta inúmeros desafios mas que com coragem e ousadia já anuncia outros ares.

Desse modo, temos treze contribuições de suma relevância para este diálogo, os três primeiros abordam as questões de ensino, seguido por cinco trabalhos de pesquisa e mais cinco que trazem resultados de práticas de extensão. A seguir apresentamos brevemente cada uma delas.

O primeiro trabalho é resultado de uma pesquisa, mas como está voltada diretamente para o contexto da sala de aula e aponta os principais desafios da sala de aula no contexto da crise sanitária ocasionada pela Covid-19 o inserimos nesse eixo. O trabalho está intitulado como: **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CENÁRIO PANDÊMICO: DESAFIOS DO ENSINO REMOTO, DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DA ARTICULAÇÃO COM AS FAMÍLIAS NO AGRESTE PERNAMBUCANO**, de autoria de Elifaley Silva Maciel Nascimento e Maria Joselma do Nascimento Franco, analisa os desafios das práticas pedagógicas do processo de alfabetização e letramento no contexto pandêmico de COVID-19 através do ensino remoto. Os resultados mostram que os maiores desafios na prática pedagógica dos processos de alfabetização e letramento no ensino remoto são: a mediação da família no acompanhamento e devolutiva das atividades enviadas aos estudantes; o baixo nível de escolarização dos pais; a ausência de equipamentos tecnológicos pelas condições sociais e econômicas das famílias e o domínio das tecnologias por parte das(os) professoras(es).

Em seguida, temos o trabalho intitulado **ENSINO RELIGIOSO DESCOLONIZADO: ALTERNATIVA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA**, de Paulo Jorge da Silva, no qual problematiza o componente curricular Ensino Religioso, o qual, segundo o autor, é marcado pela colonialidade e tende a reproduzir

práticas discriminatórias na negação da diversidade religiosa e promoção da intolerância. Desse modo, o trabalho propõe como alternativa o Ensino Religioso Emancipatório/Descolonizado, que se fundamenta no respeito às diferenças, no diálogo e no comprometimento com a formação de sujeitos livres, autônomos e emancipados capazes de atuar no mundo politicamente voltados com as pautas coletivas, de humanização e, ainda, de superação de posturas homogêneas e unilaterais.

Para fechar esse primeiro eixo, temos o trabalho intitulado: **PENSANDO PARA ALÉM DA LOUSA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA** de Analice Alves Marinho Santos e Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior que descreve uma experiência em docência em um programa de graduação para servidores públicos do estado do Alagoas (PROESP/UNEAL). A peculiaridade desta experiência está no uso de metodologias e técnicas de aprendizagem com base em recursos iconográficos e exemplos aplicados à realidade local da comunidade, referenciado em Paulo Freire e Rubem Alves. Os resultados apontam a melhora nos processos de prática pedagógica, possibilitando não apenas a aquisição do conhecimento como a construção de um pensamento crítico-reflexivo diante da realidade e o panorama vivencial de cada sujeito.

Também tivemos trabalhos de pesquisa que contribuem para anunciar reflexões sobre questões pertinentes ao cotidiano escolar, à universidade e à sociedade como um todo. Porém, o trabalho que abre este segundo eixo do nosso Círculo de Cultura é uma denúncia lamentável sobre como temos aproveitado pouco o legado de Paulo Freire. O trabalho intitulado: **PRESENÇA E AUSÊNCIA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NAS UNIVERSIDADES DO NORDESTE/BRASIL: UM BREVE INVENTÁRIO** de Maria de Jesus dos Santos e de Poliana Gomes de Oliveira Guedes revela que apesar do potente pensamento filosófico e político e da vasta contribuição teórico-epistemológica e prática Paulo Freire permanece questionado em sua terra, enquanto o resto do mundo lhe valoriza e estima devidamente. Esta constatação foi baseada numa investigação sobre como as ideias de Freire se inserem nas Universidades Públicas do Nordeste, tendo como critério de análise a quantidade de estudos

realizados com base e fundamentação em seu pensamento, nos cursos de graduação e nos programas de pós graduação das IES investigadas. O resultado aponta que Freire não é massivamente estudado e sua concepção emancipatória de educação não está tão em voga como supõe a propaganda midiática e os ditos atuais. As autoras denunciam que sua pesquisa sugere mais ausência que presença de Freire nas Universidades da região e a necessidade de uma dedicação mais vigorosa ao seu pensamento no ambiente acadêmico nordestino.

Já no Estado de Amazonas a pesquisa de Ronney da Silva Feitoza vai em outra direção. No trabalho intitulado OS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E O PENSAMENTO FREIRIANO NAS PRÁTICAS DO NEPE/FACED-UFAM (1989-2019) a pesquisadora se debruçou sobre a trajetória do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas no período de 1989 a 2019, considerando os vinte e oito anos de atividades do Núcleo, no campo da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos no Amazonas, através de suas ações, projetos, teses e dissertações e cursos de formação desenvolvidos. De acordo com a autora, a orientação político-pedagógica e humana advinda de Paulo Freire pautam projetos educativos que contemplam os grupos populares como sujeitos coletivos de sua educação e emancipação. Desse modo, embasam os princípios e propósitos que uniram as pessoas no NEPE que seguem resistindo para afirmá-lo como espaço legítimo da Educação Popular na FACED/UFAM.

Na mesma direção seguimos para o Rio Grande do Sul com o trabalho intitulado A PROPOSTA CONEXÕES DE SABERES: O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET) NO ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO POPULAR, de autoria de Roberta Avila Pereira, Lisiane Costa Claro e Júlia Guimarães Neves que investigaram a contribuição da Educação Popular e de Paulo Freire para o PET (Conexões de Saberes), vinculado à Universidade Federal do Rio Grande – FURG, a partir de sua trajetória entre 2010 e 2020, seus princípios e objetivos que se pautam na indissociabilidade entre os pilares de extensão-ensino-pesquisa. Os resultados mostram que

devido a suas raízes no campo da extensão o Programa viabiliza o trabalho formativo com horizonte na Educação Popular como terreno fértil para reinventar as bases que sustentam a academia, seus alicerces pedagógicos e fundamentos epistemológicos com expressiva presença da base freireana.

O trabalho intitulado **AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E DA AGROECOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS DO CAMPO**, de autoria de Francisco de Assis Santos analisa como a agricultura camponesa e suas formas de organização se aliam aos processos pedagógicos e às práticas educacionais desenvolvidas na escola do campo. Dentre os principais resultados se destaca que o pensamento freireano, aliado aos princípios da agroecologia contribuem para transformação do chão da escola num espaço privilegiado para o fomento e o exercício do pensamento dialético. Além disso, mostra que no reconhecimento do campo como espaço vivo, constituído de sujeitos históricos e de manifestação da vida em todas as suas dimensões reside a riqueza pedagógica necessária para subsidiar a materialização de práticas pedagógicas verdadeiramente emancipatórias.

Temos ainda o trabalho intitulado **O PAPEL DO PSICÓLOGO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA** de autoria de Sandoélia Barbosa de Sousa que analisa a importância do profissional da psicologia no ambiente escolar como agente de mudança dentro e fora da sala de aula, objetivando uma educação mais inclusiva para alunos em situação em vulnerabilidade social.

Quando passamos para o eixo da extensão notamos que há muitas ousadias sendo realizadas concretamente nessa relação entre escola/universidade e comunidade. Para abrir temos o trabalho intitulado **INTEGRANDO ESCOLA, COMUNIDADE E UNIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA** de autoria de Fernanda da Costa Guimarães Carvalho que relata as ações de extensão vivenciadas no projeto “Integrando Escola, Comunidade e Universidade” que é embasado nas ideias freireanas. O relato aborda como se deu a organização e vivência de Seminários,

Cursos e *Lives* para professoras(es), educadoras(es) populares e para integrantes do Movimento Social.

No trabalho **DIÁLOGOS E PRÁTICAS PELO DIREITO À CIDADE: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE FOMENTO À ORGANIZAÇÃO POPULAR E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA VIA EDUCAÇÃO POPULAR** de autoria de José Viturino dos Santos Neto e Alexandre Sabino do Nascimento relata uma experiência de extensão universitária desenvolvida na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, entre 2018 e 2019. A qual teve como principal objetivo fomentar a participação democrática dos agentes envolvidos no projeto, por meio de ações que viabilizassem a formação de cidadãos críticos e cientes de seus direitos ligados a questão urbana. A experiência relata como em conjunto com movimentos sociais urbanos e outros agentes ligados aos direitos humanos, elegeu-se como espaço para práxis uma área da cidade que se apresentava vulnerável socialmente e ambientalmente, com baixa organização popular somado as problemáticas ligadas a ausência do poder público em questões de direitos básicos (habitação de interesse social, regularização fundiária, mobilidade, saneamento etc.).

No trabalho **CINEMA E DIREITOS HUMANOS: A ARTE COMO INSTRUMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA** de Joana Santana, Caroline Lourenço e Adiliane Batista, as autoras partem da discussão sobre educação transformadora baseada em Paulo Freire para narrar a experiência desenvolvida no projeto de extensão do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), destacando o planejamento e a execução de um cine debate. Os resultados revelam que a arte como educação transformadora atua na sociedade contribuindo para a formação crítico-social.

Nessa direção também temos o trabalho intitulado **A POTENCIALIDADE DA EDUCAÇÃO POPULAR COMO CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NA ASSISTÊNCIA BÁSICA ESTUDANTIL E O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR** de autoria de Ana Paula Grellert e Neiva Afonso Oliveira que partindo da concepção de

Educação Popular de Paulo Freire percebem como esta pode dar conta dos desafios do acompanhamento pedagógico ao estudante no ensino superior do Campus FURG – São Lourenço do Sul. Os resultados evidenciam que o trabalho com projetos de ensino no acompanhamento pedagógico ao estudante no ensino superior pode trazer novas perspectivas para a Educação Popular na universidade e na assistência básica estudantil.

Por fim, temos o trabalho intitulado A ESCOLA E A EXPERIÊNCIA DE DIÁLOGO COM A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: SABERES E PRÁTICAS EM RELATOS DE EXPERIÊNCIA de autoria de Ana Carolina de Souza Ferreira, Ewerton Rafael Raimundo Gomes e Patricia Cristina de Aragão que tomam o poema “Escola” de Paulo Freire para refletir sobre o lugar da escola no contexto social atual com as ações educativas da extensão. Os resultados mostram que a extensão universitária é partícipe e fundante no diálogo entre universidade e comunidade a partir da relação com a escola.

Estes trabalhos nos convidam a ler o mundo e, com muita ousadia, superar o medo e contribuir para a emancipação dos povos. Está feito o convite. Boa leitura, boas reflexões e boas ações!

Michele Guerreiro Ferreira

Professora Adjunta do Departamento de Educação do Centro de Ciências Aplicadas e Educação da Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa, dezembro de 2021.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CENÁRIO PANDÊMICO: DESAFIOS DO ENSINO REMOTO, DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DA ARTICULAÇÃO COM AS FAMÍLIAS NO AGRESTE PERNAMBUCANO

Elifalety Silva Maciel Nascimento¹
Maria Joselma do Nascimento Franco²

RESUMO: Este trabalho advém de um estudo realizado para no componente curricular “Pesquisa e Prática Pedagógica 1”, em 2021 no curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Para discutirmos Alfabetização e Letramento aportamos em Soares (2014) e Freire (2014); prática pedagógica em Franco (2016) e o ensino remoto no cenário pandêmico em Alves (2020), Cunha (2020) e Behar (2020). Como questão de estudo temos: Quais os desafios das práticas pedagógicas dos processos de alfabetização e letramento no contexto pandêmico do COVID 19, através do ensino remoto. Objetivamos analisar os desafios das práticas pedagógicas do processo de alfabetização e letramento no contexto pandêmico do COVID 19, através do ensino remoto. Para tanto, tomamos a abordagem qualitativa de pesquisa com procedimentos de produção dos dados através da entrevista semiestruturada Lüdke e André (2013). Os resultados mostram que os maiores desafios na prática pedagógica dos processos de alfabetização e letramento em tempos pandêmicos, no ensino remoto, tivemos: a mediação da família no acompanhamento e devolutiva das atividades enviadas aos estudantes; o baixo nível de escolarização dos pais; a ausência de equipamentos tecnológicos pelas condições sociais e econômicas das famílias e o domínio das tecnologias por parte dos professores.

¹ Estudante do curso de Pedagogia, 3º Período, Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: elifalety.nascimento@ufpe.br.

² Professora/pesquisadora Associada no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea -PPGEDuC da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE - Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru - CAA. E-mail:mariajoselma.franco@ufpe.br.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e letramento. Ensino remoto. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A pandemia tem causado várias mudanças impondo uma nova rotina na vida as pessoas e setores organizacionais, entre eles a educação, que foi bastante afetada. Após a declaração do presidente da OMS ratificando o contexto de pandemia em 2020, os órgãos educacionais iniciaram medidas de prevenção de contágio da COVID-19, estabelecendo assim uma busca de adequação ao novo cenário.

Igualmente no estado de Pernambuco, o Governo decreta a partir de 18 de março/2020 que as aulas sejam suspensas, como medidas de segurança contra o avanço do vírus. Contudo, essa decisão impactou consideravelmente as atividades escolares e a formação escolar dos estudantes. Com a continuidade da pandemia os órgãos competentes tiveram que readaptar o formato das aulas presenciais e desde então, estas tiveram que se dar de forma remota ou on line, nos segmentos da educação básica.

A partir deste cenário, tomamos como questão de estudo: quais os desafios que o ensino remoto trouxe para a prática pedagógica dos professores no processo de alfabetização e letramento? Ao atentarmos para o cenário atual nos confrontamos com um ano e cinco meses com aulas remotas e com os desafios de como os professores têm se reinventado para que o ensino chegue aos estudantes e pela via da reinvenção, alterarem as formas dos estudantes de se “alfaetrar”, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental.

É a partir dessas evidências que fazemos um estudo que objetiva analisar os desafios das práticas pedagógicas do processo de alfabetização e letramento no contexto pandêmico do CONVID 19, através do ensino remoto. Assim, apresentamos o presente texto estruturado da seguinte forma: “O conceito de alfabetização e letramento;” “desafios para o processo de alfabetização e letramento: o ensino remoto e a mediação da família”; refletir sobre o novo formato de ensino que agora envolve com mais veemência a família para a mediação de atividades e por fim em “as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento no

contexto pandêmico: o trabalho com gênero textual”, em que evidenciamos o trabalho com os gêneros textuais possibilitando ao docente se desafiar a alfabetizar na perspectiva do letramento.

A metodologia que ancorou este estudo foi a abordagem qualitativa, pois se trata de um tema que requer uma leitura de sua subjetividade. (GONDIM, 2002) enfatiza que para aqueles que optam pela abordagem qualitativa os critérios são a compreensão de uma realidade particular, a autorreflexão e a ação emancipatória.

O procedimento escolhido para a produção dos dados foi a entrevista com professores da educação infantil, do ensino fundamental e gestores escola, durante a participação de cinco mesas de diálogos em formato on line, através do Google meet promovidas pelo curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste em 2021. O tipo da entrevista escolhida é a semiestruturada, pois combina perguntas fechadas e abertas. Nesse tipo de entrevista o entrevistado tem liberdade para se posicionar favorável ou não sobre o tema, sem se prender à pergunta formulada (MINAYO, 2010). Os participantes são 3 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, participantes dos diálogos remotos em 202, que são aqui tratadas como P1. P2 e P3. Os dados foram analisados através da análise de conteúdo, via análise temática ou categorial Franco (2005).

O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Inicialmente se faz necessário conceituar o que é a alfabetização e letramento, tendo em vista as suas peculiaridades e funcionalidades no ensino e aprendizagem. Para isso, trataremos os conceitos separadamente, embora ambos estejam imbricados e não possam ser dissociados.

Para tratar da alfabetização, Soares (2014), a conceitua como um processo de aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala. Percebe-se que o conceito de alfabetização atrelado a um processo de codificação e decodificação das palavras, não necessariamente articulado a compreensão e ao sentido da palavra.

Esta compreensão mostra que os caminhos utilizados para a alfabetização eram voltados para a memorização de letras, sílabas e palavras sem significados. Como afirma Albuquerque (2005), muitas vezes se tornavam cansativas e traumatizantes para os estudantes aprenderem a ler e escrever. O fato de o uso da língua estar associado apenas a codificação e decodificação da palavra faz com que o sujeito não consiga fazer o uso da escrita em diferentes contextos sociais. Para isso, temos o conceito de analfabetismo funcional, concebido:

[...] para caracterizar aquelas pessoas que, tendo se apropriado das habilidades de “codificação” e “decodificação”, não conseguiam fazer uso da escrita em diferentes contextos sociais. Assim, o fenômeno do analfabetismo passou a envolver não só aqueles que não dominavam o sistema de escrita alfabética, mas também as pessoas com pouca escolarização (ALBUQUERQUE, 2005, p. 16).

Surge então, uma preocupação com as práticas adotadas para a alfabetização e emerge a necessidade de uma nova organização nos materiais e intervenções pedagógicas para o ensino da leitura e escrita, como esclarece (SOARES, 2014, s.p)

[...] a insuficiência de apenas “saber ler e escrever” e, em decorrência, a necessidade de que se ampliasse o conceito de alfabetização, para incluir nele o saber fazer uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita esteja presente.

Diante do exposto, observa-se a necessidade da potencialização do conceito da alfabetização. Por isso, inclui as práticas do letramento, o qual é definido pelo uso competente da leitura e da escrita. Santos e Albuquerque (2005), esclarecem que a habilidade desse uso se dá nos diversos tipos de material escrito presentes na sociedade. Ou seja, não basta apenas ler e escrever, mas é preciso compreender a finalidade da leitura e da escrita nos diversos contextos do uso social.

Em outras palavras, as habilidades de ler e escrever textos voltados apenas ao contexto escolar não evidenciam um letramento para sociabilidade extra escolar, pois os estudantes não têm contato com gêneros utilizados fora do ambiente dela. Como apontado por Albuquerque (2005), esse tipo de letramento não forma sujeitos competentes numa escrita mais complexa que a sociedade exige.

Para Freire (2014, p. 110) o estudante também possui um lugar importante no processo de alfabetização: “por isso a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador”. Com isso, ele afirma que o professor a partir das vivências do estudante e de sua realidade, pode contribuir para que este processo de desenvolvimento da leitura e escrita seja uma construção do interno para o externo em cada sujeito.

Diante do exposto, o autor nos ajuda a compreender que “a alfabetização é mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes” (ibidem, p. 110). Isso nos inclina a pensar que o ensino voltado para a alfabetização e letramento parte dos significados e sentidos do próprio estudante.

Santos e Albuquerque (2005, p.98), ainda acrescentam que cabe ao professor oportunizar o contato com os diversos gêneros textuais para que se possa haver uma compreensão do uso no cotidiano, aliado ao uso da escrita. Para que o estudante tenha esta compreensão é primordial a apropriação da escrita alfabética. “Não adianta muito o indivíduo saber identificar a que gênero se refere e para que ele serve, se ele não é capaz de recuperar sozinho as marcas registradas no papel”.

Nesse intento, percebe-se que a prática da alfabetização e letramento estão associadas. Mesmo tendo formas de ensino distintas elas podem ser trabalhadas numa mesma perspectiva.

Como afirma Soares (2014)

[...] a aprendizagem da língua escrita, ainda que inicial, deve ser tratada como uma totalidade: a alfabetização deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético – com o

letramento; embora os dois processos tenham especificidades quanto a seus objetos de conhecimento e aos processos linguísticos e cognitivos de apropriação desses objetos, dissociá-los teria uma consequência levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura (SOARES, 2014, s.p).

Para tanto, a fim de que o professor trabalhe o “alfabetamento”, é necessário também um ambiente favorável ao aprendizado da criança e práticas pedagógicas que atuem em consonância com a realidade dessa faixa etária. Isto parece ser um grande desafio das escolas, para que as crianças aprendam a ler e a escrever.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Em busca de responder ao objetivo de **analisar os desafios das práticas pedagógicas do processo de alfabetização e letramento no contexto pandêmico do CONVID 19, através do ensino remoto**. Produzimos os dados a partir da entrevista realizada em “Diálogos Remotos” desenvolvidos com professoras das redes públicas de ensino no agreste pernambucano, no Curso de Pedagogia do CAA-UFPE em março de 2021, ano civil em que se desenvolve o ano letivo de 2020.

Para tanto, elegemos como participantes 3 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que compartilharam suas experiências nos processos de alfabetização e letramento em tempos pandêmicos da COVID 19, através do ensino remoto. Os dados foram tratados a partir da análise de conteúdo (FRANCO, 2005), via análise temática ou categorial, conforme constituição das categorias a seguir.

DESAFIOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ENSINO REMOTO, PRÁTICA PEDAGÓGICA E MEDIAÇÃO DA FAMÍLIA

À medida que a crise sanitária se agravou devido a epidemia provocada pelo COVID 19, algumas medidas foram tomadas para se evitar o agravamento de casos. Uma delas foi o encerramento das

aulas presenciais com a inserção do formato remoto assumindo outras estratégias. Nestas as

[...] secretarias que optaram pela continuidade das aulas são: aulas on-line ao vivo ou gravadas (vídeo-aulas) transmitidas via TV aberta, rádio, redes sociais (*Facebook, Instagram, Whatsapp, Youtube*), páginas/portais eletrônicos das secretarias de educação, ambientes virtuais de aprendizagem ou plataformas digitais/on-line, como o *Google Classroom* e o *Google Meet*, além de aplicativos; disponibilização de materiais digitais e atividades variadas em redes. (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 29).

Assim, as aulas no formato remoto ocupam outro espaço para que possam acontecer e esse novo ambiente traz consigo desafios. O professor através de aplicativos e suportes tecnológicos vai ensinar aos estudantes os conteúdos, ainda impactados pelas mudanças e incertezas do contexto.

O ensino remoto emergencial se articula ao contexto pandêmico:

[...] porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020, s.p).

É preciso deixar claro que o ensino remoto é uma modalidade que deixa transparecer os desafios e fragilidades da educação, principalmente no que diz respeito ao acesso as tecnologias necessárias para esse tipo de ensino, como afirmam Cunha et al (2020). Em relação a rede particular nota-se uma maior facilidade para essa forma de ensino, mas em se tratando do ensino público, os apresentam maiores desafios por falta de equipamentos e acesso à internet. Os autores ainda reiteram que:

A ausência deste equipamento pode se tornar um empecilho para o desempenho do aluno, embora pode não ser para a conexão que é realizada, sobretudo, por celular. O computador realiza um conjunto

de aplicações que podem não ser compatíveis ou facilitadas quando feitas nos *smartphones*. Em que pese a maior adaptabilidade dos alunos às novas tecnologias, isso só ocorre se elas estiverem disponíveis (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p. 33).

Outro desafio assumido por parte dos professores é que muitas vezes não estão preparados para essa modalidade. Alves (2020) destaca que o corpo docente não se sente preparado para assumir as atividades escolares com mediação das plataformas digitais, seja por conta do nível de letramento digital, ou por limitações tecnológicas para acesso a estes artefatos. Em outras palavras, essa repentina mudança aos processos de ensino mostrou o quanto existem desafios na formação docente atual, principalmente no que se refere a tecnologia que permeia a sociedade contemporânea.

Observamos essas inquietações no depoimento de uma das professoras participantes dos diálogos remotos. Ela relata sobre o choque da pandemia, “[...] por se tratar de um cenário que os professores não estavam preparados para trabalhar com os meios tecnológicos para que o ensino e a aprendizagem pudessem acontecer (Extrato do diário de campo, P1, 2021).

Conforme o extrato percebemos que mesmo com as escolas fechadas e muitos desafios a enfrentar, os docentes tiveram que se adaptar e se reinventar para que os estudantes pudessem dar continuidade aos estudos:

Nesse período atípico as escolas fecharam, mas o aprendizado não parou. Pelo contrário, a rede de ensino, a equipe gestora, os professores, buscam novos caminhos para os desafios que surgem, se reinventando, transformando uma nova realidade, com o ensino remoto (Extrato diário de Campo, P2, 2021).

A partir da mobilização das Secretárias Municipais de Educação junto aos gestores e professores, com projetos, planejamentos e formação sobretudo na área tecnológica foram disponibilizados aos professores e estudantes para que as aulas não deixassem de acontecer, mesmo que de forma on line, o que implica uma nova forma dos estudantes assistirem as aulas e desenvolverem

suas atividades. Estes por si não conseguem acompanhar as aulas e desenvolver as atividades:

[...] aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a orientação foi que, em razão das dificuldades para acompanhar e realizar atividades on-line, torna-se indispensável a supervisão e mediação de um adulto nesse processo (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020, p.29).

Nesta exigência fica evidente que os pais ou responsáveis têm um papel importantíssimo na mediação e no acompanhamento dos filhos durante as aulas e na realização das atividades encaminhadas pelos professores. Porém, existe algumas problemáticas apontadas, como observamos no depoimento da professora P3, “o acompanhamento da família em não conseguir compreender as atividades para intermediar, por apresentar baixo nível de escolaridade” (Extrato diário de Campo P3, 2021).

Sob o ponto de vista desse depoimento, enfrentamos aqui um grave problema de ordem social, que são as famílias com baixa escolaridade, bem como em condições economicamente desfavorecidas impossibilitadas de auxiliar, orientar as atividades dos filhos. Por outro lado, mesmo com tantos entraves é importante essa parceria da família com as escolas, nesse cenário, como relata a P1:

Existe um cuidado de não exigir dos pais, de ser cuidadosos com a família para que a relação com a família não seja quebrada, pois no momento os pais têm sido importantes. Os relatos dos pais ajudam na elaboração das atividades para as crianças, pois eles dão um retorno daquilo que a criança se necessita (Extrato diário de campo, P1, 2021).

Neste depoimento a professora reconhece a importância do papel da família como suporte não apenas nos processos de alfabetização e letramento das crianças, mas também na formação das mesmas. Além de intermediar na realização das atividades eles também culminam o processo levando as devolutivas para a escola. No entanto, mesmo com tantos esforços dos pais, o entrave da questão é:

Nessa fase da educação o nível de escolaridade dos pais conta muito para facilitar a apropriação de conceitos da escrita e letramento. Então nessa modalidade de ensino remoto existe essa dificuldade. O professor não tem como trazer para aula os materiais que ele utilizava em sala de aula para o ensino remoto e o pai não tem a didática para ensinar (Extrato diário de campo, P3, 2021)

Como a professora aponta, o desafio para o processo da alfabetização e letramento no ensino remoto é a baixa escolaridade e a ausência de conhecimento didático para contribuir no processo, tendo em vista as aulas e as atividades estarem sendo realizadas em casa. Essa afirmativa também é evidenciada por Alves (2020), ao afirmar: “Podemos ver também o indicativo do que pode estar acontecendo em muitos lares, os confrontos de pais e filhos frente as obrigações escolares que foram potencializadas com a educação remota. O papel dos pais não é ser professor e dos professores não é ser pais” (p. 357).

Fica evidente que os pais ao assumirem a responsabilidade dessa mediação, já se apresentam desgastados, o que reflete este sentimento no ambiente familiar repercutindo também no desempenho dos estudantes. A professora P2 em um de seus depoimentos argumenta:

O nível de escolaridade dos pais ou responsáveis dos estudantes da escola em sua maioria **frequentaram a escola, mas tem apenas conhecimentos básicos de como escrever o nome, são semianalfabetos**. Fico preocupada com essas informações porque as atividades dos alunos serão realizadas em casa e quem intermedia e acompanha são os familiares. As propostas das atividades para os alunos **exigem disciplina, auxílio na realização, apresentação de devolutivas**. Os pais demonstravam o desejo de que as aulas voltassem a ser presencial (Extrato diário de campo, P2, 2021, grifo nosso).

Assim, percebemos que a questão não é a falta de comprometimento da família na mediação das atividades, mas uma questão socioeducativa, pois o nível escolar dos pais está aquém das necessidades propostas nas atividades para que os seus filhos possam desenvolvê-las, o que faz com que as famílias almejem que as aulas voltem presencialmente. Um problema de ordem socioeducativa que

precisamos enfrentar pelo viés das políticas educacionais da Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, diante desses desafios apresentados o processo de alfabetização e letramento dos estudantes pode ser prejudicado e oneroso, causando preocupação aos professores e dificultando cada vez mais as práticas pedagógicas pelos docentes.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO PANDÊMICO: O TRABALHO COM GÊNERO TEXTUAL

O cenário pandêmico ocasionou uma mudança nas formas de ensino e conseqüentemente nas práticas pedagógicas, pois estas se adequaram a realidade do contexto educacional vigente, ou seja, ao ensino remoto. Dessa forma, através do extrato a seguir, fica claro como as aulas passaram a acontecer:

Em relação as aulas e o trabalho desenvolvido para os alunos, os professores dão aula pelo meet, fazem gravações de vídeo aulas e enviam pelo wats zap, fazem ligações pelo celular, chamada de vídeo e enviam mensagens pelo wats zap, enviam áudio, prints de atividades, formulários pelo google forms, fazem as atividades do livro didático e as impressas. (Extrato diário de campo, P3, 2021)

O uso de instrumentos tecnológicos foi essencial para que as aulas pudessem acontecer. De fato, se adequando a realidade de cada estudante e professor, dentro de suas possibilidades para desempenharem as práticas pedagógicas. Para o entendimento de práticas pedagógicas temos:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. (FRANCO, 2016, p. 547)

Desse modo, as práticas pedagógicas gestadas pelo docente na condução do ensino revelado em aprendizagem e da formação ampliada do estudante.

Sendo assim, para P2:

As práticas pedagógicas partem de um gênero textual adequado a realidade da criança, o qual irá trabalhar compreensão do gênero, a sua funcionalidade na sociedade onde ele se aplica e as relações com conhecimento de letras, relação fonêmica[...]. (Extrato do diário de campo, P2, 2021).

A partir desse relato, a prática pedagógica utilizada pela docente foi trabalhar, a partir de um gênero textual, a articulação de forma textual aos processos de alfabetização e letramento. O que nos inclina ao entendimento de que este foi o meio encontrado pela professora de aproximar, de fazer brotar a busca pelo conhecimento da escrita e leitura dentro de um contexto próximo a sua realidade, ressignificando-o.

Nesse sentido,

[...] podemos dizer que os gêneros são formas culturais e cognitivas de ação social, estabilizadas ao longo da história, corporificadas de modo particular na linguagem, caracterizadas de modo particular na linguagem, caracterizadas pela função sociocomunicativa que preenchem (BAKHTIN, 2000; MARCUSCHI, 2000,2002).

A particularidade encontrada nos gêneros textuais permite ser trabalhado qualquer conteúdo imbricado a uma cultura ou grupo social, sendo um caminho para a compreensão do estudante dentro da sua realidade, onde facilmente o colocará numa posição social. Compreende-se também que a prática pedagógica a partir do gênero textual reforça o conceito de que é uma das formas de se colocar em prática a escrita e a leitura de forma social, ou seja, o letramento.

Para Mendonça (2005, p. 46), “letramento é um termo relativamente recente, visto que surgiu há cerca de 30 anos, e nomeia o conjunto de práticas sociais de uso da escrita em diversos contextos socioculturais”. Desse modo, o estudante estará inserido numa realidade sociocultural e ao mesmo tempo exercitando a sua escrita

compreendendo que ela possui uma finalidade fora do contexto escolar. Como esclarece P2:

As práticas pedagógicas partem, de um gênero textual [...] as relações com conhecimento de letras e relação fonética, e o conhecimento dessas relações que vai possibilitar que a criança venha a ler e a escrever, de forma contextualizada com a realidade e não de forma isolada [...] (Extrato do diário de campo, P2, 2021).

Nessa perspectiva, a professora apresenta as letras, padrões silábicos e seus sons, dentro de um gênero textual, possibilitando um contato com a sociedade através de uma prática discursiva da língua.

O trabalho em torno do processo de alfabetização e letramento nos remete ao método utilizado por Freire, em que o ensino não se remete apenas a uma aquisição mecânica do alfabeto, mas consiste em a partir de suas vivências dar sentido ao que aprende, isto é do que lê e escreve. Dessa forma, explica Soares (2003, p. 120):

Paulo Freire cria uma concepção de alfabetização, que transforma fundamentalmente o material com que se alfabetiza, o objetivo com que se alfabetiza, as relações sociais em que se alfabetiza – enfim: o método com que se alfabetiza.

Nesse sentido, percebe-se uma prioridade: a realidade do educando. A alfabetização ligada ao contexto vivido por ele para suportar as práticas a serem desenvolvidas, as quais possibilitariam um entendimento e uma consolidação da escrita e da leitura. O que implica na alfabetização na perspectiva do letramento, pois estão sendo trabalhados de forma indissociáveis. Essa inseparabilidade pode ser explicada: “[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” (SOARES, 1998, p.47).

Assim, compreendemos que alfabetizar letrando se dá através de práticas pedagógicas que permitam trabalhar essas vertentes associadas, onde ao mesmo tempo que o estudante se apropria do

alfabeto, saiba escrever, ler e as utilize socialmente de forma autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a **analisar os desafios das práticas pedagógicas do processo de alfabetização e letramento no contexto pandêmico do CONVID 19, através do ensino remoto.**

A produção dos dados via entrevista semiestruturada, com três professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, participantes das mesas de diálogos remotos, eixo escola, nos propiciou um diálogo em torno da Alfabetização e Letramento com Soares (2014), Santos e Albuquerque (2005), como um processo de aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala; e o letramento, o qual é definido pelo uso competente da leitura e da escrita na sociedade.

As práticas pedagógicas utilizadas no processo de alfabetização e letramento através do ensino remoto nos anos iniciais do ensino fundamental, se imbricam através do trabalho com os gêneros textuais, o que evidencia uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento, pois além do ensino da apropriação do alfabeto, da leitura e da escrita, se exercitava o uso destes nas práticas sociais através dos gêneros, ou seja, as duas categorias eram trabalhadas de forma associadas, além incluir as vivências do próprio para o ensino e aprendizagem, como evidencia Freire (2014).

No entanto, dentre os desafios apontados pelas participantes nos diálogos remotos, pela análise temática, tivemos: a mediação da família no acompanhamento e devolutiva das atividades enviadas aos estudantes; o baixo nível de escolarização dos pais; a ausência de equipamentos tecnológicos pelas condições sociais e econômicas das famílias.

Contudo, os dados produzidos mostram a relevância das práticas pedagógicas no processo de alfabetização e letramento, no formato de ensino remoto e cenário pandêmico, reafirmando o comprometimento que têm os professores em tempos de incertezas

na da superação dos desafios presentes nas práticas pedagógicas no processo de alfabetização e letramento em contexto de ensino remoto.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas-Educação*, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes, [1953] 2000.

BEHAR, Patricia Alejandra. *O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância*. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 24/02/2021

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. *O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação*. 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. *Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra, 2014.

GONDIM, S. M. *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. *Paidéia, Cadernos de Psicologia e Educação*, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. UFPE, Recife (mimeografado) 2000.

MENDONÇA, M. A. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: _____. *O desafio do conhecimento*:

pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. *Alfabetizar letrando*. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. A. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 95-109.

SILVA, A.; OLIVEIRA – MENDES, S. A. A Criança, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove Anos. In: SILVA, A.; AVANZINI, C.; ROSA, E.; LEAL, T. F.. (Org.). *A Criança no Ciclo da Alfabetização*. 1ed. Brasília: MEC, SEB, 2015, v. 2, p. 34-46.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método. In. SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. Alfabetização. In: FRADE, I.C.S; COSTA VA; M. G; BREGUNCI, M. G. C. (Org). *Glosário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Ied. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFGM, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetização> . Acesso em: 24/02/2021

ENSINO RELIGIOSO DESCOLONIZADO: ALTERNATIVA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA

Paulo Jorge da Silva

RESUMO: Em resposta ao descontentamento oriundo de práticas educativas nas aulas de Ensino Religioso despontam as reflexões e a escrita aqui consolidadas. Há um projeto que dialoga com a Modernidade que mantém estruturas de subalternização e inferiorização de povos, crenças, culturas e religiões. Denominado de colonialismo e, como seu desdobramento, colonialidade, este projeto também é cristalizado nos ambientes escolares e, naturalmente, nas disciplinas e processos de ensino e aprendizagem. O Ensino Religioso é um dos componentes que, marcado pela colonialidade, tende a reproduzir práticas discriminatórias na negação da diversidade religiosa e promoção da intolerância. Como alternativa vislumbramos o Ensino Religioso Emancipatório/Descolonizado, quer dizer, aquele pautado pelo respeito às diferenças, dialógico, e comprometido com a formação de sujeitos livres, autônomos e emancipados capazes de atuar no mundo politicamente voltados com as pautas coletivas, de humanização e, ainda, de superação de posturas homogêneas e unilaterais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Religioso. Diversidade. Descolonial. Emancipação.

INTRODUÇÃO

Na busca pela emancipação dos sujeitos estão inseridos os processos educativos por constituírem espaços potencialmente ricos de formação e transformação. Desta forma, a área educativa na qual temos nossos pés e desenvolvemos nossos olhares atentos e reflexivos se apresenta gestada da capacidade humana de esperar. Sempre válido nos recordar daquele para qual sem esperança nossos processos educativos ficariam limitados:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperar é se levantar,

esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 1997, p. 23).

A esperança marcada por posturas autônomas e ativas tende às ações pedagógicas que ao contrário de assumir atitudes de expectativa passiva resolve dar passos do desenvolvimento de suas potencialidades na resistência e aumento de suas estruturas, marcando territórios a partir de alcances e alternativas outras que mostram possibilidades já existentes de diversas perspectivas de Vida e de Ensino Religioso.

Neste horizonte de compreensão e em diálogo com diversos autores numa traçagem teórica, apontamos práticas docentes e pedagógicas do Ensino Religioso pautadas pela busca da superação de silêncios em viés descolonial, ou ainda, a efetivação do Ensino Religioso emancipatório como necessária ao fim de práticas desse ensino marcado por imposições peculiares ao colonialismo que impedem o desenvolvimento de processos autônomos e emancipatórios.

A diversidade, nesta perspectiva, fomentada por princípios freirianos, é valorizada por fazer parte de propostas pedagógicas marcadas por opção epistêmica-política que combate ranços coloniais que insistem em permanecer e que reforçam e reproduzem ações de dominação e subalternização. Trata-se, assim, de desenraizar o colonialismo da Educação e do Ensino Religioso de modo que haja espaço para a diversidade religiosa e a construção de sujeitos capazes de ler o mundo sob a ótica da emancipação, liberdade e autonomia.

O COLONIALISMO E SEUS RANÇOS

A expansão ocidental protagonizada pelo continente europeu inaugura o processo marcado pela dominação do outro a que costumamos chamar de colonialismo/colonialidade cuja diferença de termos encontramos em Neto e Streck (2019) ao tratarem a colaboração de Paulo Freire na sua luta social como provocador de questões potencialmente ricas de viés decolonial. Assim dizem:

Podemos encontrar um exemplo de sua crítica em um pequeno texto intitulado “Descobrimento da América”, redigido em 1992, como resposta à “encuesta” realizada pela Fundação de Investigações Sociais e Políticas do Centro Ecumênico de Educação Popular, de Buenos Aires, no contexto do V Centenário do chamado “Descobrimento da América”. Sobre a questão do “descobrimento” da América, temática que estava em consulta, Freire (2000) diz que não poderia falar nada a respeito, porque o que houve não foi descobrimento, mas “conquista”, e sobre tal, o seu pensamento, em definitivo, era o de recusa. Nesse excerto, Freire reconhece a diferença entre colonialismo (conquista do espaço físico, poder avassalador sobre as terras e as gentes) e colonialidade (presença predatória no espaço histórico e cultural do invadido, incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais) e é também crítico do mito da modernidade (a tentativa de “amaciar” a invasão ao vê-la como um presente “civilizatório”), questões que são basilares ao pensamento decolonial latino-americano (NETO; STRECK, 2019, p. 214).

Em diálogo com a modernidade e quase sempre sendo uma só face com ela, a colonialidade atualiza ainda hoje estruturas conflituosas que no dizer de Quintero, Fuguera, Elizaide e Loaiza (2019) atinge todas as áreas da existência humana e se trata do poder colonizado:

A categoria colonialidade do poder, proposta por Quijano para nomear o padrão de dominação global que se constitui como a face oculta da modernidade, é a noção central que entrelaça as operações epistêmicas anteriores. Noção que permite nomear a matriz de poder própria da modernidade, que impregna desde sua fundação cada uma das áreas da existência social humana. A colonialidade do poder configura-se com a conquista da América, no mesmo processo histórico em que tem início a interconexão mundial (globalidade) e começa a se constituir o modo de produção capitalista. Esses movimentos centrais têm como principal consequência o surgimento de um sistema inédito de dominação e de exploração social, e com eles um novo modelo de conflito. (QUINTERO; FUGUERA; ELIZAIDE; LOAIZA, 2019, p.5)

Dentre tantos elementos, o legado de inferioridade perceptível entre os povos quanto a Europa, o padrão de hierarquização que torna subalternos classes e grupos colonizados pelas metrópoles, a invisibilidade de realidades que não se enquadram na lógica moderna ocidental – geralmente deixadas as margens, domínio e controle de corpos, ações, padrões, afetos e fórmulas em nome da racionalidade legitimada e homogênea, nos ajudam a ampliar o campo semântico em torno do termo colonialidade. Inclui-se, também, as posturas patriarcais, machistas e outras que sacralizam a dominação, a exploração, a desqualificação de sujeitos, perspectivas, territórios e práticas de relações assimétricas que fomentam a negação ontológica.

Trata-se de uma perversidade estruturante tão intensa e de efeitos tão longínquos que impossibilita emergências que fujam à conveniência devido sua capacidade de autoalimentar-se e de invadir as entranhas de modo que se traduz, segundo Mouján, Carvalho e Júnior (2020):

Nos complexos comportamentos sociais que dão, simultaneamente, de um lado, a proximidade de uma mitologia fundadora, cosmogônica e explicativa de mundo notadamente eurocentrada e, de outro, o distanciamento de pertencer a categorias que permanecerão numa contínua meta que não pôde nem será alcançada. As raças criadas pela Modernidade se mantêm legitimadoras dos lugares que devem ser buscados, mas não permitirão uma revolução sistêmica, porque os narradores também creem nas narrativas e ferramenta de ontogênese de sua superioridade. A colonialidade age nas vítimas e algozes, confundindo-as sem, entretanto, permitir a emergência de qualquer paradigma que fuja à conveniência de moralidades mantenedoras dos poderes, saberes e seres: reinventa-se cristianizada, escolarizada, patriarcalizada sem abdicar da fé no universalismo/proselitismo inerente (MOUJÁN; CARVALHO; JÚNIOR, 2020, p.18-19).

A colonialidade, como sabido, se enraizou ao longo dos séculos e dado este enraizamento fora assumindo uma robustez que a tornou bastante consolidada ao ponto de permear ações das vítimas e algozes como atestado anteriormente. O velho, moderno e europeu paradigma colonial é atuante e permeou os mais diversos recônditos

da nossa constituição social e permanece mesmo sem a prática do colonialismo, ao abarcar a tendência global de homogeneização e desconsideração de paradigmas outros os deixando à margem ou nas palavras de Santos (2010), paradigma que não admite a presença de outros e consolida mais ainda, distinções e discriminações. Trata-se, portanto, do “pensamento abissal”. Diz ele, ao desdobrar tal inquietação:

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica (...) o pensamento abissal moderno salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções (SANTOS, 2010, p. 32-33).

As distinções produzidas e radicalizadas tendem a afirmar a presença da colonialidade no cenário atual da história. É inegável seus ranços tão fortemente ativos nos diversos e diferentes setores, relações, discursos, culturas, processos educativos, crenças religiosas, posturas e outras dinâmicas na tentativa de minimizar elementos que fogem do padrão eurocêntrico.

A dificuldade em lidar com a pluralidade e diferença se torna latente diante da problemática que gira em torno do não reconhecimento e legitimação de culturas que se entrecruzam e manifestam alternativas outras de existência multiculturais. Tristemente nossa constituição acerca de elementos culturais é, também, marcada pelo colonialismo como nos faz pensar Moreira e Candau (2013). A negação do outro, determinante das posturas derivadas da colonialidade, como sentido, atravessa séculos e silencia formas outras diversas de existir. Silencia, mas não faz desaparecer. A propósito destas presenças outras, Reblin (2009) assinala a existência da diversidade e nos interpela à negação de postura acrítica diante do multiculturalismo. Diz ele:

A América Latina aprendeu (e continua aprendendo) do jeito mais difícil a lidar com as diferenças. A diferença não é algo ruim, embora

tendemos sempre a hierarquizar as diferenças numa escala valorativa considerando como ideal aquilo que mais se aproxima de nós ou aquilo que foi estabelecido socialmente como parâmetro por meio da história, dos processos de enculturação, aculturação, etc, para recuperar um pouco aqui todas as possibilidades interativas que Mario L. Peresson coloca. Na perspectiva da educação e da religião, temos que fugir do risco de assumir a diversidade e não se preocupar com ela, i.e., temos que fugir do multiculturalismo acrítico. (REBLIN, 2009, p.178 - 179).

RANÇO COLONIAL NO ENSINO RELIGIOSO

A educação enquanto ação produtivista de modelos etnocêntricos e monoculturais assinalou toda a fase do colonialismo e se estende ainda hoje nas heranças por ela deixada no não reconhecimento da diversidade cultural e religiosa. O cenário aqui apresentado se torna bastante comum nas variadas realidades vividas em contextos Latino-americano, não obstante suas singularidades. Méndez (2015) apresenta situação em que o espaço educativo se tornou instrumento favorável à cultura da colonialidade ao defender apenas vertente única e exclusiva de determinada religião. Ou seja, uma educação para colonizar. Diz ele:

La educación fue una herramienta fundamental del proceso de colonización y cristianización de los habitantes de Abya Yala. Fue pieza indispensable de un proceso de suplantación cultural que incluía la negación – y hasta la persecución y destrucción – de lo diverso, de lo europeo y de lo no Cristiano. Los misioneros fueron, durante el período colonial, agentes de cristianización y castellanización. La imposición de la lengua castellana y la enseñanza de la doctrina Cristiana fueron – por eso mismo – eficientes vehículos de colonización y transposición cultural. A pesar de las buenas intenciones de los misioneros – y quizá también gracias a esas buenas intenciones -, la educación fue parte del despliegue del poder colonial sobre los pueblos conquistados y formó parte de las dinámicas impulsadas desde la lógica de dominación colonial. Estaba orientada a la conformación de sujetos sometidos, dóciles y útiles. (MÉNDEZ, 2015, p 55).

A lógica da dominação colonial invade a lógica horizontal que reconhece a diversidade. A dinâmica da conformação impregna e dá forma à pedagogia colonial ao tirar dos sujeitos lá presentes e dos espaços educativos a possibilidade de pensarem e serem a partir de suas composições originárias. Esse é um processo que segrega grupos, pensamentos, opções, memórias... Na colonialidade educativa no dizer de Mouján (2020):

O mundo acadêmico, enquanto instituição moderna, procura reproduzir um modelo de modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto civilizador e iluminista quanto em suas propostas epistêmicas. A construção moderna do conhecimento se assentou em pares dicotômicos: homem-mulher, branco-negro, ciência-opinião, heterossexualidade-homossexualidade. Esse gesto classista e racista silencia, invisibiliza os povos originários, as lésbicas, os gays, as travestis, os pobres e “tantos outrxs que estão por vir.” (MOUJÁN, 2020, p. 30).

O âmbito da religiosidade não ficou imune aos efeitos do colonialismo, na verdade desde o processo da invasão estrangeira e conquista das nossas terras a religião foi ferramenta fundamental e institucionalizada para estabelecer o projeto colonial pensado pelos que aqui chegaram movidos pelos ideais da modernidade e, ao mesmo tempo, vitimada por este regime. Conste-se, no entanto, que estamos nos referindo a diversas expressões de religiosidade comuns aos respectivos povos e seus caminhos culturais. A religião que corroborou para o estabelecimento e manutenção da prática colonialista não fora a mesma que forçosamente foi silenciada.

Na busca pelo sentido da vida surgem no contexto cultural as experiências religiosas inerentes ao ser humano. Estas experiências revelam o contato com o Sagrado que pessoal e coletivamente são vividos pelos povos objetivando um horizonte existencial capaz de superar a finitude, os limites da cotidianidade e evitar o caos dentro de uma organização de vida a partir do transcendente, traduzida pelos ritos, mitos, símbolos e narrativas sagradas. Desta forma, acreditamos que o dado religioso constitui um dos elementos

fundamentais da estruturação das visões de mundo, ou ainda, base utilizada para consolidar modos de vida.

Temos, pois, os valores e conhecimentos religiosos concebidos como fundamentais e influenciadores na estruturação das diversas cosmovisões de mundo e com isso os elementos oriundos da esfera sagrada que permeiam as tradições religiosas e se tornam referenciais em nível pessoal e coletivo para a significação e ressignificação do horizonte existencial. Dada sua importância, a experiência com o sagrado não pode ser pensada apenas por uma única vertente, ou seja, na pluralidade e diversidade que nos envolve e nos tece não se pode aceitar como válida apenas uma realidade aproximativa com o sagrado como a única legítima e aceitável. Essa pretensão é um dos princípios embrionários, rico em potência, na criação de preconceitos, intolerâncias e colonialidade religiosa.

Nos territórios marcados pelos ranços do colonialismo, a colonialidade religiosa é latente desde quando ao adentrarem nossos espaços os europeus difundiram com caráter impositivo a religião que dava significado aos seus projetos. Não de forma pacífica, mas costurada de muitos conflitos foi sendo construída aqui em terras brasileiras e de forma semelhante nos países vizinhos também invadidos, a malha religiosa marcada pela colonialidade que insiste em cobrir, ainda em tempos hodiernos, as experiências com o sagrado, assumindo postura homogeneizadora ao propor separação entre as expressões destacando uma em detrimento de outras que na lógica exclusivista precisam ser invisibilizadas. De tal modo atravessamos essa situação:

Os embates e conflitos por questões religiosas foram/são profundamente dramáticos na história humana, sendo, muitas vezes, fomentadores e justificadores de guerras e genocídios e processos de colonização. A implantação do colonialismo nas Américas, através da invasão europeia, principalmente por espanhóis e portugueses, suplantaram, somente em território brasileiro, mais de 1.400 grupos indígenas (HOONAERT, 1992) a imposição de uma única caixa religiosa, neste caso o catolicismo, foi responsável pela quase erradicação das religiões dos povos originários das Américas. No Brasil, com poucas exceções, a conjuração entre cruz (poder espiritual) e espada (poder político) esteve a serviço da conquista e dominação dos povos indígenas e da extração de matérias-primas de

interesse à Coroa Portuguesa (CECCHETTI; POZZER, 2015, p.340).

Percebe-se aqui a ligação da religião com a educação e esta com o colonialismo. Tríade que motiva a reprodução de posturas homogeneizantes e solidificam ainda mais a colonialidade da religião e do saber que se fundem e pode ser, ainda, traduzida na prática do Ensino Religioso. Tal ensino colonizado toma forma, como já mencionamos numa outra escrita (SILVA, 2019), ao perpetuar modelos colonizadores de carácter catequético e excludente. Ainda abordávamos na tentativa de delinear a colonização deste Ensino, o seguinte:

Transcorridos os séculos, mudados os sistemas de governo – temos já passado do sistema colonial – é latente o Ensino Religioso colonizado. Por este tipo de Ensino compreendemos aquele que se dá de forma que se pauta em perspectivas europeias (tende a repetir práticas iniciadas pelos europeus no intuito de defender interesses particulares, não coletivos), catequéticas (conteúdo e metodologias que enfatizem apenas a crença defendida, objetivando mais adeptos à fé) e de visão unilateral e monocultural (ensino não dialógico por se tratar de uma ação que contempla apenas uma religião e cultura tida como clássica em detrimento de outras expressões religiosas que existem, mas não negadas as possibilidades de reconhecimento – as comunidades indígenas e africanas, por exemplo) (SILVA, 2019, p.91).

Num Ensino Religioso, assim compreendido e efetivado, não nos resta dúvidas quanto ao número de expressões religiosas e filosofias de vida que não são contemplados didática e metodologicamente nos ambientes de aprendizagem. Logo, povoam o grupo dos que estão à margem e impossibilitados de existirem com maior visibilidade devido a incapacidade que o projeto hegemônico/moderno/ocidental tem de admitir e conviver com a diversidade. Dessa forma alimenta práticas de intolerância que agridem violentamente física e simbolicamente as religiões fronteiriças impedindo sua exposição, atuação e existência, inclusive,

nos espaços escolares e dentro, sobretudo, das aulas de Ensino Religioso.

Com facilidade encontramos evidências dessas práticas colonizadas geralmente traduzidas por ações intolerantes, não dialógicas e mantenedoras de padrões excludentes. Reis (2017), ao tratar o Ensino Religioso e a intolerância religiosa ilustra os processos que desencadeiam essas posturas colonizadas na esfera da religiosidade e conceitua o que se denomina por intolerância religiosa:

A intolerância religiosa é algo corriqueiro na sociedade brasileira nos dias atuais. Não são raros os momentos em que os grupos religiosos são perseguidos, discriminados e violentados pela sua opção religiosa. Entendemos por intolerância religiosa toda forma de preconceito, ofensa e desqualificação a diferentes crenças e religiões, o que é considerado crime, pois atenta contra o direito do exercício da liberdade religiosa; é a tentativa do apagamento ou exclusão da vivência religiosa do outro. O intolerado é visto como o errado, o atrasado, o inferior, aquele que precisa mudar, e que precisa aderir a novos valores. Os grupos ou indivíduos que perseguem a religião do outro se veem como superiores, julgam-se os melhores, os “puros”, os “escolhidos”, e defendem que apenas a sua concepção religiosa é a correta e a que tem o direito de existir na sociedade. É fato comum templos de umbanda e candomblé serem invadidos e destruídos por católicos e evangélicos (REIS, 2017, p.366).

ENSINO RELIGIOSO EMANCIPATÓRIO

Urge nos perguntamos sobre opções de mudança, de transformação e formas de desfazer compreensões que foram cristalizadas aos longos de séculos que não foram e nem são possibilitadoras de relações respeitadas e saudáveis. Onde encontramos os germens de alternativas? Como fecundá-las para que cresçam? Quais posições assumir para descolonizar as relações, os saberes e o Ensino Religioso? Diante dessas e de outras inquietações suscitadas, desponta uma outra bem provocativa e propositiva:

Por que não ensaiar exercícios de memórias, vozes subalternas, histórias orais, maneiras outras que organizem nossas intervenções, investigações e produções críticas? Muitas histórias, mas não a partir de uma visão unilateral. Olhares críticos que lutam e resistem, povos que vivem e sobrevivem ao mesmo tempo que enfrentam as dificuldades e obstáculos que se colocam social e economicamente na vida cotidiana de maneira tão injusta. “Territórios do povo, marcados por luta e resistência”. “Memórias que possuem um olhar crítico a respeito de seus territórios”. Pensamento indígena-latino-americana, territorialidade, memória e cosmovisão das comunidades diáguas de Catamarca. “Enquanto pessoas colonizadas, todos somos índixs.” “Descolonizar-se é deixar se ser índio e voltar a ser gente,” nos propunham (MOUJÁN, 2020, p. 30)

Diante do exposto até o momento, surge a sensibilização que irrompe em nós o desejo de fazer sucumbir as demandas que em diversas áreas perpetuam práticas coloniais e nutrem, assim, a colonialidade. Em princípio, tentados a fazer desaparecer todos os paradigmas modernos de perspectivas europeias, mas não é esta a via indicada pelos que semelhantes a nós e com mais tempo de estudo se dedicam a gerar estratégias para o enfrentamento. Eles apontam estratégias que rompem velhos paradigmas, sim, mas também a convivência com aqueles que dialogam com a multiplicidade. Nakashima e Venâncio (2020) nos ajudam a pensar quanto às propostas formativas que indo além da técnica e do intelectual, valorizem sensibilidades outras e corroborem para a não manutenção da educação ocidentalizada. Dizem:

a experiência pedagógica realizada procurou uma coexistência, um diálogo com diferentes saberes, mas de modo não hierarquizante. Não é a exclusão das epistemes europeias, mas o reconhecimento e visibilização daquelas excluídas pelos modelos hegemônicos. É deste modo que a atividade realizada se propôs a trabalhar. Ler, pensar, sentir, representar, desenhar, dialogar e oralizar foram ações múltiplas contidas na proposta. A oralidade, assim como a expressão por desenhos, muitas vezes tida pelos europeus como características dos povos não evoluídos, bárbaros e inferiores, dentro da sua lógica de progresso, foi vista por nós como outras lógicas e formas de pensar, agir e sentir que precisam ter lugar na reconstrução de

saberes emancipadores ao questionarem a lógica eurocêntrica dominante (NAKASHIMA; VENÂNCIO, 2020, p.97)

No movimento aqui proposto seguimos tendo como horizonte a abertura e a acolhida da plurinacionalidade no intuito de reconstruir e valorizar a diversidade dos povos que desde a constituição de nossas nações, como nos recorda Rodríguez (2020), integram nossos territórios. Ele, ainda, nos oferece caminho que se bem percorrido poderá fazer desenvolver práticas descolonizadoras, ou seja, apresenta-nos um gérmen de alternativa que nasce da práxis vivencial e originária de povos nativos, nossos ancestrais. Como estratégia se agarra à experiência presente e parte do já existente que são as relações estabelecidas entre os povos cuja trama é multicolorida, plural, singular e dinâmica.

Comunalização é a estratégia por ele pensada que visualiza em meio a contradições presentes nas comunidades que se traduzem em pessoas que insistem em reproduzir a configuração cultural senhorial colonial e patriarcal, modos de vida outros organizados por coletivos que valorizam a dimensão da comunhão, queremos dizer, mais comunitária. Doutro modo, na esfera do já existente, que é contraditório, se vislumbra não apenas posturas dominadoras, mas ao mesmo tempo se encontra gérmens de alternativas. Tal pensamento remete-se, pois, ao dizer de Rodríguez (2020) ao afirmar que:

A comunidade está no centro da reprodução da vida e por isso falamos de estratégias de comunalização que manejam justamente o comum a partir de modos de vida capazes de conviver com o mundo contemporâneo moderno e com as lógicas do capital, mas ao mesmo tempo que visibilizam e fortalecem outros modos de conviver que incubam e germinam alternativas ao que é dominante (RODRIGUÉZ, 2020, p.130).

A beleza que emana do campo cultural que é diverso e complexo é atravessada pelas relações de poder que fazem emergir as assimetrias contrárias à comunalização que se não bem fincada e vivida como projeto coletivo e de luta tenderá a ser folclorizada e

esvaziada de seu conteúdo. Nesse cenário, há busca pelo fortalecimento das ideias comunitárias que como sementes estão dotadas de potência e voltadas para o projeto ético e político contrário às práticas que inibem, até mesmo, a valorização do sagrado. O imperativo é o compartilhamento que aprecia lógicas outras, exceto da dominação. Acompanhemos:

Detrás dessa assimetria estão relações de poder que reproduzem as lógicas de dominação. E estas vão em sentido contrário da vivência comunitária, buscam constituir o indivíduo como sujeito da sociedade, desmontando e erodindo as experiências de convivência e cuidado corresponsável pelo comum. Por isso, revigorar os processos de comunalização tem a ver com uma estratégia ética e política para compreender a vida a partir de outros sentidos e horizontes, mais relacionais e equilibradas não só entre seres humanos, mas também destes com seus entornos naturais, ancestrais e sagrados (RODRIGUÉZ, 2020, p.132).

Precisamos de mais alternativas nas quais processos coletivos e horizontais nos ajudem na transgressão do sistema dominador e favoreçam o objeto que motiva nossa reflexão: o Ensino Religioso descolonizado e emancipado. As marcas da colonialidade estão nesta área do saber quando, semelhante a outras áreas, propõe hierarquização a partir de critérios pautados pelo homem branco europeu e origina a inferioridade entre as religiões fazendo com que o Ensino Religioso seja espaço limitado apenas à religião legitimada pela hierarquização efetivada e não reconheça a diversidade religiosa. Torna-se, pois, espaço excludente que impossibilita a cicatrização da ferida colonial que segundo Streck (2010) fora aberta no mundo moderno/colonial com a invasão violenta dos conquistadores.

Quanto ao Ensino Religioso descolonizado, começamos nossa tarefa por embasar reflexões anos anteriores provocados pela ferida e, mais ainda, pelas dores vividas de tantas pessoas intimidadas e por isso impossibilitadas de manifestarem suas crenças nos espaços educativos e ausência nestes mesmos lugares de reconhecimento de suas crenças diante de posturas marcadas pela intolerância e negação

de expressões religiosas diferentes daquelas trazidas pelos colonos. Destarte, nos diz Silva (2019):

Esta ferida muito se aproxima da perspectiva eurocêntrica, ou seja, dificulta o processo de cicatrização a forte herança deixada pelos colonizadores europeus que, como que uma ditadura deixaram de forma cristalizada em muitas nações por eles colonizadas, a ideia da superioridade da cultura europeia. Logo, todas as diferenças mesmo que inerentes à cultura nativa – também no quesito religioso – e, ainda hoje, são tidas como desfavoráveis na cultura hodierna. Pensamos que o processo educativo que passa pela via da superação das inferioridades causadas na sociedade latino-americana tende a minimizar práticas excludentes e discriminatórias que inibem a presença dos diferentes em suas ações, na sociedade. O Ensino Religioso também pode e deve colaborar no combate a tais práticas que buscam invisibilizar realidades do campo religioso tão presentes e diversos que saltam as nossas vistas. (SILVA, 2019, p. 93 – 94).

Parece-nos, assim, que a inclusão compõe uma das faces do Ensino Religioso Descolonizado por possibilitar abertura de espaços pedagógicos a todas as religiões expressões religiosas e filosofias de vida, trazendo para o interior o que há centenas de anos ficaram a margem. Lembramos, ainda, que o trato didático / metodológico / pedagógico deste ensino descolonial, em conformidade com a legislação, exige ação docente sem proselitismos e sem perspectiva catequética.

Essa compreensão nos remete a Paulo Freire que apesar de não ter debatido a categoria descolonização de forma explícita, oferece contributos valiosos que podem servir de lastro para a compreensão do horizonte por nós defendido. Podemos, pois, como nos ajudam a refletir Venâncio e Nakashina (2020) nos aproximar de uma pedagogia intitulada decolonial e com Verdugo (2017) da pedagogia da diversidade.

A pedagogia descolonial tem como base a concepção freiriana de que a ação educativa está intimamente ligada à capacidade de mudança, de transformação. Entra em cena a perspectiva da ação reflexiva, do pensamento que age no fazer e na ação pensada que possibilita a intervenção no mundo. Estamos desse modo,

problematizando várias realidades e, também, a carência cultural que muitas vezes ratificada tende a gerar descompromisso docente e reprodução da classe dominante.

Essa pedagogia tem caráter político, atuante, reflexivo e de abertura que se preocupa com aspectos a mais que apenas os da construção de saber. É marcada pelo diálogo que no dizer de Freire (1996) ainda realça o testemunho das nossas escolhas epistêmicas, metodológicas e políticas, impregnadas pela liberdade. Diz ele:

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquista-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles e com elas (FREIRE, 1996, p.135).

Por pedagogia da diversidade entendemos o processo de construção de saberes semelhante à pedagogia decolonial. Na ótica de Verdugo (2017) depois de ampliar o sentido de diversidade ao tratar esta categoria com o Ensino Religioso, enxergamos como processo não simples que requer uma adesão política por compreender que a sociedade pode ser politizada conscientemente a partir do chão de fala e empreender transformações radicais que, ao nosso modo, faça brotar dos gérmenes semeados alternativas respeitosas e de valorização. E mais:

A pedagogia da diversidade, nesse sentido, é um desafio triplo: o combate dos racismos e exclusões em contextos sociais, culturais e políticos; o combate dos racismos e silenciamentos históricos e epistemológicos em contextos de produção de saber e de conhecimento; e o combate de racismos e violências em contextos de convivência subjetiva. A compreensão da pedagogia da diversidade requer problematizações das ideias de pedagogia e de diversos que implicam relações não hierárquicas e decoloniais, no sentido que pensadores latino-americanos com Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel entre outros, dão ao termo (VERDUGO, 2017, p.347).

CONCLUSÃO

Resta-nos, pois, valorizarmos todas as práticas emancipatórias no ensejo de alcançarem os atores envolvidos no processo educativo no interior e exterior da escola de modo a minimizar constantemente os ranços que insistem em permanecer o colonialismo na educação, no saber e na efetivação do Ensino Religioso que diversas vezes, reflete a colonialidade já evidenciada entre as religiões e expressões religiosas quando vítimas de preconceitos, exclusões e desigualdades. Fomentar essa alternativa pedagógica que resiste veementemente à cultura das assimetrias como possibilidade de atos de educação que formem cidadãos capazes de serem recíprocos e tolerarem os fenômenos diferentes, é tarefa nossa. Tolerar assume o significado superior a ação de "suportar". Fleure (2015) comenta

A tolerância, num sentido epistemológico, supões que, da mesma forma que consideramos nossas convicções válidas para orientar nossa vida, também consideremos válidos para outros grupos os valores religiosos e morais diferentes por eles assumidos, não cabendo a nós julgar sua legitimidade a partir do nosso ponto de vista, como se esse fosse universal. a aprendizagem da tolerância é lenta e progressiva, podendo ser desenvolvida com duplo objetivo: conhecimento das diferentes opções de vida para despertar o respeito ao outro como igual em dignidade. trata-se não apenas de saber que o outro tem convicções diferentes das nossas, para apenas alimentar nossa cultura geral, mas de desenvolver uma atitude respeitosa em relação a ele, que lhe permita de se sentir aceito em sua identidade. trata-se também de aprender a viver sem se sentir ameaçado em nossa própria identidade por diferença (FLEURE, 2015, p.43)

Por fim, acreditamos na descolonização religiosa e do ensino religioso na medida em que se assume um marco epistemológico potencialmente rico em recuperar histórias e legados anticoloniais em termos políticos e diversas expressões que incluem como ponto de partida a alteridade historicamente negada e possa assumir atitudes políticas que combatam as desigualdades em todas as esferas. Mouján (2020) sobre isso se expressa da seguinte maneira:

Há que se colocar nosso olhar sobre a história colonial que se pretende produtora de um único modo de ser no mundo. Há que se restituir o sentido do corpo e a partir do sentido fanoniano “declarar abolida la escisión colonialista entre lo racional y lo sensible” (FERNÁNDEZ PARDO, 1971, p. 41). Assim, a descolonização é um problema político que envolve não só a luta de classes, envolve também a assunção da racialização que atravessa todos as relações, pois o mito do colonizado impregna o discurso do colonizador, mas também o discurso do colonizado (MEMMI, 1969). (MOUJÁN, 2020, p.34).

Apresenta-se, destarte, um convite! Sigamos.

REFERÊNCIAS

CECCHETTI, Elcio; POZZER, Adecir. Entre fechamentos e aberturas: o Ensino Religioso no currículo escolar. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria (orgs.). **Ensino Religioso na Educação Básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em diálogo, 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria (orgs.). **Ensino Religioso na Educação Básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em diálogo, 2015.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. In: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

MÉNDEZ, José. De la intro (misión) a la educación: descolonizar para educar. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria (orgs.). **Ensino Religioso na Educação Básica**: fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em diálogo, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

MOUJÁN, Inés Fernández. Diálogos entre saberes e práticas pedagógicas descoloniais. In: MOUJÁN, Inés F; CARVALHO, Elson S.S.; JUNIOR, Dernival V.R. (orgs.). **Pedagogias De(s)coloniais**: saberes e fazeres. Goiânia: Elson S. Carvalho, 2020.

NAKASHIM, Rosária Helena Ruiz; VENÂNCIO, Sariza Oliveira Caetano. Práticas pedagógicas decoloniais: uma construção possível. In: MOUJÁN, Inés F; CARVALHO, Elson S.S.; JUNIOR, Dernival V.R. (orgs.). **Pedagogias De(s)coloniais**: saberes e fazeres. Goiânia: Elson S. Carvalho, 2020.

NETO, João Colares da Mota; STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/v35n78/1984-0411-er-35-780207.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand e Centro de Pesquisa Aferal. Edição 2019. Traduzido do espanhol por Sérgio Molina e Rubia Goldoni. Disponível em: <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

REBLN, Iuri Andréas. Religião e educação na América Latina: ensaio de uma carta pedagógica. In BRANDENBURG, Laude Erandi. **Fenômeno religioso e metodologias**: VI Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009.

REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Ensino Religioso e intolerância religiosa. In; JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude; KLEIN, Remí (orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

RODRIGUEZ, Mario. O fortalecimento da comunidade: estratégias educativas, comunicativas e culturais. In: MOUJÁN, Inés F; CARVALHO, Elson S.S.; JUNIOR, Dernival V.R. (orgs).

Pedagogias De(s)coloniais: saberes e fazeres. Goiânia: Elson S. Carvalho, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula (orgs.).

Epistemologias do Sul. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SENA, Luzia. **Ensino Religioso e formação docente:** Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.

SILVA, Paulo Jorge. Ensino Religioso Descolonizado: uma proposta inclusiva. In: SILVA, Thiago; SILVA, Wilson; TABOSA, Eliana (Orgs). **Formação Docente e Exercício Profissional:** realidades e prospecções. Niterói: Intertexto, 2019.

STRECK, Danilo R (org). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana:** uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VERDURGO, Marcos Vinícios de Souza. Diversidade e Ensino Religioso. In; JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude; KLEIN, Remí (orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PENSANDO PARA ALÉM DA LOUSA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Analice Alves Marinho Santos³
Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior⁴

RESUMO: Este trabalho possui como objetivo geral descrever uma experiência em docência em um programa de graduação para servidores públicos do estado do Alagoas (PROESP/UNEAL). A prática ocorreu entre 2011 a 2014, abrangendo a prática de lecionar as disciplinas de Sociologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem e História Medieval, dentro dos cursos de Pedagogia e História. Para isto, foram utilizadas metodologias e técnicas de aprendizagem com base em recursos iconográficos e exemplos aplicados à realidade local da comunidade. Baseado em referências como Paulo Freire e Rubem Alves, a experiência evidenciou uma melhora nos processos de prática pedagógica, possibilitando não apenas a aquisição do conhecimento como a construção de um pensamento crítico-reflexivo diante da realidade e o panorama vivencial de cada sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Experiências. Formação de Professores. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, descrevo uma experiência como professor-formador no estado de Alagoas que ocorreu através do Programa Especial para a Formação de Servidores Públicos

³ Doutora em Educação (UFS/2018). Professora da Uninassau/Se. Pós- Graduanda do curso de Especialização em Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial na Perspectiva da Inclusão – UFRN/CERES. E-mail: analicemarinho@gmail.com.

⁴ Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria. Pós- Graduando do curso de Especialização em Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial na Perspectiva da Inclusão – UFRN/CERES. E-mail: paulo_juniorpio@hotmail.com.

(PROESP/UNEAL) nos anos de 2013 a 2014, sendo as aulas ministradas em municípios alagoanos, como Boca da Mata, Arapiraca e Palmeira dos Índios e os alunos residentes destes municípios e de circunvizinhos.

Sobre o público alvo, os estudantes do Proesp que serviram de base para esse relato de experiência, em sua maioria, possuíam entre 20 a 50 anos, sendo que as turmas de Pedagogia (3) e de História (1) (ambas variavam entre 25 a 35 alunos), a maioria eram mulheres. Esses alunos eram servidores das Prefeituras em que residiam, ocupando cargos diversos em escolas ou demais instituições e a maioria deles tinham cerca de 5 a 15 anos que finalizaram o Ensino Médio.

Tendo como foco esse público-alvo, o relato de experiência que descrevo se caracteriza por ser uma reflexão suscinta, na qual se destacam aspectos significativos para a formação docente. No entanto, compreendendo todo o processo de formação da experiência docente, início esse relato no ano de 2011 durante o Estágio Docente do Mestrado em Educação e finalizo em 2014, tendo como propósito destacar os processos de aprendizagem por parte da experiência como professor formador no Curso de Pedagogia e História.

Para construir esse relato de experiência, considero que a docência não se caracteriza apenas pelo ato de ensinar e transmitir conhecimentos em sala de aula. Historicamente, suas características, bem como os objetivos que compõe sua prática, sofreram grandes mudanças ao longo do tempo. Conforme Sousa & Marques (2019) já é possível perceber na formação dos futuros docentes, novas estratégias de pensamento e metodologia visando a futura atuação profissional. Dessa forma, o papel do docente vai para além da objetividade óbvia, levando em consideração todos os aspectos que participam diretamente e indiretamente do cotidiano escolar. A subjetividade dos sujeitos é uma delas.

Tendo como referência essa concepção acerca da formação de professores, descrevo a vivência pela prática de docência em ensino superior. Baseio, na estrutura desse relato, a vivência pessoal da ação relatada, por meio do planejamento e

desenvolvimento das ações que a compõem. Além de narrar estas questões, discuto, reforçado por meio da literatura, questões importantes dentro da formação na qual trabalhadores da educação e os processos de ensino-aprendizagem implicados nesta ação.

De caráter narrativo e reflexivo, tenho como base, os escritos de Paulo Freire (1921-1997) e Rubem Alves (1933-2014) sobre a docência e justifico a importância deste relato pelo fato de não, somente, descrever uma prática profissional, mas também, de refletir sobre a mesma, com base nos pressupostos teóricos sobre o ensinar e aprender.

Dessa forma, os objetivos deste artigo são: descrever a experiência em docência em um programa de graduação para servidores públicos do estado do Alagoas (PROESP/UNEAL); refletir acerca do papel do professor frente a formação de professores; conscientizar acerca da importância da subjetividade na relação entre professor e aluno; e, por fim, relacionar os escritos de Paulo Freire e Rubem Alves com a construção do professor formador,

Diante desses objetivos, divido este artigo em três seções. A primeira, “O contexto do relato: experiências de formação”, em que apresento o início dessa vivência, em 2011. Na segunda seção, “O relato de experiência: representações e vivências” adoto como referência a experiência enquanto professor formador no Proesp, entre 2013 e 2014, destacando os eventos significativos e como as perspectivas teóricas de Rubem Alves e Paulo Freire sobre o ensinar e aprender foram importantes para a formação pessoal e profissional. Na última seção, apresentamos as considerações finais.

Defendo a relevância científica, social e política dessa discussão, pois além de ser um estudo que acrescenta e corrobora com os pressupostos teóricos sobre a docência, postulados por Paulo Freire e Rubem Alves, também convido alunos, professores, demais profissionais e a sociedade a refletir e discutir sobre a formação do professor, de forma a potencializar novos trabalhos, formas de ações e o desenvolver o pensamento crítico sobre a formação de professor nos moldes da educação nacional.

O CONTEXTO DO RELATO: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO

Vivenciei essa experiência entre os anos de 2011 a 2014, em dois espaços diferentes: um como estagiário da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino para o curso de Pedagogia (no estado de Sergipe) e o outro (em Alagoas) como professor dos cursos de Pedagogia e História no Proesp/UNEAL.

Para compreender o contexto deste relato de experiência, preciso voltar para a minha formação inicial: o curso de História-Licenciatura. Apesar de ser um curso de formação de professores, desde os primeiros semestres, atuei na área de pesquisa, enquanto estagiário do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE) durante três anos.

Esse estágio foi de suma importância para as minhas escolhas no curso de História: essa experiência e, provavelmente, a minha imaturidade fez com que as disciplinas do curso relacionadas à docência (como Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Metodologia do Ensino de História) não obtivessem a mesma dedicação de outras disciplinas (como Introdução à História, História do Brasil, América, dentre outras).

Como consequência, após formar e adentrar no mercado de trabalho, tive uma dificuldade pessoal: como ensinar História para crianças e jovens? Ou seja: como tornar atrativo e interessante um conteúdo (pensava ser esse um atributo necessário à aprendizagem) que antes mesmo de ser conhecido já era criticado pelo excesso de nomes e datas.

A minha primeira experiência como professor do Ensino Superior, durante o estágio docente realizado durante o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Sergipe (2011) foi basilar para a minha formação: nela tive o primeiro contato com as obras de Rubem Alves, momento divisor em minha experiência profissional. Confesso que, no início, achei o autor e seus escritos romântico e sonhador por demais, devido à atual realidade da educação brasileira.

Dentre os desafios para a atuação dos professores é comum nos contextos escolares nos depararmos com realidades distintas e desestimuladoras, pois as unidades de ensino enfrentam inúmeros problemas, concebidos desde questões estruturais até humanas. Os professores também demonstraram ao longo dos estudos as consequências destas limitações, provocando em uma série de adoecimentos a sua saúde física e mental. As condições as quais muitos são submetidos diariamente, destoa dos novos pensamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, surgem vários desafios para o docente (BALINHAS, 2013).

Entretanto, mesmo diante de tantas questões concernentes ao ser professor, é na sala de aula que esse profissional reflete e reinventa a sua prática pedagógica. Na experiência no estágio docente do Mestrado, nos momentos antes de depois das aulas, quando conversava, junto com a professora supervisora sobre as características e importância do curso de Pedagogia.

A disciplina era Estrutura e Funcionamento do Ensino e tínhamos três turmas: uma de diversos, a de educação física e a de pedagogia (a maior, com quarenta alunos). Ao final das aulas, gostávamos de conversar sobre essa turma de pedagogia: eles eram diferentes, eram mais “leves”, sabiam valorizar a experiência e o conhecimento da professora supervisora.

Certo dia, em uma aula sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, um aluno me questionou se conhecia o Rubem Alves e indicou que visse alguns vídeos do educador. Na outra aula, ele quis conversar sobre o Rubem Alves e a sua visão de educação: por estar no auge do Mestrado em Educação e devido a minha natureza teimosa, cometi um daqueles erros que, hoje, me faz refletir sobre o que eu tinha (ou não tinha) na cabeça.

Respondi ao aluno que achava lindo o que ele falava, mas que era muito sonho e ilusão para a educação: sim, perdi o futuro amigo por uns meses e, por acaso da vida, nem imaginava o que o tal sonhador ia me ensinar.

Com o fim do Mestrado (2012), após aprovação no processo seletivo para o Proesp, fui lotado no curso de Pedagogia e o contato inicial do trabalho se deu por meio da disciplina de Sociologia

da Educação. Iniciou o que aqui chamo de novo olhar sobre a formação do professor e sua prática: à partir da atuação em outra realidade social e educativa, o saber docente, construído no cotidiano e ações pedagógicas, ancorado nos fundamentos da ação educativa, modificou-se. É essa mudança que descrevo na próxima seção.

O RELATO DE EXPERIÊNCIA: REPRESENTAÇÕES E VIVÊNCIAS

No Proesp, os primeiros alunos, faziam cara feia quando ouviam nomes como Weber, Durkheim, Marx e assim vai. Muitos deles tinham mais de dez anos que saíram da escola e explicar esses teóricos era complicado... para mim, um dos maiores desafios era fazer com que eles compreendessem o materialismo histórico.

Erroneamente, acreditava que uma boa aula era aquela que os alunos assistiam calados...só que com o tempo fiquei incomodados com a falta de participação da turma e percebi que os alunos se preocupavam mais em copiar as atividades do quadro do que em tirar dúvidas. Apesar de sempre questionar e me apresentar disponível, essas dúvidas nunca apareciam. Isso me deixava ansioso e me fez questionar sobre o processo de ensino e aprendizagem naquela turma.

Certo dia, antes dos seminários da turma, uma aluna de 46 anos chegou até mim com uma dúvida: “Como se escreve e fala o nome Durkheim?”. Achei a pergunta estranha e olhei no caderno e vi que ela tinha escrito “Durcaim” para falar certo no seminário, ou seja: a preocupação dela era em falar/escrever o nome corretamente. Essa descoberta me gerou incômodo e reflexões sobre o andamento da disciplina e minha atuação como professor.

Reflexões essas que me induziram a refletir sobre a minha prática diante dos desafios enfrentados. Dentre os desafios, Paiva et al., (2016), descrevem a necessidade de, além dos professores, todo campo escolar, repensarem suas práticas. Este exercício cobra outras posturas, bem como outros métodos que visem um melhor aprendizado para os alunos.

Essa nova postura me fez refletir sobre o que poderia fazer para tornar o conhecimento palpável, acessível e compreensível aos meus alunos. Os autores Silva, Prates e Ribeiro (2016) informam sobre o quão isso se torna difícil em muitas realidades, pois, o querer, muitas vezes não representa o todo deste fenômeno. A dificuldade de acesso a novos materiais, a falta de investimentos e de formação são alguns dos percalços que impedem o mecanismo da reinvenção.

Incomodado, mudei todo o planejamento da disciplina e expliquei aos alunos que não teríamos mais seminários, gerando insatisfação de alguns e alívio muitos de outros. Com essa experiência, mudei enquanto profissionais: confesso que essa mudança foi e está sendo a mais difícil. Foram três dias pensando sobre o “Durcaim” e a preocupação da aluna, dentre os vários questionamentos, os mais recorrentes eram: o que fazer com aquela turma? Como fazer com que eles aprendessem a importância da sociologia da educação para a sua atuação profissional?

Concluí que precisava modificar os rumos da disciplina, pois estava, sem perceber, adotando uma postura extremamente conteudista. Ou seja, adotando os processos de ensino-aprendizagem se embasaram em metodologias simples a qual a fórmula principal seria apenas uma transmissão passiva. Ao adotar essa postura, é comum não ocorrerem trocas significativas, onde o aluno passa apenas a decorar o que é relatado em sala de aula (KRÜGER; ENSSLIN, 2013).

Entretanto, em minha realidade, percebi que o ocorrido em sala de aula estava além do decorar: a aluna tinha escrito a partir de sua realidade, algo tão importante no processo de ensino e aprendizagem e que até então não tinha conseguido fazer nas aulas.

Me questionei como seguir a premissa de Paulo Freire, presente na Pedagogia da Autonomia de que o ensinar e aprender necessita além do domínio da informação, mas levar em consideração o saber que vem do sujeito. Nessa intensa reflexão sobre a práxis, recordei da importância em desenvolver a criticidade, refletir sobre a formação ética pelo saber e, principalmente, sobre as novas formas de pensar e agir a docência (FREIRE, 2004).

Confesso que essa aproximação com a teoria de Paulo Freire sobre a educação teve quase o mesmo caminho da primeira impressão com os escritos de Rubem Alves: apesar de reconhecer a importância de Paulo Freire para a educação nacional, em minha formação, nunca tive interesse com os teóricos elogiados por demais, sempre procurei o lado dos menos enaltecidos.

Lembro muito das palavras de um professor para mim: “você não pode estudar determinado autor porque você é apaixonada por ele, tudo que ele escreve você acha lindo”. O que ele queria dizer é que eu não possuía o senso crítico em relação ao autor, só gostava de repetir as frases do autor, sem as inserir em seu determinado contexto. Era verdade...

Descobri que o mesmo acontecia com meus alunos em relação a Paulo Freire: eles adoravam o Paulo Freire, ouviam falar dele desde a aula inaugural do curso, mas nunca tinham lido nenhum livro dele. Assim como eu, eles não tinham senso crítico e essa crítica não precisava ser apenas negativa, me refiro à crítica positiva também.

Descobri que eles adoravam Paulo Freire, mas não sabiam explicar a sua concepção de docência. Certa vez, no auge dos meus vinte e poucos anos, coloquei duas fotos na sala: uma do Karl Marx e outra do Paulo Freire. Ao questionar, os alunos disseram que os dois eram o Paulo Freire. Não entendiam que era Paulo Freire que citava Karl Marx, que os dois viveram em épocas e países diferentes.

Ainda sem acreditar nessa experiência e pensando em como desconstruir essa representação dos alunos, em conversas com o ex aluno e agora amigo da turma de Pedagogia do Estágio Docente do Mestrado, ele repetiu: leia Rubem Alves. Eu ri e disse que não (a tal natureza teimosa). Guiada pela insistência, no outro dia comecei a ler o livro “Estórias de quem gosta de ensinar”. Percebi que considerava o Rubem Alves romântico porque ele fazia algo que eu, com apenas um ano de docência no ensino superior, não acreditava: lutar por uma educação diferente, aquela que realmente ensine e aprenda. Isso mudou a minha formação enquanto pessoa e docente.

Sobre esse trabalho docente, Maurice Tardif afirma que a profissionalização do ensino possui uma dimensão

epistemológica, no que se refere à natureza dos saberes, e, também, uma dimensão política, quanto ao efeito de se adquirir aceitação da exclusividade dos saberes e das práticas que esses profissionais possuem (TARDIF, 2014, p. 21).

Nesse sentido, ao desempenhar suas funções, os professores deparam-se com muitos obstáculos e, para contorná-los, vão criando estratégias que interferem na sua atuação, podendo transformar-se num estilo de trabalho, de maneira que o saber ser e fazer possam ser confirmados pelo trabalho realizado diariamente em sala de aula.

De acordo com o autor, a prática pedagógica do professor é algo que precisa ser valorizado na sua formação. Nesse sentido, o reconhecimento e o respeito da experiência do professor favorecem a sua autoafirmação e possibilita construir conhecimentos sobre o seu próprio trabalho, sendo estes aspectos fundamentais para qualquer tentativa de formação de um ambiente escolar. (TARDIF, 2014).

Disposta a mudar, ao ler sobre a ideia de Educação de Rubem Alves, atentei para a premissa de que a educação não se complica, ela é simples e não existe nada mais importante do que educar. O tal “pedagogo romântico” me ensinou que, ao contrário do que pensava, educar não é repassar o conteúdo para aquelas criaturinhas mudas, cansadas e sentadas, mas sim ensinar meus alunos a pensar, a seguir adiante quando depararem com uma dificuldade, a respirar. Isso mesmo: respirar fundo quando as coisas parecerem difíceis e complicadas. Respirar fundo e seguir em frente, sem receio de perguntar, questionar, pensar, contextualizar..

Diante essa situação, Duré, Andrade e Abílio (2018) podem ofertar uma solução: para eles, os professores, em sua atuação, precisam empreender uma aprendizagem a qual tenha sentido a quem se destina. Deste modo, é necessário levar o conhecimento para além das vias da informação, mas a sua materialização no cotidiano e dia-a-dia das pessoas, pois essa aproximação facilita a compreensão e produz novos afetamentos aos indivíduos.

Com as aprendizagens, a disciplina tomou um novo rumo. Um novo educador nasceu: afinal, eu precisava ensinar meus

alunos a ensinar e a aprender. Disposta a seguir o conselho de manter uma relação dialógica e franca, tão defendida por Paulo Freire em suas obras, sentei com eles e concluímos que aula não é só encher o quadro e escrever no caderno, mas sim aprender uns com os outros.

Para que novas competências e habilidades pudessem ser promovidas, saliento que, em relação ao ensinar e aprender, é indispensável refletir sobre o desenvolvimento humano, à partir da teoria da subjetividade de Lev Vygotsky (1989) o qual afirma que cada ser humano está atrelado a um processo contínuo de evolução, no qual, o desenvolvimento e a aprendizagem humana são direcionais. Assim, o desenvolvimento e aprendizagem humana acontecem quando há colaboração entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação.

Com base na teoria da subjetividade, defendo que é no processo de mediação que a participação do professor é fundamental e, para que isso ocorra, é necessário que o docente esteja devidamente em sintonia com as ferramentas de aprendizagem e esteja consciente de sua função como professor formador.

Consciente dessa função, trabalhei os conteúdos tendo como base a realidade dos meus alunos do sertão alagoano. Eles adoraram e principalmente: compreenderam e me ensinaram. Faziam tantas perguntas (afinal, segundo Rubem Alves, é através delas que a inteligência se revela) que uma discussão sobre Weber ia de 14 hs até às 16 hs do sábado, ou seja, meus alunos estavam entendendo a importância da sociologia para a formação deles e fazendo relações com a realidade, com o contexto, com a experiência...

Ao modificar os rumos na disciplina e, conseqüentemente, despertar o interesse dos alunos, compreendemos, juntos, que a atuação em sala exige ir além da lista de conteúdos disciplinares e curriculares. Assim, o trabalho docente supõe criar e recriar fazendo o currículo conforme a necessidade da cultura, comunidade ou povo, incluindo com todas as experiências do ensinar e do aprender.

Consciente desse processo intenso de criar e recriar, os escritos de Rubem Alves me fizeram olhar para meus alunos... aprendi que toda experiência de aprendizagem se inicia com uma

experiência afetiva e que, para muitos alunos, a aprendizagem ocorre pelo gostar, pela identificação, nascendo assim, uma educação através dos sentidos e uma nova forma de pedagogia: a através do olhar, do perceber, do conversar com o aluno. Comecei a ver além daquelas carteiras enfileiradas e dos uniformes (muitos dos meus alunos usam as blusas do curso de Pedagogia).

Certa vez, na disciplina Psicologia da Aprendizagem, em outra turma e município, percebi que uma aluna estava diferente. Ela não me olhava nos olhos, estava estranha no seminário, parecia aérea. Ao final, fui conversar com ela: perguntei se ela estava bem e ela me confessou que tinha exagerado na dose de uma medicação para a depressão e síndrome do pânico, pois não sabia como ia falar no seminário, estava muito tensa.

Na hora, fiquei sem reação ao ouvi-la falando sobre a experiência com a depressão. Percebi, tarde demais que a tensão de uma avaliação sobre Piaget fez com que minha aluna, mãe de família e com 45 anos de idade, aumentasse a dose de uma medicação que já é forte. Na outra aula, mudei minha forma de avaliação naquela turma e até hoje recebo e-mails dessa aluna relatando os seus autos e baixos com a depressão e agradecendo por nossa conversa.

Depois de viajar quase todos os municípios alagoanos e me apaixonar pelo curso de Pedagogia, passei a lecionar no curso de História. Fiquei irritada! Afinal, estava adorando dar aula para os “meninos” da pedagogia. A disciplina? História Medieval. Ensinar sobre a guerra, feudalismo, servidão e outras coisas eram novidades para mim. Mas pensei: o que o Rubem Alves me ensinou e que eu posso aplicar com esses novos alunos?

Segundo Rubem Alves, a aprendizagem requer desafios, com isso em mente fiz o planejamento da disciplina: as aulas de História Medieval ocorreriam através de desenhos animados e lendas. Trabalhei com Shrek, Valente, Robin Hood, Rei Arthur, Asterix/Obelix, Ariano Suassuna e o Auto da Compadecida”.

Na primeira aula, descobri que meus alunos não sabiam o que era Idade Média. Me perguntaram como eu ia explicar feudalismo através de Robin Hood, “um ladrão”, segundo eles. Iniciei as aulas e os alunos corresponderam: aprenderam invasões através de

Asterix e Obelix, entenderam cavalaria e a sociedade por meio de lendas como Rei Arthur e Robin Hood. As discussões renderam, eles ficaram curiosos, “as possíveis aulas chatas” de Idade Média ficaram mais leves. Na discussão sobre os ideais sociais e religiosos da Idade Média, eles compreenderam que não cabe ao historiador os julgar, mas sim, compreender o seu contexto.

No trabalho com os desenhos animados, discutimos o processo de ruralização e a importância da lealdade nas relações sociais medievais. Ao trabalhar com filmes e desenhos, muitas vezes, os filhos dos meus alunos foram assistir às aulas e eu percebia o olhar curioso que o Rubem Alves tanto elogiava.

Ao final da aula, sempre recebia um bilhetezinho carinhoso de um desses filhos de alunos e essas palavras sinceras têm encantado meus dias e anos desde então: eu não estava preocupada fazer com que meus alunos decorassem o conceito o feudalismo, manso senhorial ou servidão. Como diz Rubem Alves, isso são coisas que estão nos livros e essa não é a minha função enquanto professor: eu precisava ensiná-los a perguntar, questionar, o que está além dos livros, o que está ao nosso lado e não percebemos.

Esse processo de mudança corrobora com os escritos de Paulo Freire em defesa de que, para ocorrer uma mudança nas práticas desenvolvidas na sala de aula, tem que haver uma troca entre educador e educando, assim construir um novo conceito de educação. Nas palavras do autor:

[...] mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 31).

Dessa forma, a experiência vivida me fez compreender que o professor deve valorizar os saberes dos alunos na sala de aula, pois assim tudo o que ele vem aprendendo passa a ter um real sentido, adequado com a realidade e contextualizado com conteúdos,

promovendo assim, um aprendizado mais prazeroso e dinâmico. Neste sentido o professor possui o papel extremamente estratégico para que aconteça essa mudança na sala de aula.

Visando esse aprendizado prazeroso e dinâmico, durante as aulas, incentivei aos alunos que escrevessem, com as próprias palavras o que compreenderam das aulas. Meus alunos não faltavam as aulas, não pelo professor, mas porque foram motivados, eles demonstravam aos seus filhos que a escola ou faculdade não era tão chata assim...

Nas avaliações, eles escreveram que a Idade Média não está apenas nos livros, está além deles, explicaram com as próprias palavras o Feudalismo e a relação do filme Valente com a Idade Média. Ou seja: o Rubem Alves sempre teve razão. O problema somos nós que nos tornamos adultos chatos e esquecemos de ver o mundo com os olhos e a curiosidade de uma criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definitivamente este relato não só suscita em diversas sensações, ele nos tange pensar nossa prática e nossa própria individualidade dentro da docência. Com as mudanças cada vez mais profunda nas sociedades, é um constante reciclar a qual não é fácil. Permanecer no discurso da mudança metodológica não deve ser o foco desta discussão, mas propiciar entender os demais mecanismos as quais podem oferecer esta mudança. Melhores investimentos na área da Educação se torna um exemplo a qual ilustra bem esta situação.

Saliento, por fim, que o relato de experiência deste artigo contribui para refletirmos sobre formação de professores, além de incentivar ainda mais pesquisas sobre esta temática, cooperando ainda mais para os profissionais de educação, sonhando ainda mais com uma educação de qualidade e igualitária, que promova dignidade entre todos, mais que respeite e aproxime a comunidade da escola, formando um elo entre elas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Papirus, 2001.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.
- BALINHAS, Vera Lúcia Gainssa. Imagens da Docência: Um Estudo sobre o Processo de Trabalho e Mal-estar Docente1. **Revista Subjetividades**, v. 13, n. 1-2, p. 249-270, 2013.
- DURÉ, Ravi Cajú; DE ANDRADE, Maria José Dias; ABÍLIO, Francisco José Pegado. Ensino de biologia e contextualização do conteúdo: quais temas o aluno de ensino médio relaciona com o seu cotidiano? **Experiências em ensino de ciências**, v. 13, n. 1, p. 259-272, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013. 256 p.
- KRÜGER, Letícia Meurer; ENSSLIN, Sandra Rolim. Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. **Organizações em contexto**, São Bernardo do Campo, Vol. 9, n. 18, jul.-dez. 2013.
- PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, 2016.
- OLIVEIRA, João Batista Araujo E. **Repensando a educação brasileira: O que fazer para transformar nossas escolas**. 1 ed. São Paulo: Salta, 2015. 1-192 p.
- SOUSA, Elayna Maria Santos; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. O processo de constituir-se professor na relação objetividade-subjetividade: significações acerca da mediação social na escolha pela docência. **Educação & Formação**, v. 4, n. 2, p. 82-96, 2019.
- SILVA, Ione de Cássia Soares da; PRATES, Tatiane da Silva; RIBEIRO, Lucineide Fonseca Silva. As Novas Tecnologias e

aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. **Em Debate**, n. 15, p. 107-123, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**.

17. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PRESENÇA E AUSÊNCIA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NAS UNIVERSIDADES DO NORDESTE/BRASIL: UM BREVE INVENTÁRIO

Maria de Jesus dos Santos⁵
Poliana Gomes de Oliveira Guedes⁶

RESUMO: No ano do centenário de Paulo Freire, educador e pensador de grande importância mundial, nossa atenção se volta para o reconhecimento do seu legado no Brasil. Apesar do potente pensamento filosófico e político e da vasta contribuição teórico-epistemológica e prática, Freire permanece questionado em sua terra, tendo sido destituído do título de patrono da educação, enquanto o resto do mundo lhe valoriza e estima devidamente. A despeito desse impasse, nos últimos anos vem se disseminando nos meios de comunicação de massa a ideia de que o pensamento freiriano domina a esfera educacional brasileira perpassando todos os níveis de ensino, do básico ao superior, influenciando-os diretamente. Empreendemos esforços para demonstrar como vem se efetivando essa presença na realidade concreta das instituições de ensino e verificar se o que está sendo difundido se confirma verdadeiramente no cotidiano. Esse estudo tem como proposta apresentar e discutir: se, quando e como as ideias de Freire se inserem nas Universidades Públicas do Nordeste, tendo como critério de análise a quantidade de estudos realizados com base e fundamentação em seu pensamento, nos cursos de graduação e nos programas de pós graduação das IES investigadas. O resultado que alcançamos até agora não corresponde ao que está alardeado; Freire não é massivamente estudado e sua concepção emancipatória de educação não está tão em voga como supõe a propaganda midiática e os ditos atuais. Os Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses que fazem referência às suas ideias e trazem abordagens diretas sobre seu pensamento não são numerosos,

⁵ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: professoramjs@gmail.com

⁶ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: polyhanaoliveira@gmail.com

o que sugere mais ausência que presença de Freire nas Universidades da região **e a necessidade de uma dedicação mais vigorosa ao seu pensamento no ambiente acadêmico nordestino.**

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Pensamento de Paulo Freire – Universidade. Ausência/Presença.

INTRODUÇÃO

Compreendemos que no Brasil as discussões e abordagens que interrelacionam educação, política, ética, prática docente, filosofia, ensino, educação emancipatória e crítica, educação popular, educação de jovens e adultos, autonomia, liberdade estão atravessadas, necessariamente, pelo pensamento de Paulo Freire. Entendemos que no Ensino Superior as práticas devam se efetivar do mesmo modo. Se se deseja formar sujeitos humanos e profissionais numa base ética, de compromisso e responsabilidade com o mundo (mundo-casa de todos os humanos), a educação e a formação política se entrecruzam e imbricam. Nossa inclinação e intencionalidade nesse estudo é fortalecer a convicção de que as ideais de Freire não podem estar às margens dos cursos de graduação e pós-graduação, especialmente daqueles que se dedicam à formação de docentes, e nossa justificativa se ampara na variedade e profundidade dos temas relativos às práticas educativas, pedagógicas, escolares e políticas que ele põe em evidência.

Na Universidade Federal do Piauí (UFPI) discutimos as ideias de Freire com alunos de Pedagogia: na leitura e debate dos seus textos no componente curricular obrigatório Filosofia da Educação II, constituinte da matriz do curso, que tem como objetivo estudar e compreender o pensamento filosófico, com autores brasileiros, a partir de questões da educação nacional; Freire também aparece nos estudos do NEFI (Núcleo de Pesquisa em Ensino de Filosofia), formado por um grupo de pesquisadores que atuam no Ensino de Filosofia e na Filosofia da Educação, constitui-se também por alunos da UFPI e por professores da Educação básica da rede Estadual, Federal e Privada. Esse núcleo se reúne para discutir questões relevantes do campo educacional; o pensamento de Freire

inspira os estudos e se efetiva na dialogicidade das práticas do grupo, todavia, não demos ainda o devido reconhecimento às suas ideias.

A proposta desse estudo sobre a presença de Freire na Universidade surgiu desses dois horizontes acadêmicos, o núcleo de pesquisa e a sala de aula. A partir deles observamos alguns elementos da esfera educacional que deveriam confluir e se complementar, mas vêm colidindo e se contrapondo. Um se apresenta como discurso, o outro se mostra no campo prático. Há um “falatório” alinhado aos movimentos de ultradireita que ascendem e se reforçam no Brasil afirmando a influência esmagadora das ideias de Paulo Freire em todos os níveis de ensino, e que seu pensamento estaria na base das práticas pedagógicas, ligado a tudo que se desenvolve nas Escolas e Universidades (o que seria muitíssimo interessante se correspondesse à verdade). Na prática isso nos parece notadamente falacioso, ou seja, uma premissa que não se faz verdadeira, e, ao ser examinada na sua particularidade hodierna, conduz, conseqüentemente, a uma conclusão falsa.

Nosso estudo não pôde provar que Paulo Freire é estudado em todas as instituições de ensino superior públicas de nossa região, tampouco constatar se todas as práticas pedagógicas que estão em desenvolvimento no ambiente acadêmico são consoantes àquelas defendidas por ele. Diferentemente disso, panoramicamente fomos observando poucas produções sobre suas temáticas e temos notícias, relatos de práticas alienadoras, que reproduzem a ordem produtivista, consumista, dos sistemas capitalistas e neoliberais que causam opressão e desigualdade.

Nossos percursos metodológicos seguiram a pesquisa caracterizada como bibliográfica e documental e todo o procedimento técnico foi desenvolvido de acordo com o que Gil (2002), Lakatos (2003) e Severino (2010), classificaram como fontes bibliográficas e documentais. Realizamos um trabalho de mapeamento e seleção de monografias nos bancos de dados das bibliotecas dos cursos de graduação do Centro de Ciências da Educação (CCE) e Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da Universidade Federal do Piauí, e de dissertações e teses nos bancos de dados dos programas de pós-graduação de universidades públicas estaduais e federais do

nordeste brasileiro. Acessamos repositórios nacionais em buscas de trabalhos que se debruçassem sobre as ideias de Freire. Para alcançarmos o objetivo pretendido, analisamos os conteúdos dos materiais coletados, conforme preconizou Bardin (2016). Essa estratégia metodológica visou ultrapassar as incertezas e o senso comum sobre o assunto pesquisado, o que possibilitou mais confiança na coleta de dados e nas discussões e análise sobre o tema.

A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA COMO PRÁXIS INDISPENSÁVEL PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Destacamos uma das obras primas de Freire, *Pedagogia da Autonomia*. Endentemos que nela se constrói um debate epistemológico em torno do processo de formação do educador democrático que objetiva sua independência e, também, se compromete com a autonomia do estudante, toda a problematização realizada gira em torno do protagonismo que os educadores devem assumir no processo de sua formação como *ser pensante*. O texto traz à superfície o problema da curiosidade epistemológica do educador, rediscutindo a criticidade e a rigorosidade ética de sua ação, e, põe em tela os desafios que lhe são impostos quando da manifestação discriminatória de raça (etnia), de gênero, de classe, e outras, situações que exigem necessariamente um compromisso ético libertador. Freire nos assegura que a transgressão ética do educador frente a realidade concreta, injusta, desigual, violenta em que atua é uma questão decisiva para emancipação humana e faz transparecer a dimensão política do fazer pedagógico.

Esse pensador reconhece a história como tempo de possibilidade e não de determinismos, nesse sentido vê que o futuro é problemático, imprevisível, flexível, e, portanto, aberto, e por ser assim pode forjar utopias reais, inéditos possíveis. A *Pedagogia da autonomia* trata, assim, de esperança, de otimismo, e não de ingenuidades e elocubrações; é uma convocação para luta que o ato educacional torna possível. Nela foram elencados pontos importantes inerentes a prática pedagógica, dentre eles colocamos em relevo a rigorosidade metódica, a eticidade, os aspectos gnosiológicos (que

diferenciam aquilo que se ensina e se aprende advindo de um conhecimento já existente e, também a peculiaridade da produção do conhecimento ainda não existente) (FREIRE, 1996, p.30); a questão gnosiológica refere-se ao processo nomeado de didascência/docência-discência-pesquisa, como momentos inseparáveis que funcionam num ciclo virtuoso de retroalimentação. Em Freire “não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino” (p.30).

Há também uma preocupação metodológica e política que ecoa na *Pedagogia da Autonomia*, qual seja: o reconhecimento da identidade cultural do educando e o respeito aos saberes, experiências e vivências dele. Partindo desse pressuposto deve-se “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (p.32), e aguçar neles uma experiência vital que é construída e reconstruída sócio e historicamente, somente ela dá sabor e boniteza ao ato de aprender, esse não se perfaz tépido, sem vida, neutro, ao contrário, aprender é afirmar a existência humana naquilo que ela tem de mais singular e admirável, é um movimento de aproveitar-se daquilo que já se é e possui, e fazê-los resplandecer. E tem mais, quando Freire (1996, p. 34, 35) defende uma eticidade e uma responsabilidade envolvida na práxis educacional emancipatória, respeita, sobremaneira, a humanidade e a diversidade do ser humano e destaca a insuficiência do ensino conteudista, alheio à formação moral, social e histórica do educando, deste modo, nos faz entender que formar sujeitos humanos excede, copiosamente, essencialismos, intelectualismos, tecnicismos, e articula-se, objetivamente, às dimensões do sentir, do viver, do existir, por isso, diz Ele: “no educar decência e boniteza andam de mãos dadas” (p.34).

Nessa perspectiva freiriana, o educador progressista pensa, fala e faz, e ensina pelo próprio engajamento/compromisso na luta por uma sociedade mais humana e menos opressiva, reforça-se assim que “pensar certo é fazer certo” (p.35), e isso implica a rejeição radical e política de toda forma de discriminação e exclusão. Pensar, educar, lutar pela transformação do mundo são ações políticas que se confundem em Freire, porque ensinar não corresponde a um ato reducionista de “transferir conhecimento” (p.47). O conhecimento

precisa ser apreendido pelo educador e pelos educandos “nas suas razões de ser ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, e também precisa ser testemunhado e vivido, e, onde há vida *humana*, há inacabamento” (p.50 - *grifo nosso*).

Destarte, a formação docente visa “o respeito, a autonomia e à dignidade de cada um, a ética é um imperativo e não um favor que se concede aos outros” (p.58). Deste modo, quando a Universidade se ocupa da formação humana não pode prescindir de princípios e valores humanos, nem pode refutar as noções de liberdade, justiça, dignidade humana e solidariedade. Formar bacharéis e licenciados, doutores e mestres exige bom-senso, competência e sensibilidade ética, e isso deve ser incorporado em diretrizes, planejamos e práticas, para que se diminua a distância entre o que se diz e se faz. Como educadoras e educadores não podemos aderir e nos curvar a discursos niilistas e aos ditames fatalistas neoliberais, porque **ensinar exige a convicção de que a mudança é possível**. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, no sentido de desmistificar e desmitificar a relação sujeito-objeto que se firma entre o professor e o aluno; Para Freire (1996, p.25), ambos são seres ativos e ativos no processo de construção do conhecimento. Por conseguinte, como educadores-estudantes e alunos-estudantes fazemos escolhas, tomamos decisões, logo, é desonesto e covarde assumir uma posição de neutralidade/passividade. Na condição de seres sociais e históricos devemos ser formados e não domesticados, pois isto castra o que há de mais precioso no ser humano: sua capacidade de aventurar-se, de fazer variadas leituras de mundo e reconhecer-se como sujeito modificador do mundo. Como humano e profissional é necessário um encontro com o universo multifacetado e, somente a leitura, a experiência e a vivência no mundo plural proporcionam práticas favoráveis a evocação do *Ser Mais* e do *Sonhar mais*.

Pelo diálogo vivo, onde cada um traz a si mesmo e o seu lugar de fala, a formação pode instaurar um clima de respeito, de florescimento, de relações justas, sérias, humildes, generosas e solidárias em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente; essa atmosfera autentica o caráter formador e

libertário da Universidade como espaço pedagógico e político. É com autonomia que a liberdade vai preenchendo seu espaço antes habitado por dependência, autoritarismo, opressão. Mas, *é preciso estar atento e forte*, pois o limite da liberdade é um desafio, quanto mais criticamente a liberdade se assume mais autoridade ela terá. Entendemos que Freire presente na Universidade possibilita o enriquecimento do debate sobre as formas, as forças, as intenções, as finalidades, as funções e potência da educação, e isso pode conduzir ao reconhecimento e fortalecimento do ato de educar, e a sua capacidade de escutar, auscultar, incluir, transformar, iniciar, romper. Freire nos conduz a enxergar que a educação é ideológica e que devemos enquanto educadores e educandos estarmos atentos às armadilhas impostas pela classe mandante, dominante e controladora, para não sermos capturados por ela.

PRESENÇA E AUSÊNCIA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE NAS UNIVERSIDADES DO NORDESTE/BRASIL

Apesar do potente pensamento filosófico e da vasta contribuição teórica, epistemológica, política e prática, confirmadas em tantas obras, nas ações e relevadas nas passagens acima, Freire permanece interrogado em sua terra enquanto o resto do mundo lhe valoriza e estima. O Projeto de lei 1930/2019 que revoga a Lei 12.612/2012 e lhe destitui do título de “patrono da educação brasileira” é signo de um país que nega o seu maior pensador. A despeito desse impasse, nos últimos anos vem se disseminando nos meios de comunicação de massa e ecoando no senso comum a ideia de que o pensamento freiriano domina a esfera educacional brasileira perpassando todos os níveis de ensino, do básico ao superior, influenciando-os diretamente e de modo negativo. Os jargões seguem uma onda, sem nenhum fundamento ou fragmento do real. Empreendemos esforços para demonstrar como vem se efetivando essa presença na realidade concreta das instituições de ensino e verificar se o que está difundido se confirma como verdadeiro. Esse estudo tem como proposta apresentar e discutir se, quando e como as ideias de Freire se inserem nas Universidades Públicas do Nordeste,

tendo como critério de análise a quantidade de estudos realizados com base e fundamentação em seu pensamento, nos cursos de graduação e nos programas de pós graduação das IES investigadas.

Buscamos os repositórios e bancos de dados dos programas de pós graduação das Universidades do Nordeste, Federais e Estaduais, mas também acessamos plataformas nacionais, como OASISBR, BDTD e o portal Domínio Público. Na Universidade Federal do Piauí, nossa terra, a investigação foi mais particularizada, buscamos também os dados referentes aos TCC - Trabalho de Conclusão dos Cursos de graduação, no CCE - Centro de Ciência da Educação e no CCHL - Centro de Ciências Humanas e Letras. O recorte histórico se fez entre **2000 e 2019**.

Iniciamos a pesquisa pelas Universidades Públicas Federais e, ao percorrermos o repositório institucional da UFPI e digitarmos o descritor Paulo Freire encontramos um total de 614 (seiscentos e quatorze) resultados, entre teses e dissertações, de maneira geral, o que se fez necessário utilizarmos um novo filtro, colocando o tipo de busca para “resumos”, na tentativa de filtrarmos os trabalhos que realmente estudavam Freire. Dessa vez, encontramos um total de 54 (cinquenta e quatro) resultados que apenas lhe citavam como um dos referenciais utilizados em seus constructos teóricos, no qual muitas vezes o citam no corpo do texto, desconectado da temática, sem realmente dialogar com os seus pressupostos teóricos e seus pensamentos políticos. Assim, utilizamos um terceiro filtro a partir do tipo de busca por “títulos”, para alcançar as teses e dissertações que estudavam o pensamento freiriano, com essa busca não foram encontrados nenhum trabalho.

A partir dessa pesquisa no banco de dados da UFPI, houve certo descontentamento que geraram novas reflexões: como Freire é um autor renomado, referenciá-lo pode potencializar o trabalho, assim, muitos costumam citá-lo em trabalhos apenas para garantir uma referência legítima. Não pretendemos generalização, mas muitos estudos não fazem uma discussão com as ideias do autor, somente citações espontâneas, vagas, para constar no escrito e aumentar a bibliografia.

Continuando as buscas em outras IES, partimos para a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ao buscarmos por Paulo Freire encontramos 40 (quarenta) trabalhos. Novamente, fazendo uma leitura dos seus títulos e resumos, percebemos que nenhum dos trabalhos tratavam de maneira delongada e profunda do seu pensamento, citavam-no para argumentar um ponto específico de suas afirmações, sem compromisso epistemológico com a originalidade daquilo que ele defendera.

Na Universidade Federal do Ceará (UFC), encontramos teses e dissertações com uma dedicação maior a Freire:

Quadro 1 – Teses e dissertações encontradas no Repositório Institucional da UFC

Título	Ano	Tipo
Paulo Freire e Lucáks para a constituição de uma proposta com vistas à emancipação humana e à conscientização na promoção da saúde na educação física escolar	2019	Dissertação
A relação dialógica entre a educomunicação e a formação humana em Paulo Freire: uma análise sobre o protagonismo juvenil do Programa Conexões Periféricas	2019	Dissertação
Diretrizes curriculares do município de Fortaleza e os desafios de tecer coletivamente uma prática freireana na Educação de Jovens e Adultos	2018	Tese
Educação Dialógica Freireana na trajetória de formação de estudantes do Curso de Pedagogia da UFC: possibilidades e desafios	2013	Dissertação
Educação de Jovens e Adultos: implicações da presença Freireana na prática pedagógica de alfabetizadores	2007	Dissertação

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados do Repositório Institucional da UFC (2021).

Na Universidade Federal da Bahia (UFBA) não conseguimos acesso ao banco de dados, pois o mesmo estava disponibilizado APENAS aos funcionários da Universidade (docentes e técnicos-administrativos), até o presente momento. Na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), encontramos duas dissertações que lhe apresentam nas referências bibliográficas, porém, não estudam ou

dialogam com Freire. Na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) não encontramos nenhuma tese ou dissertação sobre Freire, o mesmo ocorreu com a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Por outro lado, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) alcançamos os seguintes trabalhos detalhados no quadro 2:

Quadro 2 – Teses e dissertações encontradas no Repositório Institucional da UFPE

Título	Ano	Tipo
Educação em Martinho Lutero e em Paulo Freire: tessitura de vida, conhecimento e emancipação na Pró Ludus (Gravatá – PE)	2018	Dissertação
Educação e integralidade: o conceito de integralidade no pensamento pedagógico de Edgar Morin, Paulo Freire e Leonardo Boff	2014	Tese
Formação de professores para a educação de jovens e adultos na pós-graduação Lato Sensu da UFPE	2003	Dissertação

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados do Repositório Institucional da UFPE (2021).

Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), encontramos as seguintes dissertações:

Quadro 3 – Dissertações encontradas no Repositório Institucional da UFPB

Título	Ano	Tipo
Indícios da pedagogia Paulo Freire nas políticas de formação de professores (as): análise da formação a partir dos documentos oficiais	2018	Dissertação
A perspectiva pedagógica do amor em Paulo Freire	2017	Dissertação
Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire	2015	Dissertação
Educação do campo e pedagogia Paulo Freire na atualidade: um olhar sobre o currículo do curso de Pedagogia da Terra da UFRN	2014	Dissertação

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados do Repositório Institucional da UFPB (2021).

Sobre a Universidade Federal de Sergipe (UFS), até a data em que pesquisamos, o site estava em manutenção. Na Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr) o repositório estava restrito aos seus usuários, solicitamos acesso e aguardamos resposta. Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), encontramos apenas uma tese que dialoga com Paulo Freire, além de outras que apenas o citam, mas como o intuito deste artigo são os trabalhos que estudam as ideias freirianas, apresentamos, a seguir, somente o título da tese encontrada que se alinha com o nosso objetivo:

Quadro 4 – Tese encontrada no Repositório Institucional da UFRN

Título	Ano	Tipo
O ato pedagógico como ato gnosiológico em Paulo Freire: ensinar como uma aventura criadora	2010	Tese

Fonte: Elaborado pelas autoras com os dados do Repositório Institucional da UFRN (2021).

Sobre as **Universidade Públicas Estaduais do nordeste brasileiro**, temos uma lista contendo 14 IES, são elas: Universidade de Pernambuco, Universidade do Estado da Bahia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Estadual de Alagoas, Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Estadual de Santa Cruz, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Estadual do Maranhão, Universidade Estadual do Piauí, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Universidade Regional do Cariri. Os dados obtidos sobre as produções são vagos e parciais, surgiram muitos obstáculos para aquisição dos mesmos. O próprio momento pandêmico, ocasião em que realizamos a pesquisa, dificultou nossas buscas; as plataformas virtuais estão sendo muito acessadas e, por isso, sobrecarregadas e lentas; a comunicação através de e-mails foi delongada, algumas vezes ficamos sem respostas; muitos repositórios não nos permitiram acesso, por não carregarem os dados; outra dificuldade encontrada foi o fato de algumas dessas Universidades possuírem muitos campi em regiões sem cobertura de

internet, e suas bibliotecas funcionarem setorizadas por região, sem um repositório central.

Mas, contudo, trazemos dados módicos, haja visto sabermos da numerosa produção dessas IES: na UNEB – Universidade do Estado da Bahia (que possui 24 campi) foram encontrados 07 TCC's e 04 Teses, dados disponibilizados pelo SISB- Sistema de Biblioteca; na UECE – Universidade do Estado do Ceará foram encontrados 11 TCC's, dados disponibilizados pelo repositório IBICT, integrada ao sistema OASISBR, essa instituição disponibiliza toda obra de Paulo Freire e um grande número de trabalhos que o trazem em suas referências bibliográficas, independentemente da área de conhecimento investigada; na UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú encontramos 03 TCC's; dados da BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD; a UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (que possui 07 núcleos e campi) faz uso do sistema SIABI – Sistemas de automação de Bibliotecas (versão março/2014), mas não disponibilizou link para consulta externa; a UEPE – Universidade Estadual do Pernambuco possui uma estrutura *multicampi*, com 11 campus. Cada um deles possui uma biblioteca setorial com e-mail específico para buscas e fomos avisadas que o site da instituição passa por um momento de transição e atualização. Estabelecemos diálogo virtual com todos os campi, explicitando os objetivos de nossa pesquisa e a relevância dela; solicitamos a todas informações sobre trabalhos realizados nas duas últimas décadas que tivessem como foco de interesse as ideias de Freire. Do campus Salgueiro obtivemos a resposta de que nenhum trabalho foi realizado com essa temática. Do campus Garanhuns recebemos a seguinte notícia:

Nosso acervo de trabalhos acadêmicos de graduação está passando por processo de catalogação no nosso sistema e não temos um link de acesso à esses materiais. No entanto, fizemos o levantamento e localizamos somente um trabalho sobre Paulo Freire que temos disponíveis somente para consulta local. SANTANA, Cristina Teixeira de. Contribuições de Paulo Freire na educação de jovens e adultos. UPE: 2009. (orientadora: Laiz Gomes Ferreira). No caso de teses e dissertações, já é possível consultar os títulos no catálogo do Pergamum da UPE, mas também a consulta é somente local, mas

realizei o levantamento de teses e dissertações no acervo do Pergamum somente na unidade de Garanhuns, e não foi localizado nenhuma dissertação ou tese sobre Paulo Freire. No momento temos somente essas informações e infelizmente ainda não possuímos link para consulta dos materiais disponíveis, mas acho importante informar que em 2020, o núcleo de gestão das bibliotecas da UPE iniciou o projeto Repositório Institucional (plataforma em construção) para acesso e consulta às teses e dissertações. Com o Repositório, esperamos em breve poder contribuir muito mais em pesquisas e estudos importantes como o que vem realizando. Ficamos à disposição (BIBLIOTECÁRIA CRB-4/2221).

No Portal Domínio Público Nacional, quando buscamos pela palavra-chave Paulo Freire, na área de conhecimento Educação, nível mestrado, encontramos 24 trabalhos, somente 01 foi produzido em Universidades nordestinas. Mudando o nível para doutorado e mantendo-nos na área da Educação, verificamos 05 trabalhos, sendo que apenas 01 é uma pesquisa realizada no nordeste brasileiro.

Após olharmos mais para o externo, partimos para a busca dos TCC's da Universidade Federal do Piauí, especificamente do CCE e CCHL, ao acessarmos o Repositório Institucional da referida universidade e digitar Paulo Freire na busca por trabalhos completos, inicialmente do CCE, encontramos 81 (oitenta e um) resultados. No CCHL, surgiram 174 (cento e setenta e quatro) resultados. Desse total, eram TCC's, teses e dissertações, dado que não havia a opção de filtro por documento, então tivemos que nos demorar na leitura dos resumos de cada trabalho para encontrarmos algum correspondente aos nossos interesses.

Entretanto, nenhum dos TCC's investigados estudavam Paulo Freire, apenas o mencionavam nas referências. Esses dados encontrados – e não encontrados – são referentes ao Campus Ministro Petrônio Portella – Teresina; esses trabalhos tiveram como recorte histórico os anos entre 2014 e 2019, não sendo possível afirmar se é um fator referente a não inclusão dos trabalhos em anos posteriores, nesse repositório, ou se refere ao fato de o autor não ter sido realmente investigado com profundidade em anos anteriores, assunto que requer um exame mais detalhado em futuras pesquisas e, possivelmente, exija se fazer novas considerações.

No Campus Ministro Reis Veloso - Parnaíba foram produzidos 18 (dezoito) resultados através da palavra-chave Paulo Freire. Mas, nenhum dos trabalhos eram referentes a estudos sobre o educador. Do mesmo modo, no Campus Professora Cinobelina Elvas - Bom Jesus, apareceram 38 (trinta e oito) trabalhos, e quando investigados os resumos dos TCC's, nenhum correspondia a estudos sobre ideais de Freire.

Sabemos que os professores podem motivar e instigar seus alunos, pensando nisso, nos questionamos se a ausência das discussões sobre Paulo Freire e sobre sua vasta contribuição na produção de TCC's, teses, e dissertações, está relacionada e implicada com sua desvalorização nos debates em sala de aula e ou com um conhecimento superficial de sua obra. Assim, procuramos examinar se Freire está ao menos citado nas referências dos Planos de Ensino das disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI. O resultado não foi satisfatório, pois na vastíssima grade de componentes curriculares do curso, encontramos Paulo Freire referenciando somente os planos das disciplinas: Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, Filosofia da Educação II, Metodologias e Contexto da Ação Pedagógica; Estágio Supervisionado III e Recursos Didáticos e Tecnológicos, sendo recomendado apenas as obras *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia do Oprimido* e *Educação como Prática da Liberdade*.

Examinando os referenciais bibliográficos dos componentes curriculares que constituem a matriz do curso de Licenciatura em Filosofia/UFPI a ausência se repete, Freire também não está lá. Olhamos mais objetivamente para aquelas disciplinas que se destinam à formação docente, de natureza mais prática: Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III, nenhum desses componentes trazem Paulo Freire, nem nas listas de referências complementares. Isso é desalentador.

Ao longo dos anos, nossas experiências docentes nos fazem ver que os estudos e reflexões de Freire podem contribuir em diversos contextos e assuntos educacionais, portanto, Ele pode ser recomendado aos alunos e discutido em sala de aula em várias disciplinas e de diversos modos. Sobre isso, Dohms et al (2012)

discutem sobre a influência do educador e sua atuação pedagógica, revelando que se deve buscar uma variedade de atividades e leituras para que os futuros professores em formação se aproximem cada vez mais da realidade em que irão atuar e da diversidade humana, dos conflitos educacionais que irão enfrentar, e que estejam preparados para lidar com tudo isso. Paulo Freire (1996) nos instiga a pensar como educadores que formam futuros educadores e a compreender que a educação é uma forma de intervenção direta no mundo, e que todo ensino deve ser pensado para além dos conteúdos didáticos e técnicos; ele nos provoca a refletir sobre uma formação docente que possibilite ao licenciando, ainda em formação inicial, se reconhecer no mundo e intervir nele, desmascarando as classes opressoras e não reproduzindo suas velhas práticas. Assim, mais do que um simples processo instrucional de ensino e aprendizagem, na Universidade deve ocorrer uma educação humana e dialógica, que forme humanos e futuros profissionais, para coletividades, para sociedade, para vida, responsáveis com o mundo.

UMA CONCLUSÃO POSSÍVEL

A contribuição das obras de Paulo Freire no ambiente universitário é indiscutível, visto que se trata de um pensador que se preocupa com a formação de um educador crítico, um sujeito liberto de opressões, que pensa autonomamente e deve se comprometer com as transformações da sociedade. Nesse processo de formação docente, professor e aluno (entendidos por nós como sujeitos humanos, vivos, em processos de aprendizagem ininterruptos) precisam estabelecer firmemente uma relação de diálogo, de respeito, e de compartilhamento de saberes.

O educador como o facilitador da aprendizagem, deve possibilitar ao aluno o acesso a diferentes experiências, leituras e autores cujas obras tratem dos conhecimentos necessários a construção de sua prática pedagógica, mas também e, fundamentalmente, os conhecimentos para a formação de um profissional ético, humano, compreensivo, crítico, observador e transformador da realidade. Desse posto, defendemos Paulo Freire

como um pensador indispensável, de presença imperativa, no ensino, na pesquisa e na extensão universitária

Observamos que muito se fala de Freire e de sua presença na universidade; há aqueles que o ironizam, não lhe reconhecem e o tratam de modo depreciativo, e há também os que lhe defendem e levantam suas bandeiras. Contudo, os dados encontrados em nossa pesquisa, as análises e discussões explicitadas neste artigo, nos levam a um certo constrangimento: notamos que Freire está pouco presente no ambiente acadêmico do nordeste brasileiro, que não é estudado na forma como ansiamos e que se anuncia comumente. Não é grande o número de publicações com seus temas nos repositórios institucionais; há TCC's, Teses e Dissertações encontrados numa primeira busca, sem nenhuma discussão profunda e demorada do seu pensamento; muitas vezes trazem citações vagas, somente para fortalecer referências, porque, felizmente, mesmo que nos pareça pouco lido e indicado na academia nordestina, Freire permanece um autor renomado no mundo inteiro.

Consideramos contraditório que Freire, o autor que realçou tantas questões humanas, éticas, políticas, educacionais, que articulou lemas emblemáticos constantemente citados por professores e alunos, alertando que “ensinar não é transferir conhecimento” (1996, p. 25), não seja lido, estudado, pesquisado e referenciado na universidade. Analisando os dados já obtidos, julgamos um resultado parcial desanimador, mas esperamos que o futuro desse estudo possa nos alentar e alertar o ambiente acadêmico brasileiro a escancararem suas portas para Paulo Freire de modo definitivo, para podermos *esperançar*. Por fim, anunciamos que as buscas continuam e as discussões não se findam aqui; sonhamos alcançar resultados mais satisfatórios em relação aqueles que trouxemos agora e constatar Freire vivo e pulsante *dentro* das universidades.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**

Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em: 15 mai. 2021.

DOHMS, Karina Pacheco et al. Docente e discente: interinfluências nos processos de ensino e de aprendizagem. **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.3, n.2, dez. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

GIL, C.

Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2010.

<https://www.camara.leg.br/noticias/558470-projeto-revoga-lei-que-declarou-paulo-freire-patrono-da-educacao/> acesso em 17 de julho de 2021.

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.do> ACESSO EM 15 DE JULHO DE 2021

<http://www.biblioteca.uneb.br/pergamum/biblioteca/index.php> em 15 de julho de 2021

REPORITÓRIO INSTITUCIONAL UFPE, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/>. Acesso em: 16 jul. de 2021.

REPORITÓRIO INSTITUCIONAL UFPI, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/>. Acesso em: 16 jul. de 2021.

REPORITÓRIO INSTITUCIONAL UFC, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/>. Acesso em: 16 jul. de 2021.

REPORITÓRIO INSTITUCIONAL UFMA, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufma.br/jspui/>. Acesso em: 16 jul. de 2021.

REPORITÓRIO INSTITUCIONAL UFBA, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/>. Acesso em: 16 jul. de 2021.

REPORITÓRIO INSTITUCIONAL UFAL, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/>. Acesso em: 16 jul. de 2021.

REPORITÓRIO INSTITUCIONAL UFRN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/>. Acesso em: 16 jul. de 2021.

OS CONSTITUTIVOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E O PENSAMENTO FREIRIANO NAS PRÁTICAS DO NEPE/FACED-UFAM (1989-2019)

Ronney da Silva Feitoza

RESUMO: A investigação se propôs a realizar estudos sobre as concepções de Educação Popular e os constitutivos do pensamento de Paulo Freire, presentes e fundantes na trajetória do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Teve como recorte o tempo político de 1989-2019, considerando os vinte e oito anos de atividades do Núcleo, no campo da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos no Amazonas, através de suas ações, projetos, teses e dissertações e cursos de formação desenvolvidos. O eixo de análise se pautou na identificação das concepções e constitutivos da Educação Popular nas práticas do NEPE, em suas relações com o pensamento pedagógico de Paulo Freire, buscando avaliar as contradições, perspectivas e contribuições para uma educação crítica, humanizadora e emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular; Paulo Freire; EJA, NEPE.

INTRODUÇÃO

Os estudos apresentados partem da investigação acerca das ressonâncias do pensamento freiriano, através dos constitutivos da Educação Popular (EP), na constituição, trajetória e prática do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais da Faculdade de Educação da UFAM, no tempo político de 1989-2019. Situar as experiências e pesquisas educacionais do Núcleo, em três décadas de história, se entrelaça às lutas dos movimentos sociais de base popular, marcadamente ao final dos anos 1980, pela constituição de espaços concretos na sociedade, na universidade e para as demandas de uma educação humanizadora, emancipatória e crítica, fundada nas contribuições de Paulo Freire.

Partimos da abordagem de histórica sobre o NEPE, enfocando as concepções de EP professadas, em suas relações com os constitutivos do pensamento de Paulo Freire e em que sentido estas práticas se concretizam nas ações do NEPE, materializando e construindo a resistência dos valores de Paulo Freire, na história do Núcleo, tomando como elementos de análise as produções acadêmicas (teses e dissertações) acerca do NEPE, tendo como recorte o tempo político de 1989-2019.

Abordamos a EP e a EJA nas experiências do NEPE, a partir dos documentos analisados, tendo como fundamento as contribuições freirianas. Considerando o percurso dos estudos, a análise e sistematização sobre as produções do NEPE e as interlocuções com os autores, podemos afirmar que a concepção de EP, predominante no NEPE, expressa os constitutivos da Pedagogia de Paulo Freire, marcadamente através dos eixos da emancipação, humanização, participação, transformação, diálogo e da práxis transformadora.

O NEPE na FACED/UFAM: Trajetória reflexa, práticas em EP e EJA e o legado de Paulo Freire no contexto universitário

Neste recorte, apresentaremos uma apreciação histórica sobre o NEPE, sua constituição na FACED, o cenário das lutas no contexto dos finais dos anos 1980 e em que sentido estes aspectos trouxeram exigências à Universidade pública, em suas necessárias aproximações com o povo que a sustenta.

A proposta básica do Núcleo traduziu-se em buscar uma nova relação institucional com a sociedade, com o propósito de priorizar as demandas por educação das camadas populares, surgindo na FACED⁷ em razão da necessidade expressa por professores e alunos de estabelecer uma articulação entre a formação acadêmica e as experiências educativas que ocorrem em outros cursos de formação do educador, dentro da Universidade, nas várias licenciaturas.

⁷Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

O NEPE, primeiro núcleo da FACED, foi criado em julho de 1989, em razão da necessidade expressa por professores e estudantes de estabelecer uma articulação entre a formação acadêmica e as experiências educativas que ocorrem em outros cursos de formação do educador, dentro da Universidade, nas várias licenciaturas e com os movimentos sociais populares.

Na trajetória do NEPE, desde sua constituição (julho de 1989) preponderam as teses da educação humanizadora, crítica e emancipatória de Paulo Freire, presentes em suas obras, o que denota o alcance das reflexões filosóficas do autor, marcos da EP e da teoria freiriana, cerne dos estudos empreendidos nesta investigação. Ao tratarmos dos resultados da pesquisa, retomaremos a análise entre as produções sobre o NEPE e alguns dos eixos principais de suas práticas⁸, para explicitar estas relações.

Na fase “heroica, de resistência” (1989-91), o NEPE se pautava em uma concepção ampla de EP, nos campos da educação formal, não-formal e informal, buscando incorporar uma discussão que se acumulava na FACED, desde o início da década de 1980, e que vinha sendo debatida em encontros nacionais, congressos e seminários, conforme percebemos no Projeto de Dinamização:

[...] Sobretudo o NEPE tem com proposta, amarrar os vínculos da Faculdade de Educação com a sociedade, para o qual pretende formar educadores, como por outro lado, abrir suas portas à entrada do novo, presente na sociedade constantemente em movimento” (FEITOZA, 1996, p. 05).

A EP se traduzia na necessidade de democratização da universidade, no sentido de proporcionar aproximações com as demandas advindas destes grupos na sociedade. Enquanto Temático em Educação Popular, o NEPE instituiu três linhas de atuação: Educação Pública, Educação de Adultos e Educação Indígena.

Em seu processo de consolidação, na dimensão interdisciplinar e multiprofissional, o Núcleo extrapolou os limites da

⁸Ensino, Pesquisa (Iniciação Científica), Extensão Universitária, cursos, assessorias, alfabetização de pessoas jovens e adultas, formação de educadores de EJA e EP.

FACED, congregando sujeitos de outros cursos da UFAM (Ciências Sociais, Economia, Odontologia, Medicina e Agronomia), bem como participou de encontros, discussões e do acompanhamento dos processos de organização de grupos populares, sobretudo dos povos indígenas e experiências de alfabetização de adultos, como observamos em Feitoza (1996).

As práticas em EJA têm sido a “pedra de toque” do NEPE, tendo as primeiras experiências sido realizadas, através de projetos de extensão, intitulados de “Alfabetização de Jovens e Adultos na Perspectiva da EP”, nos bairros da periferia de Manaus.

No período de 1989-1998 desenvolveu atividades de pesquisa e de extensão universitária em comunidades da periferia de Manaus, voltadas aos estudos e experiências em alfabetização de adultos, organização comunitária e formação de educadores de EJA e EP, através de projetos institucionais ou demandas dos movimentos sociais populares. A partir dos anos 2003, iniciou atividades junto ao PRONERA, em articulação com o INCRA/AM, ligadas à formação de educadores alfabetizadores nos núcleos de assentamento no estado, com ações mais voltadas à Educação do Campo.

No campo da pesquisa, destacaram-se os estudos sobre as concepções da Educação Popular, em sua articulação com a EJA, investigações sobre as Políticas Públicas e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a formação nos cursos de Pedagogia, destacando-se nos trabalhos realizados.

As atividades de assessoria intensificaram-se através de projetos institucionais (ligados à SECADI e MEC/SESU), pautados na questão da Educação Popular como fundamento para a EJA emancipatória, com o objetivo de garantir espaços, no cotidiano do trabalho e nos eixos curriculares, para a compreensão do papel da FACED, na construção de uma teoria da Educação Popular (FEITOZA, 2008).

Para atuar junto a estas demandas, o NEPE promovia os cursos de formação em EJA (alfabetização), fundados na concepção teórico-metodológica de Paulo Freire, baseada em uma pedagogia progressista, democrática e libertadora, exigindo formação permanente.

A orientação político-pedagógica e humana advinda de Paulo Freire, a pautar projetos educativos que contemplem os grupos populares como sujeitos coletivos de sua educação e emancipação, são princípios e propósitos que uniram as pessoas no NEPE, que seguem resistindo para afirmá-lo como espaço legítimo da EP na FACED/UFAM.

O PENSAMENTO FREIRIANO E A EP NO NEPE FREIRE

Em que sentido as ações aqui enfocadas têm encontrado predominâncias emancipatórias? A educação humanizadora como eixo no NEPE se expressa também sob a dinamicidade transformadora, cuja práxis exige atitude crítica diante do diverso, do contraditório, da dialeticidade que emerge da dialogicidade autêntica de sujeitos em relação. Educação que se faz na luta, resistindo às marcas da opressão.

Paulo Freire defendia uma pedagogia da libertação, onde a educação se faz para e com o oprimido na busca por sua humanidade, nestes termos:

[...] Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. (FREIRE, 1987, p.32)

A educação defendida pelos sujeitos que compõem o NEPE ou que dele já fizeram parte, se expressa sob a dinamicidade transformadora, cuja práxis exige atitude crítica diante do diverso, do contraditório, da dialeticidade que emerge da dialogicidade autêntica de sujeitos em relação. Educação que se faz na luta, resistindo às marcas da opressão.

O coletivo do núcleo extrai elementos do pensamento de Paulo Freire que dão materialidade a uma dialogicidade como prática da liberdade, na busca de encontrar elos educativos capazes de

diferenciar a educação que queremos.

A educação transformadora e emancipadora defendida por Freire, também é encontrada nas produções dos sujeitos do NEPE que perpetuam seu pensamento e contribuem para a atualização de seu legado na busca da transformação de uma educação radicalmente democrática.

Considerando a Faculdade de Educação, em toda sua dimensão de formadora de profissionais da educação para o estado, não há como negarmos a necessidade de que ela, através de seus professores, currículos e políticas, incorpore e mesmo delinheie suas intenções a partir da realidade em que está inserida, pensando formas de atuação de interesse dos povos da floresta (índios, ribeirinhos, trabalhadores rurais), enfim, de seus povos nativos.

Em que sentido as ações aqui enfocadas têm encontrado predominâncias emancipatórias? A EJA emancipatória deve ensejar oportunidades históricas de humanização, de formação qualificada e pautar suas intervenções no que propuseram os educadores amazonenses, reunidos em torno da “Carta de Manaus”⁹, delineando eixos de ações organizativas para os fóruns, grupos e sujeitos responsáveis pela EJA em Manaus, identificando uma concepção de EJA fundada nos valores clássicos da EP; a necessidade de articulação e avaliação das iniciativas em EJA locais; a responsabilidade do Estado para com a EJA e a afirmação da educação como direito; a intransigente defesa da escola pública socialmente referenciada e a humanização como horizonte de todas as nossas mobilizações. O trecho que segue apresenta algumas dessas proposituras:

[...] educação popular, centrada na concepção que reconhece os grupos sociais populares como sujeitos culturais e históricos, em vista das históricas matrizes de marginalização social e exclusão escolar de amplas camadas sociais brasileiras. (...) necessária uma amadurecida, criteriosa e propositiva avaliação estrutural das diversas iniciativas de Educação de Jovens e Adultos em nossa região, de modo a sincronizar um plano estadual e regional, a partir

⁹ Construída e aprovada durante o I Seminário de EJA/UFAM (Manaus, 2006).

da realidade da Amazônia e seus desafios sócio-políticos, econômicos, étnico-culturais e ambientais, conservando as diversidades e identidades plurívocas dessas práticas e políticas institucionais (...) compreensão da responsabilidade do Estado na provisão de políticas educacionais de Jovens e Adultos, na manutenção qualitativa de projetos e iniciativas de educação popular, preservadas as autonomias de cada movimento. (...) crença na condição humana, definimos nossa disposição para o enfrentamento político com os projetos excludentes de natureza neoliberal, expressamos nossa plena identificação com os movimentos populares libertadores, com os movimentos sociais solidários, e nesse momento revitalizamos nossas esperanças numa sociedade nova, no homem e na mulher esclarecidos, capazes de pensar, trabalhar, sentir e produzir a partir de matrizes éticas solidárias, respeitosas da diversidade, celebradores da vida e engendradores da felicidade real, coletiva e universal, democrática e humanizadora, possível de ser conquistada aqui e agora!

A educação humanizadora como eixo no NEPE se expressa também sob a dinamicidade transformadora, cuja práxis exige atitude crítica diante do diverso, do contraditório, da dialeticidade que emerge da dialogicidade autêntica de sujeitos em relação. Educação que se faz na luta, resistindo às marcas da opressão.

EIXOS METODOLÓGICOS

Tratar do método de investigação exige o reconhecimento de que há um enfoque epistemológico que o funda. Desta forma, tomamos como caminho metodológico, a abordagem crítico-dialética. A definição do ponto de partida desta pesquisa - o viés histórico do NEPE, as concepções de EP predominantes e seus constitutivos na obra de Paulo Freire - revela outro traço desta abordagem: a centralidade no reconhecimento do contexto, da temporalidade e da historicidade, como formas de aproximação e compreensão do fenômeno.

Objetivamos empreender estudos sobre as concepções e constitutivos da Educação Popular predominantes na práxis do NEPE/FACED-UFAM, buscando identificar as possíveis contribuições à reinvenção do legado de Paulo Freire.

Tomamos como ponto de partida a construção de um quadro síntese, identificando as teses e dissertações produzidas pelos sujeitos do NEPE, no período temporal de 1989 a 2019, buscando selecionar os trabalhos construídos na perspectiva da Educação Popular. Na pesquisa, nos pautamos em fontes secundárias, na análise das produções acadêmicas sobre o NEPE, escritas por seus sujeitos, tendo como intenção destacar e comprovar as ressonâncias das contribuições de Paulo Freire na trajetória e prática do Núcleo, em seus 30 anos de história, lutas e resistência.

Dialogando com os resultados da pesquisa

Tomamos como ponto de partida a construção de um quadro síntese, identificando as teses e dissertações produzidas pelos sujeitos do NEPE, no período temporal de 1989 a 2019, buscando selecionar os trabalhos construídos na perspectiva da Educação Popular. Prosseguindo, buscamos identificar as principais ações do Núcleo: ensino, pesquisa, extensão (projetos) e as diretrizes dos projetos de formação (cursos para educadores de jovens e adultos).

Em relação à sistematização dos trabalhos identificados no Núcleo, apresentamos dois quadros (um de dissertações e outro de teses) constando produções do e sobre o NEPE, enfatizando os constitutivos manifestos:

Tabela 1 - Dissertações realizadas por integrantes do NEPE e seus constitutivos

DISSERTAÇÕES				
Autor (a):	Título:	Ano:	Instituição	Constitutivos da Pedagogia de Paulo Freire e EP
Ana Cristina Fernandes Martins	As Políticas Públicas em EJA: reflexões sobre as ações do PAS desenvolvidas através da UFAM (1998 - 2000)	2002	PPGE- UFAM	- Política; - Transformação; - Humanização.

Ana Grijó dos Santos	Os Fundamentos Históricos da Educação Popular, o Projeto Raio de Luz e as Formas de Organização dos Moradores do Bairro de São Lázaro- Manaus/AM: 1956 – 2001.	2005	PPGE- UFAM	- Cultura; - Autonomia; - Emancipação.
Lilane Maria de Moura Chagas	Alfabetização de Jovens e Adultos: Trajetória Histórica de uma Experiência – NEPE/UFAM (1989 – 1996)	1998	UFSC	- Emancipação; - Instrumentalizar; - Humanização.
Ronney da Silva Feitoza	Educação e Participação Feminina: Contradições, Resistências e Desafios do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais da FACED/UFAM	1996	PUCAMP	- Participação Feminina; - Resistência; - Posicionamento político e social.

Tabela 2 - Teses realizadas por integrantes do NEPE e seus constitutivos

TESES				
Autor (a):	Título:	Ano:	Instituição:	Constitutivos da Pedagogia de Paulo Freire e EP

Ana Cristina Fernandes Martins	Entre Picadas e Trilhas: trajetórias de famílias em área de assentamento em Manaus, AM.	2010	Doutorado em Psicologia/USP.	- Consscientização; - Resistência; - Pensamento Crítico.
Antônia Silva de Lima	A Lenda da Vitória-Régia: dois olhares para um mesmo destino	2002	Doutorado em Linguística e Letras/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	- Consscientização; - Emancipação; - Participação.
Marlene Ribeiro	Universidade vai ao povo ou o povo vai à Universidade? Um estudo sobre a crise da universidade moderna e de alternativas para uma Universidade brasileira democrática e competente.	1995	Doutorado em Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	- Mediação; - Práxis; - Democracia.
Ronney da Silva Feitoza	Movimentos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na Perspectiva da Educação Popular no Amazonas: Matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos.	2008	Doutorado em Educação/Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.	- Humanização; - Emancipação; - Resistência.

Nos trabalhos analisados, observamos os constitutivos da EP em Paulo Freire, através dos valores, elementos e termos fundantes e neste espaço, constituindo uma concepção de EP que norteia os estudos, experiências e pesquisas no NEPE, na direção da humanização, da emancipação, da EP fundada em uma perspectiva de classe, na valorização da cultura e do saber popular, construindo a transformação radical da sociedade.

Destacamos, nos estudos das produções acadêmicas, elementos constitutivos da matriz pedagógica clássica, advindos do legado da EP em nossa história da educação brasileira, apresentados pelas potenciais constituições éticas, estéticas e políticas, que buscam condensar, estruturar, materializar e legitimar o reconhecimento de uma concepção de educação e de sociedade fundada na humanização, eixo valorativo que aglutina parte dos estudos em EP, na dimensão de uma educação plena, humanizadora, de qualidade social, que deste modo se apresentaria como emancipadora.

Entendemos que a EP se constituiu em projeto de luta ao lado dos grupos populares, com vistas às transformações sociais, através de novas práticas coletivas, em relações baseadas nos constitutivos de Paulo Freire, nesta dimensão: Educação Popular como teoria do conhecimento, proposta de formação, pedagogia, metodologia e projeto de transformação social.

Tais reflexões nos remetem a atualidade e universalidade do pensamento de Freire, marcando a efetividade de suas proposições, para além da problemática da Educação de Adultos ou do analfabetismo, reafirmando seu contributo para a Educação em sentido amplo, como toda experiência construída socialmente pelos homens e mulheres em relação e o ato educativo, como espaço de intervenção intelectual e política entre tais sujeitos.

Na obra de Freire, pensar a emancipação é buscar entender teoricamente e superar politicamente o seu contraditório: a opressão. Esta condição de opressão tem o recorte de classe social, em suas obras iniciais, pois seriam estes grupos os necessitados do sentido de liberdade, autonomia e emancipação, passíveis de conquista pela práxis revolucionária destes sujeitos.

CONCLUSÕES

As contribuições de Paulo Freire comprometem-se com ideais críticos, com a educação humanizadora e emancipatória. São fecundas na EP e EJA, nos movimentos sociais de origem popular, estruturando-se na tese de que teoria e prática se retroalimentam, que a história é possibilidade, estando aberta às mudanças. A educação humanizadora têm a realidade social como eixo: partir da realidade, analisá-la, fazer o percurso do desvelamento, histórico e dialético e a ação transformadora.

Paulo Freire foi e segue sendo um dos intelectuais brasileiros mais importantes, ao escrever uma Pedagogia do Oprimido e ter a educação libertadora e a humanização como bandeiras de luta.

Ao celebrar 31 anos, o coletivo do NEPE reafirma os princípios da condição humana emancipatória, com base na EP como valorização e apropriação dos conteúdos culturais, de um conhecimento referenciado na realidade, no desenvolvimento e na pesquisa de metodologias, conteúdos e práticas avaliativas que lhe sustentam.

A orientação político-pedagógica e humana advinda de Paulo Freire, a pautar projetos educativos que contemplem os grupos populares como sujeitos coletivos de sua educação e emancipação, são princípios e propósitos que uniram as pessoas no NEPE, que seguem resistindo para afirmá-lo como espaço legítimo da EP na FACED/UFAM.

Tais reflexões nos remetem a atualidade e universalidade do pensamento de Freire, marcando a efetividade de suas proposições, para além da problemática da Educação de Adultos ou do analfabetismo, reafirmando seu contributo para a Educação em sentido amplo, como toda experiência construída socialmente pelos homens e mulheres em relação e o ato educativo, como espaço de intervenção intelectual e política entre tais sujeitos.

REFERÊNCIAS

CHAGAS, Lilane M. *Alfabetização de Jovens e Adultos: Trajetória Histórica de uma Experiência – NEPE/UFAM (1989 – 1996)*. UFSC, 1998. (Dissertação de Mestrado)

FEITOZA, Ronney da Silva. *Educação e Participação Feminina: contradições, resistências e desafios do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais da FACED/UFAM*. PUCCAMP, 1996. (Dissertação de Mestrado)

_____. *Movimentos de Educação de pessoas jovens e adultas na perspectiva da educação popular no Amazonas: Marcos históricos, matrizes conceituais e impactos políticos*. Universidade Federal da Paraíba, julho de 2008. (Tese de Doutorado).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIMA, Antônia Silva de. *A interação dos universos linguísticos e a ação do educador no processo de alfabetização: um estudo de caso de uma escola alternativa na periferia de Manaus*. PPGE/FACED-UFAM (1995).

MARTINS, Ana Cristina Fernandes. MARTINS, Ana Cristina Fernandes. *As Políticas Públicas em EJA: reflexões sobre as ações do PAS desenvolvidas através da UFAM (1998 - 2000)*. PPGE/FACED-UFAM (2002).

_____. *Entre picadas e trilhas: trajetórias de famílias em área de assentamento em Manaus*, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. USP, 2010.

RIBEIRO, Marlene. *A Universidade Vai ao Povo ou o Povo Vai à Universidade?* Um estudo sobre a crise da universidade moderna e de alternativas para uma universidade brasileira democrática e competente. UFRGS, 1995.

SANTOS, Ana Grijó. *Os Fundamentos Históricos da Educação Popular e as formas de organização dos moradores do Bairro de São Lázaro - Manaus/AM: 1956 a 2001*. PPGE/FACED-UFAM (2005).

A PROPOSTA CONEXÕES DE SABERES: O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET) NO ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO POPULAR

Roberta Avila Pereira¹⁰

Lisiane Costa Claro¹¹

Júlia Guimarães Neves¹²

RESUMO: A escrita que segue busca registrar a contribuição do Educação Popular e de Paulo Freire para Programa de Educação Tutorial (PET) em sua proposta enquanto “Conexões de Saberes”, reconhecendo a trajetória do programa PET, passando pela implementação e reafirmando seus princípios e objetivos, que demonstram a indissociabilidade entre os pilares de extensão-ensino-pesquisa. Nesse percurso, apresentamos a história do PET/Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos vinculado à Universidade Federal do Rio Grande – FURG entre o período de 2010 e início de 2020. Consideramos que o PET/Conexões de Saberes, ao definir suas raízes no campo da extensão, viabiliza o trabalho formativo com horizonte na Educação Popular como terreno fértil para reinventar as bases que sustentam a academia, seus alicerces pedagógicos e fundamentos epistemológicos.

¹⁰ Professora Substituta da Universidade do Norte do Tocantins (UFNT). Mestra em Educação Ambiental (PPGEA-FURG). Coordenadora do Pré-Universitário Popular Quinta Superação vinculado ao PAIETS (FURG). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Educação e Artes (UFT). Atuou como bolsista e também como cotutora do PET Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos. E-mail: robertapereira@mail.uft.edu.br

¹¹ Professora da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e do Programa de Pós-graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS - UFT); Doutora em Educação Ambiental (PPGEA - FURG). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Educação e Artes (UFT). Atuou como cotutora do PET Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos. E-mail: lisiane.claro@mail.uft.edu.br

¹² Professora Substitua da Universidade Federal do Triangulo Mineiro (UFTM). Doutora em Educação (PPGE-UFPel). Egressa do PET Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos. E-mail: juliaaneves@hotmail.com

PALAVRAS-CHAVE: PET/Conexões; Educação Popular; Universidade.

INTRODUÇÃO

Ao compreendermos que a Universidade é um espaço historicamente construído a partir de uma ciência cunhada na lógica moderna, pautada em um conhecimento utilitarista, antropocêntrico e classista, reconhecemos o contraponto a essa constituição, que surge, entre outros movimentos e processos históricos, por meio da luta pela democratização desse espaço. Nesse sentido, percebemos da mesma forma, ao acompanharmos nos últimos anos um processo de maior abertura do Ensino Superior às camadas socialmente oprimidas, um fenômeno que revitaliza a reforma universitária cunhada na contramão das desigualdades sociais que provocam a revisão da função social da instituição: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão enquanto prerrogativas a Universidade Pública.

Diante disso, a questão que nos mobiliza trata da Educação Popular freireana como possibilidade de transformação da Universidade pública brasileira em sua articulação extensão-ensino-pesquisa com base no trabalho do Programa de Educação Tutorial PET/Conexões de Saberes. Por meio do cunho extensionista, atrelado as dimensões do ensino e da pesquisa, consideramos que a formação inicial na graduação deve conceber uma perspectiva humana, política e social. A relevância do registro está pautada no reconhecimento da proposta do referido programa, a efetividade da democratização do ensino superior num horizonte formativo mais integral.

Nesse caminho, relatamos acerca de uma experiência da busca pela Educação Popular que ocorre no espaço do Ensino Superior na Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Buscamos registrar a contribuição do Programa de Educação Tutorial (PET) para a Universidade Pública brasileira, reconhecendo o PET desde a sua implementação nas Instituições de Educação Superior até os dias de hoje, mais especificamente com o surgimento e a proposta do PET/Conexões de Saberes. Além disso, buscamos compreender como

esse projeto se desenvolve no pilar da articulação entre extensão-ensino-pesquisa dentro da Universidade com base na Educação Popular enquanto concepção.

Recuperamos neste registro a caminhada trilhada pelo Programa de Educação Tutorial, reconhecendo sua articulação nos espaços que constitui, revendo os objetivos e princípios propostos quando ele surgiu, pontuando as diferenças existentes nas pretensões inicialmente definidas. Com base nesse processo, consideramos ser possível entender como o PET/Conexões de Saberes atua na sociedade com relação à extensão enquanto campo fértil à Educação Popular. Logo, evidenciamos o trabalho realizado no extremo sul do Sul do país pelo PET – Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos na FURG ao longo de 10 anos.

DA CONSTITUIÇÃO DO PET AO ALARGAMENTO DO HORIZONTE POR MEIO DE “CONEXÕES DE SABERES”

O Programa de Educação Tutorial é vinculado ao Ministério da Educação e Cultura e abarca estudantes dos cursos de graduação. O programa, que foi ampliado ao passar do tempo, com bases redefinidas e objetivos reformulados, tem sua gênese no “Programa de Especial de Treinamento” criado em 1979 e vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sendo transferido em 1999 para a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. Gerido pelo Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior (DEPEM), apenas em 2004 o PET passou a ser identificado como “Programa de Educação Tutorial”.

Com ênfase na complementação da formação acadêmica, o Programa constitui-se por grupos tutoriais de aprendizagem organizados por um docente tutor e instiga a promoção de condições para a realização de tarefas extracurriculares, de maneira em que contribuamos cursos de graduação, dimensionando e auxiliando na realização do que é proposto nesses cursos. O documento que baliza ações do programa, o Manual de Orientações Básicas (MOB), aponta que:

As atividades extracurriculares que compõem o Programa têm como objetivo garantir aos alunos do curso oportunidades de vivenciar experiências não presentes em estruturas curriculares convencionais, visando a sua formação global e favorecendo a formação acadêmica, tanto para a integração no mercado profissional quanto para o desenvolvimento de estudos em programas de pós-graduação (MOB, 2006, p.4).

De acordo com o MOB, como vemos acima, o PET é um espaço formativo que busca, além da qualificação dos cursos, a formação dos estudantes em um horizonte que ultrapassa o escopo do ensino, mas possibilita a articulação com a extensão e a pesquisa de forma indissociável. Assim, quanto a constituição do estudante, propõe-se a “contribuir para sua melhor qualificação como pessoa humana e como membro da sociedade” (MOB, 2006, p.5).

A concepção filosófica do programa está respaldada na viabilidade de instigar as experiências tanto na constituição acadêmica quanto cidadã dos “PETianos” com base na tríade extensão-ensino-pesquisa. Isso com o auxílio do professor tutor que deve orientar o grupo de acadêmicos preconizando a aprendizagem ativa dos seus componentes. Para tanto, devem ser estimulados espaços de reflexões, discussões acerca das vivências e atividades de cooperação do grupo (MOB, 2006).

O documento evidencia que o método tutorial se contrapõe as práticas de memorização e concepções que releguem o discente a uma postura de passividade frente ao seu processo de aprendizagem. Mas fomenta a criticidade dos bolsistas, bem como possibilidades frente aos desafios emergentes e dilemas – o que visa incentivar a autonomia quanto ao seu desenvolvimento formativo –.

O PET, ao desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, de maneira articulada, permite uma formação global, tanto do aluno bolsista quanto dos demais alunos do curso, proporcionando-lhes uma compreensão mais integral do que ocorre consigo mesmo e no mundo. Ao mesmo tempo a multiplicidade de experiências contribui para reduzir os riscos de uma especialização precoce (MOB, 2006, p.6).

Desse modo, o PET assume relevância ao enfatizar a multiplicidade de experiências, de projetos e de planos de ação que permitem a ampliação da vivência acadêmica e humana dos membros dos grupos tutoriais. Ao instigar a garantia da tríade PETiana, o programa além de ser um contributo aos universitários que dele participam, o PET demarca um dos principais deveres da Universidade brasileira. Com efeito:

O PET é um programa de longo prazo que visa realizar, dentro da universidade brasileira, o modelo de indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Assim, além de um incentivo à melhoria da graduação, o PET pretende estimular a criação de um modelo pedagógico para a universidade, de acordo com os princípios estabelecidos na Constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (MOB, 2006, p.7).

Assim, consideramos o PET como a efetivação do princípio constitucional referente à Universidade quanto à indissociabilidade de seu tripé. O modelo universitário é problematizado ao se enfatizar nas atividades PETianas, aspectos como a interdisciplinaridade, a retroalimentação do ensino com outros fazeres pedagógicos, a reflexão do discente sobre o seu papel no curso, na IES e na sua vida profissional e cidadã.

Identificamos que apesar de o programa anunciar uma “formação global” do graduando, que busca romper com uma educação superior pautada exclusivamente no ensino (sem articular com a extensão e a pesquisa), trata-se de uma formação em que ainda se sobressai a perspectiva acadêmica em detrimento de outros saberes. São preconizados intercâmbios de elementos curriculares formais e da própria academia, a multi e a interdisciplinaridade, sem, contudo, ultrapassar as fronteiras dos saberes considerados científicos.

Muito embora o programa comprometa-se com o contato sistemático com a comunidade externa de maneira a instigar a criticidade, a troca de experiências e de aprendizagem mútua (MOB, 2006), o PET carrega marcas de suas raízes que se formaram no contexto da busca pela formação técnica e de excelência para a

constituição de sujeitos qualificados para atuação no mercado de trabalho e sua modernização. Quando do surgimento do Programa Especial de Treinamento, o modelo empresarial estava em evidência pelo governo militar nas Instituições de Ensino Superior (IES). A reforma universitária autoritária, Lei nº 5.540/68, bem demonstra os aspectos focados na produtividade e racionalização dos recursos alinhando-se ao projeto de desenvolvimento econômico ditatorial do período.

Reconhecemos que com o passar do tempo, o PET busca reconstruir-se e romper com a ideia de “treinamento” tão marcada na proposta que deu início ao programa. Contudo, há de se reconhecer que a universidade, em sua história geral carrega traços de sua restrição quanto aos grupos sociais que acolhia, privilegiando as camadas economicamente favorecidas.

Diante disso, são reivindicadas propostas que culminassem em políticas públicas de desenvolvimento, bem como de retificação de desigualdades sociais de acesso e permanência nas IES que atendam os grupos prioritários (sendo assim reconhecidos pelas injustiças sociais que sofrem historicamente). Nesse cenário, é que em 2004 surgiu o Programa de Conexões de Saberes. O mesmo buscava a articulação da Universidade com as comunidades populares, de maneira a formar sujeitos que pudessem intervir na sua comunidade de origem com base na produção de conhecimentos científicos.

Apesar de o programa ter sido extinto em termos institucionais, o que ocorre é a reconfiguração da proposta, mantendo seus fundamentos, porém, somando e redimensionando a proposta do PET. Tipificando-se enquanto PET/Conexões de Saberes em 2010.

Segundo o edital nº 9/2010 MEC/SESu/SECAD, o PET/Conexões de Saberes enquanto proposta no âmbito nacional, propõe a extensão enquanto pano de fundo para a promoção da articulação entre o ensino e a pesquisa. Acreditamos que essa abertura, a partir de uma concepção de Educação Popular, é capaz de ultrapassar o campo de produção de conhecimento, mas reitera a necessidade de pensar qual a destinação e as intencionalidades desse conhecimento, cunhado na lógica da ciência, alargando para a

possibilidade de produção de saberes (os quais estão para além da lógica cientificista).

Sobre a elaboração dos grupos PET/Conexões de Saberes, reconhecemos o alargamento da proposta PET com base nos aspectos para sua existência: 1) formação académica e política, formação de pesquisadores e extensionistas, técnico-científica e social; 2) efetivação entre universidade e comunidades populares; 3) inclusão dos estudantes de origem popular na universidade.

Desta forma, a proposta tem como ênfase a valorização das ações afirmativas nas universidades, reconhecimento de saberes e demandas das comunidades populares e a reivindicação do acesso e permanência dos estudantes de origem popular no espaço académico. Buscava-se, por meio da criação destes novos grupos, uma aproximação entre comunidade e universidade, possibilitando o intercâmbio de experiências entre comunidade externa e academia por meio da promoção de projetos que articulam extensão-ensino-pesquisa.

Neste rumo, estes novos grupos PETs voltam-se à estudantes das camadas populares, com o objetivo de promover uma formação de académicos pesquisadores e extensionistas, capazes de articular qualidade académica com compromisso social. Deste modo, a vinculação do grupo com a denominação “Conexões de Saberes”, possibilitou projetar as ações educativas interdisciplinares, de caráter extensionista, através do diálogo entre as comunidades e a universidade, e suas decorrências ao ensino e a pesquisa.

Compreendemos, portanto, que esta nova nomenclatura representou a abertura à criação de grupos com outras formas de pensar a educação tutorial, tendo em vista o enfoque que a dimensão extensionista assume. O cenário para atividades dos PETs Conexistas, nesta perspectiva, eram os intercâmbios entre as fronteiras da universidade e as comunidades de seu entorno, considerando os processos educativos do ponto de vista técnico-científico e também social.

Estes novos grupos alargaram os horizontes compreensivos do programa PET, na medida que ampliaram o diálogo entre academia e sociedade, de forma a enfatizar as dimensões críticas e

políticas neste processo. Os PETianos conexistas, deste modo, enquanto estudantes de origem popular, atuam em suas comunidades, de maneira a construir novos conhecimentos por meio da conexão dos diferentes saberes e redimensionar as bases formativas do espaço acadêmico. A tipologia Conexões de Saberes, vinculada ao PET, carrega consigo o compromisso pela conexão entre diferentes saberes e conhecimentos, pessoas e lugares, universidade e as comunidades.

A EDUCAÇÃO POPULAR COMO FUNDAMENTO DO PET/CONEXÕES DE SABERES DA EDUCAÇÃO POPULAR E SABERES ACADÊMICOS

O PET/Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos, vinculado a FURG, atua numa perspectiva no horizonte da Educação Popular, a qual, segundo Freire (1987), trabalha com a perspectiva de libertação do oprimido em relação ao opressor, através da educação. Freire bem expressa o sentido ontológico da educação ao afirmar que “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1987, p. 32).

Assim, a concepção de Educação Popular defende a educação e a escolarização em uma abordagem crítica e emancipatória enquanto um direito de todas as pessoas. Freire (1987) compreendia o processo educativo com base na partilha das experiências dos sujeitos. O diálogo é pressuposto para a construção de uma relação educativa pautada na criticidade e emancipação das classes populares.

Brandão (2006, p. 89) infere que “Educação Popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo”. Portanto, está inerente uma abordagem quantos aos sujeitos como protagonistas de suas histórias, almejando em suas lutas diárias, a superação da lógica de um sistema que não acredita nas condições de emancipação.

Freire (1987) analisa, critica e se opõe a lógica reprodutora da relação entre patrão e empregado, que muitas vezes adentra o âmbito escolar, constituindo a chamada “pedagogia do oprimido” a qual se propõe a contribuir na superação desta condição de desigualdade

violenta no processo de humanização dos sujeitos nas relações sociais por meio do trabalho.

Neste sentido, Souza (2001) destaca que a Educação Popular tem uma trajetória que se transpõe em legado de luta no Brasil, temos também uma herança cultural: pedagogia de luta e transformação. Com efeito, a concepção educativa é nutrida pelas lutas e processos de libertação.

A respeito desta historicidade, Brandão (2006), enfatiza a luta pela escola pública, as constantes campanhas pela erradicação do analfabetismo e, especialmente, as experiências de educação de classe entre operários foram práticas intencionadas e construídas pelos movimentos de educação, bem como por setores de movimentos sociais e políticos compromissados com a educação, durante as três ou quatro primeiras décadas deste século. (BRANDÃO, 2006). Com base neste reconhecimento, compreende-se que:

O que justifica a Educação Popular é o fato de que o povo, no processo de luta pela transformação popular, social, precisa elaborar o seu próprio saber [...]. Estamos em presença de atividades de educação popular quando independentemente do nome que levem, se está vinculando a aquisição de uma saber (que pode ser muito particular ou específico) com um projeto social transformador (BRANDÃO, 2006, p. 24).

Deste modo, Freire apresenta-se como um idealizador do movimento da educação proporcionando diversos momentos de luta contra o sistema vigente na sociedade e na educação. Suas práticas foram disseminadas pelo Brasil por meio de sua conduta popular e libertadora, lutando não “para” o povo, mas sim “com” o povo. Nesse cenário, os círculos de cultura apontam um percurso viável metodológico de ensino freireano, que se constituía nos Centros Populares de Cultura (FREIRE, 1991).

O grupo aqui destacado surge em 2010 a partir do edital específico para PÉT Conexões de Saberes. Foi uma proposta elaborada a partir da experiência do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS/FURG. Este relato se refere ao período de início do programa até o início do ano de 2020.

Nesse sentido, o PET configurou-se ao longo de sua trajetória enquanto um grupo que atua diretamente nos contextos que constituem o PAIETS.

O PAIETS surge como um programa de extensão na Universidade que busca, pela Educação Popular, trazer as camadas mais oprimidas para dentro da Universidade a partir dos cursos pré-universitários populares que se constituem no programa e possuem educadores que trabalham os conteúdos a serem abordados na prova do ENEM. Não se limitando ao ingresso, mas tendo esse como um objetivo fundamental, o PAIETS se constituiu como um dos melhores programas de extensão da FURG e teve como apoio o PET Conexões de Saberes, que vem ao encontro do PAIETS para reforçar o desenvolvimento da Educação Popular nos contextos dos cursos pré-universitários populares.

Atualmente o PAIETS possui dez contextos de cursos pré-universitários populares, sendo sete deles distribuídos em toda a cidade do Rio Grande e dois que ficam no entorno, um na cidade de São José do Norte/RS, outro no Capão do Leão/RS e, também, em Santo Antônio da Patrulha/RS. Os PETianos atuam como coordenadores de alguns contextos e com isso promovem uma ação de intensificação entre os dois programas dentro dos cursos pré-universitários, desenvolvendo assim a Educação Popular nas suas atuações.

O grupo PET a partir de uma formação permanente no bojo de uma pedagogia do oprimido, realiza práticas educativas que buscam ser libertadoras, problematizando as dicotomias sociais de forma crítica nos contextos, além disso, pesquisam sobre esses espaços e sobre as temáticas pertinentes à Educação Popular, num exercício constante de autoavaliação. A extensão perpassa todo esse processo, posto que a ação do PET e do PAIETS só ganham sentido se provocarem a produção dos e pelos saberes para além dos conhecimentos científicos. Com efeito, passamos a discorrer sobre o horizonte da Educação Popular presente no grupo a partir de uma pedagogia do oprimido.

A pedagogia do Oprimido, deve auxiliar a transformação dos sujeitos no sentido emancipatório. Do contrário, se desenvolvermos

práticas educativas reprodutoras, o oprimido tenda a reverberar a lógica do opressor, impossibilitando a consciência de si e de classe. Nesse sentido, as práticas educativas realizadas junto ao PET, buscam ultrapassar o ensino presente na lógica tradicional e bancária.

No entanto, Freire aponta para a responsabilidade que delega a liberdade. Ressalta o "medo da liberdade", já que, ao conquistar a liberdade, para não cair no risco de apropriar-se da lógica do antigo opressor, é necessário romper os grilhões da prescrição, a manutenção dessa liberdade requer uma nova postura, daí a necessidade da autonomia, do protagonismo dos sujeitos para dizerem a "sua palavra". A ideia do "parto" é uma metáfora utilizada no texto, a qual demonstra a ideia de um processo capaz de chegar à superação da condição de grupos antagônicos: "A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se" (FREIRE, 1987, p.19).

Desse modo, a solidariedade para com os grupos oprimidos, decorre do reconhecimento de tais sujeitos enquanto seres de sangue e carne, que tiveram suas falas abafadas, seus direitos tolhidos, e, para além disso, essa solidariedade emerge da concretude que indica mudanças desses processos opressores. Ou seja, é somente na e pela práxis que ultrapassamos o sentimento solidário e buscamos a luta pela libertação. Assim, Freire destaca a objetividade e a subjetividade como um par dialético necessário à mudança: "Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela" (FREIRE, 1987, p.21). Essa, portanto, constitui-se como a práxis autêntica.

Neste rumo, o caráter dos grupos PET Conexões de Saberes se aproxima fortemente dos princípios da Educação Popular, tendo como premissa a extensão, entendida enquanto compromisso social, como cenário em que se desenvolvem as ações conexas, integrando a pesquisa e o ensino. Por isso, o PET Conexões de Saberes Da Educação Popular e Saberes Acadêmicos tinha como proposta integrar-se as ações do PAIETS, fortalecendo e ampliando as atividades formativas desenvolvidas pelo Programa de Extensão.

Os bolsistas deste grupo PET Conexões de Saberes, especificamente, atuavam diretamente nos contextos educativos que o PAIETS abarca, cumprindo a função de “conectores” dos diferentes cursos populares e das comunidades que os acolhem. Este processo auxilia na construção da unidade do Programa de Extensão, reconhecendo a diversidade de propostas e modos de organizar práticas educativas em Educação Popular, enquanto a identidade do PAIETS.

O substantivo “Conexões” que denomina e anuncia a tipologia desses grupos, carrega consigo uma tarefa e um compromisso. Ele é, ao mesmo tempo, um desafio, um verbo: conectar lugares, saberes, pessoas, conectar a Universidade com a comunidade. No momento em que a proposta dos PET Conexões estava sendo constituída, ao integra-se ao Programa de Educação Tutorial que, majoritariamente e tradicionalmente, volta-se para ao aperfeiçoamento de diferentes cursos de graduação, direciona-se a ampliar o campo da Educação Tutorial, por meio do compromisso social.

Nesse terreno, o PET Conexões representava uma outra proposta, que era, principalmente, ter a extensão, de caráter crítico e emancipador, como o plano de fundo das ações conexistas, integrando ensino e pesquisa. E, neste movimento, representa um alargamento de horizonte formativo, reiventando suas bases epistemológicas, no rumo de uma formação humana mais integral.

O PET Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos ao se constituir na interface do Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS, tinha como desafio integrar-se as ações em Educação Popular realizadas da cidade do Rio Grande/RS e municípios vizinhos. Como o PAIETS já se fazia programa de extensão da universidade desde o ano de 2007, já existiam uma série de ações realizadas pelo programa, e foi nesse espaço de ações que o PET se inseriu, buscando fortalecer as ações já existentes, a constituição de uma unidade entre os diferentes cursos pré-universitários já vinculados ao Programa de Extensão, e o incentivo à abertura de outros tantos espaços em Educação Popular, que foram e permanecem sendo criadas ao longo desses anos.

O PET se fez como demanda do próprio PAIETS, numa proposta de PET Conexões que se alinhava com a proposta do PAIETS. Se fez oriundo do PAIETS e veio a contribuir com o fortalecimento e expansão do Programa de Extensão. É como a existência de uma retroalimentação, de maneira que não é possível estabelecer fronteiras entre eles.

O desafio de conectar pessoas, saberes e espaços, encontrou terreno fértil para se estabelecer em razão do PAIETS já possuir uma proposta político-pedagógica muito bem definida, pautada na Educação Popular. Esta base formativa se fortaleceu com as ações do PET, na medida em que unificam educadores, promovendo encontros de formação coletivos. A cada ação, os contextos populares, cada vez mais, se tornavam unidade na diversidade.

Especificamente, o PET aqui destacado, atuou nos contextos do PAIETS em três frentes: 1) Junto a retomada à educação básica com o Projeto Educação para Pescadores. O qual trata-se de uma ação de EJA nos espaços de pesca artesanal no município de Rio Grande/RS; 2) Na luta pelo acesso das camadas populares na Universidade com os Pré-Universitários Populares e 3) Na permanência dos sujeitos oriundos de comunidades tradicionais, indígenas e quilombolas, no Ensino Superior (com o PAIETS indígena e quilombola).

Desse modo, os PETianos desenvolvem seus estudos e pesquisas pautados nos seus espaços de atuação e inserção (que se inserem em um das frentes do PAIETS), de forma a contribuir com o contexto educativo e, do mesmo rumo, para a produção científica na Educação Popular no âmbito da universidade. Esse movimento revela um dos tensionamentos que os grupos PET/Conexões de Saberes assumem: ampliar as bases epistemológicas da academia por meio da promiscuidade dos conhecimentos científicos e dos saberes populares.

Consideramos que este processo de comunicação científica do trabalho coletivo realizado junto aos contextos populares é de fundamental importância para redesenhar os contornos que a universidade historicamente assume. Ao enfatizar estudos sobre ações afirmativas no Ensino Superior, democratização do acesso e

permanência na universidade, a ontologia do educador popular, através de uma vivência extensionista, o PET Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos busca compreender o âmbito acadêmico junto ao ingresso das camadas populares e grupos historicamente marginalizados e seus desdobramentos no campo da Ciência e Educação, num sentido dialógico e crítico.

E, dessa maneira, a proposta do PÉT/Conexões de Saberes junto à concepção de Educação Popular proporciona novos modos de conceber o espaço da Ensino Superior Público, instigando novas leituras, cenários e horizontes de atuação, por intermédio de outras bases formativas. Este processo extensionista possibilita trazer para o debate acadêmico muitas temáticas que estavam às margens da fronteira do âmbito da universidade, constituindo-se enquanto uma viabilidade para alargar e rever os fundamentos que sustentam a academia.

A aproximação da universidade com os diferentes saberes oriundos das camadas populares resulta na constituição de um espaço acadêmico basilado na pluralidade epistemológica, criando condições para viabilizar possibilidades de transformação social. Nesta direção, a universidade assume sua função social ao enfatizar as ações de inclusão e, também, junto a produção de conhecimento conectado entre diferentes bases de saberes.

Nessa trama, a extensão, portanto, se insere neste movimento enquanto pano de fundo que possibilita criar as condições para que este processo se estabeleça. Nossa compreensão sobre o campo extensionista se distancia do entendimento frágil da extensão enquanto uma ação acadêmica realizada de forma isolada e dissociada do campo de produção de conhecimento.

Longe disso, nos inserimos na disputa semântica do termo extensão por meio de Freire (1983). Ao fazer uma crítica ao significado atribuído à palavra, proporciona uma compreensão filosófica sobre este campo. Inferimos que se trata de um sentido que está para além de uma extensão dos conhecimentos acadêmicos para a comunidade, mas viabiliza uma ação dialógica entre os diferentes saberes e modos de produzi-los, em uma relação horizontalizada. Nesse caminho, ao potencializar o diálogo entre os conhecimentos

populares e acadêmicos, esta relação se vincula ao entendimento da extensão enquanto uma profunda comunicação (FREIRE, 1983).

Dessa forma, a extensão anunciada pela proposta dos PET/Conexões se vincula a esta perspectiva, assumindo-se enquanto uma postura que se busca diante das demandas, dos saberes e das comunidades populares. Esta é uma posição na contramarcha ao entendimento tradicional que se construiu nas tramas da história da universidade brasileira, ou seja, a extensão com sentido unicamente de “estender” os conhecimentos produzidos na universidade para a sociedade (para aqueles que não estão no espaço da academia).

É nessa perspectiva que o PET/Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmicos insere-se igualmente. Ao se propor potencializar essa conexão de saberes, fundamentando-se na concepção de Educação Popular, possibilita a emergência de um urgente desafio para a universidade de nosso tempo, frente as transformações sociais que se deseja conquistar. A proposta conexista, junto à extensão e a Educação Popular, é uma viabilidade para os tensionamentos necessários à este desafio.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com base nas considerações feitas ao longo deste texto, compreendemos que o PET reinventa as suas bases epistemológicas por meio das conexões dos saberes de acordo com a proposta de democratização da Universidade pública. A tipologia Conexões de Saberes representa a ampliação do horizonte formativo da educação tutorial, bem como tensiona uma nova relação educativa imbricada em um compromisso ético-político com os sujeitos historicamente alijados do direito de *ser mais*.

Ao buscar realizar as atividades de ensino e pesquisa a partir das ações extensionistas, torna-se possível redimensionar os fundamentos que sustentam o Programa de Tutorial, revelando o surgimento de novas possibilidades de bases formativas e formas de conceber a educação tutorial. Por meio da articulação da pesquisa e do ensino à extensão, se promove no campo da educação uma outra

possibilidade de se fazer ciência, ao evidenciar enquanto cenário de pesquisa espaços de sujeitos oprimidos historicamente.

Desta forma, é inaugurada uma nova relação entre conhecimento científico e saberes populares, de forma a reconhecer e valorizar as diferentes formas de conhecer, enquanto legítimas. E, neste sentido, o PET/Conexões de Saberes viabiliza a construção de relações mais democráticas no campo da produção de conhecimento ao estabelecer uma abertura dialógica entre as viabilidades de produzir saber para além das teorias hegemônicas que sustentam a ciência de cunho tradicional.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos R. **O que é Educação Popular**. São

Paulo: Coleção 318, Primeiros Passos, Brasiliense. 2006.

FREIRE, P. (1987). **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. RJ, Paz e Terra.

PEREIRA, V. A., GONÇALVES, L. D. (2012). **Educação Popular no Contexto do PAIETS – FURG**: Os saberes da pesquisa em extensão Universitária. 1ª ed. RS, Evangraf/FURG.

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL: CONEXÕES DE SABERES NO DIÁLOGO COM AS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR, Janeiro/Abril 2012, Brasília, DF. Disponível em:

<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1996/1784>

> Acessado em: 13 ago. 2015.

EDUCAÇÃO TUTORIAL NO ENSINO PRESENCIAL – UMA ANÁLISE SOBRE O PET. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_texto_iv.pdf>

Acessado em: 13 ago. 2015.

SOUZA, Adélia Porto. Ao fundo, uma sala de aula isolada do restante da escola. In: MONTEIRO, Carolina et al. **Jovens e adultos na escola**: lendo e escrevendo o mundo e a palavra. Pelotas: UFPEL, 2005.

AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E DA AGROECOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS DO CAMPO

Francisco de Assis Santos

RESUMO: Neste trabalho, a partir das contribuições de Paulo Freire e das dimensões da agroecologia, buscamos analisar de que forma a agricultura camponesa e suas formas de organização, podem se aliar aos processos pedagógicos e as práticas educacionais desenvolvidas na escola do campo. A investigação foi realizada com base na abordagem analítica, e nos estudos bibliográficos contamos com as valiosas contribuições teóricas de Caldart (2017), Fernandes; Molina (2005) dentre outros. Como principais resultados, o estudo mostra que o pensamento freireano, aliado aos princípios da agroecologia contribuem para transformação do chão da escola num espaço privilegiado para o fomento e o exercício do pensamento dialético, e que no reconhecimento do campo como espaço vivo, constituído de sujeitos históricos e de manifestação da vida em todas as suas dimensões reside a riqueza pedagógica necessária para subsidiar a materialização de práticas pedagógicas verdadeiramente emancipatórias.

PALAVRAS-CHAVE: Agroecologia. Educação do Campo. Agricultura Camponesa.

INTRODUÇÃO

Neste artigo tratamos sobre as contribuições, do pensamento de Paulo Freire na construção de uma proposta de educação libertadora alicerçada em práticas norteadas pelo diálogo, pela democracia e dessa forma na valorização do sujeito. Uma luta travada em favor da transformação da escola e da realidade em que a mesma se encontra inserida e contra tudo que favoreça a opressão, a exclusão social, a desumanização e a coisificação das pessoas.

No âmbito do movimento de luta pela educação do e no campo, buscaremos analisar, a partir das contribuições de Freire

(1987; 1992;2018), Caldart (2017), MST (2002), Fernandes; Mollina dentre outros, de que forma a agricultura camponesa e suas formas de organização, tem articulado sua luta por reforma agrária e por um desenvolvimento rural referenciado nos princípios da agroecologia com os processos pedagógicos e as práticas educacionais desenvolvidas na escola do campo.

Metodologicamente, o estudo se apoia na abordagem analítica desenvolvida a partir de estudos bibliográficos realizados acerca das relações estabelecidas entre a Educação do Campo e a Agroecologia. Nesse sentido, iniciaremos refletindo sobre o caráter desvelador da pedagogia Freireana e sua importância na luta pela consolidação de uma proposta de educação que contribua para emancipação dos sujeitos e para a transformação da realidade do campo e da cidade, em seguida refletiremos sobre alguns elementos relacionados ao papel da escola do campo frente as demandas socioculturais do homem e da mulher do campo.

Como principais resultados, o estudo mostra que o pensamento freireano aliado a prática dos princípios da agroecologia podem transformar o chão da escola num espaço privilegiado para o fomento e o exercício do pensamento dialético, e que, no reconhecimento do campo como espaço vivo, constituído de sujeitos históricos e de manifestação da vida em todas as suas dimensões reside a riqueza pedagógica necessária para a subsidiar o exercício de práticas pedagógicas e interdisciplinares numa perspectiva verdadeiramente emancipatórias.

A PEDAGOGIA FREIREANA E SEU CARÁTER DESVELADOR

Enquanto as bases econômicas se ancoravam na produção primária voltada para exportação, o cenário político do país nas décadas de 50 e 60 se configurava pelos esforços das lideranças em torno da construção de um projeto nacionalista, situação que ocasionou muitas insatisfações externas e de setores da elite agrária, bem como um conjunto de mudanças na direção política, culminando

com o golpe militar de 64, período de grande agitação que acabou contribuindo com a multiplicação de organizações sociais.

O caráter antidemocrático e centralizador da construção e a gestão do sistema de ensino no Brasil permaneceu atendendo os interesses ao modelo econômico hegemônico em suas diversas fases de implantação. Com as devidas proporções, na conjuntura atual essa mesma intencionalidade vem se mantendo com o objetivo de atender além das demandas de mão de obra, a formação de consumidores, situação que se reflete no campo através dos grandes projetos voltados para produção em grande escala, com intenso uso de agrotóxicos, desmatamento de grandes áreas, resultando na desestruturação das bacias hidrográficas, na contaminação do lençol freático atingindo duramente as comunidades que delas sobrevivem.

Neste cenário conflituoso surge o pensamento freireano como uma grande contribuição a classe oprimida, o que fortaleceu a luta e potencializou o caráter educativo das diversas frentes contra hegemônicas. Fruto da Educação Popular que também “emerge das situações de descaso e usura das elites frente aos homens e mulheres do campo e da cidade” Silva Filho e Porto (2016) a Pedagogia Paulo Freire surgiu a partir da constatação que o modelo de ensino vigente se mantinha a serviço da manutenção das desigualdades sociais materializadas pelo analfabetismo e pelo estado de miséria em que grande parte da população do campo se encontrava.

Ao mesmo tempo em que denuncia a “Educação Bancária” como ferramenta a serviço da manutenção da realidade opressora e necrófila, paradigma em que o papel do/a educador/a é “o de “encher” os educandos de conteúdos “É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber” Freire (1987, P.63), que se referencia na apresentação da realidade como algo estático, mecânico transformando “[...] os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila[...].”, apresenta como antídoto a educação referenciada na problematização e no diálogo em que o/a educador/a e o educando/a se reconhecem enquanto sujeitos cognoscentes mediatizados pela realidade e seus problemas que são apresentados como desafios. A esse respeito, Freire menciona que

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve a dominação, outra a problematizadora, que serve a libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação (FREIRE, 1987, p. 68).

Partindo do pressuposto que a “leitura de mundo” precede a da “palavra” chama atenção para a necessidade de se trabalhar o processo educativo a partir do desvelamento da realidade concreta em que o sujeito adquira a capacidade de perceber além das situações limites, visualizando o inédito viável como possível de ser materializado a partir do seu engajamento na luta política.

O processo de desvelamento vai se constituindo a medida em que a problematização se intensifica, pois nessa condição o educando se sente desafiado, tomando os problemas como desafios para si, e não como fenômenos isolados, mas em conexão com outros, compreendendo a totalidade.

Enquanto sujeitos reconhecidamente cognoscentes, educador/a e educando/a se posicionam diante do objeto cognoscível, nesta situação cabe ao educador/a captar a visão de mundo do educando e buscar compreender a razão de ser desta. Situação que para prática bancária se torna diametralmente antagônica, pois esta permite apenas a apresentação de uma realidade fragmentada, onde interessa apenas uma visão fatalista por parte dos educandos. Eis uma

Compreensão do mundo que, condicionada pela realidade concreta que em parte a explica, pode começar a mudar através da mudança do concreto. Mais ainda, compreensão do mundo que pode começar a mudar no momento mesmo em que o desvelamento da realidade concreta vai deixando expostas as razões de ser da própria compreensão tida até então. (FREIRE, 1992, p.27)

O desvelamento da realidade passa primeiramente pelo desvelamento de si. Se reconhecendo, o oprimido se reconhece enquanto sujeito inacabado, inconcluso, e com vocação ontológica de ser mais Freire (1987), situação impossível de ser alcançada quando submetido a processos educativos referenciados numa perspectiva

bancária, já que esta se pauta numa realidade desvinculada de processos históricos, fragmentada e sem relação entre os fenômenos, ou seja, como uma “[...] vã ilusão da mudança a partir de um não lugar sem raízes e sem histórias” Nóvoa (2004, p. 11), situação que nos remete enquanto sujeitos do processo histórico a necessidade permanente de exercitarmos o olhar crítico frente aos modismos, e ter a compreensão “[...] que a mudança se faz sempre a partir de pessoas e lugares concretos”. Nóvoa (2004, p. 11)

A pedagogia Freireana, por ser referenciada nos pilares da dialogicidade, no reconhecimento do homem e da mulher como seres históricos e ao considerar o ato de educar como um ato político, historicamente tem se constituído numa alternativa a serviço da transformação em que a construção do conhecimento parte da realidade dos sujeitos, portanto na perspectiva emancipadora e ancorado na esperança como um imperativo existencial e histórico.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO, SUAS VINCULAÇÕES COM OS PRINCÍPIOS DA AGROECOLOGIA E A AGRICULTURA CAMPONESA.

No que se refere à construção dos vínculos entre Agroecologia e Educação do Campo, qualquer teorização a ser feita, necessita de um olhar cuidadoso e holístico sobre o cenário rural brasileiro em suas diversas fases de desenvolvimento, um percurso histórico sistematicamente lastreado por intensos processos de disputas.

O modelo de desenvolvimento hegemônico no campo brasileiro tem como principal estratégia a ampliação das fronteiras do agronegócio, processo que se materializa a partir de uma lógica produtiva que se baseia na manutenção do latifúndio, na artificialização dos processos produtivos e sem nenhuma preocupação relacionada as devastadoras consequências ambientais, socioculturais, políticas e alimentares a que são submetidas as populações locais que historicamente tem resistido e se articulado na construção coletiva de experiências contra hegemônicas.

Historicamente, na contraposição a este modelo excludente tem-se registrado uma série de enfrentamentos, Inicialmente, nos períodos colonial, imperial e república velha com os movimentos protagonizados pelos povos indígenas, africanos escravizados liderados por Zumbi dos Palmares e pelos sertanejos tendo a frente Antônio Conselheiro. Na conjuntura mais recente, com os movimentos sociais do campo com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que protagonizam a luta por um espaço rural em que todos(as) tenham a garantia e as condições de acesso à terra, saúde, moradia, cultura, educação contextualizada e produção de alimentos saudáveis, e contra o modelo capitaneado pelos interesses das grandes corporações agroalimentares referenciadas no latifúndio, na monocultura para exportação e uso intenso de agrotóxicos.

A agricultura camponesa se contrapõe ao modelo hegemônico com um estilo de agricultura referenciado numa relação harmônica com a natureza e a favor da vida, dessa forma, o campo é considerado como espaço em que as dimensões ambientais, socioculturais, produtiva e político organizacional sejam intensamente vivenciadas.

Nesta perspectiva, a agroecologia se materializa como um movimento que vai além de um conjunto de práticas socioambientais e produtivas, e representa “a base científica da construção de uma lógica de agricultura que confronta a agricultura industrial capitalista, que é o modelo ainda hegemônico [...]” Caldart (2016, p. 4). Objetivos que coincidem com as bases conceituais que norteiam a Educação Popular e com o pensamento de Paulo Freire quando denuncia a Educação Bancária e suas práticas necrófilas que consistem além de outras estratégias “falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, [...]” Nela, o/a educador/a aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito Freire (1987, p. 57).

A disputa pelo controle dos processos de desenvolvimento no campo também tem ocorrido a partir do permanente confronto em torno das concepções de educação e de quais conteúdos devem prevalecer no currículo das escolas do campo. De um lado desses polos de disputa encontram-se a agricultura camponesa e a

agroecologia com suas especificidades que se organizam, levando em conta a promoção da vida em todas as suas dimensões, da sociocultural à política, a econômica e a ambiental, de outro, o agronegócio que se pauta apenas pelos interesses das grandes corporações agroalimentares e a partir de uma visão de campo apenas como lugar de realização de negócios.

O AGRONEGÓCIO E A CONCEPÇÃO BANCÁRIA DE EDUCAÇÃO

As políticas públicas voltadas às populações do campo, especialmente as educacionais, nos diversos períodos históricos foram determinadas a partir dos interesses do capital. Dessa forma, por se constituir a partir de uma visão de campo exclusivamente mercantil, o Agronegócio materializa a parte até então hegemônica do capitalismo no campo subsidiado por processos educativos que ajudam a lastrear sua estratégia de desenvolvimento rumo a ampliação de suas fronteiras em direção aos territórios habitados pelos povos indígenas, quilombolas e camponeses (as).

Nesta perspectiva, a visão de campo predominante, resume este apenas como um espaço de realização de negócios e sem alternativas para os que não se alinham a lógica da produtividade, principal referência do modo de produção que se alinha aos interesses do capital. Nesta ideia de campo prevalecem a monocultura destinada ao mercado externo, os processos produtivos simplificados que não levam em conta as complexidades dos agroecossistemas, a aceleração da perda da biodiversidade, o uso intenso de insumos externos, a exploração do trabalho, a concentração da riqueza e a expulsão das famílias para as periferias dos médios e grandes centros urbanos. Fernandes ; Molina,(2005)

Os processos educativos que historicamente viabilizam a manutenção dessa lógica capitalista, conforme apontam Fernandes ; Molina,(2005), se definem a partir da lógica de mercado, e se desenvolvem referenciados numa visão de “Educação Tradicional Rural” pensada a partir do olhar urbanocêntrico e dos interesses das classes dominantes. Dessa forma, no contexto das práticas educativas,

o campo significa lugar do atraso, a historicidade inerente aos sujeitos é desconsiderada, o educador/a é apresentado como o que sabe e o/a educando é o que não sabe, a realidade é disseminada apenas como algo a ser observado e admirado. Processos educativos referenciados nesta visão, apenas reforçam a situação de dominação e mantém ocultas as razões de ser da situação das injustiças e das desigualdades.

O agronegócio, para se manter enquanto modelo hegemônico recorre a variadas estratégias, desde as ideológicas que envolvem o a disseminação da ideia de que é fundamental para garantir as necessidades alimentares dos brasileiros, a cooptação de parte dos/as camponeses/as para adotar a sua mesma lógica produtivista, baseada no pacote tecnológico convencional. Esta trajetória do agronegócio sempre contou com forte apoio governamental que não mede esforços em colocar a disposição todo o aparato público como as instituições de educação, pesquisa, infraestrutura e crédito.

Para alcançar esse objetivo, houve uma reorientação da extensão, pesquisa e formação profissional para incorporar e divulgar os “modernos pacotes tecnológicos”, como de aplicação universal, projetados para maximizar o rendimento dos cultivos e criações de animais em situações ecológicas muito diferentes. Técnicos agrícolas, agrônomos e veterinários, formados de acordo com a lógica da modernização, aprofundaram a disseminação do modelo baseado na artificialização da natureza (CAVALLET, APUD SOUZA, 2017, p.632)

Na área educacional, historicamente esta aliança vem se configurando a partir do currículo predominante nas diversas esferas de ensino, a exemplo da modelo implementado nas Ciências Agrárias e durante muito tempo no modelo oficial de Assistência Técnica e Extensão Rural com a transferências dos pacotes tecnológicos, objetivando incrementar a lucratividade do setor, via comercialização de equipamentos e insumos sintéticos, também no âmbito da agricultura familiar camponesa, tornando-a dependente dessa lógica econômica produtivista. Em sendo assim:

Tal processo modificou completamente as formas de os camponeses se relacionarem com os seus agroecossistemas. No geral, os agricultores eram vistos como meros depósitos de pacotes tecnológicos, gerados nos centros de pesquisas e escolas de ensino superior agrícola. Muitas práticas centenárias desenvolvidas pelos agricultores familiares camponeses (VAN DER PLOEG, 2008) foram perdidas ou invisibilizadas em função dessa nova forma de fazer agricultura. Nas escolas de formação em Ciências Agrárias, essas sabedorias foram totalmente ignoradas e, em geral, tratadas com preconceito. (PLOEG, APUD SOUZA, 2017, P. 632,633)

Além da política de difusão de pacotes convencionais, outras estratégias se fazem necessárias para manutenção do agronegócio, nessa perspectiva todos os esforços são carreados no sentido de manter no espaço rural uma concepção de educação que dialogue com esses objetivos, ou seja, que atue de forma precária, apresentando aos educandos uma visão fragmentada e tecnicista, com vistas a potencializar consumidores e não sujeitos com capacidade crítica.

No campo não há outra forma de manter esta hegemonia, se não apoiada pela concepção denunciada por Freire (1987) como “bancária” da educação como instrumento da opressão, uma proposta por muito tempo adotada com a roupagem de educação rural, que nada mais é que uma extensão da escola burguesa que tem a missão de reproduzir, fazer comunicados, transferir conhecimentos de forma fragmentada, por tanto, incapaz de dialogar e problematizar o entorno, identificar as contradições e as razões de ser destas. Dessa forma o modelo hegemônico continuará sendo implementado a qualquer custo, destruindo os recursos naturais e excluindo os “não alinhados”.

AGRICULTURA CAMPONESA E AGROECOLOGIA NA ESCOLA DO CAMPO

Na contraposição ao modelo até então hegemônico, os camponeses e suas organizações vem definindo estratégias voltadas para construir um novo projeto de campo. Nesta perspectiva, a Educação do e no Campo aliada a agroecologia e as lutas sociais, se

constituem na articulação necessária para a intensificação do processo de transformação da escola e da realidade. Este movimento vem se referenciando numa visão de campo como espaço de resistência pelos que lutam para permanecerem na terra, reconectando esta, a sua função social, lugar onde se materializam as dimensões da vida, nos campos econômico político, sociocultural, ambiental, ético e de construção de identidades. Fernandes; Molina, (2005).

Em sua trajetória Paulo Freire se colocou a serviço da classe oprimida do campo e da cidade, construindo referenciado na sua práxis grandes contribuições que possibilitaram a ampliação da capacidade de luta, sobretudo das organizações rurais no Brasil e outros países da América Latina. Nesse sentido registra MST/ANCA (2002, p. 6) “Com seu exemplo, conseguiu colocar uma espécie de óculos em milhões de pobres camponeses/as, analfabetos, que puderam então começar a enxergar não apenas as letras, mas sobretudo, a realidade. E ao olhá-la com saber, quiseram transformá-la”.

Esta ação também foi vivenciada junto a educadores(as), agrônomos, técnicos, assistentes sociais durante a implementação de alguns projetos, oportunidade que aproveitou para tirar aprendizados e aprofundar análises e sistematizar ideias, objetivando propiciar a educadores/as e lideranças os elementos necessários para uma prática pedagógica fundamentada no diálogo, “[...] que agrônomos, extensionistas e funcionários públicos cabia um papel pedagógico de duplo sentido. De ensinar e aprender [...]”. Graças a esta grandiosa contribuição, hoje temos a agricultura camponesa e a agroecológica como outro polo de disputa em torno da concepção de desenvolvimento rural em todas as dimensões indispensáveis para uma vida digna do homem e da mulher do campo.

A agricultura camponesa, tem como ferramenta contra hegemônica os próprios princípios que a caracterizam enquanto modo de produção, e somado a isso, a agroecologia que como ciência e conjunto de alternativas tecnológicas têm os/as próprios/as camponeses/as como seus construtores, assim aponta (CALDART, 2017, p. 146):

A agricultura camponesa e agroecologia não são a mesma coisa. Mas a relação orgânica entre elas vem se tornando uma referência fundamental para pensar a reconstrução ecológica da agricultura no mundo, desde um referencial político e epistemológico vinculado ao polo do trabalho[...].

Sendo assim podemos considerar esse binômio uma alternativa completamente antagônica ao que se propõe o agronegócio e seus pilares de sustentação, enquanto a primeira se referencia num conjunto de dimensões que promove a vida saudável, a segunda se pauta em práticas “necrófilas”, ou seja, danosa a fauna, a flora, aos recursos hídricos e as populações locais.

Hoje a agroecologia representa a base científica e tecnológica da construção de uma lógica de agricultura que confronta a agricultura industrial capitalista. [...] Articula para isso conhecimentos sobre a natureza e sobre os contextos sociais, rompendo com a fragmentação disciplinar para poder compreender as atividades agrárias em seu todo e suas relações[...] (CALDART, 2017, p. 144).

A pluriatividade, o respeito aos agroecossistemas e suas complexidades, assim como, valorização dos diferentes saberes, os processos produtivos e tecnologias contextualizadas a realidade local e desenvolvidas a partir dos interesses dos camponeses(as) se constituem em pilares referenciais de uma relação harmônica com a natureza, portanto campos da Agroecologia que para se materializarem demandam processos educativos permanentes e desenvolvidos com base em práticas emancipadoras dentro e fora da escola. Nesta perspectiva, a Educação do Campo e os elementos que compõe a sua constituição originária, como sua construção pelo e com os sujeitos do campo, formação humana e emancipatória, ou seja, pensada a partir da realidade local, do sujeito e de sua historicidade se torna parte fundamental da estratégia para construção de um novo projeto de campo.

Esta reflexão permite mais uma vez reconhecer que a escola do campo deve se aproximar cada vez mais da sua realidade,

buscando beber nas fontes históricas do seu entorno para identificar os projetos existentes, as relações sociais estabelecidas, a correlação de forças e avaliar como isso tem sido considerado no projeto político pedagógico, que essa opção exige um posicionamento, uma aproximação com a agricultura camponesa e suas formas de organização, que os saberes necessários dos/as educadores/as devem ser ampliados no sentido de compreender a agroecologia para além de um conjunto de alternativas tecnológicas e adota-la como possibilidade de ressignificar suas práticas cotidianas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios da educação do campo, vivenciados a partir das contribuições teóricas de Freire e da agroecologia como base científica e matriz agregadora, se constituem numa grande oportunidade, a partir da qual as equipes escolares podem materializar propostas educativas inspiradoras e capazes de proporcionar no âmbito das escolas do campo um espaço de exercício do pensamento dialético com vistas a participação dos sujeitos, levando em conta o conjunto de processos necessários a transformação social.

Nessa perspectiva, o campo ao ser reconhecido como espaço vivo em que os sujeitos históricos desenvolvem suas relações sociais entre si e com o meio, se constitui como referência integradora para a construção de práticas pedagógicas significativas, cabendo aos educadores/as junto aos educandos/as, a partir da observação dos diversos fenômenos, buscar estabelecer numa perspectiva problematizadora as relações entre estes, dessa forma tornando possível seu uso como conteúdos das diversas disciplinas.

Nesta perspectiva, são múltiplas as possibilidades de se fazer uso da riqueza pedagógica que reside nas relações sociais e produtivas estabelecidas no entorno das escolas do campo. No caso de um composto, que é o resultado da decomposição de vegetais, sobras de alimentação e outros componentes na fertilização do solo, como esta experiência pode ser usada como referência nos estudos da física, química, biologia e no debate sobre os riscos do uso de insumos

sintéticos para o meio ambiente?; como a história da comunidade e da agricultura, os conflitos pelo uso da terra e acesso a água podem gerar conteúdos de referência no ensino de sociologia, geografia, língua portuguesa e produção textual? Ou seja, vivenciar uma prática interdisciplinar.

Estas e outras inquietações nos levam a visitar mais uma vez o pensamento freiriano, quando este se refere a esperança como “imperativo existencial e histórico”. Finalizamos estas reflexões com a certeza de que o conjunto de lições e aprendizados historicamente construídos a cada dia, através da luta coletiva por um novo projeto de campo e de cidade se constituem em parte da energia necessária para a transformação das situações limites em inédito viável.

REFERÊNCIAS

Cadernos MST/Associação Nacional de Cooperação Agrícola-ANCA:Coletivo Nacional de Educação: **Paulo Freire, um educador do povo**. Coletivo Nacional de Educação – 3ª edição – São Paulo, 2002

CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola:** trabalho agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola:** trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo.1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CAVALLET, V. J. **A formação do engenheiro agrônomo em questão:** a expectativa de um profissional que atenda as demandas sociais do século XXI. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERNANDES, B, M. MONICA, M, C. **O Campo da Educação do Campo**. In: MOLINA, M, C.;JESUS, S, M, S, A. (Org). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2005. p.53 - 89 (Coleção por uma Educação do Campo, 5).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**.57ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra 2018 – Rio de Janeiro, 1992.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra 2018

NÓVOA, António. Para que a História da Educação? In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Helena Câmara. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil – Vol. I – Século XVI – XVIII**. Petrópolis:Vozes, 2005.

FILHO, Luiz Gomes da Silva; PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. **Educação popular na atualidade: da Pedagogia Paulo Freire à educação do campo**. II CINTEDI –II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva – Campina Grande, 2016.

SOUZA, Maria de Loudes Albuquerque de. In: Ana Paula M. Duarte, Vera Maria O. Carneiro (Orgs). **Contribuições para a Construção de um currículo contextualizado para o semiárido**. - Feira de Santana: MOC/Curviana, 2013.

SOUZA, Romier da Paixão. **Agroecologia e educação do Campo**. **Artigo**, Educ. Soc., Campinas, v. 38, n.º. 140, p.631-648, jul.-set.,2017.

VAN DER PLOEG, J. D. Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

O PAPEL DO PSICÓLOGO NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sandoélia Barbosa de Sousa

RESUMO: No Brasil, a psicologia é caracterizada por sua influência na elaboração dos princípios pedagógicos, durante todo o século XX, mesmo sendo considerada uma trajetória controversa e complexa, a mesma deixa explícita a importância desta ciência enquanto área científica e profissional para a instituição escolar. Uma questão bastante pertinente a ser discutida neste cenário corresponde à situação de vulnerabilidade social de milhões de alunos da escola pública brasileira, que influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem, apresentando-se como foco de atuação necessário deste profissional. Diante desta perspectiva o presente estudo tem como principal propósito analisar a importância do profissional da psicologia no ambiente escolar como agente de mudança dentro e fora da sala de aula, objetivando uma educação mais inclusiva para alunos em situação de vulnerabilidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia. Educação. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O histórico do sistema educacional público brasileiro é “marcado pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso por privações constantes” (MANTOAN, 2003, p. 18), carências materiais e psicológicas oriundas de uma vida sem dignidade, transmitida de geração a geração, de forma oculta, em comum acordo entre as partes: oprimido e opressor. Relação a qual Freire (1989) atribui a uma “conivência” inconsciente de medo e submissão do marginalizado em relação a seu algoz, como resultado da baixa autoestima e insegurança emocional características de pessoas em vulnerabilidade social.

Neste contexto, fica evidente o grande desafio no âmbito educacional brasileira no século XXI, uma vez, que seja quase impossível avançar junto à educação, quando não existede forma

simultânea, iniciativas efetivas de erradicação da pobreza e da marginalização. A educação é um direito subjetivo, e deveria atuar de forma a garantir o atendimento necessário para a singularidade de cada aluno, por isso devem-se priorizar políticas de equidade na educação brasileira. Assim, além do desigual sistema de ensino, muitos jovens e crianças se deparam com vulnerabilidade econômica.

A escola contemporânea caracteriza-se por receber toda e qualquer pessoa, porém, é necessário sempre atentar às diferenças e com isso dedicar uma atenção especial àqueles que são mais vulneráveis à exclusão. Por conta disso, a escola deve ter em seu quadro de profissionais diversos especialistas, entre eles, o psicólogo que poderá fazer uma diferença significativa com relação ao desenvolvimento de um trabalho eficiente no ambiente escolar, pois o mesmo é capacitado para atender as diferentes demandas que possam surgir durante o processo de escolarização dos alunos.

Dentro deste cenário educacional, uma questão bastante discutida é a atuação da psicologia junto à prática pedagógica, como instrumento mediador de ações sociais transformadoras que poderia surgir como possibilidade de uma “produção de um conhecimento ainda não utilizado pela profissão, um conhecimento que subsidiam técnicas, mas que pudesse ser maleável a ponto de adequar-se à pluralidade da população brasileira” (DANTAS; OLIVEIRA; YAMAMOTO, 2010, p. 02).

Diante desta perspectiva o presente artigo foi construído sobre a seguinte questão: como o profissional da Psicologia tem contribuído ou pode contribuir para a manutenção ou implantação de práticas pedagógicas mais inclusivas? A elaboração deste estudo tem como principal propósito analisar a importância do profissional da psicologia no ambiente escolar como agente de mudança dentro e fora da sala de aula.

A fim de alcançar o sucesso desejado, foram apresentados os seguintes objetivos específicos: a) Refletir sobre a prática pedagógica progressista libertadora defendida por Paulo Freire; b) discutir sobre o processo de inclusão/integração educacional, e a necessidade de mudança de paradigmas; c) pensar

formas de contribuição da psicologia no processo de educação libertadora.

Com isso, esse estudo visa demonstrar a relevância dessa temática da educação libertadora a partir do olhar do psicólogo, para provocar reflexões e discussões sobre a prática dos mediadores de aprendizagem, para que despertem para uma maior valorização desta área, apresentando propostas estratégicas de intervenção, assim como resultados, articulando espaços e oportunidades que favoreçam aquele que está em processo de crescimento.

DISCUSSÃO TEÓRICA

O legado de Paulo Freire (1921-1997) desenvolvido durante quase toda metade do século XX perdura gerando ainda admiração e críticas, contudo, continua irrefutavelmente relevante no contexto educacional e social brasileiro, para todos os interessados em compreender o homem como um ser “inacabado” (MATTOS, 2012).

O célebre professor Paulo Freire tem como base temática de seu trabalho pedagógico o analfabetismo, visto pelo autor como uma herança sociocultural reproduzido erroneamente na instituição escolar. Diante desta narrativa histórica a perspectiva Freireana propõe o rompimento com as concepções educacionais corretivas e moralizantes, que vislumbram os problemas sociais, como a própria pobreza, apenas a partir de uma visão moral, o que, de acordo com Freire (1987), só seria possível apenas através de uma nova concepção de educação a “Educação Libertadora” que incomoda e questiona as teorias fatalistas e consequentemente conformismo.

As contribuições advindas do pensamento de Paulo Freire consolidaram não apenas a construção de uma nova e específica metodologia pedagógica para as camadas mais pobres da população, como também trouxe luz ao problema da humanização *versus* desumanização e “coisificação” do ser humano perante a sociedade (MEDEIROS, 2013). Diante disso, surge a “Pedagogia do Oprimido”, “entendida como uma Pedagogia Humanista que luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação

dos homens como pessoas, como seres para si” (MEDEIROS, 2013, p.129).

Para isso, Freire (1987) prioriza a existência de “uma relação dialógica” crítica e amorosa, enquanto instrumento metodológico, entre educando e educador, baseado na compreensão da realidade a partir das perspectivas de mundo do aluno, formulado por suas vivências, valores e linguagens, capaz de despertar a consciência e conseqüente a intenção e vontade de querer agir.

Esta realidade evidencia o nascimento da opressão como um ato violento que envolve a todos, e segue em ciclo repetitivo o qual precisa ser quebrado. Enquanto isso não acontece, este ciclo de violência é reproduzido “de geração a geração de opressores” (FREIRE, 1987, p.25), tal herança torna seus sucessores cada vez mais “possessivos” (idem, p.25) com “consciências necrófilas” (idem, p.25) em relação a tudo que o ambiente oferece inclusive a outros indivíduos, reduzindo tudo que existe a coisa que deve ser de sua propriedade.

Neste ambiente de conflitos Paulo Freire acredita que haja a naturalização e interiorização da opressão pelo próprio oprimido, pois ele desconhece sua condição de sujeição imposta pela sociedade, e acontece o que o autor chama de “aderência ao opressor”, ou seja, quando existe a possibilidade do oprimido sair da condição de oprimido só lhe resta ser opressor.

No entanto, para que aconteça a libertação de fato do oprimido enquanto ser humano é imprescindível que ele tenha consciência do seu lado opressor, também chamado por Freire de “hospedeiro”, somente após este reconhecimento o oprimido livra-se da opressão, ele não se tornará mais opressor e sim um “homem novo”, um homem realmente livre das imposições contraditórias dominantes (FREIRE, 1987).

O mesmo conclui afirmando que: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Idem, p.29), assim Freire (1987), vislumbrando a essência social do ser humano, reafirma a necessidade da harmonia entre eles para que então seja possível a libertação deste ciclo de opressão, que só pode acontecer mediante uma educação

conscientizadora. Esta educação libertadora, baseada na ação reflexiva e dialógica contraria a então educação tradicional vigente, a qual Freire passa a conceituar como uma educação alienada e alienante (FREIRE, 2007).

O diálogo é o único responsável pela verdadeira educação. Nosso autor ressalta a relevância que um indivíduo representa na vida do outro, seja esta uma necessidade expressa na compreensão, confiança, esperança e amor, que se fundamenta através do diálogo, durante o ato de ouvir, ser ouvido, refletir e agir, ou até mesmo, na necessidade do opressor em ter o outro para oprimir. Tais relações de opressão com o próximo são denominadas por sua vez como antidialógica, a qual caracteriza-se por seu desejo opressor e possessivo, que deseja sempre mais poder, independe da forma como isso irá ocorrer, o importante é sua manutenção de poder.

Essa capacidade de questionar e superar tais crenças dogmáticas elitista são vislumbradas na obra “Pedagogia da Esperança” feita através da releitura da “Pedagogia do Oprimido”. Freire enfatiza a esperança como um ato revolucionário, capaz de inserir uma proposta antropológica emancipadora, que discuta a teoria dialógica como instrumento de superação da teoria da ação antidialógica, durante a qual a educação tenha esse encontro com a ciência, do amor, do diálogo, da esperança. É importante destacar a necessidade de refletir a esperança como instrumento motivador para a construção de uma educação democrática, onde o sujeito por meio do desejo de mudança e ação política encontre na esperança um propósito para transformação do sistema educacional do país.

No que concerne sua prática pedagógica e parcialidade, Paulo Freire defende com seriedade seu posicionamento ético e apaixonado pela educação e sua natureza política, sem se abster de seus sonhos e opiniões, ele assume o compromisso de respeitar o educando, o que não pode ser confundido com a imparcialidade da educação, pois seria uma farsa, e sim “Respeitá-los significa, de um lado, testemunhar a eles a minha escolha, defendendo-a, de outro, mostrar-lhes outras possibilidades de opção, enquanto ensino não importa o que...” (FREIRE, 1989, p.41).

O trabalho de Paulo Freire representa um pensamento conciliador das massas populares mais vulneráveis através da sua conscientização, como também direciona a escola a responsabilidade intransferível de induzir a reflexão e ação crítica submetidas ao interesse desta classe.

Uma educação baseada na tomada de consciência dos direitos sociais e políticos são capazes de mudar as desigualdades sociais, e consequentemente desconstruir visão desumanizada da população mais carente. A proposta Freireana de defesa da educação como um instrumento de luta social pelo direito à liberdade, à igualdade, ao diálogo, a conscientização e autonomia para todo cidadão brasileiro, também pode ser vista como abordagem sutil e precisa da inclusão escolar.

Assim “Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino de qualidade necessário para a compreensão das condições históricas atuais” (SAVIANI, 2005, p. 35).

Para tanto, o processo de ensino deve romper abordagens excludentes, utilizadas ao longo da história como um instrumento cruel de dominação, fundamentado por muito tempo por concepções científicas psicossociais de opressão e coação, que culpabilizam e desapontam o oprimido o tornando mais vulnerável e fraco.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos, fez-se uma revisão bibliográfica através da busca de referências nas bases SciELO e Scholar Google; concretizando-se através de uma apreciação crítica de material científico elaborados por autores como: Freire (1987), Mantoan (2003), Patto (1999), Petroni (2006) dentre outros. O material científico disponibilizado e selecionado em tais bases de dados foram obtidos partir de estudo dos termos padronizados: Psicologia, Educação libertadora e Inclusão.

ANÁLISE

É destinada à escola a função da educação formal, local onde ocorre a transmissão dos conhecimentos adquiridos e construídos pela humanidade ao longo dos tempos, a sua função vai além de repasse de informação, pois deve preocupar-se também com a formação integral do sujeito.

À escola é confiada, a formação das crianças assim como sua ampliação de competências e habilidades preparando-as para atuar no meio social no qual serão inseridas tais instituições desenvolvem assim sua função social, através da mediação do educador, expondo crianças a um contato que ocorre naturalmente, com inúmeras atividades mentais e complexas.

Neste âmbito social “estariam o tipo de cultura, as condições e relações político-sociais e econômicas vigentes, o tipo de estrutura social, as ideologias dominantes e as relações explícitas ou implícitas desse aspecto com a educação escolar” (WEISS, 2008, p.16). Quando este aluno chega à escola, está envolto pelas vivências que ele teve na primeira instituição social que é a família e das relações familiares e da sua comunidade, determinantes para o seu desenvolvimento. O papel social da escola e seu propósito continuam o mesmo ao longo dos anos, mas a forma de atuação tem se modificado para adaptar-se ao modelo econômico, social e histórico vigente.

De modo que, nas últimas décadas a escola passa a representar um espaço privilegiado, um lugar de encontro não apenas com conhecimentos teóricos, mas com o outro, “um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada” (LAPLANE, 2006, p. 40), ação está imprescindível para a concepção e efetivação da inclusão social.

Assim, entende-se a educação inclusiva como uma urgente necessidade. No entanto, é essencial que a inclusão escolar não seja reduzida unicamente a visão peculiar de educando com

deficiência, e sim como conceito inerente “à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, essencial para a “eliminação das barreiras à aprendizagem e a participação de todos no sistema educativo” (MATTOS, 2012, p.01).

A inclusão evidencia-se na participação de forma efetiva, ou seja, atuação com poder de decisão, de todos os indivíduos da sociedade, para isso, é primordial que a inserção da criança na escola, aconteça de forma plena, sendo aceita e respeitada, independentemente de suas experiências socioculturais, o que passa a garantir sua permanência na sala de aula.

A escola também tenta administrar essa diversidade e realidades tão singulares e ainda as dificuldades de aprendizagem com as quais o educador irá lidar, buscando diversificar as situações de aprendizagem para mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, este tema ainda gera discussões e divergências teóricas. Muitos estudiosos defendem a ampliação da inclusão escolar para todos sem nenhuma exceção. E outros pesquisadores ressaltam o despreparado da escola contemporânea, ratificado pela resistência de muitos profissionais da área de educação em relação à inclusão, e assim cogita-se a necessidade de reformulação e inovação do sistema que possibilite o desenvolvimento sócio-afetivo e cognitivo de todos, de forma realmente efetiva e integral (DECHICHI, 2008).

Mantoan (2003) ressalta que o atual paradigma de inclusão educacional provoca “uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja resignificada a identidade do aluno” (MANTOAN, 2003, p. 20), ou seja, o parâmetro de homogeneidade apresentado na escola inclusiva atual não possibilita o educando apresentar identidade singular.

Como enfatiza Freire (2007, p.38) “o destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo [ele próprio] o sujeito de sua ação”, sendo possível apenas com uma educação emancipadora e democrática que garanta o direito à diferença, e conseqüentemente a libertação da opressão dominante.

Vale ressaltar que, a pluralidade escolar significa diferenças, assim, dependendo dos aspectos culturais e principalmente econômicos, tal diversidade pode se transformar em preconceito e desigualdade, legitimado pela propagação do discurso de ódio dos opressores.

Segundo Boneti(1988) a exclusão pode: “significa expulsar do mundo dominante, significa, literalmente, pôr para fora dos parâmetros e das normas que regem as relações sociais, é não apenas marginalizar e sim desconsiderar a existência humana” (BONETI, 1988, p. 15).

O indivíduo é retirado voluntariamente ou expulso dos diferentes segmentos e instituições sociais, por ser considerado incompatível com as normas sociais estabelecidas; essa exclusão ocorre de forma mais agressiva nas camadas populares, na qual o indivíduo passa por um processo cruel de desqualificação e desumanização.

Diante disso, para garantir o direito à diferença, e superar os obstáculos que dificultam a atuação de uma educação mais democrática e inclusiva, se faz necessário passar pelo longo caminho da discussão acerca da temática, reconhecer seu conceito e sua dicotomia. Neste sentido, Mantoan (2003) ressalta que a divergência entre inclusão e integração, mediante sua pesquisa a autora reconhece a integração como importante instrumento pedagógico, porém não suficiente para modificar o contexto escolar atual, por isso merecem ser especificados:

Os dois vocábulos — “integração” e “inclusão” —, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. [...]. Na integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais [...]. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema educacional prevê serviços educacionais segregados [...]. Nas situações de integração escolar, [...] a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências [...]. Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação

especial e regular, mas também o próprio conceito de integração (MANTOAN, 2003, p. 15).

Por tanto, para a autora a integração é incompatível com a inclusão, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, assim para haver uma verdadeira inclusão é necessária uma modificação na organização do sistema educacional vigente que conduza o processo de aprendizagem reconhecendo e valorizando a diversidade do educando e conduzindo a melhoria da qualidade educacional.

A partir da compreensão de tais percepções, esclarecendo o que as torna divergentes ou complementares, pode-se apresentar possíveis perspectivas capazes de sobrepor o modelo educacional tradicional excludente. As concepções de Incluir e integrar contesta veemente a “normalização” do ensino, que intensifica dentre outros agravos a crise da identidade institucional, assim como de todos os atores envolvidos neste processo (MANTOAN, 2003).

Mesmo que a escola contemporânea insista na percepção de qualidade que “centram a aprendizagem no racional, no aspecto cognitivo do desenvolvimento, e que avaliam os alunos qualificando respostas-padrão” (MANTOAN, 2003, p. 34), a autora prioriza a discussão do que é e porque discutir inclusão escolar, como possibilidade inerente a revisão e reorganização dos diferentes aspectos pedagógicos implantados na comunidade escolar.

Contudo, para Patto (1999) essa transformação efetiva da qualidade da educação, necessita da qualificação do interlocutor, ampliando a discussão, desconstruindo paradigmas alienantes oriunda desta formação do professor. Tudo isso, pode ser mediada pelo diálogo e cooperação entre áreas de conhecimento, como a psicologia ampliando a compreensão acerca deste processo do ensinar e aprender, viabilizando ferramentas que privilegie o sujeito, superando os desafios para efetivação de uma aprendizagem e que o aproximem dos seus objetivos.

Ao longo da história a pedagogia organiza e sistematiza a educação, que se fundamenta nos diversos saberes e concepções científicas, estabelecendo inúmeras hipóteses para a prática educativa,

das quais pode-se destacar a psicologia e suas subáreas, dentre elas a psicologia da educação ou educacional; “entendida como subárea de conhecimento, que tem como vocação a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo” (ANTUNES, 2008, p. 02).

Ressalta-se que, por vezes algumas expressões são consideradas parecidas, porém psicologia educacional difere particularmente da expressão psicologia escolar esta última “define-se pelo âmbito profissional e refere-se a um campo de ação determinado, isto é, o processo de escolarização, tendo por objeto a escola e as relações que aí se estabelecem” (Idem, p.02), sua atuação fundamenta-se pelas diferentes concepções científicas dentre elas a psicologia educacional (ANTUNES, 2008).

Porém, antes de iniciar apontamentos acerca do papel do psicólogo escolar na construção de uma escola democrática e de qualidade, é essencial compreender a influência da psicologia na educação, e como essa relação foi constituída. Para tanto será descrito um breve registro histórico durante o século XX, da psicologia escolar no Brasil.

O Século XX é considerado um período especial para a educação brasileira, em especial a década de 1930, quando se intensifica o crescimento urbano e industrial, trazendo com isso a extensão e modificação estrutural de diferentes classes sociais da população (SOUZA, 2009).

Neste contexto de mudanças junto aos segmentos socioeconômicos e expansão, gera-se a necessidade da ampliação da educação, até aquele momento privilégio apenas de poucos da elite brasileira, os quais passam então a defender as tendências pedagógicas liberais representadas pela escolanovistas, caracterizado por exigir a implantação da educação pública e obrigatória para todos (YANNOULAS, 2013).

Assim, ao longo do século XX, as transformações econômicas foram notórias, contudo, “o país acumula evidências das consequências da industrialização ocorridas nas últimas décadas do século passado – crescimento econômico com desigualdade social” (GUZZO, 2010, p.1); ao qual o autor se refere como modelo

desenvolvimentista excludente e desigual, ainda vigente, cenário histórico que se reflete, sobretudo, no sistema de ensino nacional.

Os primeiros profissionais de psicologia que atuaram no Brasil eram formados na Europa, “seu papel junto à educação era fornecer conceitos de normalidade baseada na obediência civil e legitimar a manutenção da ordem a partir da naturalização da desigualdade” (PATTO, 2003 *apud* CHAGAS, 2010, p.23); a primeira turma formada em psicologia no país acontece em 1953, no Rio de Janeiro.

A emancipação profissional da classe acontece em 1962 com a promulgação da lei nº 4119/62, de acordo com Chagas (2010) este fato fortalece ações de rompimento entre a psicologia e as áreas de filosofia e pedagogia, distanciando o psicólogo das questões educacionais, e o limitando ao atendimento clínico e aplicação de teste apenas em alunos considerados problemas.

Em 1971 a lei nº 5.692/71 é promulgada e extinguiu as Escolas Normais, criando os cursos de Magistério expande a oferta ainda maior da educação pública no país, durante a qual destaca-se a ascensão das ciências humanas, em especial da psicologia no campo escolar (BARBOSA; MARINHO ARAÚJO, 2010).

Mesmo parecendo contraditório e complexo, o cenário da educação brasileira é caracterizado pela influência da psicologia na elaboração dos princípios pedagógicos, relação esta, imprescindível para o conhecimento do desenvolvimento infantil, resultando em inúmeras temáticas que foram apresentadas e discutidas durante o século XX, muitas destas ainda presentes no debate pedagógico contemporâneo (PATTO, 1999).

Wallon (1979), por sua vez, chegou a questionar a posição ocupada pela psicologia como “normatizadora da prática pedagógica” (CHAGAS, 2010, p.01), o que tornaria a educação subordinada à psicologia; o autor considerava o ser humano um conjunto de resposta orgânicas e psicológicas estáveis e algumas vezes instáveis, e objeto de estudo da psicologia; ele considerava essa relação indissociável, contudo simétrica, assim tanto psicológica quanto escolas eram essenciais e suas contribuições são recíprocas (CHAGAS, 2010).

A trajetória histórica desta relação entre educação e psicologia acontece tanto de maneira sutil, como também, de forma controversa e complexa. Esta união educação e psicologia tiveram como principal propósito ressaltar a importância da psicologia, enquanto área científica e profissional no contexto escolar; entretanto, inicialmente esta atuação passa apenas a reproduzir conceitos preestabelecidos pela classe dominante, ratificando temáticas seletivas que adequa o aluno o determinado modelo visto como padrão social (CHAGAS; PEDROZA, 2013).

Assim, durante a década de 1980, a produção da autora Maria Helena Souza Patto traz algumas questões emblemáticas a público, a mesma seria enfática em ressaltar que as práticas psicológicas em instituições escolares da época estariam atuando de forma ideológica, através de teorias e ações que justificava, legitimava e perpetuava a exclusão social (CHAGAS, 2010). A autora critica as correntes teóricas anteriores de “carência cultural”, como preconceituoso e ineficiente, e rompe com as ideias reproduzidas de culpabilizar o aluno pelo fracasso escolar, ou a família (PATTO, 1999).

Neste contexto, surgem novos estudos e publicações acerca da temática de fracasso escolar no Brasil, que passaram a gerar forte incômodo a diversos profissionais da área de psicologia, as declarações eram direcionadas principalmente às práticas consideradas preconceituosas.

Para Patto (1999), o fracasso escolar é uma consequência principalmente do mau funcionamento estrutural do sistema educacional, assim para ela a pobreza poderia influenciar na aprendizagem, mas não seria a única responsável, a situação seria mais complexa e acaba por interferir na educação.

Neste cenário, a atuação do psicólogo foi alvo de constantes críticas em produções acadêmicas, devido ao seu trabalho está voltado apenas para o tratamento de patologias, sendo considerada, portanto uma ideia ultrapassada, “atuação foca-se nos problemas escolares como resultados de patologias presentes nos alunos, diagnosticadas por testes e tratadas por psicoterapia” (CHAGAS, 2010, p.01).

Diante de críticas apresentadas por autores como Patto(1999), desencadearam-se novas e diferentes possibilidades na área de psicologia. Uma dessas mudanças baseia-se na nova visão presente no meio escolar sobre a importância do papel do psicólogo como profissional mediador entre a escola, a família e demais profissionais que acompanham o aluno, visando, não apenas a resolução de um problema, mas também a promoção da saúde mental na escola.

Muitos estudos consideram que tal concepção ocorre de forma inconclusiva, principalmente por atuar de forma simplista e ainda baseada em teorias preconceituosas e excludentes de que o insucesso escolar é responsabilidade do aluno, baseada “na culpabilização, desconsiderando toda complexidade do sistema educacional que envolve fatores múltiplos que vão além dos psicológicos” (CHAGAS; PEDROZA, 2013, p. 03).

Crítica esta, vista anteriormente na obra “a pedagogia do oprimido”, na qual Freire (1987), que repudia veemente as práticas pedagógicas excludentes, que buscava solucionar as adversidades escolares através da modificação do educando para um padrão estabelecido e legitimado pela própria psicologia da época (CHAGAS, 2010).

Com isso, durante a trajetória foram estabelecidas mudanças de paradigmas na atuação do psicólogo escolar e “sobre o modo como este profissional compreende o mundo e a realidade na qual o ser humano está inserido, incluindo neste contexto o universo escolar” (GUZZO, 2003 *apud* PETRONI, 2006, p.45), conduzindo-a para o estágio atual, uma nova forma de olhar e atuar junto aos sujeitos ensinantes e aprendentes. O profissional psicólogo escolar passa então a ter em sua prática o sentido sócio-político, essencial para a construção de uma educação de qualidade e de uma escola mais democrática e inclusiva.

Para tanto, Petroni (2006), considera que são inúmeros os desafios para que ocorra a desejada educação libertadora, porém, para atingi-la é importante que haja a reformulação da Psicologia, enquanto ainda ciência considerada “intocável”, indiferente às

questões sociais, ignorando assim a sua capacidade profissional de resolutividade dos diferentes problemas.

Embora, o trabalho do psicólogo seja destaque no meio acadêmico, sua proximidade com a realidade ainda acontece de forma discreta, sendo quase insignificante sua atuação em defesa do aluno e trabalhando com políticas públicas, o que por sua vez, contribuiria para a demonstração de maior compromisso e zelo pelo educando e consequentemente pela sociedade.

De acordo com Petroni (2006), para que acontece este amadurecimento profissional, o psicólogo escolar deve conhecer no mínimo as principais leis que orientam seu campo de trabalho, neste caso: “o Código de Ética, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)” (idem, p. 44); tal conhecimento exige não apenas sua obediência e cumprimento, mas principalmente atenção aos conteúdos deturpações existente, um olhar crítico que cobre mudanças em prol de uma educação mais justa e inclusiva.

Para tanto, autora ainda ressalta a formação de graduação em psicologia ainda é um desafio a ser superada, sua reformulação deve ser pensada para superar a visão estereotipada deste profissional, que acaba por se estender a todo o mercado de trabalho que está ocluso às novas possibilidades diferentes do modelo clínico consultório; sua formação deve conscientizar os alunos da importância de sua atuação no contexto social, colocando em prática o conhecimento teórico estudo.

É necessário um novo olhar para a atuação do psicólogo, assim como para os problemas no processo de escolarização com uma abordagem reflexiva e crítica ante esse processo e aos coautores e suas relações, contribuindo para uma visão global de todos os envolvidos, o que possibilitou ações transformadoras nesta área que evoluiu e tenta refazer sua prática, com métodos, instrumentos e recursos próprios para a compreensão do seu objeto de estudo: o ser humano.

Conclui-se que mesmo que a história da psicologia no Brasil corrobora sua atuação por vezes contraditória, é importante que este processo seja estudado e compreendido, para que todos os

vícios ideológicos e preconceituosos remanescentes desta história sejam repensados e reformulados, a fim de que esta ciência possa contribuir como área de conhecimento científico para educação brasileiro democrática, e a assim o psicólogo possa assumir de forma efetiva o compromisso com uma educação libertadora, fundamentada na formação de cidadãos autônomos e críticos.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, constata-se a relevância da contribuição e atuação do psicólogo no processo de escolarização, ao fortalecer processos democráticos e participativos baseados na pedagogia libertadora de Freire que possibilita que ocorra o desenvolvimento do empoderamento do excluído, o que por sua vez, não pode ser vislumbrado como uma condição utópica pois existem meios de efetivá-la.

A prática interventiva da psicologia no âmbito escolar atua na valorização do ser humano desenvolvendo o poder do indivíduo, por vezes excluído, de falar em seu próprio nome, capacidade que deve ser vista como uma condição de sobrevivência dos indivíduos ainda oprimidos, privados de pensar e agir, sobrevivendo sem nenhuma dignidade, o que provoca sua desumanização e conseqüentemente o torna invisível aos olhos da sociedade. Sendo observadas ainda, inúmeras ponderações acerca da temática, principalmente em relação à necessidade de reformulação das obrigações no âmbito escolar e reestruturação acadêmica deste profissional.

Tal busca consiste na reformulação de conceitos teóricos e de práticas interventivas no meio escolar, que exclua as medidas de remediação educativa, e passe atuar no espaço escolar forma reflexiva, contribuindo para a transformação deste espaço; superação que possibilita novas adaptações essenciais para o reequilíbrio e continuação evolutiva da história da psicologia escolar.

Vale ressaltar que a função emancipadora e democrática de libertação atribuída a educação, sobre a qual Paulo Freire diz “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas.

Pessoas transformam o mundo”; mudança que pode ser compreendida na atual relação entre escola e psicologia capaz de proporcionar à comunidade escolar, oportunidades para a construção de um conjunto de saberes e habilidades, a possibilidade de novas e diferentes concepções teóricas consolidadas acerca da função da psicologia escolar e educacional

Neste sentido, o trabalho do psicólogo faz-se necessário, para contribuir juntamente com família e professores e o próprio indivíduo, para que sejam superadas as dificuldades, bem como, percebê-lo como um ser com inúmeras possibilidades de desenvolver suas capacidades, para que dessa forma possa prosseguir rumo à sua formação integral, como sujeito capaz de analisar sua realidade social, histórica e cultural, criando possibilidades para modificá-la.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, Dez. 2008.
- BARBOSA, R. M.; MARINHO ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, Julho/setembro 2010.
- BONETI, L. W. Estado e exclusão social hoje. In: ZARTH, P. (Org.). **Os caminhos da exclusão social**. Ijuí: Unijuí, 1988. p. 9-44.
- CHAGAS, J. C. **Psicologia escolar e gestão democrática: uma proposta de atuação em escolas públicas de educação infantil**. 2010. 224f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília. Brasília. 2010. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/33539092.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- CHAGAS, J. C.; PEDROZA, R. L. S. Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 35-43, jun. 2013.
- CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação

- em Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão- SE, 2015. Disponível em https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4906/1/MARLEIDE_SANTOS_CUNHA.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.
- DANTAS, C. M. B.; OLIVEIRA, I. F.; YAMAMOTO, O. H. Psicologia e pobreza no Brasil: produção de conhecimento e atuação do psicólogo. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 104-111, Abr. 2010.
- DECHICHI, C.(Org.). **Inclusão escolar e educação especial: teoria e pratica na diversidade**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008.
- FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba (SP): Villa das Letras, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GUZZO, R. S. L. *et al.* Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, p. 131-141, 2010.
- LAPLANE, A. L. F. Contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 2^a edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. p. 27-32.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MATTOS, S. M. M. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educ. rev.**, Curitiba, n.44, p. 217-233, jun. 2012.
- MEDEIROS, A. Humanização versus Desumanização: reflexões em torno da Pedagogia do Oprimido. **Revista Reflexões**, ano 2, n.3, p.127-137, jul/dez. 2013.

MELLO, S. A. A escola de Vigotsky. In: **Introdução à Psicologia da educação: seis abordagens**. CARRARA, K. (Org.). São Paulo: Avercamp, 2004.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 2º edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, M. H. S. O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: A relação Psicologia-Educação. In: BOCK, A. M. B.

Psicologia e o compromissosocial. São Paulo: Cortez. 2003.

PETRONI, A. P. **Educação Libertadora: Como a Psicologia Pode Contribuir?** 65f. 2006. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Psicologia). Centro Universitário Hermínio Ometto –

UNIARARAS. Araras/SP. 2006. Disponível em <http://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/AnaPaulaPetroniTCC.pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 37ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. [s.n.] Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

YANNOULAS, S. C. **Política educacional e pobreza**: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília: Liber Livro, 2013. 280p.

INTEGRANDO ESCOLA, COMUNIDADE E UNIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA

Fernanda da Costa Guimarães Carvalho

RESUMO: O objetivo desse artigo é relatar as ações de extensão vivenciadas no projeto “Integrando Escola, Comunidade e Universidade” que teve como objetivo fomentar a partir de ações pedagógicas e sociais, práticas dialógicas e reflexivas no cotidiano da escola, da comunidade, da sociedade. Nosso principal referencial teórico foi Freire (1990) quando versava a propósito da necessidade de se repensar as bases metodológicas e as teorias da educação e da aprendizagem. Nossa proposta metodológica foi a participativa e o debate crítico, por nos permitirem o estímulo à cooperação, ao comprometimento e à solidariedade. Nossos principais resultados foram a organização e vivência de Seminários, de Cursos e de lives para professores, educadores populares e para os integrantes do movimento social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Extensão Universitária; Formação de professor.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é apresentar as ações desenvolvidas no projeto de extensão denominado: “Integrando Escola, Comunidade e Universidade”, que foi vivenciado em 2019 de modo presencial e 2020 de modo remoto, nas escolas públicas e junto ao movimento social. O projeto, teve como principal objetivo incentivar leituras, estudos e aprofundamento a propósito das práticas pedagógicas e sociais vivenciadas em salas de aula e nos espaços sociais, a partir da problematização das identidades dos educandos.

Nossos principais referenciais teóricos foram Freire (1990), Perrenoud (2000), Aguiar (2015) e Moura (2017). Destacamos, todavia, Freire (1990) quando versava sobre a necessidade de se repensar as bases metodológicas e as teorias da educação e da aprendizagem para percebermos as especificidades existentes no

cotidiano da sala de aula e em sua epistemologia. O autor em questão interrogava a pedagogia e a docência para que se contrapusessem em relação à linearidade do pensar e do fazer pedagógico.

Nesse sentido, foi optada a proposta metodológica participativa e o debate crítico, promovendo encontros, reuniões de organização e de planejamentos para a produção e para a vivência dos Seminários e de Cursos, os quais aconteceram presencialmente, no ano de 2019, no Centro de Educação da UFPE; na Escola Municipal em São Benedito - Olinda; na EREM em Camaragibe – Recife; na Escola Estadual em Rio Doce – Olinda e na Escola Estadual de Itapissuma e de maneira remota no ano de 2020 quando tivemos que nos reorganizar para oportunizar os Seminários e os Cursos de modo remoto devido à pandemia do novo coronavírus.

Durante as atividades de extensão, foi oportunizado o intercâmbio de experiências pedagógicas e sociais promovendo a crítica necessária às práticas pedagógicas e sociais vivenciadas e às possíveis inovações, que poderiam ser feitas, nos diferentes contextos de aprendizagem. Sabemos que, a escola é um dos primeiros espaços de experimentação dos valores e dos sentimentos humanos, sendo um dos poucos lugares dentro do espaço societário para a socialização e multiplicação de conhecimentos.

Dessa forma, urge superar os problemas ainda existentes, uma vez que estudos e pesquisas acadêmicas realizadas nos anos 90 apontavam para uma escola pública com dificuldades em fazer valer o direito à educação pública e de qualidade. Uma escola pública que fálhava em sua tarefa básica de alfabetizar os filhos da classe trabalhadora. Acreditamos que, muitas escolas ainda implementam uma rotina de trabalho mais voltada para o aprimoramento de uma tecnologia disciplinar do que para o aprimoramento das práticas pedagógicas dialógicas. Assim, terminam excluindo, precocemente, os alunos do seu interior, através de um mecanismo de rejeição que opera duplamente: a escola não aceita os alunos como eles são e os alunos não aceitam as escolas, pela maneira com a qual elas funcionam.

O intercâmbio pedagógico que vivenciamos, a partir dos Seminários, poderá motivar a construção coletiva das regras de

convivência no ambiente escolar de maneira amistosa, democrática e participativa. Envolvendo os alunos, não somente na construção do cotidiano da escola, como também no projeto de ensino e aprendizagem. Toda essa mudança de atitude poderá inaugurar novas práticas pedagógicas, propondo também novas formas de integração entre o aluno e o ambiente escolar no qual está inserido.

Na década de 1990, foi reforçada a obrigatoriedade da elaboração do projeto político-pedagógico e, conseqüentemente, veio se acentuando, na década presente, a necessidade de propor ações inovadoras na gestão da escola e na gestão da sala de aula. Brandão (2015) nos remete à importância do educador refletir sobre o processo educacional, sobre as práticas pedagógicas e sobre a política e a gestão da escola. A participação de todos os sujeitos é uma condição para elaboração do projeto político-pedagógico escolar. Participar do processo de aprendizagem é uma forma de superar as condições de dominação, ou seja, quanto maior o nível de participação, maior o êxito do trabalho e maior o exercício da cidadania.

Nunca é demais lembrar que a democratização da escola não se reduz à institucionalização de eleição para o cargo de gestor. Vejamos o que nos informa Fernandes (1986), a propósito da participação da população na gestão da sociedade, das instituições sociais e educacionais:

Não existe normalidade das coisas para os excluídos, para os que participam da mesa, graças aos proventos do trabalho livre. Para eles, a normalidade das coisas está em aberto e só poderá surgir, por suas próprias mãos. Não é uma normalidade das coisas que passe pela ordem existente, pois a ordem existente se esqueceu, deles, de Deus, da Civilização, da Paz Social e de tudo mais (FERNANDES, 1986, p. 57).

O autor em questão nos remete a pensar que a democracia é uma realidade histórica a ser construída. Assim, é relevante que cada vez mais na sociedade e na escola, sejam criadas relações de trabalho calcadas na colaboração recíproca, fundadas no diálogo e no intercâmbio de experiências, e não apenas na imposição. Azevedo

(2001, p. 40) destaca que: “torna-se cada vez mais nebuloso o arco das forças e interesses que o Estado passa a representar”. É fato que para ultrapassar os obstáculos criados pelo Estado e pelo próprio sistema produtivo é imprescindível que a escola seja detentora de um mínimo de saber, de poder de decisão, que possa ser compartilhado com seus usuários de maneira mais efetiva e democrática.

Para Basto (2005, p. 20), “a gestão democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e a escola pública”. E acrescenta: “a gestão democrática deve ser incluída entre as práticas sociais que podem contribuir para consciência democrática e a participação popular” (BASTO, 2005, p. 22). Nesse sentido, compreendemos a gestão compartilhada e participativa enquanto um instrumento significativo para a garantia do direito ao ensino público de qualidade e para o fortalecimento da cidadania. Foi para motivar cada vez mais as práticas cidadãs e dialógicas no espaço escolar, que vivenciamos os Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico de modo presencial em 2019 e de forma remota em 2020, tendo como principal objetivo o intercâmbio de experiências a partir de práticas democráticas.

Sendo assim, Paro (1995) acrescenta que a administração escolar deve atender, verdadeiramente, aos interesses da classe trabalhadora. Isso implica a permanente reflexão e questionamento, não apenas em torno dos objetivos mais amplos, mas também de todas as metas e ações intermediárias que servem para tais objetivos. O autor a pouco referido, destaca que “pensar nos interesses da classe trabalhadora é lembrar que a escola está em contato com eles não como entidades abstratas, mas, concretamente, através dos pais e alunos que compõem a comunidade à qual ela serve” (PARO, 1995, p. 55).

Podemos salientar que, o trabalho de intercâmbio de experiências pedagógicas os quais foram vivenciados a partir dos Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico, favoreceram a formação permanente de professores dentro do espaço escolar. Observemos o que nos diz Gramsci (1981) a esse propósito:

Criar uma nova cultura, não significa apenas fazer individualmente descobertas originais; significa também, e sobretudo, difundir

criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto, em bases de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral (GRAMSCI, 1981, p. 13).

Destacamos que, a escola deveria oportunizar a construção das competências necessárias para enfrentar uma correlação de forças desiguais que vêm se explicitando a cada momento, na sociedade brasileira, ora pela imposição de processos e técnicas de gestão, ora pelo controle do conhecimento na escola, ora pelo arrocho salarial dos professores e funcionários, ora pelo sucateamento dos equipamentos da escola e pelo confisco do direito à formação continuada no local de trabalho.

Para Garcia (2000), a escola deve criar competências que vão além do ensinar. As novas competências impelem que o educador conheça sua realidade e a de seus alunos ainda mais, valorizando e incentivando o intercâmbio de experiências cognitivas, pedagógicas, culturais e administrativas. Assim, é importante a criação de canais institucionais capazes de viabilizar essa participação.

Os Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógicos poderão, ainda, contribuir com a participação orgânica dos indivíduo no cotidiano da sala de aula, na escola e com o engajamento social. Principalmente, se compreendermos que tal forma de ação poderá fortalecer a participação crítica, o exercício da cidadania e a interação do indivíduo com a realidade, com a comunidade e com a instituição.

A ideia de juntar a pesquisa, o ensino e a extensão nos possibilitou o intercâmbio de experiências necessárias para a construção de ações inovadoras, podendo, ainda, favorecer a construção das estruturas participativas, no cotidiano da escola pública. À vista disso, partimos do princípio de que o sujeito aprende quando ele se envolve ativamente no processo de produção de conhecimento.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Para Freire (1990, p. 20) “o ensino e a aprendizagem são dialógicos por natureza e a ação dialógica depende da percepção de cada um, como cognoscente atitude essa que o autor chama de

conscientização”. Freire (1990, p. 22) continua seu pensamento destacando que: “a educação não deve atuar de outra maneira que não como uma pedagogia do saber, uma ação cultural para liberdade”. Somente assim, as práticas pedagógicas poderão contribuir com a democracia participativa e com a transformação social.

Nossa pretensão durante a vivência dos Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico nas escolas foi questionar a concepção “bancária”, a educação como ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos que só servem para contribuir com a falta de diálogo.

Vejamos o que nos diz Freire (1990):

[...] nesta realidade, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração que são retalhados da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram, deixando portanto, seu poder reflexivo e transformador (FREIRE, 1990, p. 65).

Para o autor a pouco referido, “o educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis, será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem” (FREIRE, 1990, p. 65). Além disso, considera que a intransigência e a rigidez dessa proposta de ensino falha, principalmente, porque nega a educação como processo de busca, de emancipação e de desalienação. Destacamos, a urgência de uma (re) discussão a respeito do papel social da instituição de ensino. Como nos lembra Foucault (1987, p. 43), “[...] é preciso desalojar essas formas, e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-las da sombra onde reinam”.

Os resultados de pesquisas sobre educação que foram realizadas no final dos anos 90 e início dos anos 2000, por Patto (1990), Zabala (2000) e Perrenoud (2000), apontam para diversos problemas observados no cotidiano das instituições públicas de ensino, tais como: os baixos índices de desempenho cognitivo, cultural e emocional dos alunos; a falta de verbas adequadas para

melhoria da estrutura física, pedagógica e cultural, e a falta de formação permanente dos professores. Tais dificuldades, ainda, necessitam ser enfrentadas e superadas para que a escola pública contribua efetivamente na formação integral e na construção da cidadania dos jovens e adultos pobres no Brasil.

Destacamos, a importância de se realizar uma análise crítica a propósito dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos no cotidiano das instituições de ensino. Defendemos uma perspectiva pedagógica freireana, que motive uma prática pedagógica dialógica e reflexiva. E, ainda, que trabalhe, cotidianamente, para o fortalecimento de uma sociedade justa, democrática e participativa.

Para Freire (1990), é significativo que o educador tenha uma ação reflexiva a partir do intercâmbio de experiências e ações colegiadas, para que assim seja realizada a crítica necessária à prática pedagógica, ao ensino e a aula. Zabala (2000, p. 14) destaca que: “provavelmente a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas”.

Freire (1990, p. 22) enfatiza que a reinvenção é o trabalho da mente ativa, é um ato de conhecimento pelo qual reinventamos nosso discurso. Observemos o que ele nos alerta: “todos os educadores críticos são também educandos. Não se trata meramente de aprender a respeito do que os alunos devem saber; trata-se, muito mais, de aprender sobre como renovar uma forma de autoconhecimento mediante uma compreensão da comunidade” (FREIRE, 1990, p. 22). Nesse sentido, compreendemos a formação permanente de professores, no espaço escolar, como um incentivo ao intercâmbio de experiências cognitivas, culturais e sociais enquanto um incentivo ao trabalho dialógico, cooperativo, colegiado e democrático.

Destacamos que os seminários, os cursos e as lives que vivenciamos nas escolas públicas e junto ao movimento social, motivaram a formação permanente de professores e de educadores populares, dentro do espaço escolar e social, a partir do intercâmbio de experiências pedagógicas e dialógicas.

Para Freire (1987, p. 74), “a educação é política, porque pode confirmar ou contestar o status quo”. Ele define a educação “enquanto

um processo de aprendizagem, de autoconhecimento, de reflexão e transformação social”. É importante destacar que o autor acima referido, em toda a sua vida, combateu a educação tradicional, bancária, autoritária e intransigente. Ele enfatizava sempre a complexidade do fenômeno social, ao criticar a pedagogia bancária, que, ao que tudo indica, domina as salas de aulas brasileiras. Assim, Paulo Freire apresentava uma teoria da educação inovadora, com firmes propósitos no diálogo.

A sua proposta nos permite enxergar a sala de aula como um laboratório de experiências cognitivas, sociais, culturais e emocionais. Um espaço de cooperação e aprendizado. As ideias de Freire (1990) são também, uma crítica ao positivismo e à Escola Nova. Em seu pensamento, encontramos uma crítica a toda a educação que não se constitua como ação para a liberdade, para a dignidade humana e para a cidadania.

A opção pelo legado freireano, nesse projeto de extensão universitária, deve-se ao fato de acreditarmos que sua obra contribui com a construção da crítica à concepção bancária e antidemocrática, ainda, vivenciada em muitas salas de aula brasileiras. O pensamento de Paulo Freire considera a educação, uma ferramenta para a liberdade e para a cidadania, acreditando que ela deve ter a realidade, como principal motivação para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano.

Dessa forma, é indiscutível a pertinência da obra de Paulo Freire para as reflexões que pretendíamos desencadear nas escolas públicas e nos movimentos sociais, de modo presencial, remoto e híbrido, junto aos professores e educadores populares, durante os Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico e durante o Curso sobre o Legado Paulo Freire, acerca das práticas pedagógicas e das práticas sociais. A opção pela concepção freireana pode ser justificadas pelo fato de sua obra ser um incentivo à crítica, à ação reflexiva, dialógica e transformadora da realidade, a partir dos trabalhos da prática político-pedagógica no cotidiano da sala de aula.

A teoria freireana propõe um método que, de uma só vez, ensina a pessoa a ler e a pensar criticamente. O educador em questão acreditava ser este o caminho para a construção da emancipação, da

liberdade e da cidadania, em particular, para jovens e adultos pobres e oprimidos. Nesse sentido, destacamos a relevância de tais princípios durante a vivência dos Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico e dos Cursos, nas escolas públicas e nos movimentos sociais, juntos aos professores e educadores populares, envolvidos nesse projeto de extensão.

Gostaríamos, ainda, de justificar a escolha pela teoria freireana devido ao seu compromisso com a sociedade e com a educação reflexiva. Vejamos o que nos informa Freire (1987, p. 75): “a primeira condição para que um ser possa assumir, um ato comprometido como espaço societário é a partir da educação libertadora que propõe a formação de um ser capaz de agir e refletir”. O citado pesquisador entende que, para que o processo de reflexão aconteça, faz-se necessário que professores e alunos sejam capazes de, “estando no mundo, compreender e interferir de maneira consciente em sua realidade” (FREIRE, 1987, p. 75).

Freire destacava que: “não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da reflexão entre o homem e a realidade” (FREIRE, 1990, p. 76). Ele, ainda, acrescenta que: “essa relação homem- realidade, homem – mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, deve ser consciente e libertadora” (FREIRE, 1990, p. 76). Nesse sentido, destacamos que é a partir das experiências dialógicas que o homem pode desenvolver sua ação/reflexão a propósito de sua realidade e do seu processo formativo.

Para Freire (1990), conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir, sendo livre, sendo cidadão crítico e consciente de seus atos e suas responsabilidades. Salientamos que, tais perspectivas são de grande relevância quando pensamos na educação pública brasileira e quando pensamos na formação dos professores.

METODOLOGIA

Propomos durante o planejamento e organização da ação, enquanto professores e alunos das Licenciaturas diversas da UFPE, textos para o aprofundamento das temáticas que seriam abordadas nos Seminários e no Curso sobre o Legado de Paulo.

Salientamos que, a partir da metodologia participativa, voltadas para o trabalho coletivo e para o debate crítico, durante o planejamento da ação e a vivência dos Seminários e do Curso, estimulamos a construção da argumentação, oportunizando leituras de textos referentes as práticas educacionais reflexivas e dialógicas, as Políticas Educacionais, as questões étnico-raciais e também relacionados aos fundamentos da educação dialógica e das práticas pedagógicas reflexivas, colegiadas e democráticas no espaço escolar.

Destacamos, ainda, que a proposta de debate crítico tem sido apontada como modelo de argumentação mais consistente com os propósitos da sala de aula, com os propósitos sociais. Nesse sentido, dividimos o planejamento, a organização, a execução e a avaliação das atividades em três etapas: 1^a) leitura de artigos e relatórios de pesquisas educacionais relacionados à temática dos seminários; 2^a) a elaboração do registro sobre as ações vivenciadas durante o planejamento, execução e avaliação das atividades; 3^a) ações colegiadas entre a escola, comunidade e universidade a partir da organização e de eventos, de publicações, de artigos, de anais e de e-books.

Nossas primeiras atividades foram os Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico que aconteceram de maneira presencial em 2019 e online em 2020, nas escolas públicas da região metropolitana do Recife – PE.

Uma segunda ação, vivenciada de maneira híbrida, durante o ano de 2020 foi o Curso de formação dos Agentes Populares de Saúde, a partir de uma parceria com a: UPE; FIOCRUZ; Programa Mãos Solidárias da UFPE; Movimento Sem Terra e com o Grupo União Social da ACOOPERARTE, uma cooperativa de costureiras. Essa proposta partiu da necessidade de disseminar para população,

conhecimentos sobre o novo Coronavírus. A proposta foi de socialização, junto a população de baixa renda, sobre formas de prevenção e cuidados com a comunidade.

A terceira ação foi o Curso Legado Paulo Freire ofertado para os militantes e educadores populares do Movimento dos Sem Terra que aconteceu de modo presencial.

Análises e resultados

Oportunizamos a formação permanente aos participantes, público-alvo do Projeto, com intuito de desenvolver ações educacionais, sociais e de saúde pública.

Promovemos a partir dos Seminários e Cursos a formação de professores e educadores populares, militantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, com intuito de motivar ações democráticas voltadas para a melhoria do processo de convivência e aprendizagem no espaço social e no espaço educacional.

Oportunizamos, cursos de formação de Agentes Populares de Saúde em parceria com a UPE; FIOCRUZ e o Programa Mãos Solidárias da UFPE - Recife COOPERART.

Motivamos, tanto no presencial como de modo online, o diálogo e a divulgação das nossas ações extensionistas a nível nacional e internacional a partir de mesas de diálogo; círculos de cultura e sistematizações com publicações em ANAIS e e- books.

Considerações Finais

Acreditamos que, as ações de extensão nos proporcionaram reflexões significativas sobre a educação, sobre as práticas sociais e sobre os elementos da vida em sociedade. Para Freire (1990), a metodologia aplicada em sala de aula e nos movimentos sociais devem estar conectadas a realidade social, às experiências de vida e, por isso, também devem estar atrelada à política, especialmente porque ele acreditou em uma educação

popular voltada para a construção da consciência crítica e para a transformação social.

Freire (1990, p. 45) nos informa que: “a educação é comunicação é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores, que buscam a significação dos significados”. Para tanto, estimulamos durante a vivência das atividades extensionistas, não somente a aproximação das discussões e estudos com o outro, com outras realidades e contextos educacionais e sociais, como também, fortalecemos as relações transformadoras entre escola, universidade e comunidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. C. C. Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária. *In: ANPED SUL*, 9., 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, 2015.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil**: uma abordagem histórica *In: Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos/ Naura Syria Carapeto Ferreira, Márcia Angela da S. Aguiar (orgs.)*. São Paulo: Cortez, 2001. – 2.ed. p.17-42.

BASTO, J. B. **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&E/SEPE, 2005.

BRANDÃO, C. R. **Educação no Brasil**. Brasília: Abril Cultural/Brasiliense, 2015.

FOULCAULT, M. **Vigiar e Punir**: histórias da violência nas prisões. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FERNANDES, F. **Nova República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FREIRE, P. **Educação Como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Leitura do Mundo, Leitura da Palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GARCIA, W. E. **Administração educacional em crise**. São Paulo: Cortez, 2000.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MOURA, Dayse Cabral. **Leitura e identidades étnico-raciais:** reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos, 2010. 298 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

PARO, V. H. **Gestão democrática:** participação na comunidade. São Paulo: Cortez, 1995.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: TA- Queiroz Editor, 1990.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 14-15.

DIÁLOGOS E PRÁTICAS PELO DIREITO À CIDADE: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE FOMENTO À ORGANIZAÇÃO POPULAR E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA VIA EDUCAÇÃO POPULAR

José Viturino dos Santos Neto¹³

Alexandre Sabino do Nascimento¹⁴

RESUMO: Este artigo trata-se do relato de uma experiência de extensão universitária intitulada “Diálogos e Práticas pelo Direito à Cidade”, desenvolvida na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, entre os anos de 2018 e 2019. Tal experiência objetivou fomentar a participação democrática dos agentes envolvidos no projeto, via ações que visassem a formação de cidadãos críticos e cientes de seus direitos ligados a questão urbana. Tal objetivo embasou-se na busca do reconhecimento do Direito à Cidade via princípios ligados a educação popular e a autogestão. Para tanto, houve a construção de informações, reflexões e estratégias coletivas e dialogadas visando fortalecer os sujeitos sociais. Nesse sentido, em conjunto com movimentos sociais urbanos e outros agentes ligados aos direitos humanos, elegeu-se como espaço para práxis uma área da cidade que se apresentava vulnerável socialmente e ambientalmente, com baixa organização popular somado as problemáticas ligadas a ausência do poder público em questões de direitos básicos (habitação de interesse social, regularização fundiária, mobilidade, saneamento etc.).

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Direito à Cidade. Organização Popular. Ação Dialógica.

INTRODUÇÃO

O projeto “Diálogos e Práticas Pelo Direito à Cidade” foi constituído a partir de uma iniciativa do Grupo de Estudos Urbanos

¹³ Graduando em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. E-mail: netovitorino3@gmail.com.

¹⁴ Professor Adjunto de Geografia do Departamento de Geociências da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: alexandre.nascimento@upe.br.

– GeUrb, sediado no Laboratório de Estudos Urbanos da Universidade Federal da Paraíba/CCEN – DEGEOC, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia. O projeto consistiu em uma ação conjunta com o Observatório das Metrópoles – Núcleo Paraíba, Instituto de Educação Superior da Paraíba (IESP), Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), Instituto dos Arquitetos e Arquitetas do Brasil (IAB) e o Fórum Estadual de Reforma Urbana (FERURB).

As ações do projeto foram guiadas a partir do entendimento de que, na contemporaneidade, é notório que as cidades se consolidem gradativamente como um dos principais cenários do desenvolvimento das relações humanas. Dentre outros, este aspecto resulta no fato de as cidades se tornarem, também, a expressão material da desigualdade, um reflexo físico da luta de classes. Nesse cenário de desigualdade, o Direito à Cidade (LEFEBVRE, 1991) – entendido como uma garantia de acesso integrado a tudo que a vida urbana dispõe – tão importante para a vida e muitas vezes até desconhecido pelas pessoas, é corriqueiramente negligenciado pelo Estado, de modo parcial ou em sua totalidade, o que potencializa os problemas urbanos já existentes e os replica em diversos contextos na cidade. Tal fato mostra a necessidade e a importância do conhecimento da realidade objetiva, da ação dialógica e da práxis como forma de atuação na/para a sociedade na busca da ação transformadora.

Dito isto, acredita-se que o Direito à Cidade deveria ser uma garantia. Sendo assim, o projeto de extensão “Diálogos e Práticas pelo Direito à Cidade” foi concebido e realizado como uma ferramenta valiosa no sentido de fomentar, coletivamente, um trabalho de educação popular e de formação cidadã. O projeto teve como uma das finalidades ampliar o espaço democrático de discussão sobre as relações sociais na cidade, tudo isso calcado nas perspectivas da ação dialógica e do Direito à Cidade, sendo direcionado àqueles que usufruem minimamente deste último. Nesse contexto, entende-se que planejar e gerir intervenções no espaço urbano são atividades eminentemente políticas, uma vez que o sentido e as finalidades da vida coletiva estão em jogo (SOUZA, 2002).

Entende-se por extensão universitária “[...] a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa”¹⁵ (Res. N° 7, de 18 de dezembro de 2018, Art. 3°).

Para que a ação de extensão aqui relatada pudesse alcançar a chamada “integração transformadora” de forma efetiva foi necessário a sistematização de alguns objetivos que, pouco a pouco, foram sendo alcançados, sendo eles: iniciar um processo de diálogo com os grupos sociais envolvidos; identificar um local estratégico, sem maiores assistências por parte de entidades ou órgãos públicos, no qual se tivesse abertura para disseminar questões ligadas ao Direito à Cidade; propiciar uma compreensão crítica a respeito do Direito à Cidade; fomentar a participação democrática em ações que visem a formação de cidadãos e a prática da cidadania; colaborar com a qualificação da atuação dos agentes sociais nas esferas públicas e participativas; direcionar as ações diante das problemáticas envolvendo questões do Direito à Cidade.

No concernente à metodologia do projeto de extensão desenvolvido, inicialmente e em parceria com o Fórum Estadual de Reforma Urbana (FERURB)¹⁶ foi feito um canal de diálogo para a análise do contexto da região metropolitana de João Pessoa, no intuito de encontrar uma dada localidade que fosse um espaço viável para que as ações do projeto fossem aplicadas. Em outras palavras, buscou-se uma área socialmente vulnerável, que estivesse, de certa forma, desassistida em termos de militância social, participação política e cidadã e pelo poder público.

Além disso, tal área deveria possuir, também, alguma problemática ligada à negação ao Direito à cidade, para que, deste

¹⁵ Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resol_7cne.pdf. Acesso: 05 jun. 2021

¹⁶ O FERURB é movimento social ligado às questões urbanas e um dos principais integrantes do projeto de extensão.

modo, as ações do projeto pudessem ser realmente relevantes para aquele espaço e seus respectivos cidadãos. Nesse sentido, foi escolhida uma área do bairro Grotão, localizado na região sul do município de João Pessoa, que apresentava tais características e que vivenciava um processo de regularização fundiária travado por três décadas.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Paulo Freire, instiga os sujeitos à ação política, dentro de uma abordagem crítica, quando diz: “A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (Freire, 2005, p. 04). Nessa perspectiva, as atividades realizadas no projeto de extensão “Diálogos e Práticas Pelo Direito à Cidade” buscaram integrar a universidade com os conhecimentos e as práticas das diversas comunidades, visando caminhar coletivamente, universidade e moradores, em direção ao direito à cidade. A ação relatada se vincula ao campo da educação popular, onde são trabalhados temas como a importância do conhecimento para a ação transformadora, a necessidade da ação dialógica para o conhecimento e da práxis como forma de atuação na/para a sociedade, todas desenvolvidas nos vastos trabalhos de Paulo Freire.

O Direito à Cidade faz parte da luta pela cidadania. Sendo que essa não é uma realidade para grande parte da população brasileira. De acordo com Santos (1996), a cidadania se dá em diferentes níveis e, no caso do Brasil, o autor assevera: “Sobretudo neste país, todos não são igualmente cidadãos, havendo os que nem são cidadãos e havendo os que não querem ser cidadãos, aqueles que buscam privilégios e não direitos” (SANTOS, 1996, p. 07). Ademais, o mesmo autor, na obra “O Espaço do Cidadão”, afirma que a cidadania, “[...] se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura” (SANTOS, 1987, p. 82). O aprendizado, na perspectiva de Freire (1987; 1992), se dá via “os saberes de experiência feitos” com os quais foi possível se deparar no processo dialógico de construção do projeto de extensão apresentado neste trabalho. Esses saberes se

manifestaram na troca de conhecimentos, táticas e práticas entre os participantes do projeto sobre os problemas da realidade dos moradores das periferias pobres da cidade de João Pessoa.

Sobre esse processo de problematização da realidade, Freire, em seu livro *Pedagogia da Esperança* (1992), afirma:

[...] Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. (FREIRE, 1992, p. 16).

Pelo exposto, o projeto apresentado nesse artigo teve o intuito de contribuir para a construção coletiva de conhecimentos sobre conceitos, legislações e mecanismos de exigibilidade e incidência política que ampliassem o poder dos participantes na defesa do Direito à Cidade. Ao articular iniciativas de ensino, pesquisa e extensão, pôde-se fomentar a construção de informações, reflexões e estratégias coletivas visando fortalecer os sujeitos e suas ações no caminho de uma práxis transformadora.

Na análise diagnóstica feita para a construção do projeto de extensão percebeu-se que havia muitas informações sistematizadas sobre as cidades, informações referentes às desigualdades no acesso ao solo e às políticas públicas. Contudo, grande parte não está acessível aos ativistas sociais e aos habitantes das áreas mais carentes da cidade, ou mesmo aos sujeitos sociais que vivem e produzem também a cidade no seu cotidiano. Baseando-se nessas constatações vislumbrou-se, via uma a prática mediada pelos princípios da educação popular, que a apropriação dessas informações poderia embasar propostas afinadas com a transformação da realidade, na construção de uma cidade mais democrática, justa e inclusiva.

Destaca-se a importância do contexto do cidadão, como leitura do seu lugar no mundo, no processo de tomada de consciência. Na ação de extensão desenvolvida privilegiou-se a leitura de mundo (FREIRE, 1992) dos moradores das comunidades pobres e dos movimentos sociais urbanos, hegemonicamente localizados socialmente nas classes populares. Nesse contexto, analisando o lugar

enquanto vivência, Carlos (1996, p. 26) afirma “O lugar é o mundo do vivido, é onde se formulam os problemas da produção no sentido amplo, isto é, o modo como é produzido a existência social dos seres humanos”.

Aponta-se para importância da construção de práticas de educação popular que possibilitem a leitura de mundo dos sujeitos sociais na busca de identificarem problemáticas, no seu cotidiano, responsáveis pela destituição de sua cidadania. Tais práticas vão na contramão da “educação bancária” e alienante, tão criticada por Paulo Freire, pois essa última dissocia o homem do mundo. Além do que, concebe os “Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo” (FREIRE, 1987, p. 40). Essa noção também é importante para o mundo acadêmico e a Universidade, que muitas vezes se fecha para os problemas concretos da sociedade. Dentro do universo do planejamento urbano verifica-se uma onda de proposições e projetos urbanos que não dialogam com a sociedade. Elaborados por *experts* que reproduzem as chamadas “*boas práticas*” (NASCIMENTO, 2021) sem a menor mediação com a realidade local. Sobre o papel desses *experts* Santos escreve

O problema com o expert, pessoa geralmente externa às coletividades às quais vem estudar, é a sua freqüente incapacidade em participar do cotidiano e em perceber, sem *partis pris*, o funcionamento político das coletividades. (SANTOS, 1996, p. 08).

Como afirmado, deve-se levar, prioritariamente, em consideração e conhecer “a leitura de mundo que vêm fazendo os grupos populares, expressa no seu discurso, na sua sintaxe, na sua semântica, nos seus sonhos e desejos” (FREIRE, 1992, s/p), pois como afirma Freire (1987), em sua obra ‘Pedagogia do Oprimido’: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Para Freire, a denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos (FREIRE, 2000), como também à construção de uma cidadania e democracia substantivas.

Nesse processo, pode-se dizer que a educação, o conhecimento, a informação e o pensamento crítico são recursos sociais fundamentais para democracia, ou seja, para o exercício do direito à cidadania. É nesta perspectiva que se busca entender a concepção de educação permanente, onde os (as) agentes sociais possam conformar sujeitos coletivos dispostos a empreender uma luta contínua pela construção da democracia.

Quanto à concepção de Direito à Cidade, toma-se como fundamentação teórica as ideias e teorias de Lefebvre (1991, 1999), Harvey (2009, 2014) e Brenner (2010). Cada um dentro de suas perspectivas, discute a importância do Direito à Cidade. Este último trata-se um direito coletivo de ampla complexidade, que depende da produção de políticas urbanas de estruturação e planejamento verdadeiramente democráticas, que devem atuar, sobretudo, na regulação do uso e ocupação do solo urbano, visando dar a propriedade urbana e a cidade, prioritariamente, uma função social.

De Lefebvre também destaca-se as suas reflexões sobre a noção de autogestão. Tal noção é de suma importância dentro de nossa proposta pedagógica, ligadas à educação não formal (GOHN, 2005)¹⁷. Tais reflexões ajudam na construção de ações ligadas a uma perspectiva democrática radical via ações transformadoras, com o uso de ideias ligadas ao campo da educação popular na cidade. Pois no contexto urbano encontram-se sujeitos sociais historicamente excluídos ou marginalizados e/ou impedidos de participar ativamente das discussões e ações da construção de seu próprio habitat. Tal fato se deve a ascensão das “*boas práticas*” da governança urbana neoliberal, como sua pseudodemocracia participativa, ligadas a produção do espaço urbano como uma mercadoria.

Apóia-se, assim, nas ideias de Henri Lefebvre e suas principais preocupações, por volta da década de 1970, em particular, sua concepção de democracia radical como um processo de autogestão

¹⁷ Como exemplo de educação não formal pode-se citar o caso das escolas e processos de formação dos movimentos sociais. Busca-se, através deles o engajamento dos sujeitos, seu entendimento da realidade para além da sua comunidade, mas incluindo-a no processo, buscando sempre posturas ativas e críticas perante sua comunidade e as relações sociais estabelecidas dentro e fora delas (GOHN, 2005).

(GOONEWARDENA et al, 2008; LEFEBVRE, 1966; 1968). Para Henri Lefebvre (1966, s/p): “[...] a autogestão é um meio de luta para encontrar um caminho e um meio de reorganizar a sociedade. É também uma cultura que irriga a consciência coletiva”.

Destaca-se, na ação de extensão apresentada, o vínculo dos princípios da autogestão e da pedagogia social. Essa possibilidade de articulação encontra-se, também, em Lefebvre que assevera “A autogestão envolve pedagogia social. Pressupõe uma nova prática social, em todos os graus e níveis”. (LEFEBVRE, 1968, p. 74-75).

A perspectiva freiriana converge com tais objetivos quando busca fomentar uma educação problematizadora e libertadora via a reflexão acerca dos problemas mais próximos das classes populares e de sua realidade, assim como um maior engajamento das mesmas junto a questões como conflitos fundiários, luta por moradia, conflitos socioambientais e as injustiças étnicas, raciais, de gênero e de classes vivenciadas no seu cotidiano e lugar de moradia.

Tais problemas causam a constante destituição da cidadania das classes populares, e podem ser enfrentados pelos mesmos a partir da sua consciência problematizadora e crítica (FREIRE, 1981), construída, muitas vezes, na ação dialógica e na práxis dos movimentos sociais urbanos, como os presentes nas atividades desenvolvidas.

Pode-se associar as ideias de Freire também às reflexões de Santos (1996) ao escrever sobre a construção de uma Geografia Cidadã e apontar para o papel preponderante da noção de lugar e cotidiano. Analisando a relação dos homens, empresas, instituições com seu espaço dado no cotidiano, Santos (1996, p. 12) assevera: “São os pobres, são os migrantes, as minorias que são mais capazes de ver, porque mais capazes de sentir. Por conseguinte, é um equívoco imaginar que o futuro é portado pelos mais fortes. São os mais fracos, no espaço, que têm a força de portar o futuro”.

Destaca-se, na ação de extensão desenvolvida, a utilização das reflexões de Souza (2002) quanto aos conceitos de desenvolvimento sócio-espacial e autonomia. Sobre o primeiro conceito, Souza (2002) chama de “desenvolvimento sócio-espacial” aquele que difere do desenvolvimento econômico hegemônico, medida de progresso

material. Para Souza (2002), tal modelo de desenvolvimento sócio-espacial representa o desenvolvimento entendido como mudança social positiva, e esse ao nosso ver só pode ser viável via uma práxis dos agentes excluídos que vise uma transformação social. Percebe-se, como tal abordagem converge com as perspectivas já esboçadas aqui de Paulo Freire, Henri Lefebvre e Milton Santos.

Tal convergência não para por aí, Souza (2002) assevera que somente através da conquista de certa autonomia por parte dos grupos sociais concretos, da classe trabalhadora, é que se pode chegar a tal nível de desenvolvimento. Daí o autor reflete sobre os conceitos de autonomia individual e coletiva, bem próximos da perspectiva almejada em nossa ação de extensão. Para Souza (2002), a autonomia individual

[...] é a capacidade de cada indivíduo de estabelecer metas para si próprio com lucidez, persegui-las com máxima liberdade possível e refletir criticamente sobre a sua situação e sobre as condições favoráveis, sob o ângulo psicológico e intelectual, mas também instituições sociais que garantam uma igualdade efetiva de oportunidades para todos os indivíduos. (SOUZA, 2002, p. 64).

Novamente, percebe-se a convergência dessas ideias com o fomento a uma educação problematizadora e libertadora de Paulo Freire. Também não podemos deixar de destacar sua interrelação como as ideias de Santos quanto a busca da cidadania baseada na análise crítica do cotidiano. Assim como sua proximidade com as reflexões de Lefebvre sobre autogestão como pedagogia social.

Somado a isso e na mesma linha das reflexões anteriores, para Souza (2002), a autonomia coletiva “[...] depreende não somente de instituições sociais que garantam a justiça, liberdade e a possibilidade do pensamento crítico, mas também a constante formação de indivíduos lúcidos e críticos dispostos a encarnar e defender essas instituições” (SOUZA, 2002, p. 65). Tal autonomia coletiva deve ser objeto de busca constante dos movimentos sociais e agentes preocupados com a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa.

A ação proposta foi pautada nos valores de reciprocidade, confiança mútua, solidariedade e nos processos de construção de identidades coletivas. O conhecimento construído dentro de certo rigor atrelado ao pensamento crítico, que leve em consideração todas as variáveis, é um recurso social fundamental para democracia, para a participação social no planejamento e gestão das cidades, este deve fazer parte do processo de construção coletiva do Direito à Cidade (LEFEBVRE, 1991). É nesta perspectiva que se buscou entender e construir uma concepção de educação popular.

Por fim, destaca-se que, no âmbito da Extensão Universitária, como bem advertem D'Ottaviano e Rovati (2018, p. 19), “o processo é mais importante que o produto”. Levando em conta esse pressuposto, acredita-se que a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão no contexto das universidades podem afirmar o compromisso com a construção de conhecimentos voltados para uma “ação transformadora”.

Tal compromisso, ligado a atividade de extensão, permitiu um processo de troca em que os pesquisadores e estudantes vinculados ao projeto puderam criar novas mediações para a apreensão da realidade urbana, e os grupos da sociedade envolvidos, baseados em suas vivências e práticas coletivas, puderam se apropriar de reflexões do pensamento crítico produzido na universidade, num caminho pedagógico de mão dupla.

METODOLOGIA

O presente texto trata-se de um relato de experiência. Descreve-se como procedimentos metodológicos: levantamentos e análises bibliográficas sobre a temática e temas correlatos, registros e análises do processo de organização e realização de seminário que teve sua construção mediada pelo diálogo entre os agentes envolvidos na ação de extensão, e que também teve como fruto a escolha do lugar de ação. Tudo isso como resultado da ação conjunta entre universidade e dos movimentos sociais.

No que se refere à metodologia do projeto de extensão aqui relatado/analizado, para executar as atividades esperadas, o projeto

fundamentou a sua metodologia no mapeamento e na articulação de diferentes saberes: científico, técnico, popular. Tal ação foi desenvolvida, inicialmente, a partir da articulação entre os professores e alunos integrantes do projeto, agregando diferentes abordagens, conteúdos e perspectivas referentes ao Direito à Cidade. As atividades pensadas se inspiraram nas metodologias ligadas ao campo da educação popular, de Paulo Freire (1992). Assim, partiu-se do ponto de vista da população a escolha dos temas e áreas prioritárias para a ação.

As atividades que foram desenvolvidas no âmbito do projeto “Diálogos e Práticas Pelo Direito à Cidade” (2019) se deram de forma presencial e ocorreram a partir do estreitamento de laços e da realização de atividades conjuntas entre os integrantes do projeto, o Fórum Estadual de Reforma Urbana, o Ministério Público Federal e movimentos sociais urbanos – a exemplo do Movimento de Moradia, Ação e Luta Comunitária (MALC) e do Movimento Nacional de Luta Pela Moradia (MNLN). Tais atividades visavam promover o diálogo e a troca de informações e conhecimentos entre os diferentes sujeitos e instituições envolvidos. Após essa fase passou-se para ação concreta dentro da comunidade escolhida. Onde aconteceram visitas ao local, conversas e entrevistas com lideranças, sendo inclusive filmado uma chamada em vídeo para os moradores, conclamando-os para se inteirarem sobre o processo de regularização fundiária, direito negado por décadas aos mesmos.

ANÁLISE

A importância da Extensão Universitária ou Acadêmica está certamente caracterizada, dentre outras coisas, pela transposição e permuta – e até mesmo produção – de conhecimento entre a Universidade e a Comunidade. Parte-se da união entre os diferentes tipos de saberes sem que haja uma hierarquia, buscando sempre a resolução de problemáticas e ajudando a promover o desenvolvimento social.

Nesse sentido, a extensão tem um papel imprescindível no contexto do Direito à Cidade no município de João Pessoa, em face

das velhas e novas problemáticas que se mostram na realidade na cidade. Assim, faz-se necessário que a extensão tenha um caráter dialógico, educativo, cidadão e reflexivo. Isto, portanto, nos faz concordar com Freire (2006) quando este tece críticas ao extensionismo eivado de imposições técnicas, de mecanicismos e atividades persuasivas, que buscam “salvar” determinado grupo por meio do saber acadêmico. Deve-se destacar a dimensão educativa-comunicativa inerente ao projeto de extensão desenvolvido, que almejou estimular um debate crítico e analítico sobre o Direito à Cidade junto às comunidades, movimentos sociais e poder público, com o intuito de fomentar a conscientização política e cidadã.

Cumprindo com os objetivos do projeto, foram realizadas reuniões, especialmente, com o Fórum Estadual de Reforma Urbana (FERURB), mas que contaram com o eventual apoio e participação de movimentos sociais, a exemplo do Movimento de Moradia, Ação e Luta Comunitária (MALC) e do Movimento Nacional de Luta Pela Moradia (MNLN), além do apoio também do Ministério Público Federal (MPF-PB), na pessoa do Procurador Geral da República no Estado da Paraíba e Procurador Regional dos Direitos Humanos e dos Cidadãos.

Após diversas reuniões e articulações, entendeu-se como pertinente a realização de um seminário que, calcado nos objetivos do projeto, visou: promover uma exposição pública e expressiva acerca do direito à cidade em João Pessoa; sondar espaços e grupos sociais desassistidos ou carentes de políticas públicas urbanas, para que se pudesse definir onde seria melhor atuar com o projeto; articular a militância social e política em torno das questões urbanas da cidade; promover o contato entre as diferentes comunidades, cidadãos, movimentos sociais e membros da academia (professores e alunos); proporcionar uma troca de experiências e saberes, no intuito de fomentar a mobilização social em prol do Direito à Cidade no espaço urbano de João Pessoa.

O seminário, de mesmo nome do projeto (Diálogos e Práticas Pelo Direito à Cidade), foi desenvolvido e realizado junto ao Fórum Estadual de Reforma Urbana, no dia

23 de abril de 2019, sediado no Mosteiro de São Bento, João Pessoa – PB, e com entrada gratuita. Este ato contou com a participação de diversos movimentos sociais, entidades representativas, estudantes de graduação e pós-graduação, professores, advogados e com a presença do Ministério Público Federal, este último como um dos participantes da mesa de debate através do Procurador José Godoy Bezerra de Souza e de seu assessor jurídico, Joabson da Silva Porto.

O seminário se consolidou como uma das ações do projeto que procuraram promover um diálogo horizontal e democrático pelo Direito à Cidade, dando abertura para a participação popular por meio da fala e da interação, gerando a possibilidade de exposição das diferentes realidades, experiências e necessidades, práticas de lutas e desafios. Após o seminário, realizou-se – junto ao FERURB e movimentos sociais urbanos – reuniões e alguns levantamentos sobre possíveis escolhas do local em que o projeto seria executado, dando continuidade as ações desenvolvidas. O espaço escolhido coletivamente foi uma comunidade no bairro do Grotão, localizada no sul da cidade de João Pessoa.

A escolha da comunidade se deu em face das condições de vulnerabilidade social presentes na comunidade, estando desassistida em alguns pontos pelo Estado e com carência no âmbito de uma mobilização e articulação comunitária mais efetiva. Junto a isso, soma-se o fato de a comunidade possuir uma tramitação de regularização fundiária que se encontra em atraso há três décadas. Logo, foi indispensável a realização de estudos e coletas de informações sobre a comunidade, bem como a aproximação dos integrantes do projeto com moradores e representantes da comunidade, que se deu por intermédio do apoio firmado com os movimentos sociais urbanos e com o FERURB.

À luz da problemática habitacional, foi promovida uma ação ligada à questão da regularização fundiária da comunidade do Grotão, no dia 09 de novembro de 2019, na Escola Estadual Gustavo Capanema (localizada no mesmo bairro). A ação contou com um quantitativo significativo de moradores da comunidade, uma vez que fora realizado um significativo trabalho de divulgação e panfletagem

algumas semanas antes, o que possibilitou uma maior aproximação com os moradores e com a realidade do bairro.

A ação objetivou, dentre outras coisas: estimular o debate sobre o Direito à Cidade e o direito à moradia; problematizar junto com os moradores acerca da importância de possuir um imóvel devidamente regularizado; auxiliar, indiretamente, no trâmite jurídico-burocrático no que diz respeito a regularização das casas, pois no dia da mesma técnicos da prefeitura participaram da mesma, com esse objetivo; despertar o interesse sobre os direitos individuais e coletivos ligados à moradia; estimular a cidadania e o direito à cidade. A atividade contou com a participação dos professores integrantes do projeto, alunos extensionistas, Fórum Estadual de Reforma Urbana e Companhia Estadual de Habitação Popular. Todavia, não se pode olvidar dos entraves ligados a esse processo, muitas vezes ligados a “falta” de interesse de diferentes gestões municipais do passado, carência de consciência política dos moradores quanto ao fato de serem portadores de direitos, como os analisados nesse texto, entre outros.

A experiência de desenvolvimento do projeto de extensão “Diálogos e Práticas pelo Direito à Cidade”, especialmente na comunidade do Grotão, se apresentou como um importante momento de formação cidadã, ao mesmo tempo em que aproximou o poder público da sociedade civil, promovendo um diálogo construtivo e necessário, buscando contornar a problemática histórica da regularização fundiária da comunidade. Tal ação reverbera até os dias atuais. Recentemente, obteve-se informações a partir de lideranças de movimentos sociais – parceiros do projeto - que apontam um crescimento considerável na busca por abertura de processos de regularização fundiária na Companhia Estadual de Habitação Popular da Paraíba, após a ação da extensão na Escola Estadual Gustavo Capanema.

CONCLUSÕES

Assinala-se que tanto o seminário realizado em abril, tal como a atividade de regularização fundiária realizada no Grotão,

foram algumas das manifestações práticas do projeto de extensão e representaram ações dialógicas e formativas, que buscaram fomentar o debate crítico sobre a realidade objetiva dos moradores periféricos e destituídos de direitos da cidade, assim como o levantamento das experiências e práticas de luta dos movimentos sociais. Tais saberes e experiências se somaram às pesquisas desenvolvidas no curso de Geografia da UFPB, tendo como o intuito promoverem ações transformadoras na busca pela realização dos princípios ligados ao Direito à Cidade, assim como na construção da autonomia individual e coletiva dos agentes sociais excluídos do espaço urbano.

Contudo, ficou claro que realizar ações de extensão baseadas nos princípios da educação popular e na busca da realização dos ideais ligados ao Direito à Cidade requer um grande esforço, que demanda muito tempo, diálogo, empenho, pesquisa e construção coletiva. A formação cidadã e a luta pelos direitos e garantias fundamentais não é algo célere, tampouco pode ser conquistada, unicamente, num período de dez meses. Contudo, o processo de caminhar na busca de realizar tais ações é tão importante quanto seus fins e destino, pois trata-se de um processo educativo e transformador. Dessa forma, ressalta-se a importância do papel da Universidade e da extensão universitária no contexto do debate e da busca por resoluções das problemáticas urbanas. Tudo isso no contexto da luta pelo Direito à Cidade e justiça social, com o fomento da conscientização popular, tão presente nos ideais freirianos.

REFERÊNCIAS

- D'OTTAVIANO, C. ROVATI, J. (Org.). **Para Além da Sala de Aula. Extensão Universitária e Planejamento Urbano e Regional**. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo e Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. RJ: Paz e Terra, 2005[1987].

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, (1983[1969]).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOONEWARDENA, Kanishka (et al.). **Space, Difference, Everyday Life: Reading Henri Lefebvre.** Routledge, 2008.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **Problèmes théoriques de l'autogestion.** Revue Autogestion, N°1, Déc.1966.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade.** São Paulo: Centauro, 2001.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia.** Associação dos Geógrafos Brasileiros – AGB. N.21, p. 7-14, ago., 1996.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS NETO, José Viturino dos; NASCIMENTO, Alexandre Sabino do. Diálogos e Práticas Pelo Direito à Cidade. **Relatório do Projeto de Extensão, Edital PROBEX/UFPA**, 2019.

CINEMA E DIREITOS HUMANOS: A ARTE COMO INSTRUMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Joana Santana¹⁸
Caroline Lourenço¹⁹
Adiliane Batista²⁰

RESUMO: A partir da promoção da arte e suas diferentes manifestações, este trabalho se apresenta dividido em capítulos principais: primeiramente abordaremos, com Paulo Freire, uma discussão à luz das concepções sobre educação transformadora. A segunda parte trata-se de um relato de experiência das autoras junto ao projeto de extensão *Educação Democrática e Direitos Humanos*, do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), destacando o planejamento e a execução de um cine debate. A terceira parte pretende contribuir com a discussão sobre arte, sobretudo as possibilidades temáticas do audiovisual, utilizando-se do filme “Estrelas além do tempo” exibido naquela atividade, como demonstração de educação para além da sala de aula, assim, foi abordada a discussão sobre feminismo e racismo visto que foi o eixo central do filme. Assim, há uma constatação: que a arte como educação transformadora atua na sociedade contribuindo para a formação crítico-social.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Educação transformadora. Direitos Humanos. Cine debate.

¹⁸ Estudante de Gestão de Turismo pelo IFPE e bolsista do projeto de extensão Educação Democrática e Direitos Humanos.

¹⁹ Estagiária de Serviço Social do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE *Campus* Recife. Graduanda no curso de Serviço Social pelo Centro Universitário São Miguel - UniSãoMiguel.

²⁰ Assistente Social do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE *Campus* Recife. Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-graduação de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Representante de supervisores de campo da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS - 2ª Região.

INTRODUÇÃO

O entendimento acerca da amplitude dos conceitos de educação, sobretudo dos dilemas da educação no Brasil, vem ao longo dos anos sendo pauta para grandes pesquisadores. Sobre educação, compreendemos a necessidade de pautá-la através do viés da humanização, transpassando necessariamente pela obra freiriana, bem como sua contribuição no processo de formação com perspectivas de transformação social, através de suas metodologias pedagógicas.

Assim, *a priori*, temos como propósito deste estudo refletir acerca da educação, de modo a pensar em uma educação transformadora seguindo os ensinamentos de Freire (1967), mais especificamente do livro Educação como prática de liberdade (1967), com um recorte maior no quarto capítulo Educação e Conscientização.

A educação tem como objetivo a conscientização do estudante, atribuindo ao poder da educação uma ferramenta capaz de ser utilizada a favor do educando, compreendendo a educação como um potencial recurso de libertação, sugerindo uma prática de ensino que rompa com os muros da educação institucional e estimule uma criticidade para além dos muros da sala de aula.

Na segunda parte, quando se pensa em linguagem artística, consideramos a arte como ferramenta indispensável para o desenvolvimento intelectual e cognitivo do ser humano, pois, é no momento em que aguçamos a educação através da arte, que ampliamos o senso reflexivo, crítico e humanizado do cidadão. Não é diferente com a história cinematográfica, já que o cinema desperta mais do que boa memória e aumento na capacidade de concentração. Portanto, compreendemos cinema com um relato gravado, uma visão, que dialoga com a realidade, e tem o poder de quebrar as barreiras entre o real e o imaginário; consideramos ainda que cinema seja amplo tanto em aspecto sentimental, quanto em provocações sociais.

No que diz respeito à arte, sobretudo ao cinema como um instrumento emancipatório para a educação transformadora e uma sociedade humanizada e crítica, faremos uma análise visando enfatizar suas práticas pedagógicas, à Bernardet (2000).

A terceira parte desse artigo trata-se de um relato de experiência sobre o cine debate promovido pelo projeto de extensão *Educação Democrática e Direitos Humanos*, uma experiência junto ao Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Salientamos o filme como recurso didático pedagógico por apresentar possibilidades na sistematização do ensino tanto das ciências naturais e humanas. Desta forma, extraímos do filme questões capazes de aguçar nos estudantes e na sociedade uma forma de educação que incentive a captação dos objetivos de sua realidade, naturalmente crítica e reflexiva, onde enfatizamos o audiovisual como instrumento de transformação a favor da educação, do inquietamento intelectual para além da sala de aula, do aguçar de uma educação a qual transgride as paredes das instituições e estimula nos estudantes e na sociedade um novo modelo de educação: a educação consciente.

DISCUSSÃO TEÓRICA A EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL

A concepção de educação tratada neste trabalho é aquela que a compreende como um direito humano fundamental. Trata-se de uma apropriação ao longo da vida do sujeito, que pode propiciar desenvolvimento intelectual, cultural, ético, possibilitando sua emancipação.

A Educação se configura, ao mesmo tempo, em um meio e um fim para que as finalidades de um Estado democrático sejam observadas na realidade social de uma nação. Ora se posiciona como um meio para que os direitos individuais e coletivos sejam exercidos, bem como para que o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça possam proporcionar a construção de uma sociedade fraterna e fundada na harmonia social; ora se constitui em um fim a partir de seu reconhecimento como um direito social e da obrigatória garantia deste pelo Estado. (PASSOS e MULICO, 2019, p, 30)

Na história do Brasil a educação está permeada por inúmeros avanços e retrocessos, entretanto a aprovação da Constituição

Federal de 1988 é um avanço significativo, pois marca a efetivação do Estado na garantia deste direito. Direito este que tem “múltiplas faces: social, econômico e cultural” Claude (2005, p.37), isto é, na vivência em comunidade a educação promove o comportamento dos seus membros e assim fortalece a prática de sua cidadania, proporciona também o desenvolvimento da sua própria sustentação.

O tema da educação teve destaque nas deliberações que culminaram na publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, onde segundo Claude (2005) os diversos representantes da Organização das Nações Unidas (ONU) tinham o entendimento que a educação é mecanismo fundamental para o “pleno desenvolvimento da personalidade humana”, além de representar pressuposto imprescindível para a transmissão de uma cultura de paz e tolerância entre os diferentes povos.

Ao promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana, e a dignidade que isso acarreta, a educação também promove os direitos humanos. E, para esse pleno desenvolvimento, a educação para a dignidade deve levar em conta a lista completa dos direitos humanos: direitos pessoais, como a privacidade; direitos políticos – como a participação, bem como a busca e a divulgação de informações; direitos civis, como a igualdade e a ausência de discriminação; direitos econômicos, como um padrão de vida digno; e o direito a participar da vida cultural da comunidade. (CLAUDE, 2005, p. 41)

Nesse sentido, a educação respaldada nos direitos humanos reafirma a importância da democracia, fazendo uso cada vez mais de uma didática transformadora. Dessa forma trazemos o conceito teórico de alguns estudiosos que se baseiam nessa concepção.

Para Paulo Freire, o processo educativo é uma troca de saberes entre educador e educando, e só faz sentido quando consegue contribuir para uma compreensão crítica da realidade social. De acordo com o autor, “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias Freire (1979). Ou

seja, a partir de uma educação transformadora há a contribuição para a emancipação pessoal e social dos sujeitos.

Nesse mesmo ângulo de pensamento, Orso (2012), concebe a educação numa forma de totalidade, ou seja, inserido na sociedade e seus antagonismos, marcada pelas lutas de classe em que se acredita na “... educação [como] fruto das relações que se estabelecem na sociedade, em cada época; entendemos que ela é determinada e determinante social, porém não é absoluta” evidenciando que esse apesar de um fator de influência social não é um fator determinante de fracasso.

A IDENTIFICAÇÃO AUDIOVISUAL PARA CRITICIDADE SOCIAL

Desde que surgiu, a arte é vista com a capacidade de estimular diversas sensações. Dentro da abrangente composição de arte, encontra-se o cinema, este, por sua vez, também nasce com a ideia de reavivar tais sensações, estimulando tais interpretações de acordo com a sensibilidade de cada indivíduo. O que permite a cada um identificar-se com a obra de acordo com suas vivências e individualidades:

[...] O que percebo no cinema não é apenas o que vejo, não é apenas o que me é mostrado no recorte do quadro, através da mediação da câmera. A minha percepção depende fundamentalmente do que eu adivinho na percepção do outro, do que eu suponho que o outro vê (ou não) e do que eu suponho que o outro sabe (ou não) que eu vejo [...]. (MACHADO, 2007, p. 97)

Em decorrência disto, entende-se que o cinema está diretamente ligado à experiência individual de cada espectador, tendo assim capacidade de motivar o poder cognitivo de quem decodifica sua mensagem, proporcionando o despertar crítico de identificação ou não com um determinado filme, o que pode acarretar em um processo de comparação do “eu” com o outro, na qual nos faz sentir pertencentes ou não a tal situação dentro deste filme:

Assim, o processo que chamamos de ‘identificação’, uma das chaves da legibilidade (inteligibilidade) do filme, nunca deve ser pensado como um monólito, mas como um sistema maleável (embora consistente) de trocas provisórias, em que os vários olhos do filme (entre os quais o do espectador) se substituem segundo um modo de agenciamento que pode ser fechado ou aberto, ‘centralizado’ ou múltiplo, de acordo com cada filme. Habitar o texto fílmico como um ‘leitor’ é se dividir para ocupar muitos lugares ao mesmo tempo e experimentar o outro como uma entidade móvel e escorregadia (MACHADO, 2007, p. 99).

Compreendemos assim, portanto, que, identificando-se ou não com o filme, a reflexão causada pelo eixo temático, tem a capacidade de nutrir desconfortos capazes de proporcionar a criticidade social. De acordo com Santos (2019),

o filme, por meio de suas múltiplas linguagens, pode ser empregado como mediador para a aprendizagem de conceitos e leis científicas; assim como para a discussão do contexto histórico de construção da ciência e de suas ligações com o social, podendo também criar condições de contextualização e problematização em sala de aula.

Sendo assim, o filme pode trabalhar emoções, valores e experiências mediante variadas linguagens: visual, oral, musical, escrita, dentre outras. Por meio da ficção, do enredo, dos personagens, possibilitando momentos de aprendizagem.

RAÇA, GÊNERO E DIREITOS HUMANOS DENTRO DO CINE DEBATE

A noção de Raça, Gênero e Direitos Humanos caminha em constante conexão, modificando com o avanço dos estudos sociais e a partir de lutas de grupos ativistas de direitos humanos. Desta forma, as temáticas de Raça, Gênero e Direitos Humanos manifestam relatos constantes de desigualdade, evidenciando o recorte de classe agregado ao racismo estrutural no Brasil e no Mundo.

De acordo com o Art. 3º, § IV da Constituição Brasileira de 1988 afirma-se que racismo é crime, entendendo o bem de todos

como princípio fundamental para sociedade, uma sociedade sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. No Art. 5º, descreve, ainda, que todas/os são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...] Brasil (1988).

Na prática, isso resultaria em um país igualitário; culminando em uma sociedade menos violenta para os corpos que estão às margens da sociedade, em emancipação feminina, menor índice de feminicídio e suicídio, melhora na economia, ademais. Assim, assimilando as possíveis resultantes destas temáticas como práticas de mudanças sociais, o projeto de extensão *Educação Democrática e Direitos Humanos*, acredita que:

É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as interseções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. (DAVIS, 2016, p. 18/19).

Portanto, considerando a intersecção entre Raça, Gênero e Direitos humanos; enxergando os pontos comuns entre as três temáticas, e com finalidade de fomentar a criticidade dentro do núcleo educacional e social, colocamos o audiovisual à favor de uma educação emancipatória, a fim de discutir tais temáticas com poder transformador social.

O CINEMA COMO FERRAMENTA DE PEDAGÓGICA NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

A realização do cine debate *Estrelas além do tempo* (2016) dentro do Projeto de Extensão Educação Democrática e Direitos Humanos, surge a partir da identificação de uma lacuna na educação, lacunas nas metodologias ativas, capazes de limitar o desenvolvimento intelectual do estudante. Outrora percebemos

também a capacidade de identificação do recurso audiovisual como proposta pedagógica para relação de contextualização de conteúdos.

Ademais, o plano de ação “cinema e educação” objetivou o fortalecimento de práticas educativas com a linguagem audiovisual que pudessem ser relevantes e contribuíssem concretamente com a comunidade escolar, respeitando as suas singularidades e propiciando autonomia do estudante no processo ensino-aprendizagem.

Para Duarte (2002, p. 17) os meios educacionais enxergam o audiovisual como complemento de atividades educativas, um recurso secundário no processo educacional. Descredibilizando o poder dessa ferramenta em aguçar a educação em sua forma mais ampla, além dos muros institucionais.

Se admitirmos que a educação precisa de uma reformulação profunda, pautada em processos que corroborem com o não alienamento do indivíduo, que seja conteudista, e focada no social, poderemos olhar o cinema como uma ferramenta potencial para galgarmos aos nossos ideais de educação, visto que:

O cinema constitui-se em uma matriz social singular de percepção, elaboração e transmissão de saberes e fazeres, possibilitando distintas formas de apreensão, compreensão e representação do mundo. Nesses termos, enquanto uma modalidade integrante do conhecimento humano, o cinema orienta e explica percursos individuais e grupais formados em ambiências em que a imagem em movimento constitui e possibilita aprendizados que passam a compor o estoque de experiências da sociedade (SILVA, 2010, p. 161-162).

Neste sentido, ressignificamos o sentido da escola na sociedade, dando a ela um significado mais plural, tornando-a um verdadeiro mediador entre a sala de aula e a sociedade, de forma que abranja a todos; compreendendo sua diversidade, e aflorando cada cidadão de maneira peculiar. Retomando as discussões de décadas que afirmam que:

Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios,

em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele (FREIRE, 2005, p. 119).

Por instigar reflexões é umas das ferramentas do cinema que mais interferem na formação conteudista do espectador, fazendo assim com que cinema seja visto, não só como uma ferramenta agregadora ao processo de ensino, pesquisa e extensão e, assim, como parte facilitadora a fim de uma educação transformadora.

METODOLOGIA

Tentaremos nos aproximar, em nossa proposta de comunicação oral, de um relato de experiência, associando esta atividade da perspectiva de educação transformadora a partir de Freire (1967).

Em primeiro lugar houve um levantamento das referências bibliográficas e audiovisuais sobre educação, racismo, feminismo e cinema. Assim, a análise deste trabalho se pauta nas observações do evento através das lentes das principais referências, que foram: Freire (1967); Davis (1994) e Bernadet (2006).

Buscou-se oportunizar aos participantes do projeto de extensão um aprendizado e crescimento ao prepararmos a exibição do filme e debate. Para isto, a pesquisa e o trabalho criativo nortearam a prática de todos os envolvidos, e esse processo despertou em nós, pesquisadores, a latente vontade de analisar esse *corpus* e suas resultantes.

É importante ressaltar ainda, que a metodologia científica utilizada neste artigo foi a “pesquisa de campo”, a qual “é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador.” Severino (1941). Isto é, o relato de experiência descrito no próximo tópico, - análise -, trouxe a visão do pesquisador diante das condições nas quais o Cine Debate foi executado. Essas condições tratam do evento ocorrido.

O cine debate com exposição do filme *Estrelas Além do Tempo*, 2016 teve como público direto, e, portanto objeto de observação dos

pesquisadores, um grupo de 50 alunos com faixa etária de 17 anos. Ainda, a técnica utilizada na metodologia científica está dentro da pesquisa de campo chamada “Observação” sendo “todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa.” (SEVERINO, p. 109, 1941).

ANÁLISE

A ideia do evento Cine Debate *Estrelas Além do Tempo*, (2017) nasceu a partir da participação em uma oficina sobre Cineclubes ofertada pela PROEXT, em novembro de 2019, momento em que foi elucidado o formato para estruturação de Cineclubes no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

De acordo com o material pedagógico disponibilizado naquela oficina, “quando os cineclubes surgiram que a palavra clube designava o espírito associativo e tinha justamente uma conotação democrática, participativa”. Neste sentido, tentamos acompanhar no nosso formato as três características, que, quando juntas, são exclusivas dos cineclubes: O cineclubes não tem fins lucrativos; O cineclubes tem uma estrutura democrática; E o cineclubes tem um compromisso cultural ou ético.

Disto, buscamos oportunizar aos participantes do projeto um aprendizado e crescimento ao prepararmos a exibição do filme e debate, além de propiciar um sentimento real de contribuição para a vida da atividade de exibição e das pessoas envolvidas, desde o realizador até o público. Para isto, a pesquisa e o trabalho criativo nortearam a prática de todos os envolvidos.

O cine debate que relatamos foi realizado no dia 12 de Março de 2020, no mini-auditório do IFPE *Campus* Recife, e contou com a participação de aproximadamente 50 (cinquenta) estudantes. Mediaram o debate, a professora Nathalia da Mata, a assistente social e coordenadora do projeto de extensão, Joelma Lima e a estudante Joana Santana.

No primeiro momento a equipe realizou levantamento bibliográfico e debate interno sobre as temáticas, com a finalidade de

construir um cine debate que reforçasse o conceito de educação consciente e transformadora. Assim, houve uma preparação para munir a equipe sobre as temáticas do filme *Estrelas além do tempo* (2016), quais sejam: Feminismo e Racismo.

Em seguida, priorizamos garantir a presença e participação do público, assim cuidamos de todas as informações necessárias ao público externo: local, data, horário e demais atividades. Composta a partir dos seguintes materiais: cartazes, divulgação em plataformas digitais (página na internet, blog, IG, FB, whatsApp), produção textual para composição de peças, e “boca a boca”, de forma que consolidasse um evento com a repercussão ideal para validação das temáticas.

Desta forma, o próximo passo foi cuidar da logística da atividade: espaço para montagem dos equipamentos ou para que as instalações locais estejam de acordo com o definido. Também foi nesta etapa que aconteceu a exibição do cine no horário anunciado. O evento foi realizado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa prévia, visto que pressupomos o conhecimento sobre a obra exibida e seu potencial de discussão.

A participação no debate tinha previsão de uma hora de duração, e teve a durabilidade de cerca duas horas, o que nos remete a Freire, ao observar no cine debatem que a educação pode ir além dos muros das instituições, plantando dentro de cada cidadão o poder de reflexão, o poder de pensar para além do que lhe foi ensinado, atrelando suas vivências e as demandas sociais em educação, resultando em uma sociedade capaz de entender suas demandas e usar a educação a favor do social.

O filme exibido retrata a disputa entre EUA e a Rússia, durante a guerra fria, pelo comando da tecnologia espacial, paralelamente, o filme trás uma reflexão sobre vida e luta de mulheres Afro-americanas dentro da academia, logo, disputando o espaço intelectual da época, ainda, temas como o machismo e racismo os quais estão arraigado nos EUA, sobretudo no que diz respeito às mulheres negras ocupando espaços anteriormente apenas ocupado por homens brancos, como o posto de cientista dentro da *NASA*.

A predileção foi pelo debate, instigando as pessoas a

conversarem nas “rodas”, seguindo a ordem de: Apresentação dos integrantes; Exibição do Curta-metragem ou Filme; e Realização do debate.

Assim, a centralidade da atividade foi a comunicação entre estudantes, formadores e o mundo. Aliás, não apenas os estudantes foram mobilizados, mas as próprias educadoras, implicando todos no processo vivo que é ensinar e aprender. Assim, o processo educativo do cinema se consolida como um círculo produtivo de trocas constantes que dinamizam e dão vida ao cotidiano escolar.

Neste contexto, educadores desempenham a função pedagógica de promover mediações entre o conteúdo e os estudantes, de modo a propor uma leitura crítica da realidade e que os ajudem a interpretar e descobrir o conhecimento. O que requer a disposição de ouvir as construções conceituais dos educandos ao interpretar a linguagem audiovisual e beneficia a discussão, o diálogo, explícita divergências e possíveis construções de consensos.

Observamos ainda que a interação e identificação do público com os temas geradores, não só pelas por parte do grupo, mas, tratou-se de uma identificação geral, de modo a evidenciar a associação que fazemos entre raça, gênero e classe embasada em uma fala de Davis, na qual afirma que:

É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as interseções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. (DAVIS, 2016, p. 18/19).

Desta forma a exibição buscou uma ligação visceral entre a obra, os integrantes do projeto e o público, pontuando o audiovisual como uma oportunidade de ir além, o que nos fez refletir acerca do cinema como um grandioso dispositivo metodológico, como nas palavras de Bernardet,

Não era uma arte qualquer. Reproduzia a vida tal como é - pelo

menos essa era a ilusão. Não deixava por menos. Uma arte que se apoiava na máquina, uma das musas da burguesia. Juntavam-se a técnica e a arte para realizar o sonho de reproduzir a realidade. (BERNARDET, 2006, p. 127).

A identificação da arte cinematográfica como base da realidade se fez ressaltada na voz de uma estudante negra de 16 anos, que afirmou: *“Todas nós já sofremos preconceitos no mercado de trabalho, para nós é mais difícil, precisamos provar nossa capacidade apenas pela definição de gênero, além de precisarmos vestir nossas melhores roupas, na tentativa de desassociar nossa cor da marginalidade, mesmo com poucas experiências, essa situação me faz lembrar que ser mulher e negra é precisar ser duas vezes melhor.”*. Tal relato serviu de base para uma discussão que nos remete mais uma vez a Freire (1967), quando retrata o entrelace e troca de saberes aguçados neste cine debate, demonstrando que:

para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, um conjunto de ideias a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1967, P. 116.)

Nesta perspectiva, o professor pode estabelecer significados pautados no contexto dos estudantes que estão vivenciando a metodologia, de acordo com as conjunturas em que estão conectados os diferentes tempos históricos, espaços geográficos, culturais, ou seja, o universo cultural do qual faz parte a comunidade escolar e também do entorno.

Ainda sobre troca de saberes entre os participantes, aconteceu a indicação de livros e outros filmes, com a finalidade de agregar conhecimento. Visto que, em muitos momentos a temática era racismo e a luta travada pelo movimento Negro nos EUA contemporâneo, portanto, nestes momentos, surgiram nomes como *Malcon X* e ainda sobre lutas de Classe e Raça, *Martin Luther King Jr.*

Sendo assim, o uso do cinema com objetivos de ensinar, pode

contribuir com o conteúdo que o docente quer explorar, de forma que os estudantes se apropriem do conteúdo científico o qual se pretende trabalhar. O que nos faz concordar com Santos (2019) ao afirmar que, “um bom filme pode ser usado para introduzir e problematizar um novo assunto, aumentar a curiosidade e aguçar a motivação para novos temas e, conforme ação mediadora docente, estimular nos alunos o desejo de pesquisa” (SANTOS, 2019, p.22).

Paralelamente à exibição do filme, construímos um acervo fotográfico e audiovisual com a finalidade de registrar o momento de execução do evento. O acervo documenta a vida da atividade, no intuito de preservar sua memória, propiciando a produção de conhecimento sobre a realidade e sobre a comunidade. No final do projeto foi elaborado um portfólio com todas as informações produzidas nas sessões.

A partir da descrição do nosso cine debate, e de acordo com as resultantes da exibição do filme, observamos que nosso cine debate contribui com uma reflexão social propiciando a interlocução entre a educação e a arte.

CONCLUSÕES

Entendemos que educação precisa vir atrelada à consciência social para que se torne um instrumento a favor do cidadão e consequentemente da sociedade, e que, portanto, precisa ser despertada através de metodologias pedagógicas além dos muros das instituições. Assim, utilizamos da ferramenta do audiovisual para conseguirmos de forma satisfatória, uma conexão entre estudantes e comunidade, e assim introduzir temáticas que dialoguem com conteúdos importantes utilizando-se de uma linguagem de fácil acesso e atual.

O que nos trouxe, por conseguinte, um debate recheado de depoimentos e vivência de garotas e mulheres que compunham o cine debate acerca da violência que sofrem em decorrência do machismo e do racismo estrutural e cultural no Brasil. Trazer à tona temáticas não usuais em disciplinas que compõem a grade curricular das instituições no faz crer em uma educação que vise humanizar os

processos de conhecimento, introduzindo a partir dessas temáticas, processos de aprendizagens; tais como teorias sociológicas e pedagógicas e contribuem com a formação educacional do cidadão.

Deste modo, acreditamos que o cine debate tenha contribuído com o processo de desenvolvimento humano. Fortalecendo os sujeitos através da educação e de um modelo de prática pedagógica que desperte o corpo discente para o diálogo entre as temáticas sociais e a instituição de ensino. O que faz do presente trabalho uma reflexão da pedagogia de Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para os direitos humanos**. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 2, p. 36-63, 2005.

DAVIS, Angela. 1944. **Mulheres, raça e classe** / Angela Davis ; tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo : Boitempo, 2016.

FIGURES, Hidden. Direção de Theodore Melfi. EUA: 20th Century Fox, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

ORSO, Paulino José. **EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, POSSIBILIDADES E OS LIMITES**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 4, n. 2, p. 46-57, 2012.

PASSOS, Pâmella Santos; MULICO, Lesliê Vieira. **Educação e Direitos Humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 6 – João Pessoa, PB : IFPB, 2019. SANTOS, José Nunes dos. **Ciência, cinema e educação: reflexões sobre o filme na escola**. 1. ed - Jundiá SP: Paco Editorial, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. **Metodologia do trabalho científico** / Antônio Joaquim Severino. 1. ed. São Paulo : Cortez, 2013.

A POTENCIALIDADE DA EDUCAÇÃO POPULAR COMO CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NA ASSISTÊNCIA BÁSICA ESTUDANTIL E O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR

Ana Paula Grellert²¹

Neiva Afonso Oliveira²²

RESUMO: O referido trabalho trata sobre a concepção de Educação Popular desde Paulo Freire como uma concepção de educação capaz de dar conta dos desafios do acompanhamento pedagógico ao estudante no ensino superior, sendo este processo integrado à assistência básica estudantil neste nível de ensino. Destaca a importância da Educação Popular como concepção de educação e propõe a partir de uma experiência concreta de apoio pedagógico a partir de projetos de ensino a concretização de uma educação libertadora, considerando seus limites e possibilidades, desde a realidade do Campus FURG – São Lourenço do Sul. O referido trabalho foi elaborado a partir da práxis enquanto profissional pedagoga na referida instituição, e como recurso metodológico utilizou-se a pesquisa bibliográfica, tendo como referencial as obras de Paulo Freire. Os resultados evidenciam que o trabalho com projetos de ensino no acompanhamento pedagógico ao estudante no ensino superior pode trazer novas perspectivas para a Educação Popular na universidade e na assistência básica estudantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular. Acompanhamento pedagógico. Paulo Freire. Universidade pública.

²¹Pedagoga na Universidade Federal do Rio Grande – Coordenadora de Atenção ao Estudante – PRAE/Campus FURG - São Lourenço do Sul/RS. Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Integrante do FEPRÁXIS/UFPEL. E-mail: ana.grellert@furg.br

²² Professora Orientadora. Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Líder do Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social – FEPRÁXIS/UFPEL. E-mail: neivaafonsooliveira@gmail.com

INTRODUÇÃO

Dialogar sobre a universidade pública nos dias atuais, considerando a sua importância e significado para todos (as) os sujeitos que a frequentam, sobretudo para aqueles e aquelas cujo acesso a universidade se intensificou, ou só foi possível a partir da segunda metade dos anos 2000, torna-se importante, mas, sobretudo, dialogar sobre o acompanhamento pedagógico do estudante no Ensino Superior é fundamental, diante da necessidade de garantir a permanência qualificada dos mesmos neste nível de ensino.

Situamo-nos no tempo, mais precisamente no ano de 2003, o qual marca a chegada do Partido dos Trabalhadores ao Governo Federal, o país passou a vivenciar uma universidade diferente daquela até então conhecida. Entre as marcas desta diferença, percebemos uma dianteira no que se refere à ampliação de vagas nas Instituições Públicas Federais de Ensino Superior - IFES, e é perceptível o acesso das classes populares²³ ao Ensino Superior. Com relação à afluência e acesso a esta modalidade, percebe-se que a partir deste período houve um grande investimento no sentido de ampliar a oferta de vagas nas IFES, o que também traz desafios para a universidade, no sentido de atender aos estudantes das classes populares, motivado pelas políticas de expansão universitária.

Logo, é perceptível que a partir deste momento as classes populares tiveram mais oportunidades de acessar e permanecer neste espaço, também influenciando os processos próprios da universidade, sobretudo, os processos pedagógicos que envolvem o ensino-aprendizagem. Não obstante, com a chegada ao Ensino Superior de estudantes pertencentes à base da pirâmide social, emergiu um discurso reacionário baseado em argumentos do tipo “estes alunos não aprendem”, “eles têm problemas de aprendizagem” ou ainda “que

²³ De acordo com Paludo (2001, p.33) as classes populares são os indivíduos e grupos explorados economicamente, desvalorizados e discriminados culturalmente e dominados politicamente (p.34). É possível também remetermos o termo à Freire (2011), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, cuja dedicatória do livro o autor remete “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

os alunos estão chegando ao nível superior sem os conhecimentos básicos que deveriam ter ao ingressar num curso superior”.

Cabe destacar também a política de democratização de acesso ao Ensino Superior instituída pela Lei nº 12.711/2012, conhecida como política de cotas, que dentre outras questões determinou que as IFES vinculadas ao Ministério da Educação devem reservar, em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

É possível também observar alguns avanços no que se refere às Políticas de Assistência Estudantil, como a promulgação do Decreto 7234/2010, que cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. É importante salientar que o PNAES, além dos auxílios financeiros, prevê também o atendimento a “outros fatores que estão direta ou indiretamente relacionados com a evasão, como [...] a distância da família, a não adaptação ao curso, questões pessoais, dificuldades pedagógicas, problemas de saúde, entre outros” (Gómez e Torres, 2015, p. 73).

O campus São Lourenço do Sul, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) é resultado destas políticas educacionais que surgiram a partir dos anos 2000 e possui atualmente 250 estudantes matriculados em cinco cursos de graduação. O acompanhamento pedagógico ao estudante na FURG é uma das atribuições da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) que tem o objetivo de “promover o desenvolvimento de condições equitativas de acesso e permanência do estudante, visando ao compromisso e a participação dos estudantes na vida universitária e ao aprimoramento das condições na sua formação técnica, humanística e cidadã”.

Esta Pró-Reitoria também tem como objetivo a promoção de ações de apoio aos estudantes de maneira a garantir sua permanência qualificada nos cursos de graduação e conclusão dos estudos, além de organizar e promover a orientação pedagógica para a aprendizagem e fortalecer ações de formação ampliada ao estudante. Para a permanência qualificada do estudante a PRAE segue os princípios do

Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAES e as diretrizes institucionais do Programa de Desenvolvimento do Estudante - PDE/FURG, a partir dos Subprogramas de Assistência Básica, de Apoio Pedagógico e de Formação Ampliada. O Subprograma de Apoio Pedagógico, é foco deste artigo, visa promover a melhoria do desempenho acadêmico dos (as) estudantes através de ações específicas que possam contribuir com a qualificação de seu processo educativo, buscando evitar a evasão e a retenção no seu curso de graduação. O Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante, possui três linhas de atuação: a Afirmativa, a Mediadora e a Formação Ampliada.

No que tange a sua estrutura, a PRAE se organiza a partir de duas Diretorias, além do Gabinete da Pró-Reitoria, a saber: Diretoria de Desenvolvimento Estudantil (DIDES), que possui três coordenações: CAAPE (Coordenação de Acompanhamento Pedagógico ao Estudante); CAAF (Coordenação de Ações Afirmativas) e CODAFE (Coordenação de Desenvolvimento Acadêmico e Formação Ampliada do estudante) e a Diretoria de Assistência Estudantil (DAE) a qual possui duas coordenações: CAATE (Coordenação de Alimentação, Alojamento e Transporte Estudantil) e a Coordenação do Bem Viver Universitário (CBVU).

No Campus São Lourenço do Sul, a PRAE possui uma Coordenação de Atenção ao Estudante, vinculada ao gabinete da Pró-reitoria, e possui uma equipe multiprofissional composta por quatro profissionais. O acompanhamento pedagógico ao estudante no campus São Lourenço do Sul é oferecido aos estudantes a partir da atuação de sua equipe multiprofissional da PRAE, e operacionaliza-se em sintonia com a Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante (CAAPE), do campus sede.

Diante do exposto, ao longo do presente artigo nossa intenção é dialogar sobre a importância do acompanhamento pedagógico ao estudante no Ensino Superior, no contexto do Campus São Lourenço do Sul, destacando-o como um dos aspectos fundamentais para a permanência qualificada do estudante nos cursos de graduação ofertados pela FURG neste município. Para realização deste trabalho utilizamos a pesquisa bibliográfica, tendo como foco

principal as obras de Paulo Freire, e também buscamos evidenciar as reflexões advindas da experiência profissional como pedagoga no Campus FURG – São Lourenço do Sul. Assim, destacamos, à luz de uma experiência concreta vivenciada no referido campus, a concepção de Educação Popular proposta por Paulo Freire a qual fundamenta as ações de acompanhamento pedagógico ao estudante no referido contexto, considerando as especificidades da aprendizagem no Ensino Superior, a realidade institucional, as áreas de formação dos estudantes e as parcerias com os (as) docentes que atuam nesta universidade.

A FURG – CAMPUS SÃO LOURENÇO DO SUL: UMA HISTÓRIA RECENTE

Considerando a importância do tema central deste trabalho, que trata sobre o acompanhamento e apoio pedagógico do estudante no Ensino Superior, compreendemos que é necessário destacar aspectos históricos do local de onde falamos, ou seja, o Campus FURG – São Lourenço do Sul, cuja história é recente, no entanto, significativa, diante de sua importância e abrangência regional.

No ano de 2007, a Universidade Federal do Rio Grande (FURG) aderiu ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais (REUNI). A FURG, com a sua política institucional de uma Universidade voltada para os ecossistemas costeiros e oceânicos, instituiu três novos campi, destacam o Campus Santa Vitória do Palmar, Campus São Lourenço do Sul e o Campus Santo Antônio da Patrulha. A partir desta política pública educacional, no ano de 2010, o campus de São Lourenço do Sul iniciou suas atividades com a implantação do curso superior de Tecnologia em Gestão Ambiental, instituído pela Deliberação nº 084/2009 do COEPEA, em consonância com os objetivos do REUNI lançado pelo Governo Federal, por meio do Decreto 6.096 de 24 de abril.

Neste cenário, proposta pedagógica para o campus de São Lourenço do Sul consiste na implantação de cursos superiores voltados para a mudança do paradigma de desenvolvimento vigente, rumo a um modelo de desenvolvimento sustentável, sempre buscando

a inserção no contexto regional. Já no ano de 2014, iniciaram-se os cursos superiores de Licenciatura em Educação do Campo e Bacharelado em Agroecologia, instituídos pela Deliberação nº 086/2013 do COEPEA²⁴, e pela Deliberação nº 106/2013 do COEPEA. E no ano de 2016, iniciaram-se as atividades do curso de Tecnologia em Gestão de Cooperativas, instituído pela Deliberação nº 052/2015 do COEPEA.

Nestes onze anos de atividades acadêmicas no município de São Lourenço do Sul, o campus conta com cinco cursos que se destacam por ter em sua proposta pedagógica o fio condutor da sustentabilidade, o que podemos evidenciar como algo muito importante a se considerar em se tratando de acompanhamento pedagógico ao estudante que busca nos respectivos cursos mencionados, sua realização profissional e humana. O perfil dos estudantes do campus São Lourenço do Sul é diverso, em sua maioria filhos de agricultores do município e região do entorno, além de estudantes quilombolas e indígenas, e demais oriundos de outros estados da federação.

Foi também neste espaço-tempo que se constituiu a equipe multidisciplinar da PRAE do Campus São Lourenço do Sul. A equipe é composta por profissionais de diferentes áreas, a saber: Serviço Social, Pedagogia, Psicologia e Tradutor e Intérprete de LIBRAS/Português. A equipe multiprofissional da PRAE neste campus busca permanentemente articular ações visando à atuação em equipe, de forma coletiva, favorecendo o olhar multidisciplinar, que considera as diferentes abordagens e as especificidades de atuação de cada profissional.

O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO AO ESTUDANTE NO CAMPUS FURG SÃO LOURENÇO DO SUL

Até o ano de 2015, o acompanhamento pedagógico dos estudantes do Campus São Lourenço do Sul era realizado por profissionais pedagogos oriundos do campus sede FURG/Carreiros,

²⁴O Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (COEPEA) é o órgão superior deliberativo da Universidade em matéria administrativa, didático-científica, tecnológica e cultural.

localizado na cidade do Rio Grande, os quais se deslocavam para os campi fora da sede para realizar o acompanhamento pedagógico destes estudantes. A partir do início de 2015, a equipe da PRAE do Campus de São Lourenço do Sul passou a contar com uma pedagoga, que tem entre suas atribuições realizar o acompanhamento e apoio pedagógico dos estudantes do referido Campus, em consonância com as diretrizes da Diretoria de Desenvolvimento ao Estudante (DIDES/PRAE) e da Coordenação de Acompanhamento e Apoio pedagógico ao Estudante (CAAPE/DIDES/PRAE). Este acompanhamento é uma ação do setor pedagógico da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis/FURG que visa identificar e atenuar os fatores que levam a evasão e a retenção dos acadêmicos beneficiados pelo Subprograma de Assistência Básica (SAB), vinculado ao Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante - PDE da FURG²⁵.

A presença permanente de uma pedagoga no campus possibilitou a intensificação das atividades de acompanhamento pedagógico a partir da oferta de atendimentos individuais, promovendo a escuta sensível, o acolhimento das ansiedades e dificuldades encontradas pelo estudante no decorrer de sua trajetória acadêmica. O atendimento pedagógico é realizado através de agendamento, seja por procura espontânea, seja por indicação da Coordenação do Curso ou ainda através da identificação pela equipe multiprofissional da PRAE dos estudantes que demonstram déficit de aprendizagem, reprovações por frequência, baixo coeficiente de rendimento, dificuldades de aprendizagem em uma ou mais áreas do conhecimento, conforme estabelece a Instrução Normativa

²⁵O Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante (PDE) foi instituído pela Deliberação 157/2010 e visa promover o desenvolvimento pleno do estudante universitário regularmente matriculado na Universidade Federal do Rio Grande, em cursos de graduação ou de pós-graduação, contemplando o apoio pedagógico, a formação ampliada e a assistência básica. O PDE estrutura-se em três Subprogramas essenciais: o Subprograma de Apoio Pedagógico, o Subprograma de Formação Ampliada e o Subprograma de Assistência Básica. Disponível em <http://www.conselhos.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepea/15710.htm>

001/2016²⁶ da PRAE/FURG que dispõe sobre o acompanhamento pedagógico ao estudante. O permanente acompanhamento pedagógico ao estudante no contexto do Campus São Lourenço do Sul também demonstrou a necessidade de mediação com docentes das diferentes áreas do saber, sendo que tais mediações foram fundamentais para a organização de ações conjuntas entre o setor pedagógico da PRAE e os docentes e técnicos administrativos da Universidade. Tais ações tem por objetivo a superação das diferentes dificuldades identificadas no processo de acompanhamento pedagógico, em diferentes âmbitos, seja na aprendizagem, no aspecto relacional e dialógico.

No decorrer do ano de 2017, foi instituída uma coordenação para a PRAE – Campus São Lourenço do Sul, sendo esta a Coordenação de Atenção ao Estudante, motivada por mudanças na estrutura organizacional da PRAE/FURG. Esta coordenação, em parceria com a Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico (CAAPE/PRAE), considerando as diferentes demandas de acompanhamento dos estudantes, iniciou o acompanhamento pedagógico por Projetos de Ensino. Tais projetos partem da premissa que estudantes e professores se constituem como sujeitos do ato de aprender e, portanto, necessitam de apoio para superar dificuldades, atingir seus objetivos de aprendizagem e produtividade, considerando assim, um terreno fértil para a concretização de ações de acompanhamento pedagógico através de Projetos de Ensino no referido contexto. Neste sentido, os mesmos foram construídos a partir do diálogo com os estudantes atendidos pelo setor pedagógico, com os docentes das diferentes áreas do conhecimento atuantes no campus, buscando a superação das dificuldades enfrentadas pelos

²⁶ De acordo com a Instrução Normativa 001/2016, o acompanhamento pedagógico tem como finalidade qualificar a permanência dos estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação da FURG e tem a finalidade de minimizar as desigualdades originadas por situações sociais, psicológicas e/ou pedagógicas, que impedem o pleno desenvolvimento acadêmico, por meio de ações específicas, a serem desenvolvidas por equipe multiprofissional da PRAE. Disponível em: https://prae.furg.br/images/Documentos/Documentos/2016/INSTRU%C3%87%C3%83O_NORMATIVA_AP.pdf

estudantes, e também pelos docentes, uma vez que foi possível identificar a partir do acompanhamento pedagógico com os estudantes e com as mediações junto aos docentes, as necessidades de atuação da PRAE.

De acordo com o PDE/FURG, o Subprograma de Apoio Pedagógico visa promover a melhoria do desempenho acadêmico do estudante por meio de ações específicas para melhorar o processo educativo do estudante. Com base neste pressuposto, foi possível estabelecer diferentes parcerias entre docentes, técnicos e estudantes a fim de promover ações de acompanhamento pedagógico no Campus São Lourenço do Sul. Tais ações fazem parte do Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante da PRAE, que tem como objetivo “ampliar e qualificar os espaços e ações pedagógicas, interativas e afirmativas, visando à promoção de equidades e justiça social na formação acadêmica e cidadã dos estudantes da FURG.” (PDE/FURG – 2010)

O referido programa está dividido em três linhas de atuação, a saber: I) ações afirmativas - são ações que visam a promoção da igualdade de oportunidades para todos/as que acessam a Universidade; II) ações mediadoras- são ações que proporcionarão ao estudante o reencontro com os conhecimentos da educação básica. Esses conhecimentos são pressupostos iniciais e fundamentais aos que serão produzidos no Ensino Superior; e III) ações de formação ampliada - são ações que buscarão, por meio de suas atividades, complementar a formação universitária e profissional dos estudantes.

SOBRE A INTENCIONALIDADE E CONCEPÇÃO DAS AÇÕES DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO NO CAMPUS FURG - SÃO LOURENÇO DO SUL

Ao dialogarmos sobre o acompanhamento pedagógico no Ensino Superior, a partir das considerações expostas até aqui, considerando as mudanças significativas no perfil dos estudantes do Ensino Superior brasileiro, bem como o contexto de onde falamos, percebemos a necessidade de expressar a nossa compreensão acerca da concepção de educação que orienta as ações de acompanhamento

pedagógico no Campus São Lourenço do Sul, uma vez que, toda ação educativa tem uma intencionalidade, e neste sentido, tem um direcionamento de acordo com o objetivo que se pretende atingir. Neste sentido, destacamos a compreensão de Paludo (2001):

As concepções representam um todo razoavelmente articulado, que expressa a visão de homem, de sociedade, de processo histórico e função social da educação a partir do qual se procura imprimir um determinado rumo ao processo educativo. (PALUDO, 2001, p. 81)

Discutir a qualidade da educação ofertada para as classes populares na Universidade torna-se fundamental, uma vez que o ingresso destes sujeitos traz demandas específicas para o ambiente universitário. Em nossa compreensão, a universidade não pode ser somente o “agente certificador” ou um passaporte “para a empregabilidade”. A nosso ver, a universidade precisa ser um espaço construído no cotidiano pelos grupos sociais que a frequentam, pelos sujeitos que a fazem existir, e nesse sentido, algumas categorias como “ser mais”, o “diálogo”, e “educação como prática da liberdade”, como fundantes da Educação Popular, propostas por Paulo Freire são materiais imprescindíveis para subsidiar as ações de acompanhamento pedagógico na Universidade.

Compreendendo que a educação tem um papel fundamental na formação do ser humano, percebe-se que mais do que transmitir conhecimentos e, informações, do que a preparação para o mercado de trabalho – o que por sua vez, implica na adequação a realidade – ela necessita dar conta de compreender o homem como sujeito histórico, concreto, capaz de pensar, de dialogar, de buscar o que lhe é de direito: a sua vocação para o “ser mais”, que de acordo com Zitkoski (2010) é significa a vocação para a humanização, ou seja,

uma característica que se expressa na própria busca do ser mais através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista desua liberdade. Essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a natureza humana é programada para ser mais, mas não determinada por estruturas e princípios inatos. (ZITKOSKI, 2010, p.369).

Paulo Freire considera o diálogo um dos princípios mais importantes para uma educação que se pretende libertadora. Assim, esta é uma categoria importante, considerando as ações de acompanhamento pedagógico na Universidade. Ao contrário, o antidiálogo levaria a práticas autoritárias.

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não de só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar no mundo resulta de sua abertura à realidade que o faz ser o ente de relações que é. [...] Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação (FREIRE, 2014 p.55-56).

É precisamente a partir desse entendimento de ser humano que Paulo Freire desenvolveu a compreensão de que a educação constitui-se como um instrumento de mudança da sociedade. Aponta ainda que a desumanização não permite que as pessoas participem das atividades de seu tempo, pela ausência do diálogo, o que impede e nega as possibilidades transformadoras.

Neste sentido, compreendemos que as ações de acompanhamento pedagógico no campus São Lourenço do Sul são possibilidades reais de transformação na medida em que tais ações buscam, a partir do diálogo com os diferentes sujeitos envolvidos nestas ações, superar dificuldades, tanto do docente quanto do discente, além de promover a empatia e a sensibilidade para as diferentes situações que podem acarretar dificuldades para o desempenho acadêmico dos estudantes na Universidade e até a evasão. Insistimos no diálogo, enquanto um processo de busca constante e uma prática educativa que, comprometida com a transformação da sociedade, deve partir do diálogo com o “universo temático” dos educandos e educandas, sendo estes sujeitos na construção e tomada de consciência sobre a realidade que vivem.

Podemos inferir que na perspectiva da Educação Popular, nas ações de acompanhamento pedagógico ao estudante não se trata apenas de ensinar, mas também de aprender por meio da relação estabelecida. Assim, tais ações representam a busca constante do “ser mais”:

A educação como prática da liberdade não é a transferência ou transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a perpetuação dos valores de uma cultura dada; não é esforço de adaptação do educando a seu meio (FREIRE, 1983, p.53).

Consideramos ainda a pertinente reflexão sobre as relações entre ensinar e aprender na Universidade, pois compreendemos que o ensino não pode ser percebido como uma ação que depende exclusivamente do professor, e que por outro lado, a aprendizagem não se dá especificamente com um ato apenas do aluno. Sobre isso, Freire (1996) é enfático ao afirmar que:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus objetivos 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. [...] Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. [...] Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. (FREIRE, 1996, p.23-24)

Assim, é a partir desta perspectiva que viemos construindo as ações do acompanhamento pedagógico no Campus São Lourenço do Sul. A Educação Popular proposta por Paulo Freire apresenta-se como uma concepção político-libertadora, que busca a tomada de consciência tendo como horizonte a transformação das relações de opressão, a luta contra relações autoritárias e antidialógicas, que se expressam de diferentes formas na sociedade e também no ambiente universitário, sendo, portanto, históricas. Para Freire,

Isto significa reconhecer a capacidade humana de decidir, de optar, submetida embora a condicionamentos, que não permitem a sua absolutização. Significa ir mais além de uma explicação mecanicista da História. Significa assumir uma posição criticamente otimista que recusa, de um lado, os otimismoes ingênuos, de outro, os pessimismos fatalistas. Significa a inteligência da História como possibilidade, em que a responsabilidade individual e social dos seres humanos,

“programados para aprender”, mas não determinados, os configura como sujeitos e não só como objetos (FREIRE, 2003, p.49).

Neste contexto, podemos afirmar que o exercício permanente de reflexão sobre a prática, nos move no sentido de exercitar a nossa curiosidade na busca pela fundamentação epistemológica do fazer pedagógico, e de sempre indagarmos sobre as certezas que aparecem como verdades e que, muitas vezes, tornam-se obstáculos à nossa curiosidade. Podemos afirmar que ensinar/aprender é necessariamente aceitar os riscos quanto à criação de novos conhecimentos, da inovação, e certamente tal reflexão é pertinente para a concretização de ações pedagógicas junto aos estudantes, docentes e técnicos, sendo esta a perspectiva em que buscamos organizar e executar as ações de acompanhamento pedagógico no campus São Lourenço do Sul.

Conforme viemos dialogando ao longo deste trabalho, o acompanhamento pedagógico ao estudante, no contexto já descrito e considerando a nossa concepção de educação já expressa, compreende, além dos atendimentos individuais aos estudantes, o desenvolvimento de projetos de ensino que visam contribuir no desempenho acadêmico e estimular a formação profissional e cidadã dos estudantes, além da redução da evasão acadêmica. Neste sentido, entre os anos de 2015 e 2020, a PRAE – Campus São Lourenço do Sul desenvolveu oito projetos de ensino, em parceria com docentes, técnicos e estudantes pertencentes a diferentes institutos e unidades acadêmicas da FURG, e que atendem a uma das linhas de atuação do Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico da PRAE, conforme quadro 01.

Quadro 1 - Projetos desenvolvidos por linha de atuação do Programa de Acompanhamento Pedagógico da PRAE/FURG

Linha de atuação	Projetos de Ensino
Ações de mediação	Aprendizagem em Agroecologia através da produção audiovisual
	Grupo de Apoio à Matemática e à Estatística (GAME)
	Grupo de estudos para a redução dos índices de evasão e retenção da disciplina

	de Química Ambiental Grupo de estudos para a redução dos índices de evasão e retenção da disciplina de Química Ambiental
	Curso de formação extracurricular: subsídios ao desenvolvimento de trabalhos acadêmicos no ensino de graduação
Ações afirmativas	Acompanhamento pedagógico de discentes indígenas e quilombolas: um convite à participação
Ações de formação ampliada	Projeto Libras e cultura surda no Campus SLS: fale essa língua!
	Grupo de Estudos e Práticas em Permacultura
	Oficinas Permanentes de Bioconstrução

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na sequência apresentamos uma breve síntese sobre cada projeto desenvolvido. Compreendemos que tais ações, organizadas a partir do estabelecimento de parcerias e de diálogo entre docentes, discentes e a PRAE mostraram-se como fundamentais para a permanência do estudante universitário nos seus respectivos cursos, possibilitando a estes a superação de suas dificuldades, sejam acadêmicas ou pessoais, de identidade ou de pertencimento. Não temos aqui a intenção de demonstrar o impacto de tais ações, mas sim, de apontar caminhos para as ações de acompanhamento pedagógico no Ensino Superior, um tema que ainda carece de pesquisas e de aprofundamento teórico e metodológico.

O projeto **Aprendizagem em Agroecologia através da produção audiovisual** foi construído em parceria com docentes e técnicos do Instituto de Ciências Biológicas (ICB/FURG). E o objetivo foi de atuar diretamente no processo de ensino-aprendizagem de estudantes dos cursos de Agroecologia e de Gestão de Cooperativas do Campus São Lourenço do Sul, através das disciplinas de Introdução a Agroecologia, Sistemas Agroflorestais e Sistemas de Produção Agroecológico I, buscando diversificar as estratégias de ensino-aprendizagem na graduação, valorizando as diferentes linguagens e modos de aprender/ensinar.

O projeto **Grupo de Apoio à Matemática e à Estatística (GAME)** foi construído em parceria com duas docentes do Instituto de Matemática, Estatística e Física (IMEF/FURG) e teve por objetivo incentivar, apoiar, instrumentalizar e acompanhar os (as) estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, Agroecologia e Gestão Ambiental da FURG Campus São Lourenço do Sul na realização de atividades relacionadas às disciplinas das áreas de matemática e estatística. Disciplinas das Ciências Exatas e da Terra, como a Matemática e a Estatística, apresentam fundamental importância tanto na vida acadêmica dos(as) estudantes, quanto na atuação profissional destes(as), pois estão presentes nas mais diversas áreas do conhecimento.

No entanto, de modo geral, a maioria dos(as) discentes ingressa na universidade com muitas dificuldades no entendimento da matemática básica, o que acarreta em elevados índices de reprovação e baixo aproveitamento acadêmico, desmotivando estes(as), que muitas vezes acabam desistindo dos cursos. O referido projeto foi construído a partir de um levantamento das dificuldades dos (as) estudantes nas áreas de matemática e estatística, e de acordo com as bibliografias das disciplinas destas áreas, a equipe deste projeto buscou elaborar materiais didáticos visando auxiliar e instrumentalizar estes(as), de forma a reforçar e aprimorar o processo ensino-aprendizagem. Como principais resultados, podemos destacar o desenvolvimento da construção do conhecimento nas áreas da matemática e da estatística, assim como o aumento dos índices de aprovação das disciplinas destas áreas e a redução da evasão acadêmica nos referidos cursos. O grupo de estudos previu atendimentos duas vezes por semana para estudantes em acompanhamento pedagógico do Campus São Lourenço do Sul.

O Grupo de estudos para a redução dos índices de evasão e retenção da disciplina de Química Ambiental foi um projeto de ensino construído junto a uma docente do Instituto de Oceanografia (IO/FURG), e também junto aos estudantes em acompanhamento pedagógico do campus, considerando que a disciplina de Química Ambiental tem um índice relativamente elevado de evasão e reprovação. Para organização da proposta, foi realizado um

levantamento baseado em questionários respondidos de forma anônima por discentes que já cursaram ou que estavam cursando a disciplina, em que poderiam elencar os possíveis fatores que contribuem para esse cenário.

O Curso de formação extracurricular: subsídios ao desenvolvimento de trabalhos acadêmicos no ensino de graduação foi um projeto de ensino construído junto a duas docentes do Instituto de Oceanografia (IO/FURG) em face da inexistência de uma formação específica relacionada ao conhecimento dos discentes acerca de elementos relacionados à redação acadêmica, elaboração de apresentações, ética na elaboração de trabalhos (plágio) e ainda dificuldades relacionadas à informática. Desta forma, tornou-se preocupante a continuidade destas lacunas, que muitas vezes persistem até a etapa final da formação dos acadêmicos.

O projeto **Acompanhamento pedagógico de discentes indígenas e quilombolas: um convite à participação** foi concebido pelo setor pedagógico da PRAE – Campus São Lourenço do Sul e buscou oportunizar diferentes momentos de reflexão acerca do acompanhamento pedagógico necessário aos estudantes indígenas e quilombolas, junto aos próprios sujeitos que foram contemplados com as ações de acompanhamento pedagógico já existentes. Partiu-se do princípio de que o acompanhamento pedagógico desempenhado pelos discentes dos diferentes cursos necessitava de espaços de reflexão coletiva, troca de experiências entre estes, bem como maior integração dos bolsistas com os discentes indígenas e quilombolas.

Para tanto, buscando oportunizar estes espaços coletivos e de integração no Campus, o projeto fomentou ações de acompanhamento pedagógico aos estudantes indígenas e quilombolas, tendo em vista atender melhor as demandas que surgiam por parte dos estudantes e dos próprios bolsistas de acompanhamento pedagógico, a partir da inclusão de mais um discente para atuar no acompanhamento de todos os estudantes indígenas e quilombolas pertencentes ao Campus, e desta forma, auxiliando nas atividades de formação, capacitação, animação, mobilidade, assim como interlocução com os docentes responsáveis e com a PRAE.

O projeto **Libras e cultura surda no Campus SLS: fale essa língua!** foi constituído numa parceria entre o setor pedagógico da PRAE e uma docente do Instituto de Letras e Artes (ILA/FURG) e prioritariamente estudantes do Curso de Educação do Campo e teve como objetivo, desenvolver atividades que facilitassem a comunicação no campus São Lourenço do Sul e a apropriação, a partir da organização de cursos e atividades diversificadas, da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), abrangendo toda a comunidade universitária.

O **Grupo de Estudos e Práticas em Permacultura** consistiu em um projeto de ensino construído junto a estudantes, docentes e técnicos vinculados ao Instituto de Ciências Biológicas (ICB/FURG) e pretendeu criar espaços com caráter permanentes de estudos e práticas que se relacionem a educação ambiental, usando os princípios da Permacultura como ferramenta. A Permacultura enquanto ferramenta de estudo permite trabalhar de forma dinâmica e sistêmica, pois três princípios éticos são levados em consideração para alcançar a sustentabilidade, sendo eles: cuidar da Terra, cuidar das pessoas e partilhar excedentes. O grupo de estudos e práticas em Permacultura possibilitou ainda criar novos espaços de diálogo com os estudantes, e à partir dos princípios da Permacultura, promover ações, oficinas, rodas de diálogos, debates, discussões sobre a ética, a sustentabilidade em seu sentido amplo, aspectos sobre a saúde e bem estar dos estudantes, cultura, educação, entre outros temas.

As **Oficinas Permanentes de Bioconstrução** constituíram-se em um projeto de ensino elaborado a partir do diálogo com docentes, técnicos e estudantes vinculados ao Instituto de Ciências Biológicas (ICB/FURG), o qual teve como objetivo ensinar/aprender técnicas de Bioconstrução, assim como promover e difundir a Bioconstrução no município de São Lourenço do Sul. A realização de oficinas permanentes em diferentes módulos teve como objetivo central a construção de conhecimentos sobre a Bioconstrução, que é uma técnica utilizada para construção de diferentes espaços sustentáveis e que permite um ambiente saudável para a convivência e bem estar. Tal proposta dialogou com os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos no Campus de São Lourenço do Sul e, por isto, abrangeu a comunidade universitária, especialmente os estudantes

dos diferentes cursos do campus, dialogando com as necessidades de aprendizagem dos discentes e favorecendo a formação ampliada do estudante. Tal demanda contemplou as diferentes experiências práticas e de estudo do Grupo de Estudos e Práticas em Permacultura, assim como, do projeto Aprendizagem em Agroecologia a partir da produção audiovisual.

CONCLUSÕES

Tomando-se as reflexões aqui expostas no que se refere ao acompanhamento pedagógico ao estudante na FURG – campus São Lourenço do Sul podemos afirmar que este trabalho pedagógico se configura como uma importante ação da Universidade, uma vez que está direcionado para o desenvolvimento pessoal, profissional e humano dos estudantes, que são a nossa razão de existir. O trabalho do acompanhamento pedagógico a partir da organização de projetos de ensino traz ainda muitos desafios para os diferentes sujeitos na Universidade, pois destes dependem o sucesso de tais ações, a predisposição ao diálogo, o trabalho coletivo, a organização do tempo, e o estabelecimento de metas a curto, médio e longo prazo.

É possível afirmar que nestes quase seis anos de atividades de acompanhamento pedagógico ao estudante no Ensino Superior, muitos desafios e possibilidades tem se revelado no processo, o que nos move constantemente a refletir sobre os nossos propósitos, intenções, concepções, nos colocando no processo permanente de busca para qualificar cada vez mais estas ações.

Neste trabalho, relatamos a nossa breve experiência no Campus São Lourenço do Sul, tomando-se o acompanhamento pedagógico ao estudante como nosso foco. A partir deste movimento reflexivo, é possível afirmar que a identidade do acompanhamento pedagógico na FURG está em permanente construção. Significa dizer que se ele é construído junto aos sujeitos estudantes, docentes, técnicos da Universidade, e que nunca estará pronto e acabado, mas sim, em permanente construção. Neste sentido, destacamos que a Educação Popular, conforme viemos afirmando ao longo deste trabalho, se apresenta como uma concepção de educação que pode

fornecer subsídios importantes para a concretização de ações de acompanhamento pedagógico no Ensino Superior, seja no Campus FURG São Lourenço do Sul, ou nas Instituições Federais de Educação Superior em geral, considerando sempre cada realidade institucional.

Nos últimos anos, temos vivenciado a diminuição dos recursos aplicados nas áreas da saúde e educação, por parte do Governo Federal, o que também impacta tais ações na Universidade. Aqui, percebemos que o investimento público em tais ações é algo fundamental para a concretização do acompanhamento e apoio pedagógico aos estudantes, já que em nosso ver, ele se configura como uma área importante para a permanência do estudante no Ensino Superior.

Outros fatores também são dignos de nossa atenção no que se refere à temática em questão que se trata da predisposição ao diálogo permanente com os estudantes, sujeitos alvo das ações de acompanhamento pedagógico, e a importância das parcerias com os docentes, compreendendo que as ações de acompanhamento pedagógico podem contribuir efetivamente para que a universidade se torne um espaço cada vez mais democrático. Neste sentido, reafirmamos que a construção de projetos de ensino visando o acompanhamento e apoio pedagógico ao estudante junto aos sujeitos que constroem a Universidade diariamente, pode ser um caminho para a democratização dos saberes, a concretização de relações mais plurais e a compreensão da diversidade humana, uma realidade presente nas nossas instituições de Ensino Superior.

Significa afirmar que não é somente com a ampliação de vagas que há garantia de um espaço democrático, mas, sobretudo, consideramos que a construção de um espaço democrático na Universidade está vinculado também a oferta do acompanhamento e apoio pedagógico ao estudante que tenha em seu horizonte possibilidades e garantia de condições para que este possa desenvolver com qualidade os seus estudos. Por fim, nossa reflexão até aqui exposta, não tem a intenção de esgotar o tema em questão, mas sim de expressar nossas concepções e apontar caminhos possíveis para a concretização desta importante ação que a

PRAE/FURG desenvolve visando o acompanhamento pedagógico ao estudante no Ensino Superior e sobretudo, suscitar outras perspectivas para a Educação Popular desde Paulo Freire no contexto atual.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei Número 10.436/02, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e dá outras providências. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm> Acesso em 28 de fevereiro de 2021.

BRASIL. nº 6.096, 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2021.

BRASIL. (2010). Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Poder Executivo. Brasília, DF.

BRASIL (2012). Ministério da educação e cultura. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1032851/lei-12711-12>. Acesso em 28 de fevereiro de 2021

FURG – **Programa de Desenvolvimento do Estudante (PDE)**. Disponível em: https://prae.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=310. Acesso em: 13/02/2021

FURG. Universidade Federal do Rio Grande. **Programa de Ações Afirmativas - PROAAF**. Resolução nº 020/2013, Conselho Universitário em 22 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.conselho.furg.br/delibera/consun/01909.htm>. Acesso em 28 de fevereiro de 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** São Paulo: Cortez, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GÓMEZ, Magela R. F.; TORRES, J. C. (2015) **Discutindo o Acesso e a Permanência no Ensino Superior no Contexto do SiSU (Sistema de Seleção Unificada).** In: *Org& Demo*, Marília/SP, v. 16, n. 1, p. 69-88. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/5162-Texto%20do%20artigo-16829-1-10-20150723.pdf> Acesso em: 16/02/2019.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas:** uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

ZITKOSKI, Jaime José. **Ser mais.** In: STRECK, Euclides Redin, ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 369-371.

A ESCOLA E A EXPERIÊNCIA DE DIÁLOGO COM A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: SABERES E PRÁTICAS EM RELATOS DE EXPERIENCIA

Ana Carolina de Souza Ferreira
Ewerton Rafael Raimundo Gomes
Patricia Cristina de Aragão

RESUMO: A escola como espaço de aprendizagem e de produção de conhecimento é também espaço de diálogo de formação humana dos sujeitos sociais. Observando a escola contemporânea podemos enfatizar que ela é lugar também de conflito confronto de ideias e onde os sujeitos educativos desenvolvem seus saberes. Este artigo propõe pensar a escola e suas possibilidades, desafios e práticas a partir do poema Escola de Paulo Freire, com base em nossa experiência no projeto de extensão: Navega (arte). Nosso objetivo é refletir sobre o lugar da escola no contexto social atual com as ações educativas da extensão. A proposta deste estudo é refletir a relação escola e sociedade a partir do que trata o poema de Paulo Freire e as experiências de formação extensionistas. Tomamos como referencial teórico para nossa discussão os estudos de FREIRE, GADOTTI. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que se fundamenta num relato de experiência em projeto de extensão. Enfatizamos que, a extensão universitária ela é partícipe e fundante no diálogo entre universidade e comunidade a partir da relação com a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Extensão. Diálogo. Ensino.

INTRODUÇÃO

Em interface com o conhecimento da realidade social, familiar e escolar é possível aprender a ler a vida e o mundo e construir uma partilha social entre universidade e escola, construída nos projetos de extensão universitária, sua curricularização e seu método de participação em sala de aula na educação básica, compreendemos as

inúmeras perspectivas que estes projetos desenvolvem em termo de amadurecimento acadêmico.

Podemos, destacar o papel fundamental das extensões universitárias no contexto educacional, como também na presença da troca de conhecimentos entre a universidade e a sociedade, extensões estas que atravessaram situação de deslegitimação ou de subversão em relação aos currículos, ou que muitas vezes podem até serem deixadas de lado pelos alunos de graduação, mas mesmo assim, a extensão ultrapassa estes limites e traz toda um deslocamento da formação educacional, tanto no eixo universitário, como no eixo da educação básica, e esta duplicidade de saberes e conhecimentos que se misturam entre comunidade e universidade.

Este artigo visa discutir sobre a experiência com a extensão universitária em ações educativas escola pública, nele objetivamos pensar a escola e suas possibilidades, desafios e práticas a partir do poema Escola de Paulo Freire, com base em nossa experiência no projeto de extensão: Navega (arte) nas confluências dos saberes históricos: Cinema, música e literatura em práticas de formação extensionistas em ambientes virtuais. Nosso objetivo é refletir sobre o lugar da escola no contexto social atual com as ações educativas da extensão. A proposta deste estudo é refletir a relação escola e sociedade a partir do que trata o poema de Paulo Freire e as experiências de formação extensionistas.

Como dialoga (SÁ, 2014), visto que a produção do conhecimento depende e é realizada por meio do diálogo, a educação escolarizada deve se pautar principalmente por este princípio. Mais uma vez percebe-se que o ato educativo deve ser um ato de princípios e não de conhecimentos acumulados preparados para serem transmitidos. É refletir sobre a prática educativa. Pensar como fazê-la e refazê-la novamente, em constante mudança que surge a partir do diálogo como ato comunicativo e reflexivo.

O princípio dos nosso estudo está fundamentado nas pesquisas de (FREIRE, 1996), (SÁ, 2014), (SCHRAM, 2017) E (GADOTTI, 2020) nos quais pudemos evidenciar que estamos vivendo em um momento de grande importância, da construção de uma nova visão para a educação básica e as universidades, na qual

lançamos nossos olhares para os sujeitos enquanto indivíduos sociais e históricos que levam e elaboram capacidades de saberes nos ambientes em que estão inseridos. Esta prática dialógica permite o conhecimento dos saberes da vida, da escola e da realidade social, bem como possibilita as aprendizagens de docente em iniciação a formação e a vida na escola, na qual podemos identificar com o uso do poema *a escola* de Paulo Freire que nos evidencia e nos faz refletir sobre as práticas e a formação no ambiente escolar.

O diálogo em Freire é fundante na ação cultural e educativa da escola, neste sentido a extensão pode ser vislumbrada como espaço de diálogo entre a universidade e a sociedade através da escola, pois a extensão é de grande importância nos meios acadêmicos na construção e formação dos futuros docentes, mesmo com todas as lances que vem a atingir a extensão para o estímulo de um processo de diálogo entre universidade, educação básica e a sociedade.

Trata-se de um artigo com base em relatos de experiência, onde dialogamos com o poema Escola de Paulo Freire, para apontar como a escola pode se constituir num espaço dialógico articulando tal discussão à experiência vivenciada no projeto de extensão da Universidade Estadual da Paraíba – campus de Campina Grande. Nossa perspectiva metodológica pauta nas vivências no projeto e as ações nele elaboradas na escola que foram relevantes para pensarmos a educação escolar a partir das interfaces com das práticas extensionistas.

PENSAR FREIRIANO: DIALOGOS ENTRE A EXTENSÃO E A ESCOLA

A extensão, em seu princípio fundador no Brasil, tem como o objetivo de ter a dualidade entre os campos, acadêmico e a sociedade, neste sentido, problematizamos os projetos de extensão como produtores e reprodutores de conhecimento (GADOTTI, 2017), com isto, a extensão como local legítimo de produtor e reprodutor de conhecimento, pode-se dialogar com a escola, formando assim a dualidade entre academia e sociedade.

Neste sentido, ao abordar a extensão, podemos trazer em duas vertentes, em seu sentido mais acadêmico, ou em seu saber popular, onde ambas as configuram e se entrelaçam, ambos os saberes estão presentes dentro dos projetos de extensão, justamente por sua configuração, que se caracteriza por esse encontro de comunidade e universidade, sendo esta comunidade, representada por meio das escolas e das salas de aula.

Ao falarmos de extensão chamamos atenção de Paulo Freire, e como o mesmo pensou e contribuiu na concepção de extensão universitária, tendo em vista que os projetos de extensão presentes na universidade, permitem a abertura dos vínculos com a sociedade e as camadas populares, camadas marginalizadas e excluídas como o povo (GADOTTI, 2017). Esta visão acerca dos projetos de extensão por Paulo Freire, tinha como uma das grandes características também, a sua resistência ao elitismo, tanto da sociedade em si, como as elites chamadas “do saber”, as que detinham o conhecimento dentro das universidades, de certa forma a própria universidade em si, e redirecionar toda a esquemática dos projetos de extensão para o ensino popular, que entrelaçasse os conhecimentos popular e acadêmico, trabalhar a extensão como uma “ação cultural”.

Assim, pode-se dizer também, que a ação em sala de aula, deve ser vista não apenas como um processo ou apenas uma transmissão de conhecimento, onde existem o professor e o aluno com locais distintos e que não se chocam, onde o professor é o que ensina e o aluno o que aprende, neste sentido, Paulo Freire fala justamente o contrário, pois tanto professor como aluno, estão interligados na sociedade em teias tanto de conhecimento como de aprendizagem, onde a memorização não é o sentido superior de uma aula dentro da escola, onde o sentido crítico, de percepção do mundo e do que o rodeia, e de como você está inserido na sociedade e as opressões estão lhe rodeando, são características importantes para Paulo Freire no sentido da educação em sala de aula, assim como diz FREIRE 2001,

“Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização

maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico 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, 2001, p.264)

Em relação a discussão sobre educação popular, adentrou nas universidades por volta de 1970, que em seus princípios político-pedagógico Paulo Freire vem destacar a importância de teorizar a prática para transformá-la, conhecer a legitimidade do saber popular, a harmonização entre o formal e informal (GADOTTI, 2017).

Para (FREIRE 1977) a educação popular vem no sentido de uma formação em que o povo ganha força através da educação, de se conscientizar enquanto classe, como homem e mulher do campo, ou um ser marginalizado da sociedade, dando a observar também que dentro de sala de aula, estes discursos e diálogos sobre o conhecimento e conscientização enquanto classe, diversidade de gênero, sexual, entre outras discussões que estão dentro das opressões nas sociedades ocidentais onde assim de caracteriza como de suma importância para um maior empoderamento da classe popular dentro da sociedade. Neste sentido, GADOTTI,2017 destaca:

“A Educação Popular tem hoje a cara dos movimentos sociais (GOHN, 2009), lutando por moradia, pelo acesso à terra, por direitos humanos, ecologia, saúde, emprego, diversidade étnica, racial, de gênero, sexual etc. A Educação Popular como modelo teórico reconceituado pode oferecer grandes alternativas tanto para a educação formal quanto para as universidades, aqui entendida como um paradigma, como uma concepção geral de educação e não, simplesmente, como a educação das classes populares” (GADOTTI, 2017, p.7).

Assim, coloca-se como de extrema importância dos projetos de extensão terem participação dentro de sala de aula, justamente com este papel social e educador como diz o Paulo Freire, em uma forma de trazer debates sobre uma educação popular, uma educação que conscientize a população, os alunos e alunas sobre como estão

inseridos na sociedade, como são vistos e percebidos enquanto classe social, então etnia, raça e gênero.

A partir destas problematizações acerca da importância dos projetos de extensão universitária, estes apresentam possibilidades formativas, educativas e culturais, pois, educam para pensar o contexto e articula-se com as culturas escolares de cada localidade. Ao falar sobre a extensão universitária como formativa, chamamos atenção fato do graduando sair da sua zona de conforto apenas alçados nos estudos teóricos e nos permite estar em conexão com a vivência do ser professor no dia-a-dia e criar constructos teórico-metodológicos que venham a dar certa carga de sabedoria enquanto profissionais da educação.

Ao mesmo tempo em que se tem esse aprendizado por parte do extensionista, em que estes articulam saberes acadêmicos e comunitários, que são conhecimentos que fazem parte das escolas e da comunidade coloca-se como produtora de conhecimentos. A universidade através da extensão se coloca como produtora e difusora de conhecimento que a partir dos projetos de extensão, são compartilhadas com a sociedade e as escolas, com isso, a participação da extensão universitária se insere como de grande valor no que tange a soma de conhecimentos que podem colaborar para a educação básica.

A extensão universitária proporciona ao extensionista de maneira prática a relação entre a pesquisa e o ensino de História. É a partir da extensão que o discente tem a oportunidade de ampliar suas habilidades práticas no ensino e pesquisa, tendo em vista que a extensão proporciona com orientação um espaço de autonomia para que o extensionista aplique de forma prática o saber teórico acumulado ao longo do curso. Conforme (FREIRE, 1996. P. 32): “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e será a partir desse movimento de receber conteúdo teórico, pesquisar e aplicar que o extensionista exerce o que Freire denominou de “pedagogia da autonomia”.

A ação extensionista na sala de aula, colabora e contribui com o docente, acadêmico e o educando no sentido da troca de saberes e diálogos que podem ser feitos, ao falar justamente da troca de

experiencias entre estes seres que permeiam tanto as escolas como as universidades, neste sentido da troca de vivencia e de saberes. Com a extensão o licenciando poderá ter contato com o seu ambiente de trabalho de forma se familiarizar com este, contribuindo para que a sua relação com o seu objeto de pesquisa e ambiente de trabalho seja mais fluída, uma relação baseada na troca de aprendizagem, dessa forma o discente do ensino superior pode a partir de uma vivência experimentar a aplicação do ensino de História. Mas o que seria a aplicação do ensino de História? O extensionista ao ter simultaneamente contato com o conteúdo teórico-metodológico e o ambiente escolar, junto ao seu orientador, consegue visualizar o desenrolar do ensino de História, visto que ele transita pela posição de aluno e professor contribuindo para o desenvolvimento de uma aula mais dinâmica, conforme evidencia (AMORIM, 2017):

“Um dos desafios do processo de formação de professores de História é conscientizar os licenciandos quanto à construção do saber histórico. É levá-los a reconhecer que o sujeito que se encontra no espaço escolar é dotado de saberes, valores e memórias, e que o professor é um agente de transformação desses diferentes conhecimentos. Essa ação de agregar conhecimentos aos saberes que os estudantes já trazem consigo consiste numa dialética de significações e ressignificações produzidas em meio às interações. Tais interações podem ser desenvolvidas em diferentes espaços de aprendizagem, além da sala de aula.” (AMORIM, 2017, p. 181).

É através dos projetos de extensão que a academia se aproxima da escola, essa aproximação se torna de grande importância justamente ao falar desta troca de experiencias e vivencias no que tange a aprendizagem, dessa forma a universidade e o ensino básico se relacionam e podem potencializar o ensino de História, visto que ocorre uma interligação entre os saberes científicos e os saberes populares, pois conforme evidencia (FREIRE, 1996, P.13) “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar”.

Ao ter contato com a escola o extensionista consegue visualizar a importância do seu adentramento em relação a mesma, e tudo o que pode aprender, tanto com os alunos como com os professores, mas não só com eles, mas também com todo o corpo que forma a escola, porteiros, merendeiras, faxineiras e etc., ter contato com os alunos é entender que os seres mesmo em formação não são folhas em branco a serem preenchidas e que as vivências, os conhecimentos populares, a memória coletiva e a interação do sujeito com o ambiente faz parte da sua construção e que o professor deve saber utilizar todo saber disponível em prol da otimização e ampliação do conhecimento e dos métodos de ensino, a partir da argumentação de (FREIRE, 1996):

“Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.” (FREIRE, 1996, p. 15).

Os projetos de extensão são formas de praticar o currículo intercultural, em que a relação entre escola-universidade permite e colaborar para diferentes diálogos de culturas e saberes promotores de interação social, como diz (FERREIRA e GABRIEL, 2008).

“Final, embora a extensão permaneça ocupando os espaços que, historicamente, vieram sendo destinados a ela, luta por sua aceitação formal nos currículos acadêmicos produzindo sentidos que apostam na sua “integração com as atividades de ensino e pesquisa”, assim como na sua institucionalização por meio da contagem de créditos na formação universitária.” (FERREIRA e GABRIEL, 2008, p.192).

Portanto, o diálogo entre extensão e a escola (sala de aula), traz um protagonista para a sala de aula, um “ensino” que não está pautado apenas na memorização e em um aluno que é passivo ao que está acontecendo na sociedade e como o mesmo é visto, percebido e

inserido na mesma, onde homens e mulheres, sejam eles do campo ou da zona urbana, em que através da troca de experiência, vivência e conhecimento entre professor, extensionista e educando, se tenha justamente a conscientização nos demais meios da sociedade, seja de classe, raça ou gênero.

PENSAR A ESCOLA NA CONCEPÇÃO DE PAULO FREIRE COM O POEMA: A ESCOLA

A escola é o lugar preferencial do professor. Com base na minha leitura de Paulo Freire, gostaria de falar da escola como um lugar especial, um lugar de esperança e de luta, como refere-se GADOTTI, 2007 ...

“Já falamos muito mal da escola. Costumamos reclamar dos nossos professores como se eles fossem os responsáveis por todos os males da humanidade. Mas é na escola que passamos os melhores anos de nossas vidas, quando crianças e jovens. A escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. Professores e alunos, funcionários, diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor. Nem sempre eles têm êxito, mas estão sempre tentando. Por isso, precisamos falar mais e melhor de nossas escolas, de nossa educação.”
(GADOTTI, 2007. p,11)

Podemos perceber dentre as entrelinhas do poema “A escola” (ver na próxima página) de Paulo Freire como se compõe o corpo escolar no ambiente educacional (ENGELMANN, 2016) nos mostra que desta forma, é importante que no processo de ensino e aprendizagem, o conteúdo escolar esteja relacionado às significações presentes nas falas, as quais revelam processos culturais e sociais.

Poema: A Escola é (Paulo Freire)

Escola é

... o lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,

Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(Paulo Freire)

Os conteúdos são frutos da história humana, por isso podem ser estabelecidos e enunciados na perspectiva sócio-histórica em que se dão. No âmbito específico do processo pedagógico escolar, os conteúdos manifestam-se na forma de conceitos, que relacionados à linguagem e a realidade na qual os sujeitos pertencem, aumentam bastante as possibilidades de admirar a vida como espaço histórico, contrário e instável.

“A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população.” (GADOTTI, 2007. P, 12)

Melo (2013) ressalta que nesse entendimento, a escola é vista por Freire como um lugar especial, por ser um espaço de relações e representações sociais. Assim, ela assume seu papel como uma contribuição importante na transformação social. E, para que esta escola possa ser o local de múltiplas oportunidades de aprendizagem, vários elementos devem ser compreendidos dentro de sua totalidade, sejam os alunos, professores, equipe gestora e a comunidade escolar. Cada um deve se assumir enquanto sujeito neste processo de construção do conhecimento e formação da cidadania.

A escola, para Freire, onde ainda estava enraizada a “inexperiência democrática” brasileira, estava pautada na palavrão, na “memorização de trechos enormes”, reduzindo os meios de aprendizagem a “formas meramente nocionais” de seus conteúdos. Enfatizando o gosto pela palavra oca, pelo verbo, pelo discurso ou torneio da frase, quase sempre sem profundidade; esta educação oratória, revelava uma atitude mental típica da ausência de permeabilidade, que seria característica da consciência ingênua; contudo, ressaltava o autor, a criticidade era a nota fundamental da mentalidade democrática, a qual deveria ser formada por uma nova educação comprometida com as mudanças sociais. Portanto, para uma sociedade nova era necessária uma escola nova. Enfatizava, assim, a importância de uma educação que fosse condizente com a realidade brasileira da época, formando homens com consciência dos problemas nacionais e da necessidade de sua integração no desenvolvimento do país. (WERRI, 2028. P, 7-8)

É a partir desse entendimento que Freire aponta o papel da escola no processo de construção do conhecimento, sendo este visto como fonte de desenvolvimento humano. Deste modo, é necessário que a escola tenha como ponto de partida o conhecimento prévio dos

sujeitos, sua visão de mundo manifestada na sua palavra sobre o mundo, pois somente assim, expandirá e produzirá novos conhecimentos, novas interpretações sobre sua própria prática social e, conseqüentemente, caminhará na direção de um sujeito crítico e emancipado. (ENGELMANN, 2016)

“Partindo da perspectiva de ser humano, de educação e de conhecimento em Freire, entendemos que a construção do conhecimento não é algo pronto e acabado. Desta forma, consideramos fundamental discutir a importância da organização da prática pedagógica, considerando ela como um meio de construir o conhecimento, bem como, buscamos elencar e 12 identificar aspectos relevantes dessa pedagogia para a organização do processo de ensino e aprendizagem, trazendo como estratégia pedagógica a pesquisa-ação, - a qual possibilita um ensino emancipador, devido este ter como ponto de partida: o pensamento - linguagem do educando.” (ENGELMANN,2016. P,11-12)

Por fim Schram (2017) cita que Paulo Freire expressa que a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem. Um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar. Ele que sempre acreditou na capacidade criadora dos homens e mulheres, e pensando assim é que apresenta a escola como instância da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se propôs a refletir sobre a dimensão educativa das práticas extensionistas, evidenciando a importante atribuição das extensões universitárias na conjuntura educacional, como também na colaboração da troca de aprendizagem e conhecimento entre a universidade e a sociedade indicando o processo de como a extensão universitária, quando vinculada à educação escolar, outorga um diálogo de saberes, práticas e engrandecimento do saber. A escola é um espaço de construção de saberes e esta construção quando associada a extensão universitária, permite, contribuir e colaborar na

formação educacional de acadêmicos, bem como, com educandos da escola básica.

A extensão universitária no contexto das atividades que a universidade elabora, consiste num espaço de formação educativa de graduandos, em que a partir dela, estes ingressam em práticas extensionistas que articulam, saber acadêmico, da experiência e a universidade. Tomando por base, a experiência educativa dos estudantes universitários na extensão, podemos identificar que estas práticas, permitem que estes observem, analisem e vivenciem ações comunitárias importantes em seu desenvolvimento intelectual, em sua concepção de realidade social e leitura desta mesma realidade.

Deste modo Paulo Freire mesmo ressalta e argumenta, um “alicerce” essencial da academia, possui como imenso dever promover uma comunicação entre a universidade e as esferas populares da sociedade, se estabelecendo sempre com um papel social, papel esse que deve ser expandido e refletido nos demais meios sociais e acadêmicos.

Quando se articula com a sociedade, através da escola, a extensão universitária propicia a aproximação entre acadêmicos em formação e educando na escola, em trocas de saberes e diálogos. O fomento a ação dialógica nas práticas extensionistas, contribui no processo educativo escolarizado, na formação de uma consciência cidadã e histórica e posicionamento sobre a realidade que se participa e vivencia.

Neste sentido, os saberes, fazeres e dizeres que a prática extensionistas possibilitam, entram em consonâncias com as proposições freirianas de educação como prática da liberdade e ação cultural para a liberdade do ser em sua dimensão humanística.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, O. Érika. **Ensino de História: como a extensão universitária potencializa a formação profissional**. Rev. História, Hoje. [online]. Carangola, 2017, vol.6, n.11, p. 172-190.
- ENGELMANN, Alini Kunz. SORANÇO, Angéle. Passari. **PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E PRÁXIS**

PEDAGÓGICA. Trabalho de conclusão de curso. Chapecó/RS – junho de 2016

FERREIRA, M. S. & GABRIEL, C. T. (2008). **Currículos Acadêmicos e extensão universitária: sentidos em disputa.** ETD – Educação Temática Digital, v.9, n° esp., p. 185-200.

FREIRE, Paulo. **A escola, Nova Escola, N.** 163, Jun-Jul, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 66ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar /** Moacir Gadotti. – 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Instituto Paulo Freire, São Paulo, 15 fev. 2017. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que> Acesso em: 15 set. 2020. p. 1-18.

MELO, Viviane Pereira da Silva. **A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM.** Mestranda em Educação pela UFG. 2013

SÁ, Ana Luiza de França. ORRÚ, Sílvia Ester. NASCIMENTO, Ana Bárbara da Silva. CUNHA, Roseane Paulo. SILVA, Virgínia. **TEORIA DA DIALOGICIDADE DE PAULO FREIRE: A EDUCAÇÃO BANCÁRIA NA ERA DOS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM.** IX Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. 2015.

SCHRAM, Sandra Cristina. CARVALHO, Marco Antonio Batista. **O PENSAR EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE Para uma Pedagogia de mudanças.** UNIOESTE/CASCADEL/PR. 2017.

WERRI, Ana Paula Salvador MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO PARA PAULO FREIRE (1958-1965).** Universidade Estadual de Maringá 24 a 26 de setembro de 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



**Centro de Artes e
Comunicação
Universidade Federal
de Pernambuco**



**Fórum Municipal
de Educação de
CARUARU**



**Centro Acadêmico
de Vitória
Universidade Federal
de Pernambuco**







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

