

TRABALHOS COMPLETOS
ANAIS

XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

Eixo 3. Sustentabilidade Sócio Ambiental
Eixo 7. Formação das pessoas trabalhadoras da
educação e processos de ensino e aprendizagem

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.)



edimara

CENTRO

PAULO FREIRE

ESTUDOS E PESQUISAS

**XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO
FREIRE
EIXO 3. SUSTENTABILIDADE
SOCIOAMBIENTAL
E
EIXO 7. FORMAÇÃO DAS PESSOAS
TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO E
PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2021

**XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO
FREIRE
EIXO 3. SUSTENTABILIDADE
SOCIOAMBIENTAL
E
EIXO 7. FORMAÇÃO DAS PESSOAS
TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO E
PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
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 Patrícia 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)
Cinthyá 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 - UFAPE
Viviane de Bona Universidade Federal de
Pernambuco - UFPE

EIXO 3. SUSTENTABILIDADE SÓCIO AMBIENTAL

AVALIADORES/AS

NOME	INSTITUIÇÃO
Cirdes Nunes Moreira	Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
Valdemir Fernando da Silva	Instituto Federal do Sertão Pernambucano- IFSertãoPE

**EIXO 7. FORMAÇÃO DAS PESSOAS TRABALHADORAS
DA EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

AVALIADORES/AS

NOME	INSTITUIÇÃO
Allan Diego Rodrigues Figueiredo	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

**EIXO 7. FORMAÇÃO DAS PESSOAS TRABALHADORAS
DA EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

AVALIADORES/AS

NOME	INSTITUIÇÃO
Aluísio Wagner de Araújo Lopes	Instituto Municipal de Desenvolvimento de Recursos Humanos - IMPARH - PMF
Fernanda da Costa Guimarães Carvalho	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Jaqueline Luzia da Silva	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE- CAA
Maria Joselma do Nascimento Franco	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Marília Gabriela de Menezes Guedes	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Mirian Patrícia Burgos	Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas
Nathali Gomes da Silva	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Rejane Dias da Silva Morais	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Vanessa Galindo Alves de Melo	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

**COORDENAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DO EIXO
TEMÁTICO 3. SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL**

Ricardo Santos de Almeida – CPFreire/IFAL

**COORDENAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DO EIXO
TEMÁTICO 7. FORMAÇÃO DAS PESSOAS
TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM**

Laécio dos Santos – AESA/SESA

Anair Silva Lins e Mello – CPFreire/SEE-PE

Viviane de Bona – 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 DOS ARTIGOS

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

2021. Escrito e produzido no Brasil.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
PREFACIANDO SOBRE FORMAÇÃO DAS PESSOAS TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM – EIXOS 3 E 7	
Anair Silva Lins e Mello	
A TRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR/A-ESTUDANTE E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO	18
Veridiana Alves de Sousa Ferreira Costa Ywanoska Maria Santos da Gama	
A EDUCAÇÃO CIDADÃ COMO SUPERAÇÃO DA RACIONALIDADE TÉCNICA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO: PROVOCAÇÕES E REFLEXÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE	38
Leonardo Agostinho da Silva Edna Maria de Oliveira Eletrissandra Rodrigues Reis	
AS CARTAS PEDAGÓGICAS COMO INSTRUMENTO DE DIÁLOGO NA PESQUISA	52
Ilda Renata da Silva Agliardi Elisete Enir Bernardi da Silva	
ALFABETIZAÇÃO E PANDEMIA: OLHARES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, O QUE DIRIA FREIRE?	67
Eduardo Francisco da Silva Ewedja Maria de Barros	

- DIÁLOGO COMO PRÁTICA LIBERTADORA:
RECORTES E LEITURAS DA EDUCAÇÃO EM
CENÁRIO PANDÊMICO** 83
Laís Cavalcanti de Sá Nogueira
Maria da Conceição Barros Costa Lima
Anair Silva Lins e Mello
- BASES CONSTITUINTES DO INEDITISMO DO
PENSAMENTO FREIRIANO** 103
Ádria Karoline Souza de Aquino Utta
Bergson Pereira Utta
Edinólia Lima Portela
- CAMINHOS PRÓPRIOS E TRANSVERSAIS:
PERCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA
EDUCAÇÃO INTEGRAL DE VITÓRIA** 118
Myriam Fernandes Pestana Oliveira
Fátima Rodrigues Burzlaff
Flávio Marcus Ramos Fernandes
- EDUCAÇÃO E VISUALIDADE: REFLEXÕES,
ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-
PEDAGÓGICAS DO/NO CURSO
APERFEIÇOAMENTO EM PAULO FREIRE E O
USO PEDAGÓGICO DA IMAGEM VISUAL EM
GEOGRAFIA** 139
Ricardo Santos de Almeida
- DESENHO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO
PARA A MUDANÇA CLIMÁTICA FREIRIANA NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES** 157
María Angélica Mejía-Cáceres
Monica Lopes Folena Araújo

DIALOGANDO SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE NO SENTIDO DA TRANSFORMAÇÃO	176
Thamiris Izidoro da Silva Viviane de Bona	
EDUCAÇÃO PARA A VIDA: A COMPLEXIDADE NA PEDAGOGIA FREIREANA A CAMINHO DA ESCOLA	196
Maria Ana Paula Freire da Silva Maria das Graças da Silva Lins Manzi	
O ENSINO DE MATEMÁTICA EM ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO MEDIADO PELO PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA	207
Luana Martins de Araujo Lázaro Silva de Lima Ana Paula Vieira da Silva	
O CORPO NA ESCOLA CAPITALISTA	222
Marta Maria da Silva Gomes Aline Cinara Firmino da Silva Dias	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PIBID A PARTIR DE LEITURAS FREIRIANAS EM TEMPOS DE PANDEMIA	240
Karinne Luzia Rodrigues	

**USO DE IMAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA
DE ACORDO COM PERSPECTIVA FREIRIANA EM
CONTEXTO EDUCACIONAL FORMAL: UM
CONVITE À REFLEXÃO E SENSIBILIZAÇÃO
DOCENTE A PARTIR DE COLETA DE DADOS NA
COMUNIDADE PASSO DA PÁTRIA** 257
Tiago da Silva Bezerra

**NOSSOS PARCEIROS NA REALIZAÇÃO DO
EVENTO** 272

APRESENTAÇÃO
PREFACIANDO SOBRE FORMAÇÃO DAS PESSOAS
TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM – EIXOS 3 E 7

Anair Silva Lins e Mello¹

A sociedade brasileira e todos àqueles que apreciam, compartilham, partilham e valorizam o legado Freireano, independente dos distintos territórios continentais, juntaram-se quase em uníssono para celebrar os 100 anos de Paulo Freire. As categorias levantadas pelo Patrono da Educação brasileira estiveram presentes em diversos estudos, investigações, experiências. Eclodiram das páginas descritores e palavras-chave, como: educação, emancipação, consciência crítica, docência e discência, cartas pedagógicas, ensino e aprendizagem, amorosidade, transformação social, educação e mudança, inédito viável, inusitado.

O protagonismo esteve presente tanto no pensar genuinamente filosófico quanto nas práticas de doutores, mestres, especialistas, graduandos. O tempo todo anúncios e denúncias ergueram-se face às investigações dos mais variados objetos, contextos e cenários. Assim, encontram-se no Eixo 3 – Sustentabilidade Socioambiental e no Eixo 7 – formação das pessoas trabalhadoras da educação e processos de ensino e aprendizagem - do XI Colóquio Internacional Paulo Freire, escritos e diálogos traçados cujos argumentos partem das ricas, significativas e fundantes categorias defendidas por Paulo Freire.

O referido eixo abre espaços de diálogos acerca da formação de professores/as, formação dos/as educadores/as populares, práticas pedagógicas diferenciadas, política educacional, plano nacional de educação, recursos didáticos, metodologia de ensino, tendências

¹Doutora em Psicologia Aplicada. Mestre em Ciência da Educação e Especialista em Psicopedagogia. Professora da Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros. Analista de Gestão Educacional da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Associada e Conselheira Consultiva do Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas.

pedagógicas, visão educacional, currículo, gestão escolar, financiamento da educação, práticas libertadoras e emancipatórias, transformação social. Ainda nesse contexto, encontram-se a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, a transversalidade e a multiculturalidade – palavras que atravessam os aportes freireanos.

Para a percepção da dimensão daquilo que foi tratado serão apresentados aos leitores, nas páginas seguintes, os artigos por ordem conforme fora prevista na sua comunicação. O estudo intitulado ‘A transferência na relação professor/a - estudante e o processo de ensino-aprendizagem: elementos para uma reflexão’ produzido pelas autoras Veridiana Costa e Ywanoska Gama - trata da relação existente entre professores/as e estudantes assim como esta relação tem sido discutida em diversos contextos e sob múltiplas perspectivas teóricas. As autoras apontam para a sua “importância e centralidade no processo educativo”, levando-as a refletir sobre o lugar da transferência nessa relação.

Já no artigo ‘A educação cidadã como superação da racionalidade técnica no contexto da globalização: provocações e reflexões na formação docente’ Leonardo Silva, Edna Oliveira e Eletrissandra Reis apontam para o efeito da racionalidade técnica no contexto capitalista-globalizante na formação de professores. Leonardo e colaboradoras refletem sobre a racionalidade emancipatória como possibilidade de superação desse modelo técnico-instrumental. Vale dizer que esse estudo investigativo foi embasado em aportes teóricos como os de Donald Schön, Michel Foucault, Milton Santos, Murilo Rodrigues, Palma Filho, Stephen Ball, dentre outros, entrelaçados em ricas e propositivas categorias freireanas.

O terceiro estudo, inspirou-se nas cartas pedagógicas de Freire. Trata-se de uma pesquisa em andamento, no domínio do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Nesse, fez-se uso de diários de campo como instrumento e análise de dados. As autoras tiveram como pretensão estabelecer diálogo com a escola - universo de pesquisa - e utilizaram para argumentar o estudo, além de seus escritos, diferentes investigações que tratam das cartas pedagógicas, das contribuições da professora doutora Jaqueline Moll,

em consonância com três obras freireanas, a saber: *Extensão ou Comunicação?* (1983), *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Pedagogia da Autonomia* (1996).

Sobre a alfabetização em tempos de isolamento e distanciamento social, teve o estudo de Eduardo Silva e Ewedja Barros, intitulado - *Alfabetização e pandemia: olhares para os anos iniciais do ensino fundamental, o que diria Freire?* - Nesse contexto, a alfabetização foi considerada como um dos pilares fundamentais à construção da vida escolar e fator relevante para o desenvolvimento humano. Aqui revelam-se os impactos da Covid-19 diante do processo alfabetizador e teve como objetivo investigar o processo ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização desde o Ensino Remoto Emergencial.

Ainda, tomando como referência a pandemia, o atual contexto da educação suscitou olhares para o diálogo como prática libertadora com recortes e leituras da educação em cenário pandêmico. Trata-se, nessa direção, do objeto de estudo de Laís Nogueira, Maria da Conceição Lima e Anair Mello. As autoras ressaltaram os encontros e desencontros; as aproximações e afastamentos diante das mudanças radicais na dinâmica escolar devido a Covid-19. O texto traz o quanto o profissional da educação teve que se reinventar e ampliar seu olhar diante da nova ordem social globalmente estabelecida.

O ineditismo do pensamento freireanos encontra espaço no artigo de Ádria Utta, Bergson Utta e Edinólia Portela. O referido estudo versa sobre as bases constituintes da Filosofia Freireana como aquela que impele o sujeito a afirmar e ressaltar o ineditismo e autenticidade das ideias e construção teórica de Paulo Freire, frutos de experiências na direção da libertação de mulheres e homens oprimidas/os.

O inédito e o inusitado também se encontram presentes no artigo de Myriam Oliveira, Fátima Burzloff e Fávio Fernandes, onde trouxeram 'Caminhos próprios e transversais: o percurso da formação continuada da educação integral de vitória' registro de uma caminhada, organizada com momentos formativos e a participação de profissionais que atuam na Educação Integral em Jornada Ampliada, na Rede Municipal de Ensino de Vitória, ES. Nesse foi possível

estudar as diversidades, sustentabilidade, as relações afetivo/emocionais, éticas e estéticas, os espaços da cidade, territórios educativos, a educação patrimonial, o protagonismo estudantil- visando ampliar os caminhos, bem como, explorar maior integralidade dos saberes e a relação entre base curricular e parte diversificada.

Ricardo Almeida em seu constructo 'Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências didático-pedagógicas do/no curso Aperfeiçoamento em Paulo Freire e o uso pedagógico da imagem visual em Geografia evidenciar a relevância do uso da imagem visual em contextos educacionais e na produção de conhecimentos didático-pedagógicos. Neste sentido, notabilizaram a experiência docente ao longo de um curso de Aperfeiçoamento com ênfase na formação de quarenta e dois professores, de quinze estados brasileiros, graduados em oito licenciaturas, especificamente no ano de 2021, desenvolvido em parceria pelo Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte utilizando-se de Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem.

Na produção de Maria Mejia-Cáceres e Monica Folena Araújo o foco está no desenho de uma proposta de educação para a mudança climática. Esta é uma problemática socioambiental e uma emergência planetária complexa e de caráter sociocientífico, cuja compreensão, adaptação e mitigação demanda a consideração de diversas dimensões. Neste sentido, o sistema educacional deve desenvolver ações de incluir a temática a nível curricular nos diferentes níveis de educação, desde a básica até a universitária, portanto, dentro do PPGEC e da Cátedra Paulo Freire na Educação para a Sustentabilidade da Universidade Federal Rural de Pernambuco pensou-se, na construção de um curso de formação continuada para a educação para a mudança climática desde uma perspectiva freireana.

O estudo de Thamiris Izidoro da Silva e Viviane de Bona objetiva problematizar as práticas pedagógicas e docentes, segundo as ideias e reflexões apresentadas nos livros – Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa, escrito por Paulo Freire (1996) e Identidade e Prática Docente: percursos e

apropriações conceituais, escrito por André Lira e Lúcia Villas Bôas (2020), contribuindo assim para a dialogicidade sobre o ensinar-aprender conduzindo os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem a ação reflexão-novo ação.

A 'Educação para a vida: a complexidade na pedagogia freireana a caminho da escola', intitulado por Maria Silva e Maria das Graças Manzi, trouxe conceitos utilizados na perspectiva de definir a palavra educação. Destaca que o ensinar e o aprender são processos que vão além das letras, das instruções metodológicas, de acompanhamentos pontuais e sistemáticos de estratégias tradicionais e ou inovadoras. Aqui a vida precisa ser vislumbrada. Portanto, movimento de (re)construção, de diálogo, de incertezas, de subjetividades e inacabamentos estão no lócus do referido estudo.

Entretanto, não só a educação para a vida e sua complexidade foi contemplada enquanto estudo. No artigo 'O ensino de matemática em escolas do campo: um estudo mediado pelo Programa Etnomatemática' de Luana Araújo, Lázaro Lima e Ana Paula Vieira da Silva, há um convite para se perceber o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de matemática para as escolas do campo. E, embora o estudo tenha sido realizado através de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo desnuda e escancara as diversas dificuldades que surgem diante desse processo.

Além de projetos, programas, experiências, áreas específicas de ensino, currículo, dentre outras temáticas, foi possível dialogar sobre o corpo na escola capitalista. Nesse sentido, Marta Gomes e Aline Dias versam sobre a compreensão da escola dos corpos de seus alunos, sobretudo, da educação infantil. As autoras tecem sobre a passividade corporal e o quanto a escola capitalista consolida em seu processo histórico-cultural a forma de desnaturalizar esse corpo.

Sobre práticas pedagógicas foi possível entender no estudo de Karinne Rodrigues intitulado 'Práticas pedagógicas no PIBID a partir de leituras freireanas em tempos de pandemia' relatos de atividades e intervenções pedagógicas desenvolvidas por estudantes do curso de Pedagogia, discentes pibidianas/os do Instituto Federal de Minas Gerais. A ênfase foi dada a temas referentes a alfabetização,

leitura e interpretação. Foram observadas mudanças positivas na aprendizagem das crianças participantes.

Por fim, Tiago Bezerra com seu estudo sobre o uso de imagem no ensino de geografia numa perspectiva freireana, em contexto educacional formal, traz as contribuições do uso de imagens para a compreensão do processo ensino-aprendizagem. Além da relevância do uso das imagens o autor fez relação com o uso de temas geradores, tais como elevação de temperatura e sua correlação com o desmatamento, promovendo o desenvolvimento de competências, reflexões e pensamento crítico.

Diante da revisão da literatura e da expansão dos olhares, das ideias e diálogos estabelecidos tornou-se perceptível o quão atual e significativo é o pensamento freireano. O convite, mesmo diante de retrocessos, conflitos e polarização política, é para uma educação do hoje e do amanhã mais humanizada, amorosa e acolhedora. Portanto, esse convite é para sairmos da encrostada consciência ingênua para voos planetários na perspectiva de uma consciência crítica, transformadora e libertadora.

Boa leitura!
Anair Silva Lins e Mello
Pernambuco, dezembro de 2021.

A TRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR/A- ESTUDANTE E O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO

Veridiana Alves de Sousa Ferreira Costa
Ywanoska Maria Santos da Gama

RESUMO: A relação entre professores/as e estudantes tem sido discutida em diversos contextos e sob múltiplas perspectivas teóricas, apontando, assim, sua importância e centralidade no processo educativo. Isso nos leva a refletir sobre o lugar da transferência nessa relação. Dando início a uma proposta de reflexão, ouvimos professores/as a fim de saber qual a concepção deles/as acerca da relação professor/a-estudante e como isso repercute no processo de ensino-aprendizagem. Partindo das respostas obtidas em meio virtual, e tendo como referência, em especial, fundamentos psicanalíticos, apresentamos algumas discussões sobre elementos das falas dos sujeitos que nos permitem problematizar esse lugar atribuído à figura docente e os significados subjacentes, considerando que as palavras não dizem tudo, mas buscando escutar nas entrelinhas do discurso, indicativos de formações do inconsciente, que apontassem para o modo como esses sujeitos lidam com essa relação e suas repercussões no ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Transferência. Relação professor/a-estudante. Ensino-aprendizagem

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço essencialmente relacional, plural e dialógico. Para além de sua estrutura física, a escola é um espaço-tempo de natureza fenomênica, pois proporciona criação, aprendizagem, produção de ideias e conhecimentos. Por ser um lugar eminentemente do humano, a escola espelha as relações de poder existentes na sociedade onde está inserida. Ela é responsável pela inserção de regras por meio da transmissão de costumes, hábitos e valores aos seus membros, portanto, suplente na função de promover

o interdito, ao lado da família e de outras instâncias sociais. Enquanto instituição, a escola deve ser analisada em seu contexto social e histórico com atenção ao seu projeto político e pedagógico, ou seja, observando-se o que ensina, a quem ensina e como ensina, pois seus propósitos estão relacionados aos perfis de cidadão e à proposta de sociedade que almeja formar.

A escola é um espaço de complexidade, pois abarca movimentos, interações e trocas previsíveis e, sobretudo, imprevisíveis entre os sujeitos. É o lugar de encontros, confrontos, conflitos, de demarcação de identidades, de expressão de valores, símbolos, códigos e significados. Como lembra Freire (2011a), a escola se constitui como espaço/tempo de formação do ser. Espaço/tempo também para insubmissão e para construções pautadas na ética, na estética, na criticidade, na curiosidade, na alegria e na esperança. Espaço, portanto, para a formação de sujeitos.

Nessa conjuntura, uma figura essencial se apresenta: a do/a professora/a. Freire (2011a) nos lembra que o/a professor/a tem um papel fundamental: contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artesão de sua formação com a ajuda necessária do educador.

É comum escutar de professores/as que a escola tem sido um “lugar de tudo” e que eles/as ocupam muitos lugares, que têm assumido posições e funções que julgam não serem suas. Alguns, nesse contexto, negam a importância do seu lugar na relação com o/a estudante, restringindo sua ação às demandas puramente pedagógicas, como se elas estivessem totalmente desvinculadas das questões afetivas, outros/as se percebem como alguém significativo na relação professor/estudante, entendendo-a como fundamental no processo de formação do sujeito, colocando-se com uma escuta acolhedora e contribuindo, também, no processo de aprendizagem. Nesse sentido, Freire (2011a, p. 141) nos lembra:

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando [...] Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que inclusive me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da prática docente e discente, recusar a

minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta.

Não podemos esquecer que o ato de aprender pressupõe uma relação com outra pessoa. No texto *“Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar”*, Freud (1914/2006) discute a dimensão da relação professor e aluno, destacando o papel das emoções, dos sentimentos ambíguos, o lugar que o aluno dá ao professor, etc. Lá ele ressalta que é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve mais importância foi o nosso interesse pelas ciências ou a personalidade dos professores. Algumas vezes, o conteúdo fica secundário e a figura do/a professor/a e tudo o que ela significa para o/a estudante passa a ser o mais relevante, assim como a figura do/a estudante e o que ela significa para o/a professor/a. Há um investimento do/a estudante no conteúdo ministrado que necessariamente é atravessado pelo estilo do/a professor/a e, portanto, pela relação entre eles.

A relação estabelecida entre professores/as e estudantes constitui o cerne do processo pedagógico. O modo como o/a professor/a se coloca diante de seu estudante, deixando-se ser afetado por ele/a, determina o rumo que sua relação com esse/a estudante tomará e pode, também, determinar o rumo da aprendizagem. Assim, a relação do/a estudante com o conhecimento pode ser proporcional ao tipo de relação que ele/a estabelece com o/a professor/a e sua postura. Isso nos leva a refletir sobre o lugar da transferência na relação professor/a-estudante.

A TRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR/A-ESTUDANTE

O termo transferência, em geral, nos remete à ideia de deslocamento, de levar algo de um lugar para outro. Para a Psicanálise, a transferência tem um sentido especial: ela designa o

[...] processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica. Trata-se de uma repetição de protótipos infantis vivida com uma atualidade acentuada (LAPLANCHE & PONTALIS, 1976, p. 668).

No contexto da clínica psicanalítica, trata-se de um processo de substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do analista, o que indica algo da ordem de uma repetição. Podemos entendê-la como reedições de vivências psíquicas que são atualizadas em relação à pessoa do analista, que ganham vida novamente, não mais como passado, mas com uma atualidade, na pessoa do analista.

Da mesma maneira, há na relação um movimento de contratransferência que surge como resultado da influência do paciente sobre os sentimentos inconscientes do analista. Para Laplanche & Pontalis (1976), trata-se do conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisando, mais particularmente, à transferência deste.

A transferência é um fenômeno que é percebido em todas as relações humanas. Em uma relação qualquer em que não haja a figura do analista, a transferência pode se instalar e produzir efeitos reparadores, tanto positivos quanto negativos. É, portanto, um fenômeno constante e presente em todas as relações.

A transferência é, antes de tudo, transferir sentidos e representações. No contexto escolar, ela

[...] ganha vida na relação professor-aluno, reeditando, no presente, os impulsos e fantasias marcados nos primeiros anos de vida, a partir das relações parentais e fraternais que foram determinantes para o sujeito na sua constituição. Na escola, portanto, o professor, a exemplo do analista, e independente de sua ação, pode despertar afetos no aluno para além daquilo a que ele próprio tem noção conscientemente. O mesmo pode acontecer ao professor, por parte do aluno. Porque esse fenômeno pode se estabelecer nesses dois sentidos [...] (transferência e contratransferência). (RIBEIRO, 2014, p. 26)

Ribeiro (2014) ainda destaca que o/a estudante é capaz de imaginar na figura do/a professor/a simpatias e antipatias que, na realidade, talvez não existam e que o/a estudante está propício a despertar pelo/a professor/a uma dubiedade de sentimentos: amor e ódio, censura e respeito, etc. Para muitos estudantes, os/as professores/as tornam-se pessoas substitutas dos primeiros objetos de desejo e sentimentos amorosos, que eram endereçados a pais e irmãos. Nessa relação transferencial, o que se transfere são relações passadas, ou seja, o modo de relação experimentado na infância. Nesse contexto, Gutierrez (2003, p.80 e 81) ressalta:

O aluno recortará, despedaçará as palavras e o conteúdo do professor a partir de suas “placas estereotípicas”, dentro do que permite o jogo da linguagem. Da mesma forma acontecerá do lado do professor. Ele recortará o discurso do seu aluno conforme suas marcas subjetivas e de acordo com as representações que possui sobre o que é um aluno e qual o lugar do professor, estabelecidas no decorrer de suas relações (GUTIERRA, 2003, p. 80 e 81).

Na escola, o/a professor/a, por representar autoridade, facilmente assume a representação da figura dos pais, primeira figura de autoridade que a criança conhece, porém, mais do que autoridade, esse/a professor/a também pode representar para seu estudante sentimentos amorosos ou conflituosos. Pela transferência, o/a estudante reedita tanto sentimentos positivos de afeição (transferência positiva) quanto sentimentos negativos, de hostilidade (transferência negativa). (FREUD, 1914/2006; KUPFER, 2005, 2007; OLIVEIRA, 2015). A transferência positiva desperta no/a estudante amor, aceitação e respeito pelo/a professor/a; a negativa, pode impulsionar hostilidade, oposição, conflitos do estudante em relação ao/à professor/a.

Freire (2011, p. 64) nos lembra que

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Pensamos que essa marca deixada passa pela via da transferência e pode se refletir na relação do/a estudante com o/a professor/a e com o saber. Na relação pedagógica, a transferência faz com que o/a estudante se volte para a figura do/a professor/a. Para o/a estudante, ele/a ocupa o lugar do saber, ou seja, ele supõe ao/a professor/a um determinado saber e a partir dessa suposição – ou da ausência dela – o/a professor/a se apresenta – ou não – como uma figura de autoridade.

Ribeiro (2014, p. 26 e 27) destaca que

Iniciada a transferência, a figura do professor é esvaziada de sentido e preenchida pelo aluno conforme sua fantasia [...] O/A professor,/a na transferência, carrega algo que é do/a estudante e é por este/a revestido de uma importância especial, a qual lhe garantirá poder e autoridade em sala de aula [...] O/A professor/a acolhido pela transferência passa a fazer parte do inconsciente do/a estudante, e é a partir desse lugar onde é colocado, que será escutado, ou seja, tudo que o/a professor/a disser será ouvido através dessa posição particular que ocupa no inconsciente do sujeito.

Kupfer (2005) destaca que, na relação pedagógica, a transferência “se produz quando o desejo de saber do aluno se aferra a um elemento particular, que é a pessoa do professor” (p. 91). Nesse sentido, somente é possível uma ação educativa quando há desejo implicado. E para isso, não deve haver espaço para a opressão, pois ela não só tira a liberdade do sujeito, mas o violenta. Por isso, na perspectiva psicanalítica, o/a professor/a deve renunciar à posição de sujeito detentor/a do saber, pois esse lugar de “todo poderoso”, de alguém que detém o saber, lhe é conferido pelo estudante.

Renunciando a esse lugar, o professor contribui para que o aluno lide com a frustração de não corresponder às suas próprias expectativas e com isso, abra uma importante porta para livrá-lo de seu passado infantil. É como se o professor passasse a sair de cena dando condição ao aluno de caminhar de forma um pouco mais autônoma, o que é fundamental para se constituir como sujeito. No entanto [...] a tendência é o professor/a fazer uso do lugar de poder que lhe é conferido para impor ao aluno suas ideias e valores, ou seja, impor o próprio desejo.

Caso o/a professor/a caia nessa armadilha de seu próprio narcisismo, acabará castrando o poder desejante de seu/sua estudante, pois ao se exibir como detentor do saber absoluto, o professor se coloca como um ser completo, possuidor daquilo que falta ao/à estudante e que pode completá-lo. (RIBEIRO, 2014, p. 28)

Enquanto, de um modo geral, o “bom professor”, aponta para um ideal, supondo um juízo de valor e uma excelência instrumental nas atividades do magistério, marcado por atitudes e metodologias que determinam o seu sucesso, numa racionalidade técnica, de prescrições sobre a ação docente, mas desconsiderando, muitas vezes, aspectos da subjetividade do educador e do educando; do ponto de vista psicanalítico, esse “bom professor” considera que se encontra no embaraço de impossibilidades, nas quais o resultado positivo deve conviver com fracassos e insucessos. Esse/a professor/a, portanto, não recua diante desse mal-estar, nem tenta imprimir seus ideais nos estudantes – assumindo a posição opressora de “todo poder”. Ele/a procura causar no estudante um constante reposicionamento subjetivo, movendo seu desejo de saber (GUTIERRA, 2003; KUPFER, 2005, 2007; OLIVEIRA, 2015). Mas isso só será possível admitindo sua incompletude, abrindo espaço para a construção de saber do aluno (em diferentes sentidos do saber) pelo esvaziamento do lugar de mestre absoluto, de “todo poder” – posição dominadora e opressora – e dando lugar ao suposto saber, que abre espaço para a libertação, assim como nos orienta Freire (2011a, p. 142)

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Esse processo de aprisionamento do/a estudante no desejo de seu/sua professor/a pode ocorrer sem que o /a docente tome consciência, pois, assim como o/a estudante, o/a professor/a também é marcado pelo seu desejo inconsciente. Então,

como o/a professor/a pode aprender a ensinar levando em consideração o sujeito e, sobretudo, sua autonomia intelectual? Kupfer (2005) responde que, para o professor trabalhar em prol do sujeito, ele deve renunciar também a outras ideias, tal como a preocupação excessiva com métodos de ensino ou com a didática padronizada, além de abandonar as técnicas de adestramento, as recompensas, as premiações. Também é fundamental procurar reduzir a homogeneização presente no ambiente escolar, justamente por entender que cada sujeito detém sua singularidade e transfere ao professor representações e sentidos diversos. (RIBEIRO, 2014, p. 28)

Nesse sentido, talvez uma grande angústia provocada pela psicanálise é que ela não apresenta fórmulas prontas. Apesar disso, consideramos que ela ajuda o/a professor/a a compreender essa relação, dimensionar sua importância, chamar a reflexão sobre si mesmo e sua prática docente, atentando para sua singularidade, responsabilidade e imenso desafio. O conhecimento de alguns pontos da teoria psicanalítica, e aqui particularmente dessas questões transferenciais, ajuda a esclarecer o/a professor/a e a deixá-lo/a ciente de elementos de sua subjetividade que interferem na relação com os/as estudantes e também da subjetividade destes, que transferem para ele/a representações e sentidos que não correspondem ao/à professor/a.

Tudo isso nos faz interrogar qual a concepção que professores/as têm sobre seu lugar e sua importância na relação professor/a-estudante e como recebem essa demanda, em outras palavras, que leitura professores/as fazem do fenômeno da transferência e como se posicionam diante disso. E mais: como, para ele/as essa relação professor/a-estudante repercute no processo ensino-aprendizagem.

A RELAÇÃO PROFESSOR/A-ESTUDANTE DA PERSPECTIVA DE PROFESSORES/AS

Com o intuito de enriquecer nossa reflexão, buscamos ouvir professores/as a fim de saber qual a concepção deles/as acerca da relação professor/a-estudante e como isso repercute no processo de

ensino-aprendizagem. Ao todo, 27 docentes participaram de nosso estudo.

Partimos da análise de questões enviadas a professoras e professores com os quais já tínhamos contato a partir de atividades formativas em contextos anteriores. A impossibilidade de realizar entrevistas presenciais ou empreender alguma forma de contato presencial nos fez mobilizar ferramentas virtuais para ter uma interlocução inicial com essas pessoas, visando ampliar a discussão que aqui apresentamos de forma inicial.

O uso de instrumentos de pesquisa em ambientes virtuais tem sido uma tendência crescente nos últimos anos e, inevitavelmente, potencializado pelo contexto atual de pandemia novo coronavírus que atingiu o mundo no ano de 2020, afetando significativamente a vida de milhões de pessoas ao redor do mundo e tirando a vida de mais de um milhão de pessoas, provocando uma ruptura em nossa vida ordinária, afetando as pessoas e seu cotidiano, de modo geral, nos mais diferentes aspectos, exigindo distanciamento social como forma de prevenção. (PACHIEGA & MILANI, 2020).

Procedimentos como questionários e entrevistas virtuais, por exemplo, possibilitam o contato mais rápido entre pesquisadores e participantes da pesquisa, além de permitirem o envolvimento de pessoas oriundas de diferentes territórios. Faleiros e colaboradores (2016) destacam a viabilidade desse tipo de coleta de dados, particularmente pela maior taxa de aproveitamento das respostas que em questionários enviados para preenchimento e devolução física. Nossa experiência, embora não tenha partido de uma formulação mais refinada de uma coleta de dados virtual propriamente dita, valeu-se do recolhimento de depoimentos, respostas espontâneas a questionamentos simples sobre como percebiam a relação professor-estudante e que repercussões teria para o processo de ensino-aprendizagem. Com isso não descartamos que tal estudo venha a ser aprofundado posteriormente com entrevistas (presenciais ou virtuais) ou outras aproximações mais delimitadas, mas reafirmamos a construção de um movimento inicial de discussão da temática, considerando o olhar de docentes sobre a questão.

Importa ressaltar que, a leitura que fizemos dos dados obtidos foi guiada, sobretudo, por fundamentos psicanalíticos. Considerando

que a falta constitutiva do sujeito, que o faz falar, e, por outro lado, que as palavras não dizem tudo, buscamos escutar não o sentido do discurso, pois está sujeito a uma ruptura do significante, mas, com referencial psicanalítico, procuramos ouvi-los/as, dando destaque a uma escuta sensível ao que poderia ser um indicativo de formações do inconsciente. Fazendo isso, admitimos uma prática que não pretende nenhuma completude, mas reconhecemos o caráter descontínuo e circunstancial da análise, sempre suscetível a um diálogo com outras disciplinas e possibilidades. (COSTA, 2015).

Ao falarem sobre como percebem a relação professor/a-estudante, de modo geral, todos/as os/as docentes reconhecem a importância dessa relação no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos/as estudantes.

“A figura do professor dentro da sala de aula é fundamental para auxiliar o desenvolvimento dos alunos, guiá-los e incentivá-los na busca pelo conhecimento. E além do próprio interesse, é também a partir da maneira de ensinar do educador que o aluno pode ou não sentir-se mais receptivo a aprender o conteúdo”.(Prof.3)

A maioria coloca como uma relação de reciprocidade, confiança, respeito, colaboração, empatia, afeto, compromisso e de aprendizagem mútua, destacando a importância do diálogo e da amorosidade.

“É uma relação de diálogo e respeito, de colaboração e de construção de trilhas de aprendizagem com protagonismo do estudante e mediação do professor”.(Prof. 4)

“Na minha relação com o estudante procuro estabelecer o que hoje se costuma chamar pedagogia da presença, mas que Wallon, o grande descobridor da influência dessa relação provocada por um nobre viés emocional, chamou de AFETIVIDADE, pois acredito fielmente que as emoções influem diretamente em qualquer relação, principalmente quando estamos falando de aprendizagem, pois é através da AFETIVIDADE que o outro se aproxima, se interessa e se inclui por se sentir acolhido, pertencido, além disso, outras características emocionais são desenvolvidas e incorporadas através da AFETIVIDADE, o que contribui diretamente para formação do ser integral, desenvolvendo características mais humanizadoras e

holísticas como a EMPATIA, ALTRUÍSMO, RESPEITO, ÉTICA, AMOR entre outros”. (Prof.20)

“Percebo como parte de extrema relevância no processo de desenvolvimento do interesse e aprendizagem do aluno e de ampliação dos conhecimentos e novas vivências para o professor”. (Prof.8)

“Precisa ser uma relação de reciprocidade, na qual o caminho precisa ser trilhado junto e as trocas sejam constantes, permeadas por respeito, responsabilidade e também afeto”. (Prof. 22)

“Deve ser de confiança, respeito às diferenças individuais, dialógica e amorosa”.(Prof.25)

Chama-nos a atenção termos encontrado quinze ocorrências do termo “respeito” nas respostas, o que nos leva a um breve adendo para discutirmos, a partir da etimologia da palavra - do latim *respectus*, re especular, “olhar novamente” - que implica numa dimensão que envolve, ao mesmo tempo, a relação transferência-contratransferência, tendo em vista que o respeito aparece como mútuo, envolvendo docente e discente como via de mão dupla. Além disso, essa palavra também nos remete a outros elementos da transferência, que, como vimos, é, antes de tudo, transferir sentidos e representações. Nesse sentido, vemos nessas falas, a palavra respeito remetida à representatividade das figuras parentais – e, pela transferência, na relação professor/a-estudante, impulsos e fantasias marcados a partir das relações parentais e fraternais que foram determinantes para o sujeito na sua constituição são reeditados. Remete-nos, também, à figura de autoridade, e, na escola, o/a professor/a, por representar autoridade, facilmente é substituído/a pela figura dos pais, primeira figura de autoridade que a criança conhece, porém, mais do que autoridade, esse/a professor/a também pode representar para seu estudante sentimentos amorosos ou conflituosos, podendo, assim, reeditar tanto sentimentos positivos quanto negativos.

A ideia de respeito também remete à autoridade em relação ao saber, pois para o/a estudante, o/a professor/a é aquele que ocupa o

lugar de saber, então, ele supõe ao/à professor/a um determinado saber e a partir dessa suposição o/a professor/a se fundamenta como uma figura de autoridade. É o que Lacan (1965/1985, 1960-61/1992) chama de sujeito suposto saber, que aqui se aplica à figura do/a professor/a.

No entanto, encontramos também alguns discursos que vão na contramão disso que foi colocado, apontando para aspectos que podem ser complicadores nessa relação.

“É uma relação cansativa e estressante no formato que está na escola onde trabalho”.(Prof. 18)

“Muito confusa no contexto atual, pois há uma dificuldade de se estabelecer limites”.(Prof. 10)

Ao observarmos a centralidade das respostas, percebemos que alguns/as professores/as também trazem questões relacionadas a dificuldades de contexto e, nisso, também apontam aspectos da pandemia do novo coronavírus, que provocou mudanças em vários setores, inclusive nas escolas, que tiveram as atividades presenciais suspensas. As formas de trabalho docente e das instituições educacionais foram revistas, alteradas, repensadas, e a prática pedagógica teve que ser adaptada a essa nova realidade (PACHIEGA & MILANI, 2020).

“Percebo uma relação na qual é necessário um lugar de saber, respeito e afeto, que na atualidade está cada vez mais difícil, pois, há uma ideia da educação como prestação de serviço e a partir desse prisma, fica difícil construir uma transmissão de saber”. (Prof.13)

“Mesmo diante do que estamos enfrentando que é a Pandemia, com a maioria dos alunos conseguimos ter uma boa interação. As dificuldades são grandes, é um trabalho árduo, mas o ensino-aprendizagem está sendo alcançado”. (Prof.16)

“As condições atuais dadas pela pandemia tornam essas relações menos intensificadas, a meu ver, uma vez que ficam muito dependentes dos recursos de comunicação remotos, com interações bastante pontuais para o funcionamento de cada aula”.(Prof. 23)

Chama atenção o discurso de um/a dos/as professores/as ao pontuar:

“A relação professor/estudante tem sido uma das principais preocupações do contexto escolar. O que se observa é que, por não dar a devida atenção a essa temática, muitas ações desenvolvidas no ambiente escolar acabam por fracassar, daí a importância de estabelecer uma reflexão profunda sobre esse assunto”. (Prof.19)

O que esse/a professor/a destaca se coaduna com a reflexão que estamos aqui realizando, ou seja, buscamos ressaltar a importância dessa relação e dessa discussão no ambiente acadêmico/pedagógico a fim de ampliar o olhar de docentes sobre essa temática, ajudando a esclarecer o/a professor/a e a deixá-lo/a ciente de elementos de sua subjetividade e da subjetividade dos/as estudantes podem interferir não apenas na relação, mas no processo de ensino-aprendizagem.

Dissemos antes que o ato de aprender pressupõe sempre uma relação com outra pessoa e que Freud (1914/2006) já discutia a dimensão da relação professor e aluno, destacando o papel das emoções, dos sentimentos ambíguos, o lugar que o aluno dá ao professor, ressaltando sua importância de tal modo que, algumas vezes, o conteúdo fica secundário e a figura do/a professor/a e tudo o que ela significa para o/a estudante passa a ser o mais relevante, assim como a figura do/a estudante e o que ela significa para o/a professor/a. A fala de um/a professor/a vai nesse mesmo sentido:

“A meu ver, a relação professor-estudante é de fundamental importância no processo ensino-aprendizagem, ouso até dizer que se torna mais importante até mesmo que o conteúdo ensinado. Uma relação de respeito, confiança e empatia, o ensino e a aprendizagem fluem de forma proveitosa e satisfatória”.(Prof.15)

Esse discurso, corrobora o que refletimos antes ao colocar que há um investimento do/a estudante no conteúdo ministrado que é atravessado pelo estilo do/a professor/a e, assim, pela relação entre ele/a e o/a estudante. O que os/as professores/as ouvidos/as parecem nos atestar é que, de fato, a forma como o/a professor/a se coloca diante de seu/sua estudante, deixando-se ser afetado/a por

ele/a, determina o rumo que sua relação com esse/a estudante tomará e pode, também, determinar o rumo da aprendizagem, como podemos perceber na fala desse/as docente:

“A relação estabelecida entre professor-estudante é uma construção que precede, permeia e marca as construções do processo de aprendizagem”.(Prof.26)

Ao falarem sobre as repercussões que a relação professor/a-estudante pode ter para o processo de ensino-aprendizagem, mais uma vez, a palavra respeito aparece com recorrência, ao mesmo tempo que aparece em termos de uma relação de causalidade, uma condição *sine qua non* para que tal relação tenha uma repercussão positiva no processo de ensino-aprendizagem, como vemos nos trechos abaixo destacados (grifos nossos):

“*Pode promover* uma relação que seja imprescindível para alcançar os objetivos propostos, quando se estabelece como parceria e respeito, ou funcionar como elemento estressor, dificultando a construção do conhecimento”. (Prof.11)

Deve ter uma repercussão positiva, *desde que* seja baseada na confiança, principalmente por parte dos estudantes para com o Professor. Desse modo vai gerar mais frutos em relação ao aprendizado, construir saberes mais densos. (Prof.11)

Percebemos a questão transferencial tanto no que se refere à relação entre os/as envolvidos/as no processo, implicando uma via de mão dupla, quanto no sentido da suposição de um saber que o/a estudante deposita na figura do/a professor/a.

“*Pode fazer toda diferença* quando o professor consegue envolver seus estudantes e gerar engajamento estudantil. Pode impactar na aprendizagem, na permanência nos estudos e no prazer de aprender”.(Prof. 3)

“*Quando* a relação entre os dois lados *se dá de forma positiva*, facilita o processo de aprendizagem. O contrário também ocorre. Uma boa relação Professor/a-Estudante é o alicerce para uma boa aprendizagem”.(Prof. 1)

É fato que, como nos lembra Dunker (2020) a relação de aprendizagem está sobredeterminada pela transferência, que, como vimos, é um processo que convida a reconhecer o sujeito referido ao saber numa relação de suposição. Esse autor nos diz:

Quando Freire chamou a atenção para a importância dos contextos, das suposições e dos saberes daqueles que entram no processo de aprendizagem, destacava a importância da transferência, sobretudo, a importância do bom uso da transferência para uma educação que não se queira apenas reprodutora de opressões. Um verdadeiro professor não transmite conhecimentos ou conteúdos que ele aprendeu e domina, mas a *relação* que ele tem com o saber do qual também se torna autor ao tomar seu o que lhe foi legado [...] há tantos tipos de professores quantos modos de relacionar desejo e saber [...] (Grifos do autor) (DUNKER, 2020, p. 199)

Isso nos remete à preocupação excessiva com métodos de ensino ou com a didática padronizada, com uma preocupação muito maior com a operacionalização metodológica, que deixa mais homogêneo o ambiente escolar, deixando de fora a contextualização e o fato de que, cada sujeito detém sua singularidade e transfere ao /à professor/a representações e sentidos diversos, e tem com o saber e com o conhecimento uma relação muito particular, ligada ao seu desejo e ao seu contexto. Um tipo de ação que não trabalha em prol do sujeito, no sentido psicanalítico do termo (RIBEIRO, 2014).

Nesse sentido, trazemos a fala abaixo:

“[...] muitas vezes o único a dar ouvidos ao estudante é o professor e ao fazer isso laços afetivos se formam através da parceria onde está envolvida a confiança, cumplicidade e respeito, o que permite uma aproximação e liberdade maior, fazendo com que o interesse do estudante pelo componente curricular, assuntos ou por qualquer prática pedagógica que o professor, que comunga dessa prática, venha a desenvolver sejam atrativos e significativos, pois ao dar ouvidos, o professor passa também a conhecer um pouco do ‘mundo do estudante’ e pode fazer conexões do assunto que esteja abordando com o dia a dia do estudante, tornando o conteúdo significativo, pois o estudante passa a perceber a aplicação do conteúdo em sua vida... Como Freire sempre disse: escola é espaço de diálogo e a aprendizagem se dá pela dialogicidade. É também através dessa

aproximação e do diálogo que o professor muitas vezes percebe o que está influenciando no mal desempenho do estudante [...] Diferente daquele professor que estabelece uma relação de poder e opressão com autoridade e distanciamento sem que o estudante tenha acesso, este tipo de prática, a meu ver, repele muito o estudante e isso atrapalha no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que muitas vezes o estudante tem dúvidas sobre o assunto e não se sente à vontade para expor com medo da reação ou constrangimento que venha a ter e, muitas vezes, cria um bloqueio tão grande com este tipo de professor que ele passa a criar mecanismos para evitar assistir a aula criando aversão, não só pelo professor, mas associando isso a qualquer conteúdo do componente curricular que este professor leciona passando a adotar métodos de memorizar o conteúdo para realizar as avaliações e esquecendo de tudo após a avaliação, por não conseguir significar o conteúdo e aprender”. (Prof.21)

Essa fala nos faz acentuar, com Freire (2011a, 2011b), a importância do diálogo, da palavra, desse encontro entre um e outro ser humano, porque o sujeito é efeito dessas marcas, desses diálogos – ou antidiálogos –, dessas inscrições que darão o rumo e a direção do que ele vier a realizar na vida. Também nos remete à relação do sujeito com o seu desejo de saber e o lugar do professor, pois, como nos lembra Gutierrez (2003, p. 95):

O “bom professor” consegue por meio de seu estilo próprio acionar o desejo de saber do aluno inclinando-se sobre ele, explorando sempre o lugar de sujeito, além das ideias, permitindo que ele se envolva e se implique como desejante, deixando a marca da sua particularidade em cada tarefa executada.

Ou seja, é importante que o/a professor/a possa mobilizar o/a estudante em relação ao seu desejo de saber, mas, como vimos, isso só será possível abrindo espaço para a construção de saber do aluno (em diferentes sentidos do saber), saindo de uma posição de “todo poder”, que é uma opressora e que promove o antidiálogo, e dar espaço ao suposto saber, abrindo caminho, assim, para a liberdade e autonomia do sujeito. (FREIRE, 2011a, 2011b; GUTIERRA, 2003; KUPFER, 2005, 2007; OLIVEIRA, 2015). Um caminho possível para isso é pela palavra/diálogo, respeitando o sujeito enquanto ser de

desejo, tirando-o do lugar de assujeitado, submetido e, portanto, oprimido. Esse sujeito do desejo é, também, sujeito do inconsciente, sujeito representado por um significante para outro significante, portanto, sujeito a partir das palavras do Outro. Não se trata de um sujeito empírico, observável, positivo, da realidade material, mas de um sujeito que só se dá a conhecer pelas formações do inconsciente. Um sujeito, marcado pela transferência (COSTA, 2015; ELIA, 2007; OLIVEIRA, 2015). E ainda que não utilizem esse termo, é isso que os/as professores/as ouvidos/as nos indicam: a importância do fenômeno da transferência na relação professor/a-estudante e suas repercussões no processo ensino-aprendizagem.

“A relação professor-estudante pode afetar positivamente ou negativamente a experiência vivida no processo de ensino-aprendizagem. Uma relação, em que o ensinante compreenda o estudante como um ser inacabado e viável em seu potencial de aprendizagem, que o acolha numa relação amorosa, horizontal e dialógica, terá salutares repercussões na aprendizagem. De modo contrário, as repercussões serão sentimento de menos-valia por parte do estudante, baixa ou nenhuma aprendizagem, vinculação negativa com os objetos de conhecimento e fracasso escolar”.

Esses/as professores/as foram unânimes em afirmar que, para esse ser inacabado e viável em seu potencial de aprendizagem ter efeitos positivos em seu processo de aprendizagem, uma condição fundamental é a forma como a relação professor/a-estudante é estabelecida, podendo, a partir disso, ter um melhor desempenho, mais engajamento e melhor desenvolvimento. É a importância da transferência positiva, geradora de repercussões positivas na aprendizagem.

(IN) CONCLUSÕES

Desde Freud (1914/2006), a dimensão da relação professor/a-estudante já vem sendo discutida, destacando-se a importância dessa relação que, em alguns momentos, pode ficar até prevalente, em detrimento do conteúdo. Assim, a relação professores/a-estudante pode determinar o rumo do processo ensino-

aprendizagem. Considerando que a relação de aprendizagem está sobredeterminada pela transferência, e que ela implica a relação docente-discente, o reconhecimento do sujeito numa relação de suposição de um saber e o desejo de saber do sujeito, refletimos sobre os efeitos disso no processo de aprendizagem.

As palavras de alguns/as docentes indicam a importância de uma relação de reciprocidade, confiança, respeito, colaboração, empatia, afeto e compromisso. Destacam, também, a necessidade do diálogo e da amorosidade nesse contexto, caminho aberto para a transferência positiva que, ao lado do respeito, são por eles e elas destacados como condições essenciais para a obtenção de efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem. Diálogo, amorosidade, liberdade, autonomia, cada vez mais são requisitos para o sucesso desse processo. Todavia, nessa teia complexa de sentidos, representações, expectativas e desejos inconscientes em que, de um lado, o risco do excesso praticado pelo/a professor/a detentor do saber, castrador do desejo do/a estudante, aprisionador, e, de outro lado, a necessidade de o/a professor/a renunciar a esse lugar, “é sem dúvida a linha tênue desafiadora para aqueles que enxergam sua prática docente como algo voltado para a autonomia intelectual e capacidade crítica de seus alunos” (RIBEIRO, 2014, p. 29).

Nesse processo em que transferência e contratransferência estão em jogo, as armadilhas estão postas e é preciso estar atento/a para não assumir a posição de “todo poder”, que assujeita, submete e oprime, e levar em consideração o sujeito, sua liberdade e sua autonomia intelectual, tão preconizadas por Freire.

Compreender o lugar da relação professor/a-estudante, dimensionar sua importância, refletir sobre si mesmo e sua prática docente, atentar para as singularidades, são um dos maiores desafios que se colocam para os/as docentes.

REFERÊNCIAS

COSTA, V. A. S. F. **Da revalidação do nome-do-pai à posição diante da lei e do ato infracional na operação adolescente.** 2015. Tese de Doutorado, Pós-graduação em Psicologia Clínica, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2015.

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**. (Francisco Franke Settineri, trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020.

ELIA, L. O sujeito – ainda e sempre em questão. In: Altoé, S.. (org.) **Sujeito do Direito. Sujeito do Desejo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2007.

FALEIROS, F. at al. Uso de questionários online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. *Textos & contexto Enfermagem*, 2016. v.25, n.4. disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-07072016003880014> Acesso em 30 Jun /2020.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. ver e atual. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011b.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Direção de tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. 13.

GUTIERRA, Beatriz Cauduro Cruz. **Adolescência, Psicanálise e Educação: o mestre do “possível” de adolescentes**. São Paulo: Avercamp, 2003.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação – O Mestre do Impossível**. São Paulo: Scipione, 2005.

_____. **Educação para o futuro. Psicanálise e Educação**. 3ª ed. São Paulo: Escuta, 2007.

LACAN, Jacques. **O Seminário**. Livro 8. A Transferência (1960-61). Direção de tradução de Jacques-Allain e Judith Miller. Versão brasileira de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

_____. **O Seminário**. Livro 11. Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise (1964). Direção de tradução de Jacques-Allain e Judith Miller. Versão brasileira de M. D. Magno. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J. B. **Vocabulário de Psicanálise**. Lisboa: Moraes Editores, 1976.

OLIVEIRA, Maria Helena Peixoto. **Diálogos entre a Educação e a Psicanálise: a relação Professor e Aluno Adolescente**. Rio de Janeiro: Ed. Multifoco, 2015.

PACHIEGA, Michel Douglas & MILANI, Débora Raquel da Costa. Pandemia, as reinvenções educacionais e o mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica. Dossiê: O (Re)inventar da educação em tempos de pandemia. **Dialogia**. São Paulo, n. 36, p. 220 – 234, set /dez 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18323> Acesso em 29 Abr 2021.

RIBEIRO, Márcen de Pádua. Contribuição da psicanálise para a educação: a transferência na relação professor/aluno. **Psicologia da Educação**, São Paulo , n. 39, p. 23-30, dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200003&lng=pt&nrm=iso Acesso em 05 ago. 2020.

A EDUCAÇÃO CIDADÃ COMO SUPERAÇÃO DA RACIONALIDADE TÉCNICA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO: PROVOCAÇÕES E REFLEXÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Leonardo Agostinho da Silva²

Edna Maria de Oliveira³

Eletrissandra Rodrigues Reis⁴

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir sobre os efeitos da racionalidade técnica no contexto capitalista-globalizante na formação de professores. Pretende-se também, refletir sobre a racionalidade emancipatória como possibilidade de superação desse modelo técnico-instrumental. O presente trabalho é de natureza reflexiva, exploratória e bibliográfica. Pontua-se que a racionalidade técnica é um modelo que tem provocado fortes mudanças na formação docente, apresentando arranjos focados em projetos de educação por meio de ideais mercadológicos e centralizados nas normas e técnicas-instrumentais. Como resultados, expõe-se sobre a educação cidadã de forma mais aberta e dialógica, reconhecendo o/a professor/a como sujeito social, criativo, autônomo diante de sua atividade docente. De modo que, por meio da educação cidadã e emancipatória, tem a chance de articular teoria e prática de forma crítica, reflexiva e indissociável, rompendo com um modelo educativo tecnicista e instrumental.

Palavras-chave: Formação Docente. Racionalidade Técnica. Globalização. Educação emancipatória.

² Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: leo.agost11@gmail.com

³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: ednamariadeoliveira@hotmail.com

⁴ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: sandra.icapui@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O processo de globalização associado a expansão do capitalismo tem atingido o mundo todo, e atravessado “fronteiras e regimes políticos, mercados e moedas, línguas e dialetos, religiões e seitas, soberanias e hegemonias, culturas e civilizações” (IANNI, 1999, p. 54). Há muito tempo vem transformando as relações sociais e, conseqüentemente, trazendo novos desafios, em especial para o campo da educação, onde tem prevalecido e se sustentado em um modelo técnico-instrumental, tornando-se mais prescritivo e normativo (BALL, 2001).

De acordo com Milton Santos, estamos vivendo em um cenário social que tem se caracterizado “pelo uso extremado de técnicas e de normas” (SANTOS, 2001, p.36), que influencia em grande parte a formação de professores, as políticas educacionais, o cotidiano das escolas. Conseqüentemente, determina como deve ser realizado o trabalho docente, o que reforça esse sistema como tecnocrático e essencialista. Ainda, o autor pontua que é

[...] graças ao casamento entre técnicas normativas e a normalização técnica e política da ação correspondente, a própria política acaba por instalar-se em todos os interstícios do corpo social, seja como necessidade para o exercício das ações dominantes, seja como reação a essas mesmas ações (SANTOS, 2001, p. 36).

Dessa forma, o estudo sobre democracia e cidadania nos proporciona refletir sobre “onde estamos”, “como estamos”, “como podemos” e sobretudo “como acontece” essa democracia nos inúmeros equipamentos sociais onde os sujeitos circulam constantemente, pois conforme Canclini (2003, p. 156) “[...] As pessoas também se globalizam de uma forma ou de outra[...] um processo de tensão entre a tradição e a modernização”.

Ao dialogarmos sobre democracia, nos é dada a chance de poder também discutir sobre cidadania, e inspirado no conceito de Hanna Arendt, Palma Filho (1998) anuncia que cidadania nada tem a ver somente com o território ou nacionalidade, e que necessariamente

não nasce com as pessoas, é algo que precisa ser conquistado, “ou seja ninguém nasce cidadão; torna-se cidadão” (p. 108).

Palma Filho (1998) apontará ainda que a cidadania não é uma qualidade natural, e sim uma construção social, logo compreendemos que a sua discussão é de grande relevância nos diálogos e espaços da escola, por entender este espaço como formativo e potencializador de construções de conhecimento, tanto individuais, quanto coletivas.

Quando se trata da formação de professores no contexto atual, nota-se que há um enfrentamento significativo de inúmeros desafios e um deles que nos chama atenção, é como superar esse modelo da racionalidade técnica-instrumental tão enraizado no cenário da educação (BONFANTE; BETT; BITTENCOURT, 2018).

Tradicionalmente professoras e professores ainda utilizam em suas práticas pedagógicas, em tese, o modelo da racionalidade técnica, ainda é pautado em um modelo de educação positivista.

Este tem se fortalecido continuamente, tendo em vista que as instituições formadoras sofrem influências governamentais, principalmente por políticas de controle dessa formação, deixando o professor refém desse controle externo, logo diminuindo sua autonomia frente ao seu trabalho e sua capacidade de resistência (BONFANTE; BETT; BITTENCOURT, 2018).

Essa razão instrumental visa uma formação docente centrada nas habilidades manuais e competências individuais, mais adequadas para o mercado de trabalho, logo fazendo com que haja um estímulo para a competição e individualismo e estimulando ao que Ball (2006, p.12) chamou de cultura do novo gerencialismo, centrado em discursos de excelência, efetividade e qualidade.

A escola que é um dispositivo de saber-poder (FOUCAULT, 1999) acaba sendo alvo de ação dessa ordem técnica-instrumental, por se configurar como uma alternativa mais prática e objetiva de centralidade positivista. E esse caráter implementador se faz de forma mais impositiva e ordenadora, deixando de fora possibilidades problematizadoras-reflexivas.

Diante disso, provocamos os seguintes questionamentos: em meio a este cenário de tensões políticas, sociais, culturais, em que

estamos vivendo constantes disputas de racionalidades que reforçam o tecnicismo, como se tem caracterizado a formação de professoras e professores? Como estas disputas afetam a formação docente? A discussão sobre educação e cidadania cabe neste cenário que põe em evidência uma discussão mais racional técnica-instrumental? Como podemos pensar numa alternativa de superação dessa racionalidade tão enraizada na educação?

Numa tentativa de reflexão e problematização, propomos este estudo reflexivo que tem como objetivo discutir sobre os efeitos da racionalidade técnica no contexto capitalista-globalizante na formação de professores, sobretudo analisar como se caracteriza a racionalidade emancipatória como modelo de superação a esse modelo técnico-instrumental.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho é fruto de problematizações, reflexões e inquietações surgidas e provocadas na disciplina Educação e Cidadania do curso de mestrado em Educação, ofertada em caráter obrigatório pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

As discussões da disciplina, foram iniciadas no dia 27 de agosto de 2019, e aconteceram a partir de diálogos com teóricos como Milton Santos (2001), Octavio Ianni (1999), Canclini (2003), de acordo com suas compreensões a cada espaço-tempo vivido, além de utilizar outros teóricos como suporte, entre eles, Paulo Freire (1997; 2016), Imbernón (2006) e Donald Schön (2000). As provocações anunciadas pelo professor da disciplina, juntamente com a participação dos demais pesquisadores em formação fortaleceram o debate e as reflexões.

A cada aula era proposto um breve fichamento dos textos selecionados e encaminhados previamente, para então, a partir dos pontos selecionados cada um expor suas opiniões de forma aberta, dialógica e participativa.

A tessitura deste trabalho se deu de forma contínua e reflexiva à medida que os encontros iam ganhando formas e sentidos, na qual foi proposto desde a escolha do título do artigo, objetivos e até as possíveis problemáticas a serem abordadas/discutidas pelo estudo.

Inicialmente começamos a trabalhar em pequenos grupos, onde cada discente apresentava suas opiniões e provocações em relação ao texto proposto, em seguida fazíamos uma breve apresentação sobre a compreensão do grupo para os demais discentes numa tentativa de socializar o debate.

À medida que a disciplina avançava, o percurso teórico do texto começava a ganhar características advindas de outras estratégias utilizadas pelo professor da disciplina. A construção, que antes era coletiva passa a ser reduzida em duplas divididas no momento da aula.

Os procedimentos metodológicos utilizados na construção das discussões do tema deste artigo contemplam os princípios e técnicas da abordagem exploratória, bibliográfica, reflexiva situando-nos, especificamente, abordando a questão da formação de professores diante do modelo da racionalidade técnica-instrumental.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

RACIONALIDADE TÉCNICA EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO E OS (DES) DOBRAMENTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Os avanços observados na sociedade permitidos e potencializados pela globalização, de forma sutil e avassaladora tem invadido inúmeros equipamentos sociais como a família, a igreja, hospitais, a escola, e redecorando estes cenários com artefatos atraentes aos olhos dos sujeitos sociais, dentro de uma lógica onde cada vez mais “[...] o culto ao consumo é estimulado” (SANTOS, 2001, p. 18), promovendo uma cultura de competitividade e ao que Ball (2006, p. 17) chamou de “democracia do consumidor”.

Junto dessa noção de competitividade e consumismo é ampliada aos cidadãos a noção de individualidade exacerbada, que

Ianni (1999, p.65) vai chamar de “um estado de despersonalização que se manifesta em indiferença [...] autismo social, alienação do indivíduo e o seu estranhamento de si próprio e dos outros”. O que poderíamos apresentar como mais uma característica dessa sociedade moderna.

Ao dialogarmos com Canclini (2003, p. 155) ele aponta que “A modernização globalizadora é oferecida como espetáculo para aqueles que, a rigor, estão excluídos dela e se legitima configurando um novo imaginário de integração e memória com os *souvenirs* do que ainda não existe”.

No campo da educação, transformações sutis cada vez mais se fazem presentes desde os cenários escolares até os documentos oficiais, e essa lógica globalizante-capitalista tem oferecido propostas exclusivamente técnico-instrumentais que resumem os saberes em técnicos e disciplinares, com um discurso confiante e atraente de melhorias e avanços transformadores da educação e da sociedade.

Conforme problematiza Gatti (2005, p. 597) ao evidenciar sobre esse contexto da racionalidade

A modernidade caracteriza-se como a era da racionalidade, a qual não fundamenta não só o conhecimento científico, como as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social, a própria arte, a ética, a moral.

De fato, na sociedade contemporânea prevalece esse modelo de educação instrumentalizadora (RODRIGUES, 2018), logo a racionalidade técnica se caracteriza como uma alternativa que possibilita a preparação eficiente para o mercado de trabalho, com aperfeiçoamento das habilidades manuais. Porém, na nossa compreensão, essa ideia apenas reforça uma concepção mercadológica da educação que aponta a escola como fábrica.

De acordo com Imbernón (2006, p. 40) a racionalidade técnica tem como função primordial “[...] transmitir conhecimento mediante a aplicação mecânica de receitas e procedimentos de intervenção projetados e oferecidos a partir de fora”. Para ele o professor precisa ter um papel ativo no planejamento,

desenvolvimento, avaliação e reformulação no que diz respeito aos programas educacionais juntamente com a comunidade social.

Porém pensar nessa ideia de unicidade técnica-instrumental, é pensar num projeto de educação universal/global que atenda apenas as necessidades nacionais, o que desconsidera totalmente os fenômenos dos contextos locais, o que traz fortes influências na construção de políticas curriculares, educacionais e de formação de professores tornando mais estáticas e engessadas.

Além disso, essas ideias nacionais/globais são postas em pauta principalmente por sujeitos/atores que estão envolvidos em processos econômicos globais, de acordo com Ianni (1999) são influenciadas por corporações transnacionais que a partir do controle econômico e social do espaço passa a “invadir os dispositivos de poder como a escola, igrejas, hospitais” (IANNI, 1999, p. 54)

Quando se trata da educação, especificamente na formação docente, perspectivas apontam para algumas mudanças nas compreensões e nos modos de ver, fazer e acontecer. Cada vez mais temos observado a formação docente aligeirada, na modalidade a distância ou semipresencial voltada exclusivamente para a prática, se distanciando das discussões teóricas, que são tão importantes para a formação quanto a experiência da prática, logo tornando a formação mais fragilizada, com ênfase apenas na aplicação de técnicas e procedimentos a se alcançar resultados desejados. (CAMPANI, 2015)

Dessa forma, nota-se que há uma grande preocupação em preparar esses futuros professores para atuar no saber-fazer compreendida como a prática do cotidiano, porém essa é uma lógica economicista e mercadológica para a formação de professores, como aponta Bonfante, Bett e Bittencourt (2018, p. 83-84)

A política educacional neoliberal para a formação de professores se caracteriza por uma formação docente genérica, superficial e pragmática preocupada mais com o “saber fazer” do que com o “ensinar a pensar”, valorizando o conhecimento técnico e utilitário.

Ao analisar o levantamento das produções acadêmicas sobre os programas de formação de professores de instituições públicas e

particulares, Brandt (2016) constatou que a grande maioria deles está fundamentada em concepções e currículos que buscam o desenvolvimento da instrumentalização técnica dos professores, o que é um agravante, pois o professor não vai saber ensinar de acordo com os princípios da autonomia e da cidadania quando teve enraizado em sua formação uma aprendizagem que buscou a reprodução do mercado e dos conhecimentos existentes.

A modernização das instituições sugere reformas mais amplas em consonância com mudanças socioeconômicas, ambientais e culturais e são estas reformas que mostram como a educação ao reproduzir esse modelo racional tecnocrata passou a exercer um papel controlador e adaptador diante da realidade social, sendo assim compreendemos que a racionalidade técnica-instrumental nega/afasta a possibilidade dialógica-reflexiva para a formação mais humana, ética e cidadã dos sujeitos sociais.

PRÁXIS EMANCIPATÓRIA: ULTRAPASSANDO A RACIONALIDADE TÉCNICA

Na perspectiva acima delineada, em que há um forte predomínio dos pressupostos da racionalidade técnica imperando na formação do professorado, nos instiga a lançar um olhar preponderante a fim de que venhamos organizar elementos que torne possível a formação cidadã. Nesse sentido, urge indagar que caminhos nos permitirá a formação cidadã e, conseqüentemente, a educação cidadã? Que elementos subsidiará na formação da práxis emancipatória dos professores?

Antes de adentrarmos no foco do tema proposto, cabe destacar que o paradigma da praxe no Brasil emerge no final da década de 80 e início de 90, o que coincide com os movimentos de reformas educacionais. Contexto em que aparece, em todo país, uma literatura pedagógica nacional e internacional que privilegia a formação reflexiva do professor e a construção de competências profissionais. E, conseqüentemente, critica o modelo da racionalidade técnica adotado nos programas de formação de professores.

A concepção de formação, assentada na formação reflexiva de professores e na construção de competências profissionais, sob o enfoque da nova epistemologia da prática, encontra-se nos estudos sobre educação profissional, realizados por Donald Schön, que desenvolve o conceito de formação de profissionais reflexivos a partir da crítica ao modelo de racionalidade técnica de tradição positivista (SCHÖN, 1992).

Dessa forma, a possibilidade de inovação das instituições educativas deve ser proposta levando em consideração o novo conceito de profissionalização do professor, rompendo com inércias e práticas do passado assumidas como elementos intrínsecos à profissão. É necessário que se estabeleça mecanismos profissionais e estruturais como também a mudança cultural da profissão. (IMBERNÓN, 2006).

Para Imbernón (2006, p.20) o professor “deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível”. Assim, percebemos um dos elementos impulsionadores da práxis emancipatória, a participação ativa e reflexiva do professor.

Segundo Freire (2016) a concepção problematizadora da educação com um educador humanista, revolucionário e de pensar autêntico, e o educando um sujeito parte indissociável do processo, pode ser entendido como possível caminho para escapar a forma opressora de educação.

Concepção essa que, Freire (2016) esclarece quando afirma que ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo, ou seja, somos todos parte indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a educação problematizadora é colocada como prática da liberdade, em que os sujeitos vão percebendo-se criticamente como estão sendo no mundo, com que e em que se acham. Logo, ao se refletir sobre a educação problematizadora estaremos a caminho da práxis emancipadora.

Nos debruçando nas leituras freireanas, notamos a categoria que trata da conscientização, como um contínuo exercício

emancipatório. Conscientizar-se não significa “chegar a um estado de”, de tal modo que se tenha atingido um padrão e não seja necessário mais nada. Para Freire, é uma categoria dinâmica, no próprio devir que, exige sempre mais, a consciência da contradição como condição de libertação. Exige, por isso, a consciência do outro, dos fenômenos e das estruturas sociais, perpassando, portanto, a condição de uma consciência individual para a condição de uma consciência social.

Assim, a epistemologia freireana compromete-se na perspectiva do conhecimento não só do fenômeno, do fato, mas da existência do outro, na produção da intersubjetividade e da construção do pensamento como exercício de um “nós” e não do “eu” expresso na proposta do cogito cartesiano anteriormente. Por isso, ensinar exige escutar:

Acceptar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, não me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. Se a estrutura do meu pensamento é a única certa, irrepreensível, não posso escutar quem pensa e elabora seu discurso de outra maneira que não a minha. (FREIRE, 1997, p. 120-121).

Paulo Freire propõe, dessa forma, uma práxis que se sustenta na ação-reflexão-ação, que se constitui na vivência da ética, da estética e da política, que não se desprende da perspectiva ontológica e libertadora do homem enquanto ser que pode tornar-se, fazer-se, ser mais.

A possibilidade da formação para um ensino crítico, criativo e comprometido com a mudança social vem crescendo advinda da nova concepção de educação firmada na práxis reflexiva. Porém, ainda a criatividade esbarra e acaba sendo vencida pela cognição, tornando deficitário o desenvolvimento total da pessoa.

Dessa forma, uma educação emancipatória, para a autonomia requer uma formação cada vez mais significativa e consciente, durante toda vida dos indivíduos. Reafirma-se aqui a importância da consistência do trabalho educativo numa perspectiva de democracia, conjunto e compromisso.

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1997) defende a autonomia como o primeiro saber necessário à prática educativa. Corroboramos com essa ideia por compreendermos que a educação emancipatória acontece por meio da ação concreta de reconstrução e transformação da sociedade, através de uma educação cidadã.

Por tudo isso, o legado deixado por Paulo Freire serve como uma ferramenta concreta nas mãos de educadoras e educadores cidadãos. Dentre as suas contribuições merecem destaque a reflexão sobre a leitura do mundo e a leitura da palavra, a leitura do mundo que precede a leitura da palavra. A capacidade humana de ser e estar no mundo, e a partir da palavra, é capaz de desenvolver habilidades de analisar, compreender e construir sentidos no-para-com o mundo.

Ao falar na leitura do mundo, esclarece que a leitura da palavra preconiza sobre o aspecto do direito à palavra, muitas vezes negada e silenciada. Para Freire (2016), a palavra é a práxis transformadora que permite que os sujeitos sejam protagonistas de sua própria história. “Dizer a palavra é, para Freire, portanto, o resultado do diálogo mais profundo de respeito entre homens e mulheres, respeitando cada um a inteireza de dignidade do outro ou da outra” (FREIRE, 2015, p. 293).

Imbernón (2006) também elucida elementos para a formação emancipatória de professores, quando reconhece a necessidade da reflexão sobre a própria prática, na partilha de experiências, aumentando a comunicação entre professores e no desenvolvimento profissional do docente. Dessa forma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc, realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do

ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2006, p.51).

Nesse sentido, a reflexão e a constante autoavaliação aparecem como elementos, também preponderantes para educação emancipatória dos professores.

Por isso, acreditamos que uma educação emancipatória é feita a partir de uma práxis que, pouco a pouco, pode ser introjetada na formação do professorado, na cultural da formação. Um constante exercício reflexivo sobre a prática docente, a relação com o discente, com a escola, a conscientização como processo de emancipação e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob forte influência das características capitalistas-globalizantes a formação de professores vem se fragilizando em virtude de uma lógica mercadológica que tem proposto novos arranjos para a educação centralizados na eficiência, normas, padronização e foco nas técnicas.

Pensar sobre a educação cidadã é propor possibilidades para o exercício da reflexão, de forma mais aberta e dialógica, caminhando para uma perspectiva muito mais emancipatória dos sujeitos, que potencialize uma formação mais humana, plural e reconhecadora das diferenças.

Sobretudo é preciso reconhecer o/a professor/a como sujeito social, e reforçar sua autonomia diante da atividade docente articulando teoria e prática de forma indissociável na possibilidade da transformação social e superação de modelo educativo técnico-instrumental de forma crítica, reflexiva e consciente, por meio de uma educação cidadã e democrática.

Reconhecemos que vivenciar as discussões em sala de aula na disciplina de Educação e Cidadania, bem como ter acesso a um material rico de possibilidades provocativas ao debate, foi fundamental para o amadurecimento teórico a fim de compreender algumas lacunas que têm surgido no campo da educação quando falamos em cidadania, política, democracia e globalização e como esta

discussão pode/poderá refletir no nosso percurso como pesquisadores em formação e futuros mestres em Educação.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.10-32, Jul/Dez 2006
- BONFANTE, Juliana Gaspar Colombo; BETT, Monica Bez Batti; BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. Contribuições de Giroux, Tardif e Contreras para pensar a formação de professores. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 3, n.3, p. 79-93, jul./set., 2018
- BRANDT, Andressa Grazielle. Saberes da profissionalidade nos IFs para além da racionalidade técnica. **Revista EIXO**, Brasília – DF, v. 5, n. 1, janeiro-junho de 2016.
- CAMPANI, Adriana. Racionalidade pedagógica na formação do professor. In: Maria Marina Dias Cavalcante; José Abio Moreira Sales; Isabel Maria Sabino Farias; Maria Socorro Lucena Lima (Org.). **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. 1aed. Fortaleza: EDUECE, p. 368-387. 2015
- CANCLINI, Néstor García. **A Globalização Imaginada**. São Paulo, Iluminuras, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**: tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, 20 ed. Vozes, 1999.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio-ago., 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 60 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GATTI, Bernadete A. Pesquisa, Educação e Pós-Modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

IANNI, Octavio, **A era do globalismo**, 1997; 4^a ed. 1999.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Educação e Cidadania**. Cad. Pesq. n.194. p. 101-121. Jul. 1998.

RODRIGUES, Sérgio Murilo. Educação e cidadania: para que serve a escola? **Revista do Instituto de Ciências Humanas – vol. 14, n° 19**, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. 174 p.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antônio. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

AS CARTAS PEDAGÓGICAS COMO INSTRUMENTO DE DIÁLOGO NA PESQUISA

Ilda Renata da Silva Agliardi⁵
Elisete Enir Bernardi da Silva⁶

RESUMO: Este estudo apresenta uma pesquisa em andamento, no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Nela investigamos como se dá a proposta pedagógica da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dom José Baréa, que é de educação integral, no município de Três Cachoeiras, Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul. Na perspectiva qualitativa, tendo como instrumentos de dados, diários de campo, a análise dos documentos da escola e trabalhando com a metodologia inspirada nas cartas pedagógicas de Freire e na sistematização das experiências, pretendemos estabelecer diálogo com a escola pesquisada, de forma a contar a história de sua caminhada nesse trabalho de reestruturação curricular. As principais bases teóricas para esse estudo são Freire (1983; 1987; 1996) e Moll (2014).

Palavras-chave: Educação integral. Paulo Freire. Cartas Pedagógicas. Comunidade.

PRIMEIRAS IDEIAS

Falar de educação é algo complexo que envolve múltiplos fatores. Recorrendo a Paulo Freire (1996, p. 98), que considera a educação uma ação política e “uma forma de intervenção no mundo”, podemos afirmar que ela é essencial para o desenvolvimento social.

Tomamos o entendimento de educação como algo dinâmico e como um processo que não se restringe aos muros escolares. Sendo a escola um dos espaços que educam, cabe observá-la como território de disputa e de interferências políticas, como percebemos no atual

⁵ Professora municipal e Mestranda em Educação pela UERGS/Campus Litoral Norte.

⁶ Professora Orientadora UFRGS/UERGS.

governo federal de aspiração neoliberal, que trabalha na perspectiva do estado mínimo. Gentili (2008) observa que nessa lógica a escola é vista como uma empresa que tem o necessita dar lucro.

Apesar de todas as dificuldades que vivemos, como o golpe de 2016, os cortes orçamentários, a eleição de Jair Bolsonaro e o atual descaso com as mortes causadas pela pandemia da Covid-19, doença altamente contagiosa, é preciso esperar (FREIRE, 1996). Além de todos esses percalços, o estado do Rio Grande do Sul vive uma gestão que prioriza certos setores em detrimento de outros. Nesta administração, a educação é uma das áreas mais afetadas. Durante cinco anos os professores estaduais tiveram seus salários parcelados e desde o ano de 2014 não há reposição salarial neste setor.

Nessa lógica, as políticas neoliberais sempre buscam culpar a escola e o professor pelo fracasso ocasionado por elas. A crise na educação existe, mas não é culpa do professor. A crise na educação vem da falta de investimentos, de políticas públicas, de reconhecimento, de salários dignos e de boas condições de trabalho. Enquanto o país não colocar a educação como prioridade, como apontava Darcy Ribeiro, não avançaremos em nenhuma área. Por isso, falar de educação é complexo, é preciso fazer o que Gadotti (2008) sinaliza, tomar posição, pois, ser educador perpassa o social e o político. O docente tem o poder de romper com a alienação e a lógica de mercado, visando uma “formação crítica e cidadã”. Na visão de Gadotti (2008), a pedagogia de Freire continua atual, pois as relações oprimidos e opressores ainda existem e a escola precisa atuar como organizadora dos espaços de formação. O ponto de vista de Freire sempre foi dos excluídos. O professor do século XXI precisa ter esse ponto de vista a fim de colaborar no processo de transformação das realidades. E a escola precisa, em seu Projeto Político Pedagógico, contemplar esses sujeitos.

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros invasores. (FREIRE, 1987, p. 208)

A educação integral é um dos meios de possibilitar uma educação que compreenda os sujeitos na sua inteireza/integralidade. Pois, “O mundo não é. O mundo está sendo. [...] Não sou apenas objeto da História mas sou seu sujeito igualmente” (FREIRE, 19996, p. 76-77). Nesse sentido, somos seres inseridos em um contexto histórico, com vida, trabalho, problemas, desejos, sonhos e não estamos no mundo, mas somos com o mundo. Somos sujeitos de nosso fazer e de nosso pensar.

Sendo assim, este artigo é um excerto de uma pesquisa de Mestrado que tem como objeto central uma Escola Estadual de Educação Integral no município de Três Cachoeiras, Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul. Ela tenta, na contramão desses retrocessos, fazer diferente, buscando reformular sua proposta pedagógica, repensando os tempos e espaços da escola.

EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Constituição de 1988 compreende a educação como um direito e a escola como uma instituição socializadora. Desde o Manifesto dos Pioneiros de 1932, tendo como um dos signatários Anísio Teixeira, se trava uma luta por uma educação de qualidade e acessível para todos. Além de Anísio Teixeira, podemos nomear Darcy Ribeiro, Leonel Brizola, Paulo Freire, como nomes que marcaram a história da educação brasileira com ideias de educação para o sujeito na sua inteireza - educação não só para a vida, mas com a vida, partindo dos contextos vividos para favorecer aprendizagens e transformar realidades. Um dos últimos projetos que tivemos em relação à educação integral foi o Mais Educação, promovido no âmbito das políticas públicas dos governos do Partido dos Trabalhadores, que governaram o país de 2002 a 2016 e que almejavam a implantação de maneira gradual, da Educação Integral, nas escolas de todo o país.

Entende-se por Educação Integral uma proposta que extrapola programas curriculares e dos conteúdos, que considera espaços e ações para além da sala de aula. Não é apenas o aumento de

tempo, é considerar a formação integral do ser, em vários nos seus mais diversos aspectos. Moll destaca que,

A clareza de Anísio Teixeira, presente nos Manifestos mencionados, acerca de que a tarefa de educar não se pode encerrar no espaço da sala de aula convencional, é iluminadora. Sua visão expansiva não caberia nos estreitos limites dos retrocessos dos anos 70 e 80 e neste novo milênio já estivemos as voltas para convencer as burocracias estatais de que tal visão existe e ainda responde as demandas por educação da sociedade brasileira. (MOLL, 2019, P.11)

A escola é um dos espaços de aprendizagens e de socialização. A educação não tem a capacidade de solucionar todas as questões que atravessam nossa sociedade, mas de acordo com Moll (2019, p. 1) “A escola pública, em contextos sociais e desiguais como o brasileiro, configura-se como um espaço, que pode produzir oportunidades, que façam frente às adversidades vividas em cotidianos atravessados por carências e exclusões”.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA

Observando a Educação Integral, surge como possibilidade de pesquisa a Escola Baréa, localizada na zona rural do município de Três Cachoeiras, no Estado do Rio Grande do Sul. De acordo com o senso de 2019, é uma escola do campo. Desde 2017 conquistou a designação de ser de Educação Integral, sendo a única Escola Estadual do Litoral Norte com esse reconhecimento. A Escola surgiu na década de 1950 como um desejo da comunidade e funcionava em um espaço pertencente à Igreja Católica local. De acordo com o Projeto Político Pedagógico “A escola passou a ser um elo unindo toda a comunidade no propósito de melhorar as condições de educação das crianças” (ESCOLA BARÉA, 2019, P.03). O tempo passou, a escola ganhou uma sede e foi se adaptando às mudanças socioeconômicas da região. “Sensível a estas transformações, a escola buscou, a partir da década de 1990, adequar o seu currículo e suas práticas educativas a fim de estimular a reflexão acerca dos problemas

enfrentados na comunidade e dar mais significado às aulas” (ESCOLA BARÉA, 2019, p. 05).

No intuito de compreender e auxiliar as demandas da comunidade e pensar seu currículo, a escola realizou uma pesquisa socioantropológica. “A pesquisa possibilitou o debate e o debate gerou novos conhecimentos e novas estratégias de ação na continuidade da construção do Projeto Pedagógico”. (ESCOLA BARÉA, 2019, p. 06). A partir dessa pesquisa, a escola percebeu que o que ela oferecia não era o que a comunidade precisava. Era necessário mudar, propor um currículo em que os saberes valorizassem a vida. Hoje a escola trabalha junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, buscando ressignificar seu currículo, a fim de oferecer aos estudantes uma educação integral de fato.

A escola tem a comunidade como parceira. Tendo inclusive como lema “Comunidade Educadora”, como podemos verificar nos murais e camisetas presentes na escola. Em uma lógica de “múltiplas aprendizagens” o professor é um mediador e, juntamente com os educandos, construtor do conhecimento necessário para o desenvolvimento das aprendizagens. Pensando assim, pelo viés da aprendizagem em vários espaços e da informação a um toque de tela, e no momento pandêmico que atravessamos, o ensino híbrido ganhando espaço e sendo a alternativa mais segura para as famílias, estudantes e professores, pode parecer que a escola perdeu sua importância. Será? Certamente não. A escola é um ambiente de aprendizagem e de socialização onde os estudantes não devem ser preparados apenas para o mercado de trabalho ou para viver a vida depois da escola. A escola é um lócus de convivência, de conexão e de interação com diferentes conhecimentos. É um tempo e espaço de possibilitar-se construir e exercer cidadania. Ela se faz cada vez mais importante nesse momento tão difícil em que as desigualdades estão cada vez mais desveladas. Em relação à Lei Estadual de Educação em Tempo Integral (2014, p.53), é possível destacar que

As escolas de tempo integral – equipes diretivas, corpo docente e comunidade como um todo – precisam ter clara a sua função social e o seu comprometimento com a educação integral e com a qualidade da educação, porque esta será uma decorrência. Para tanto,

precisamos ressignificar o currículo. Não podemos ter mais o currículo de um turno clássico e outro em que podemos fazer qualquer coisa, que é de brincadeira. Não, ele é lúdico, ele é prazeroso, mas ele tem uma intencionalidade educativa também.

A PESQUISA: METODOLOGIA E PRODUÇÃO DOS DADOS

A fase inicial da pesquisa se baseou na revisão de literatura, na busca de trabalhos já realizados sobre a temática. Muitos trabalhos foram encontrados, mas optamos, em nossa revisão, por utilizar estudos de base teórica crítica. Percebemos que esses estudos almejam por uma Educação Integral que rompa com a dualidade entre os conteúdos e os momentos de diversão. Para isso os pesquisadores dos trabalhos analisados propõem um longo caminho a ser percorrido, que inclui a formação continuada, a valorização dos professores, a compreensão do termo Integral, um currículo dinâmico e atento às necessidades de cada região. Uma escola não se torna integral da noite para o dia. Ela constrói a ideia de um currículo integral no dia a dia, em comunhão com os professores, os estudantes e a comunidade.

Foi possível estar em contato presencial com os professores durante as formações realizadas antes do período pandêmico da Covid-19. Nas reuniões percebemos seus anseios, suas dúvidas e sua vontade de fazer diferente. Essa pesquisa que se caracteriza como qualitativa, teve além da participação no curso de extensão/formação, que foi registrada em um diário de campo, também a análise dos documentos da escola.

Na primeira participação na reunião de formação, em setembro de 2019, que ocorreu na UFRGS- Litoral Norte, foi possível perceber algumas características da escola, como a forte presença da comunidade em suas ações, conforme descrito pelos professores e registrado no diário de campo. Nesse encontro foi solicitado às professoras da escola que falassem sobre o que motivou essa mobilização para repensar o currículo. De acordo com elas desde 1996 ocorre uma Semana de Conscientização Ambiental (SCA). Nesses eventos, que primeiramente ocorriam anualmente e depois

foram se tornando mais espaçados, elas notaram que havia um envolvimento muito grande dos estudantes, professores e comunidade para promover um trabalho significativo.

O segundo encontro, em outubro de 2019, aconteceu na Escola Baréa. Nesse dia a professora Dra. Jaqueline Moll fez uma fala aos professores. Moll (2019) reforçou a ideia da escola como comunidade de aprendizagem, um lugar que se junta a outras instâncias para tentar fazer com que os estudantes alcancem seus sonhos. Ao mesmo tempo em que uma política como o “Mais educação” possibilitou muitos projetos nas escolas, que geralmente ocorriam em turno inverso, Moll afirma que as políticas põem tudo a perder, uma vez que não há continuidade dos programas com as trocas de governo.

Moll (2019) aponta que a educação integral não consiste apenas em uma ampliação de turnos. “Não é tempo integral. O tempo é ampliado. O que é integral é a formação humana”. A professora também elogia a ação da Escola Baréa em repensar seu currículo, pois em um momento em que a educação é posta em dúvida, repensá-la é uma ferramenta de resistência. A Educação Integral pressupõe outro jeito de estar no mundo, implicando uma intencionalidade dos agentes públicos. Para ela, a ideia de comunidade educadora é o ponto central da mudança.

Em outro momento de formação, em novembro de 2019, na UFRGS, a convidada para problematizar com os educadores da escola foi a professora Clarisse Traversine. Ela conversou, ouviu os professores e fez uma dinâmica individual para que eles expressassem através de palavras e desenhos o que significava currículo.

Currículo é algo subjetivo e objetivo, um processo de construção. O conhecimento se baseia em dois sentidos: o do sujeito e o valorizado historicamente. O ensino pressupõe processo, um caminho de mão dupla que envolve ensino e aprendizagem. Os professores são especialistas em construir propostas, são profissionais. O ensino precisa ser dinâmico, posto na condição de construção de propostas para diferentes sujeitos aprenderem.

A professora Clarice destacou que a Escola Baréa já tem um longo caminho percorrido em direção à educação integral e um

currículo mais amplo e menos engessado. Ela aponta que não existe um caminho, mas sim um processo de construção da ressignificação do currículo.

Um outro encontro deveria ocorrer em dezembro de 2019, para que os professores contassem suas experiências em sala de aula, no formato de “Ateliês”, mas o Rio Grande do Sul teve um período de greve dos professores da rede estadual de ensino, e por esse motivo, foi acordado no grupo que o encontro ocorreria no início do ano letivo de 2020. Porém, a Covid-19 alterou esses planos.

Mas, mesmo tendo esse contato com a escola e com os docentes nas reuniões de formação, essa pesquisa pedia mais. Inspiradas nas cartas pedagógicas de Freire, buscamos estabelecer um diálogo mais sólido com os docentes da Escola Baréa por meio de cartas. Isso ocorreu antes da pandemia. “[...] Cartas pedagógicas precisam ser escritas, bem como lidas e respondidas, pois, assim, compõe-se um círculo cultural que, além de promover comunicação, gera conhecimento e libertação”. (CAMINI, 2012, p. 27). Coelho (2011) em seu livro “Pedagogia da Correspondência, Paulo Freire e a Educação por cartas e livros” também aborda as cartas pedagógicas. Para o autor, através de suas cartas, Freire busca a comunicação com as pessoas de forma mais acessível, querendo ser compreendido e buscando um retorno, um diálogo.

O gênero carta pessoaliza, expõe a intimidade. Uma carta pode dirigir-se a um grande público, mas em princípio, ela se dirige a cada um em particular. Uma carta convida a uma aproximação entre quem escreve e quem lê; ela possibilita a cumplicidade entre eles. Quem escreve cartas convida ao diálogo, à resposta, à continuidade, ao estabelecimento de uma relação pessoal. (COELHO, 2011, p. 14)

Entregamos aos educadores uma carta-convite, que foi acompanhada do termo de consentimento livre esclarecido. Nossa intenção era que os docentes nos auxiliem a contar a história da escola.

Em um primeiro momento, quero conhecer mais a escola. E ninguém melhor do que vocês para me auxiliarem. As próximas etapas poderão

se desenvolver através de entrevistas, questionários, observações... Mas, neste momento, venho por meio desta pedir a ajuda e colaboração de vocês. Gostaria que vocês respondessem esta carta até o próximo encontro, me contando a história da escola e a relação de vocês com a mesma (AGLIARDI, 2019).

Para uma melhor análise e contextualização, apresentamos trechos das cartas recebidas. Uma delas, chegou por WhatsApp, aplicativo de mensagens, uma ferramenta tão acessível e utilizada para comunicação nos dias de hoje.

Essa escola [...] nos enche de orgulho, pois tem uma relação muito estreita com a comunidade desde a sua fundação e sempre se colocou à disposição das entidades comunitárias! É uma escola acolhedora e humana! Também se caracteriza por ser uma escola que sempre buscou por inovações e alternativas para um mundo melhor, mais humano, ético e feliz! Isso vem de longa data! (BITTENCOURT, 2020)

Na fala desta educadora é possível perceber que sua relação com a escola tem história. Em sua carta ela conta que estudou lá e depois retornou como docente. Na fala de outra professora, que também encaminhou sua correspondência, podemos ver o quanto a escola preza por uma relação humana, sem hierarquias e classificações.

Posso dizer que me sinto privilegiada por fazer parte desta Escola, e sinto que não há outro caminho para a transformação da sociedade, que não passe pela resignificação da escola, do currículo, e principalmente dos pensamentos em torno da educação. Sonho estar fazendo parte desta nova educação, que reconheça o aluno como protagonista de sua história. (BEHENCK, 2020).

Também nas palavras de uma outra professora podemos ver que existe sim uma caminhada para a construção de uma educação integral na escola.

Fiz questão de colocar a expressão “educação em tempo integral” porque iniciamos a caminhada oferecendo mais tempo, mas o caminho para a educação integral está sendo construído aos poucos. Claro que, a meu ver, toda educação é integral, afinal as pessoas são inteiras: inteiramente humanas, com sentimentos, angústias, com aprendizagens, com trocas o tempo todo. (ANDRADE, 2020)

Através dessas cartas foi possível estabelecer diálogo com a escola, com os professores, mesmo que de forma remota, buscando informações, história. E memórias. Dando a oportunidade aos docentes de relatarem como é ser professor, repensar sua prática, ressignificar uma escola. Sobre a comunicação, Freire (1983) destaca que se nos comunicamos e nos relacionamos no mundo, a educação não pode ser uma transmissão ou extensão. Pois, ela é diálogo. Para o autor, para ser humanista, a educação tem que libertar, oportunizar a transformação, reflexão, conscientização, possibilitando que os estudantes problematizem, reflitam sobre a realidade.

Além das cartas pedagógicas, nossa pesquisa se delinea também na perspectiva da sistematização das experiências, de Oscar Jara. Sobre experiências, o autor as define como “[...] processos dinâmicos e complexos sócio-históricos, pessoais e coletivos. Elas não são simplesmente fatos ou eventos específicos. As experiências são permanentes movimento e englobam um conjunto de dimensões objetivas e subjetivas da realidade histórico-social”. (JARA, 2018, p. 52) O autor destaca ainda que as experiências são assinadas por quem as vive, por suas angústias, sonhos, expectativas. Sobre a sistematização, Jara (2018, p. 55) sinaliza que “A sistematização de experiências é um exercício intencional que busca penetrar no complexo enredo próximo da experiência e recriar seu conhecimento com um exercício interpretativo de teorização e apropriação consciente do que é vívido”.

Assim, nossa pesquisa tem como objeto uma escola. Uma escola é feita na ação de homens, mulheres, famílias, professores, estudantes e a comunidade. Está inserida em um contexto. Carrega sonhos, desejos, esperanças de uma mudança que seja significativa para os sujeitos envolvidos. Nosso estudo pretende, ao contar a história da Escola Baréa, mostrar que sim, é possível fazer diferente.

Ser exemplo e esperança para tantas outras escolas que querem mudar. Ao mesmo tempo que sistematizamos as experiências do nosso objeto de estudo, a escola também faz esse exercício, e as pessoas envolvidas são protagonistas. Pois, para Jara (2018) sistematizar experiências consiste em um processo coletivo, mas também individual, de reflexão sobre o que já foi vivido, de forma ordenada, possibilitando um olhar crítico, que irá resultar em novos conhecimentos e experiências futuras.

A pesquisa segue seu fluxo, porém, remodelando os caminhos das produções de dados. Estamos inserindo entrevistas pela plataforma Google Meet para conhecer o percurso vivido pelos educadores no período pandêmico. O estudo já passou pela banca de qualificação e neste momento está na fase de análise dos dados produzidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguimos trilhando caminhos na construção deste estudo. Mas, pelo caminho já percorrido, é possível perceber que a Escola Baréa tem um comprometimento com a comunidade. Aprender, na perspectiva dessa escola em relação à Educação Integral, não se restringe ao ambiente escolar. Está além, envolvendo outros espaços, as famílias e a comunidade. Valorizar os saberes locais, considerar as necessidades e o contexto local é fazer uma educação diferente, mais humana.

As reuniões de formação, os documentos da escola, as cartas pedagógicas enviadas pelos professores, as entrevistas, e a sistematização das experiências têm apontado para uma relação fecunda entre escola, comunidade e universidade.

Freire (1996) nos aponta para o inacabamento. Isso fica perceptível nas cartas das professoras da escola. Elas reconhecem que estão sempre em processo de construção, de ressignificação. Não existe receita. Existe um caminho a ser percorrido que muda de acordo com as necessidades dos estudantes, da comunidade. O que é interessante na Escola Baréa, é que esse caminho não é percorrido de maneira solitária. Mas sim, em comunhão, pois, comunidade, escola,

pais e professores caminham juntos, rumo a uma educação alternativa aos modelos tradicionais.

Pensando no momento político que vivemos e no momento pandêmico, escrevemos uma carta, inspiradas em Paulo Freire, para nos solidarizarmos com os professores e educadores neste momento. Segue:

AOS COLEG@S, PROFESSOR@S E EDUCADOR@S,

Escrevemos para desabafar e para solidarizarmos, afinal, tod@s passamos por momentos difíceis. Um inédito viável, como diria Freire. Um período singular que veio para nos desestabilizar, nos desacomodar e principalmente nos ensinar. Todos estamos aprendendo. Aprendendo a ser e estar professores, mesmo na ausência. Aprendendo que sim, somos importantes e indispensáveis para a educação. Aprendendo na ação como nos fazer presentes nos processos de ensino aprendizagem dos nossos estudantes e como auxiliá-los mesmo na distância. Aprendendo que precisamos sempre lutar por nossos direitos.

Uma das coisas que marcou e ficou desse momento adverso foi o sentimento de empatia. Aprendemos mais do que nunca que não estamos ou somos sozinhos, somos um coletivo interdependente. Compreendemos que nessa imensidão de mundo, cada um reage, sente de forma diferente e procura demonstrar de alguma maneira, mesmo longe, a solidariedade, e isso, nos torna humanos.

Por isso, mais do que nunca a educação precisa ser compreendida como algo complexo, dinâmico, abrangente e como uma importantíssima ferramenta de transformação das realidades. E isso nos torna ainda mais responsáveis em nosso fazer pedagógico. Porque educar não é uma transmissão, uma imposição hierárquica, onde um ensina e o outro aprende. Educação é uma ação, feita nas relações e interações e acontece de diversas maneiras e em diferentes espaços. Não é um processo que se encerra em um dado momento, aprendemos sempre, por toda a vida. Assim, como seres inacabados seguimos aprendentes. Hoje, enquanto professores, lidamos com a

nossa aprendizagem e a de nossos estudantes, em um momento doloroso e de incertezas.

É preciso lembrar do que Paulo Freire nos disse: “Se não posso, de um lado estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas”. (FREIRE, 1996, p. 144). Nós e nossos estudantes somos seres humanos, cheios de sonhos, desejos, aspirações... Temos famílias, estamos inseridos em diferentes contextos. Tudo isso importa, tudo isso nos constitui.

Nesse momento, o que queremos deixar destas tortas linhas é uma fagulha de esperança. Mas a esperança do verbo esperar, de que Freire nos fala. A esperança que não se contenta na espera. A esperança de quem levanta e busca fazer diferente, que tenta, que luta e que constrói no coletivo.

Nós professor@s e educador@s, seres históricos, hoje inseridos em um contexto pandêmico, estamos tentando, fazendo e esperançando em educação. Que nossa condição humana seja o nosso guia, que não nos falte esperança e que, em breve, juntos, superemos este momento difícil. Oferecemos a vocês coleg@s, nosso abraço amoroso e solidário.

Com Afeto,

2021.

REFERÊNCIAS

AGLIARDI, Ilda Renata da Silva; GARCIA, Elisete Enir Bernardi.

Carta Pedagógica. Osório/Rio Grande do Sul, Brasil. 2020.

ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p. Disponível em: <https://anped.org.br/news/comissao-da-anped-apresenta-documento-etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios>. Acesso em Agos. 2020.

ANDRADE, Sandra Sebastião de. **Carta Pedagógica.** Três Cachoeiras/Rio Grande do Sul, Brasil. 2020

BEHENCK, Eliane Pereira. **Carta Pedagógica**. Três Cachoeiras/Rio Grande do Sul, Brasil. 2020

BITTENCOURT, Adriane Lipert. **Carta Pedagógica**. Três Cachoeiras/Rio Grande do Sul, Brasil. 2020.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas**: Aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

COELHO, Edgar Pereira. **Pedagogia da correspondência**: Paulo Freire e a educação por cartas e livros. Brasília: Liber Livros, 20011.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA. Gabinete de Consultoria Legislativa. **LEI Nº 14.461**, DE 16 DE JANEIRO DE 2014 (publicada no DOE n.º 012, de 17 de janeiro de 2014) Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.461.pdf>> acesso em Abr 2020.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

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

GADOTTI, Moacir. **Reinventando Paulo Freire na escola do século 21**. In: TORRES, Carlos Alberto. [et al.]. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

JARA HOLLIDAY, Oscar. **La sistematización de experiencias**: Práctica y teoría para otros mundos políticos – 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2018.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, maio/ago., 1984.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. **A perspectiva da educação integral e a escola comum para a população brasileira**. Disponível em:

XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2021

<https://drive.google.com/file/d/1qLB8FOpAy1hXBLa8wfKM1QXuqgp3WfsM/view> Acesso em jun 2020.

ALFABETIZAÇÃO E PANDEMIA: OLHARES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, O QUE DIRIA FREIRE?

Eduardo Francisco da Silva¹
Ewedja Maria de Barros²

RESUMO: Considera-se a alfabetização um dos pilares fundamentais à construção da vida escolar e fator relevante para o pleno desenvolvimento humano. Mas o que deveria fluir enquanto processo tem, desde o início da pandemia Covid-19, sofrido seus impactos. Na perspectiva de compreender os impactos da pandemia na alfabetização de estudantes do ensino fundamental, tem-se nesta pesquisa a questão investigativa: como vem acontecendo o processo de alfabetização de estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental? O estudo se justifica pelo fato de algumas escolas públicas do Brasil, principalmente as escolas municipais do Estado de Pernambuco, não terem retornado ao ensino presencial em 2020 e até o final do primeiro semestre de 2021 não havia uma definição clara de retorno, trazendo, assim, incertezas quanto à efetivação do acesso e consolidação do processo ensino-aprendizagem. Diante desse contexto, objetivou-se investigar o processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização desde o Ensino Remoto Emergencial no município de Itaquitinga/PE.

Palavras-chave: Alfabetização. Pandemia. Desenvolvimento cognitivo. Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Vivem-se hoje momentos delicados em consequência da pandemia do Novo Coronavírus (Sars-Cov-2), anunciada desde março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS). O jornalista Paulo Schueler (2020), em espaço virtual, disse que a OMS define pandemia como a “disseminação mundial de uma nova doença, no qual o termo passa a ser usado quando uma epidemia/surto que afeta uma determinada região, se espalha por diferentes continentes

com transmissão sustentada de pessoa para pessoa” (SCHUELER, 2020, p. 1).

Consequentemente, para auxiliar no controle do avanço da transmissão do vírus e na busca por proteção à saúde, o país entrou em isolamento social, fazendo-se uso de *lockdown*. Ainda em março, estudantes e profissionais da educação tiveram as aulas presenciais suspensas tanto das instituições públicas quanto das privadas em todo território brasileiro. Assim, as escolas sujeitaram-se ao ensino remoto como via alternativa de uma possível continuidade à ação pedagógica durante o referido isolamento.

Sendo assim, estudantes e professores foram submetidos a uma contemporânea e desafiadora realidade de aprender e ensinar através do universo tecnológico digital. Diante dessa perspectiva de mudanças abruptas de rumo, indaga-se o que diria Freire sobre a aprendizagem e possíveis dificuldades advindas de cenários caóticos.

Na perspectiva de responder, encontrou-se em Freire que “a aprendizagem dos educandos tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual” (FREIRE, 1994, p. 120).

Em vista disso, há outra inquietante e importante questão acerca da alfabetização, pois se identifica através das mídias que a maioria das escolas públicas tinha aderido ao ensino remoto como única alternativa viável para contornar os prejuízos causados pela pandemia no processo de ensino-aprendizagem. Restava, portanto, a tomada de consciência da dimensão da falta de recursos necessários para a efetivação das aulas e consecução de seus objetivos.

Diante da constatação das múltiplas carências, o esperado retorno às aulas presenciais foi anunciado em novembro de 2020, por decreto, pela secretaria de educação do Estado de Pernambuco. Todavia, algumas instituições públicas de Ensino Fundamental não tiveram como retomar ao ensino presencial por diversos fatores relacionados direta e indiretamente à pandemia Covid-19.

Em face deste cenário, surgiram incertezas quanto à procedência da continuidade do processo de alfabetização de estudantes, sobretudo, os do primeiro e do segundo ano do Ensino

Fundamental, denominados “anos iniciais”. Nesse contexto, ressalta-se que o processo de ensinar e aprender tem constituído grandes desafios para equipes de gestão pedagógica, professores e estudantes.

No sentido de melhor compreender esse processo, nesta pesquisa tem-se como objetivo investigar o processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização desde o Ensino Remoto Emergencial no município de Itaquitinga/PE. É, também, propósito compreender e analisar os impactos e desafios enfrentados pelos/as professores/as alfabetizadores/as. Procura-se ainda conhecer quais as concepções de alfabetização que subsidiam a prática pedagógica desses/as profissionais.

Com relação à metodologia utilizada, para consecução dos objetivos, lançou-se mão de um estudo de caso. Enquanto abordagem trata-se de uma pesquisa qualitativa e de caráter exploratório. Conjuntamente, fez-se necessária a pesquisa bibliográfica a respeito da problemática em estudo, e, encontra-se apoiada em aportes freireanos, no construtivismo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na perspectiva de letramento de Magda Soares e na produção de Silvia Colello, publicada em 2020, dentre outros.

Contudo, salienta-se, em tempo, que a pesquisa se encontra em andamento e faz parte da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, da Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros/Goiana/PE. Ainda relativo à coleta de dados, será aplicado questionário semiestruturado destinado aos/as professores/as do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental da escola Serafim Pessoa de Melo, localizada na Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco, no município de Itaquitinga/PE, e, também, a pesquisa documental na perspectiva de examinar as estratégias utilizadas, na ação pedagógica, no decorrer da pandemia.

Para referido artigo, todavia, serão descritos os aportes que fundamentam a referida pesquisa e algumas percepções dos autores, em diálogo com o conceito de alfabetização e a perspectiva freireana. O presente artigo tem em sua estrutura, além de seu texto introdutório, quatro seções.

A primeira seção foi subdividida em subtópico, contextualizou-se “A alfabetização nos 1º e 2ª anos do ensino

fundamental”, onde foram apresentadas ideias de pesquisadores da área da educação, que dissertaram acerca da alfabetização enquanto processo à luz da Teoria Crítica de Conteúdo, do Construtivismo e do Cognitivismo.

Já na segunda, enfatizou-se “A alfabetização em contexto de pandemia”, na qual se buscou, por meio de ideias de alguns autores, explicar como vem acontecendo o processo de ensino e aprendizagem no contexto e cenário pandêmico.

Posteriormente, externou-se como tem acontecido o processo alfabetizador no município de Itaquitinga/PE. Na terceira seção, encontra-se a caracterização da metodologia da vigente pesquisa. Como continuidade, apresenta-se prévia análise dos resultados e breve discussão dos dados coletados até o momento, dando voz às dificuldades, aos desafios e às percepções apresentadas pelos alfabetizadores. No desfecho deste artigo são apresentadas as conclusões e algumas considerações sobre o trabalho realizado.

Dessa forma, com esse desenho investigativo, pretende-se contribuir para a formação do profissional da educação, auxiliando-o em sua atuação e na condução do processo de alfabetização durante e pós-pandemia. Espera-se que o tema e os subtemas promovam reflexões, ações e atitudes que se traduzam como melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de estudantes do ensino fundamental, principalmente no município onde o estudo foi realizado.

A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os anos iniciais do Ensino Fundamental são de extrema importância para a vida escolar e o pleno desenvolvimento do educando. Dado que a partir dos dois primeiros anos do ciclo, os estudantes passam a ter um contato mais aguçado com a leitura e a escrita. Magda Soares e Antônio Augusto Gomes Batista (2005) expõem que a alfabetização consiste em ensinar e aprender outra tecnologia de representação da linguagem humana, ou seja, a escrita alfabético-ortográfica.

Em vista disso, é compreensível que em sentido restrito, alfabetizar seja considerado como o processo de aquisição de códigos escritos (significantes), significados e habilidades de leitura e de escrita da língua. Entretanto, sabe-se que a mera transmissão de conteúdos, a codificação e a decodificação de signos e significados linguísticos da língua portuguesa não são suficientes para suprir as demandas de uso social da leitura e da escrita na sociedade contemporânea.

Essa compreensão nos direciona às palavras de Freire (2002, p. 21) quando se refere que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, pois o processo alfabetizador vai muito além de sua significação restrita – posto que se trate de um percurso de instituição de saberes, saberes estes que fazem perpassar seu sentido superficial e restrito.

Sobre o alfabetizar-se e o aprender a ler, Freire, de forma encantadora, diz:

[...] é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 1989, p. 11).

Ainda na direção de se compreender o significado da alfabetização, Emília Ferreiro (2001) diz que nenhuma criança chega à escola ignorando totalmente a língua escrita. Elas não aprendem porque veem e escutam ou por terem lápis e papel à sua disposição, mas sim porque trabalham cognitivamente com o que o meio lhes

oferece. Outro ponto importante a registrar é que a compreensão da escrita alfabética não garante, por si só, ao aprendiz a possibilidade de interpretar e produzir textos.

Dessa maneira, para que a aprendizagem da leitura e da escrita se efetive, os alunos devem familiarizar-se com a diversidade textual existente, conviver com textos significativos para que possam compreender e fazer o uso da leitura e escrita socialmente. Isto significa que a escrita, além de ser objeto do pensamento, é também uma ferramenta do mesmo. Logo, o ideal é alfabetizar em contextos de letramento, ou seja, “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2004, p. 47).

Entretanto, vale dizer que, ao buscar entender as práticas sociais da leitura, encontrou-se em ‘a importância do ato de ler’ (FREIRE, 1989) que se faz necessária a compreensão crítica deste ato. Assim sendo, a leitura:

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1989, p. 9).

Na perspectiva da percepção do texto e do contexto, Oliveira (2017) ressalta que se deve compreender que alfabetizar letrando não consiste num novo método de alfabetização, e sim num processo de reconstrução da leitura e da escrita através de práticas reais, contextualizadas e significativas, pois, por mais que sejam processos diferentes, alfabetização e letramento são indissociáveis na construção do conhecimento.

ALFABETIZAÇÃO EM PERÍODO DE PANDEMIA: OLHARES PARA ITAQUITINGA/PE

Em virtude da pandemia do novo Coronavírus, escolas públicas e privadas do Brasil aderiram ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) como possibilidade de dar continuidade às aulas interrompidas desde a segunda quinzena de março de 2020. Em consequência, estudantes e professores passaram a ter contato virtual por meio de aparelhos eletrônicos, seguindo as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020). Portanto, em face à circunstância, a ação educativa que antes se dava na maior parte do tempo em ambiente escolar passou a ser conduzida a partir do ambiente virtual.

Não foi a pandemia que permitiu perceber a relevância da tecnologia enquanto aliada da prática pedagógica, mas foi a partir dela que este saber foi reafirmado. A educação básica, que anteriormente era considerada tarefa específica do professor e restrita à sala de aula, passou a ser executada com auxílio da tecnologia digital e acompanhada pelos familiares dos alunos e alunas.

Diante deste cenário, pode-se afirmar que a sociedade contemporânea se encontra novamente, como bem declarou Freire, em uma sociedade em trânsito: “referimo-nos às contradições que nos envolviam com os choques entre algo que se esvaziava e pretendia preservar-se e algo que emergia e buscava plenificar-se” (2006, p. 73).

Ainda nesse contexto, Wasun, Fraga e Maurenre (2020) revelam que, diante da conjuntura contemporânea, é inegável não frisar o importantíssimo papel dos familiares no ensino não presencial e a dependência que os professores/as têm deles, já que as atividades são interpretadas e intermediadas por eles. Diante de uma sociedade fechada em seus grupos mais distintos e com funções muitas vezes misturadas, faz-se essencial ater-se à transição. Será que nesta haverá espaço para os exercícios democráticos desses atores sociais?

Bem, há muito se vive uma inexperiência democrática. Em outras palavras e fincados no pensamento freireanos, é possível afirmar:

Daí não ser possível compreender nem a transição mesma, com seus avanços e seus recuos, nem entender o seu sentido anunciador, sem uma visão de ontem. Sem a apreensão, em suas raízes, no caso brasileiro, de uma de suas mais fortes marcas, sempre presente e sempre disposta a florescer, nas idas e vindas do processo: a nossa inexperiência democrática. (FREIRE, 2006, p. 74).

Mesmo em tempos desfavoráveis, a democracia, a escola e a família continuam seus percursos e percalços. Mas havia e ainda há um quê de urgente nesse processo, nesse afastamento e distanciamento impostos pelo referido cenário e a tão desejada volta presencial às aulas.

Contudo, evidenciou-se que com a determinação da volta às aulas presenciais, no Estado de Pernambuco, algumas escolas públicas não tiveram condições de retornar ao ensino presencial por diversos fatores, tais como: o alto número de contágio em seus municípios, a falta de recursos tecnológicos para transmissão das aulas no modelo híbrido de ensino e fatores também relacionados à infraestrutura das escolas, dificultando, assim, seguir os protocolos estabelecidos pelas secretarias de educação e saúde, agravando a intermitência no processo de alfabetização.

Constatou-se, também, que o isolamento social escancarou a desigualdade socioeconômica e o quanto essa desigualdade afeta o processo educativo, pois muitos estudantes e professores/as não têm acesso à internet, nem possuem aparelhos tecnológicos que favoreçam a transmissão das aulas e suas participações em período de distanciamento, principalmente àqueles moradores de zonas rurais.

Além disso, os/as estudantes e professores/as que possuem os recursos necessários não estavam acostumados/as a lidar diariamente com plataformas e outras ferramentas tecnológicas. Nesse âmbito, Silvânia Souza destaca em seu Trabalho de Conclusão de Curso que:

[...] entre os novos caminhos que estão sendo percorrido, um deles ainda se torna mais delicado, visto que a maioria dos estudantes de escolas públicas e professores não tem acesso à internet de qualidade,

nem a equipamentos eletrônicos, dificultando o vínculo de interação e a aprendizagem escolar. (SOUZA, 2020, p. 14).

Os condicionamentos ao ensino e às aprendizagens resultantes das diferenças das classes sociais, marcados pela pandemia, trazem à tona a visão Freireana quando este destaca em sua obra *Pedagogia da Autonomia* as influências que os fatores ecológicos, sociais e econômicos exercem sobre o ensinar e o aprender. Assim afirma Freire: “Já sei, não há dúvida, que as condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios” (FREIRE, 2002, p. 51.).

Tendo em vista tudo isso, entende-se que, se anterior à quarentena frisava-se a necessidade dos/as professores/as tomarem conhecimento da realidade do estudante para melhor intervir, auxiliá-lo, orientá-lo, guiá-lo, instruí-lo etc., hoje é tarefa primordial e indispensável ao exercício instrucional dentro do processo e binômio ensino-aprendizagem. É ainda nessa direção que perguntas ecoam, a exemplo: como alfabetizar diante da falta de recursos e presença permanente de ruídos? Estará tendo a criança a clareza dos sons e a compreensão das palavras emitidas pelo/a professor/a?

São inúmeros questionamentos que eclodem em face da realidade imposta. Todavia, diante destas questões cabe reportar-se a BNCC (2017) e ao Currículo de Pernambuco (2019) e entender a concepção de alfabetização e o significado dado ao uso de tecnologias apontado por esses documentos norteadores.

Nos referidos documentos – BNCC e Currículo de Pernambuco –, encontra-se o compromisso com a garantia do direito de aprender que os estudantes têm. Para isso, o Currículo de Pernambuco, em consonância com a BNCC, destaca que no ensino fundamental, nos anos iniciais, busca-se:

[...] em diálogo com as experiências oriundas da educação infantil, dar continuidade às situações lúdicas e progressivas de aprendizagem. No tocante aos dois primeiros anos, o trabalho pedagógico dará ênfase aos processos de alfabetização sempre associados às práticas de letramento. Tais engajamentos devem ocorrer imbuídos da

perspectiva de progressão do conhecimento e para favorecer a consolidação das aprendizagens anteriores e a “ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças”. (PERNAMBUCO, 2019, p. 54).

Ainda tendo como referência o currículo de Pernambuco e as práticas culturais voltadas para a área da linguagem, tem-se que:

[...] ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, os objetivos de conhecimentos e as práticas culturais próprias da área de linguagens devem favorecer o conhecimento e a experimentação dessas práticas em diferentes contextos (inclusive o digital/virtual), com diferentes finalidades, considerando a multiplicidade de letramentos, especialmente o letramento impresso da letra. (PERNAMBUCO, 2019, p. 69).

Não se pode deixar de destacar no domínio do Currículo de Pernambuco dentre as seis competências, duas competências específicas da área de linguagens que precisam ser desenvolvidas. Assim encontra-se na competência três (3):

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita) corporal, visual, sonora e digital, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflito e à cooperação. (PERNAMBUCO, 2019, p. 70).

De modo adicional, tem-se na competência seis (6) a importância de “compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares).” Nesse quadro, evidencia-se que o uso das tecnologias digitais se faz relevante “para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos”. (Idem).

Entretanto, o que fica evidente é que, embora os documentos orientadores e norteadores apontem para o desenvolvimento de

competências e uso de tecnologias, a sociedade global e, sobretudo, a brasileira não estavam preparadas, tampouco estruturadas, para passar pelos primeiros desafios trazidos pela pandemia.

Mas como é possível tecer informações sobre as ações pedagógicas na perspectiva de atender as demandas de alfabetização no município de Itaquitinga/PE? Antes de tecer comentários sobre as ações pedagógicas, faz-se relevante ter acesso a dados estatísticos apresentados pelo censo e suas estimativas.

De acordo com o IBGE (2020), a estimativa populacional em 2.020, neste município, foi de 17.006 pessoas. Conforme o IDEB (2017), o município apresentava uma taxa de 3,6 estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. O IBGE ainda revela que, em 2020, Itaquitinga/PE contava com 15 escolas de ensino fundamental, 2.512 estudantes matriculados e 114 professores/as.

Sobre o retorno às aulas, o município ficou atento aos protocolos anunciados pelo Estado, assim como também verificou a necessidade dos estudantes voltarem à convivência nas escolas. Contudo, assim que foram retomadas as aulas, a diretoria do Sindicato dos Trabalhadores em Educação, em outubro de 2020, concedeu entrevista e revelou que “alguns profissionais de educação voltaram ao trabalho em uma escola em Itaquitinga e testaram positivo para a covid-19” (TVJORNAL, 2020).

Face ao cenário, o ensino fundamental permaneceu distante das atividades pedagógicas presenciais. Os/as professores/as ficaram e ainda estão atentos ao planejamento da secretaria de educação. Esses profissionais estão também atentos às demandas de seus/suas estudantes e suas reais necessidades uma vez que a maioria não tem acesso a internet e outros recursos digitais.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido inicialmente a partir de pesquisa bibliográfica e buscou compreender a procedência do processo de alfabetização em período de pandemia. Foram lidos alguns artigos já publicados sobre a educação em tempo de pandemia.

Subsequentemente será realizada, no segundo semestre de 2021, aplicação de um questionário e análise documental da Escola Municipal Serafim Pessoa de Melo, no município de Itaquitanga, localizado na Zona da Mata Norte do Estado de Pernambuco.

Foi selecionada uma amostra de quatro professoras, sendo duas do primeiro ano e duas do segundo ano do Ensino Fundamental, pelo fato de serem professores/as dos dois primeiros anos do ciclo inicial de alfabetização, conforme especificado na BNCC.

Ainda como continuidade, haverá diálogo com a equipe pedagógica da escola e em particular com o público alvo deste estudo, esclarecendo como será todo o andamento do referido estudo no local de pesquisa. Foi previamente elaborado um questionário semiestruturado para analisar as concepções de alfabetização, suas percepções e estratégias utilizadas na condução do trabalho pedagógico em tempo pandêmico. Salienta-se que o questionário ainda está em análise de seus itens.

Portanto, o presente trabalho caracteriza-se como um estudo exploratório, pois, conforme Gil (2008):

[...] a pesquisa exploratória qualitativa descritiva tem como principal objetivo aproximar o pesquisador da problemática pouco estudada, desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. (GIL, 2008, p. 46)

Sendo a pesquisa exploratória descritiva e bibliográfica, a metodologia utilizada foi a de abordagem qualitativa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nos dados coletados por meio da pesquisa bibliográfica e leitura de artigos a respeito da alfabetização em período pandêmico, foi possível perceber o quanto a pandemia tem impactado o ensino e a aprendizagem de estudantes do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, ou anos iniciais, uma vez que as escolas públicas municipais de Itaquitanga/PE não retornaram ao

ensino presencial e muitos estudantes não estão participando das aulas remotas por falta de recursos viáveis para isso.

Em continuidade, mesmo que estejam realizando as atividades propostas pela escola por meio de blocos, não é garantida a efetiva continuidade e potencialização do processo alfabetizador, visto que não há a interação entre professor e aluno, nem há um acompanhamento mais detalhado da construção dos conhecimentos durante a pandemia.

Nessa direção, é relevante levar em consideração a seguinte colocação de Freire quando este se refere à aprendizagem do educando:

Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. E por isso, repito que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. (FREIRE, 2002, p. 45).

Ainda nesse segmento, é evidente enfatizar o descaso perceptível por parte do poder público municipal em não buscar estratégias e/ou possíveis soluções para a superação da atual situação à qual a ação educativa está acometida, assim como, também, para que a garantia do direito de aprendizado dos estudantes seja respeitada e efetivada. Esta percepção do descaso com a educação pública pode ser comparada à citação de Freire quando este reforça:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços”. (FREIRE, 2002, p. 27).

Faz-se necessária, portanto, executar uma leitura de mundo à medida do que se vive. Diante da situação na qual se encontra a sociedade brasileira e, especificamente, a população alvo deste estudo e do tema em questão, não é possível fechar os olhos para os desafios

enfrentados por estudantes e professores, sobretudo, dos anos iniciais e seu processo alfabetizador.

Uma leitura crítica de mundo conduzirá a uma consciência crítica e não ingênua da sociedade. Da radicalidade do problema, surgirão as soluções na perspectiva da consolidação da aprendizagem e, essencialmente, da preservação da vida. Olhar para o processo de ensino e de aprendizagem, suas dificuldades e desafios do processo alfabetizar letrando, em tempos de pandemia, é também prever ações no decorrer e para o pós-pandemia. Assim como afirmava Freire acredita-se aqui na curiosidade epistêmica e no fazer do-discência.

CONCLUSÃO

Por meio deste trabalho ainda inconcluso ficaram compreendidos que alfabetizar e o letrar são processos diferentes, mas indissociáveis do processo ensino-aprendizagem, sobretudo, do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental – anos iniciais. Sob essa perspectiva, as ferramentas digitais como jogos e atividades interativas são importantíssimas para a potencialização do sistema de alfabetização, pois as tecnologias digitais mais do que nunca têm sido grandes aliadas nessa ação educativa fora do ambiente escolar.

Contudo, a dor social estampada na mídia televisiva e nos jornais constata que nem todos estão podendo ter acesso a esses conhecimentos, tampouco ao prazer de aprender jogando. Ficou, mesmo em face do inconcluso estudo, a evidência daquilo que distancia os pobres daqueles que a tudo lhe é permitido o acesso.

Com uma prévia análise de dados, até o momento coletados, percebeu-se que os impactos causados pela pandemia dificultaram o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade de ensino, principalmente nos dois primeiros anos da etapa de alfabetização, no município de Itaqui/PE. E que algumas das implicações estão relacionadas a fatores socioeconômicos, agravados pela Covid-19. Além disso, evidenciou-se que o procedimento de alfabetização só terá êxito se houver boa e respeitosa interação entre família e escola.

Portanto, através desta conclusão preliminar, pode-se afirmar que apesar das implicações e desafios enfrentados pelos/as

professores/as, acredita-se que a educação terá novos olhares em relação ao ensino e à aprendizagem, tendo em vista a preocupação de diferentes profissionais da educação que estão na busca de novas metodologias ativas facilitadoras e eficazes no contexto em que se está vivendo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

COLELLO, Silvia. **Alfabetização em tempos de pandemia**. Hottopos.com, 2020. Disponível em: < <http://www.hottopos.com/convenit35/Silvia.pdf> >. Acesso em: 09 mar. de 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf . Acesso em: 14 Jun. 2021.

GIL, Antônio. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas S.A, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf> . Acesso em: 18 Jun. 2021.

OLIVEIRA, Andréia. **Alfabetização e letramento: o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio da cantiga de roda**. Periódicos. Ufac, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/1533> . Acesso em: 09 mar. 2021

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: ensino fundamental/Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação; Coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório; apresentação Frederico da Costa Amâncio, Maria Elsa da Silva. Recife: A Secretaria, 2019.

SCHUELER, Paulo. **O que é uma pandemia**. Fundação Oswaldo Cruz, 2020.

Disponível em:

<https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 13 maio. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 1. ed. Belo Horizonte: Ceale, 2005. Disponível em:

http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf . Acesso em: 04 Jun. 2021.

SOUSA, Silvânia. **Alfabetização na pandemia: realidades e desafios**. Repositório Institucional da UFPB, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19167>. Acesso em: 09 mar. 2021.

TVJORNAL. Educação – Professora e duas funcionárias de escola em Itaquitinga infectadas com COVID-19 após voltarem ao trabalho presencial, 2020. Disponível em:

<https://tvjornal.ne10.uol.com.br/noticias/2020/10/05/professora-e-duas-funcionarias-de-escola-em-itaquitinga-infectadas-com-covid-19-apos-voltarem-ao-trabalho-presencial-196373> Acesso em: 13 jul. 2021.

WASUM, Karine. FRAGA, Jonas. MAURENTE, Viviane. **Educação e Prática Pedagógica em Freire: desafios da atualidade**. Vol. 1. Recife: Centro Paulo Freire – Estudo e Pesquisas, 2021.

DIÁLOGO COMO PRÁTICA LIBERTADORA: RECORTES E LEITURAS DA EDUCAÇÃO EM CENÁRIO PANDÊMICO

Laís Cavalcanti de Sá Nogueira⁷

Maria da Conceição Barros Costa Lima²

Anair Silva Lins e Mello³

RESUMO: O cenário pandêmico (COVID-19) no qual está inserida a educação brasileira, tem nos levado a encontros, desencontros, aproximações e afastamentos. Tem ainda levado à mudanças radicais na dinâmica escolar e usos impensados da tecnologia no fazer pedagógico. Nesse contexto, o profissional da educação teve que reinventar, ampliar o olhar e fazer cotidianamente, novas leituras em face da atual ordem social estabelecida. E, é em meio às incertezas que tanto professores quanto estudantes estão reaprendendo o fazer pedagógico. Resta-nos saber se esse fazer tem levado à práticas dialógicas, inclusivas e libertadoras, capazes de cumprir o objetivo da

⁷ Mestranda em Ciências da Educação “MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION” pela UNIVERSIDAD GRENDALE, Pós-Graduada em Gestão e Docência em Educação Especial- Inclusiva LIBRAS pela Faculdade Europeia de Administração e Marketing – FEPAM; Arquiteta e Urbanista pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Pernambuco - FAUPE; Licenciada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA; Professora Técnica da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco lotada na Gerência de Políticas Educacionais em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania- (GEIDH) E-mail: nogueira.lais@gmail.com.

² Mestranda em Ciências da Educação “MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION” pela UNIVERSIDAD GRENDALE, Pós-graduada em Metodologia do ensino Superior – UNICAP, Graduada em Ciências Jurídica com OAB/PE pela UNICAP. Professora Técnica da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco lotada na Gerência de Políticas Educacionais em Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania- (GEIDH) E-mail: conceicaoopoderdemaria@gmail.com

³ Doutora em Psicologia Aplicada pela Universidade do Minho – Gualtar /Braga/Portugal. Chefe de Unidade do Projeto Escola Legal – Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania, na Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Professora na Autarquia Municipal de Ensino Superior de Goiana – PE/Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros. E-mail: anairsilvalinse@gmail.com

educação com eficiência e eficácia. É, portanto, nessa conjuntura que levantamos a seguinte questão: quais recortes e leituras sobre a educação tem tomado espaço nos jornais, em artigos e comunicações veiculadas nas mídias? Na perspectiva de responder à indagação objetivamos apresentar os achados e possibilitar reflexões pautadas em aportes freireanos. Usamos o método qualitativo, exploratório e bibliográfico para coleta e análise de dados.

Palavras-chave: Diálogo como prática libertadora. Processo de ensino e aprendizagem. Leituras. Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

Na tentativa de conter a disseminação do Coronavírus, responsável pela COVID-19, que já ceifou a vida de mais de 550 mil brasileiros e um número significativo de pessoas em todo o mundo, em 11 março de 2020 foi anunciada e decretada em Genebra, pelo diretor-geral Tedros Ghebreyesus, da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), estado de Pandemia devido à alta proliferação do vírus (SARS-Cov-2) nos cinco continentes. Nesse cenário, escolas e demais segmentos produtivos do Brasil tiveram de fechar suas portas, seguindo a orientação da OMS, entidade que visa a Cooperação Internacional.

Este fatídico adoecimento populacional tem promovido incertezas, demissões, falências de empresas e, em especial, perdas relevantes para a educação e para o processo ensino-aprendizagem. Contudo, pouco ainda se sabe das reais perdas pedagógicas decorrentes do distanciamento físico. O que de fato sabemos é que o retorno de algumas práticas pedagógicas só ocorreu, em algumas regiões do país, no segundo semestre de 2020, sendo este, no modelo remoto, passando efetivamente, a ser híbrido no ano de 2021, conforme orientação do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, através de normativas publicadas por esses órgãos.

Face ao drama mundial instalado, a educação brasileira passou a sofrer com mudanças significativas em suas práticas desde a publicação da Portaria nº 188 de 3 de fevereiro de 2020, que declara

Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (DOU, 2020) e do fechamento físico das escolas em decorrência da Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional. A referida Lei, no Art. 3º, determina a adoção do isolamento e da quarentena.

Além da portaria e lei supramencionadas, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia. Nesse contexto, a educação brasileira desde o início do isolamento e distanciamento social, encontra-se em difícil situação. Pois, as habituais aulas e atividades presenciais permanecem suspensas em muitos municípios pernambucanos até a data da submissão deste artigo, com previsão de retorno gradativo. É em virtude da pandemia que os espaços públicos educativos têm passado por um dos maiores desafios, o de manter o vínculo do estudante com a escola, na tentativa de evitar uma onda de evasão escolar.

Porém, contraditoriamente, a comunidade escolar permanece acreditando na possibilidade de uma educação transformadora de pessoas e de mundo. É segurando-se a esta crença que o/a educador/a, em meio a significativas mudanças, tem se reinventado e tem ampliado seus olhares para as suas práticas pedagógicas em todas as modalidades de ensino.

Entretanto, salientamos que os cenários são distintos para as escolas públicas e privadas. Só que para os profissionais da educação, permanece a eterna busca na perspectiva de elaborar projetos que mantenham o educando em seu processo educativo e de aprendizagem, sem abrir mão dos seus sonhos, tão necessários à própria existência humana.

Ainda na perspectiva da necessidade do fazer pedagógico, dos sujeitos da educação e de suas práticas educativas vem à tona a declaração de Paulo Freire (2006, p. 44) na qual “a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”.

Todavia, mesmo sabendo de quão necessária é a educação para a sociedade, percebemos a existência, nesse cenário, de insatisfações face à relação ensino-aprendizagem. Há frequentes dificuldades na realização do trabalho pedagógico de qualidade e no incentivo para que o/a educando/a acompanhe o novo modelo de aulas remotas ou híbridas. Oportunamente, informamos que foram estabelecidas medidas temporárias no âmbito educacional, para a autorização do regime de aulas remotas na rede pública de educação, através da Portaria de nº 661 de 9 abril de 2020, do Ministério da Educação. Esta portaria altera o art. 5º da Portaria de nº 491, de 19 de março de 2020. Assim sendo, temos:

Art. 1º A Portaria nº 491, de 19 de março de 2020, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 5º Fica autorizado o regime de trabalho remoto excepcional e temporário, mediante autorização dos respectivos titulares de unidades, aos servidores que possam exercer as suas atividades funcionais remotamente, sem necessidade de comparecimento ao órgão, e resguardada a efetiva prestação do serviço público. (MEC, 2020. n.p).

São diversos os motivos que levam a questionarmos se o modelo adotado tem suprido a falta da atenção presencial do professor. Podemos citar a carência no acesso à tecnologia educacional e digital, tanto pelo educando quanto por educadores. Revelaram-se em meio a tudo isso a baixa qualidade ou ausência de equipamentos capazes de suportar as demandas das famílias e o acompanhamento familiar dos/as educandos/as diante das demandas pedagógicas, dentre outras.

Além disso, assistimos em diversos noticiários os esforços de educadores/as para manter algum vínculo com seus/suas educandos/as e o desenvolvimento de atividades pedagógicas, sobretudo, em comunidades vulneráveis e do campo. Inquieta-nos não sermos capazes de garantir, neste momento, uma educação que promova esse fazer pedagógico no sentido de levar educandos/as e educadores/as a práticas dialógicas, inclusivas e libertadoras capazes de cumprir o objetivo da educação com eficiência e eficácia.

É, portanto, nessa conjuntura, que levantamos a seguinte questão: quais recortes e leituras sobre a educação tem tomado espaço nos jornais, em artigos e comunicações veiculadas nas mídias? Na busca de respostas ao questionamento, debruçamo-nos em recortes da literatura no período de 2020 a julho de 2021, e trazemos alguns elementos, metodologicamente, subdivididos em três grupos de desenvolvimento: recortes das práticas dialógicas, recortes da educação inclusiva em atividades pedagógicas não presenciais e recortes da educação libertadora.

DESENVOLVIMENTO RECORTES DAS PRÁTICAS DIALÓGICAS

Iniciaremos esse primeiro recorte trazendo à tona aquilo que Paulo Freire (2002) se reporta à prática educativa em favor da autonomia do educando, em sua obra intitulada *Pedagogia da autonomia*, ao afirmar que: “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” (p. 13). Assim, acreditamos que estas experiências nos leva ao que Freire chama de decência e seriedade entrelaçada à estética e a ética.

Entretanto, estas só são possíveis através de ações pedagógicas onde o diálogo se faz presente no chão da escola. Para isso, faz-se necessário que os atores envolvidos façam uma leitura de mundo se utilizando da consciência crítica e percepção da radicalidade dos problemas. De acordo com Freire a leitura de mundo precede a leitura da palavra e, no compromisso do texto e contexto o sujeito se constitui: “[...] a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”. (FREIRE, 2002, p. 14).

É nessa dimensão, portanto, que as práticas pedagógicas do século XXI, sobretudo em tempos de pandemia, exigem um olhar acurado e uma leitura cuja semântica represente rigorosamente todas as faces dos dilemas humanos. Nesta perspectiva, podemos enquanto

educadores/as, convidar os/as educandos/as a serem partícipes das ágoras contemporâneas (sala de aula, auditórios, plataformas) e dialogar sobre a realidade concreta e seus contextos sociopolítico e econômico. Nessa direção Freire apresenta alguns questionamentos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? ... Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p. 15).

Mas, como vivenciar a prática dialógica numa sociedade que descortina o tempo todo atitudes negacionistas e a exclusão daqueles que pensam diferente. E, principalmente, quando a inexistência de diálogo é percebida no cenário político, cujos desencontros agravaram a pandemia resultando em tempo recorde no elevado número de perdas, de desemprego e do retorno ao marco da fome conforme anunciado pelo Fundo Brasil (2021) em sua campanha nacional de arrecadação de fundos para ações emergenciais de enfrentamento à fome, à miséria e à violência na pandemia de COVID-19 em 2021: se tem gente com fome, dá de comer!

Em cenários como este, resta-nos saber da viabilidade de uma prática pedagógica dialógica diante de tremenda desigualdade social revelada, principalmente, pelo não acesso de muitos/as educandos/as, às mídias disponibilizadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação. Teriam o *WhatsApp* e o *Google Meet* ou outras plataformas digitais espaços que promovam e favoreçam o diálogo, ou estes meios ficam restritos a comunicações e informações básicas sem o aprofundamento e rigor que se faz necessário à educação?

Ressaltamos que temos consciência do quanto as tecnologias e suas plataformas digitais têm contribuído para as distintas áreas de conhecimento. Isto é inegável. Porém, é sabido que o atual cenário educacional não tem garantido a aprendizagem e iguais condições de oportunidades para toda população brasileira em idade escolar. É

também conhecida a angústia existencial no contexto parental de educandos/as deficientes e não deficientes, cujas famílias não têm acesso às tecnologias devido a fator econômico.

Diante dos argumentos apresentados reafirmamos a importância das leituras das demandas sociais e do estabelecimento do diálogo como reencontro essencial à prática pedagógica dos profissionais da educação. E, nesse reencontro relembrar as categorias defendidas e anunciadas por Freire (2000) em suas cartas pedagógicas e outros escritos registrados em seu livro *Pedagogia da Indignação*: diálogo, releitura de mundo, indignação diante das injustiças, amorosidade, ética, transformação.

RECORTES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS

Dentre muitas incertezas na educação, a inclusão de todos e todas que anseiam os espaços escolares passa por momentos de segregação e até invisibilidade social. Dentro desse universo estão as crianças, adolescentes e adultos de classe econômica menos favorecida e, mais especificamente, as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades e superdotação.

Na direção da luta contínua pela inclusão, faz-se relevante reavivar a Declaração de Salamanca (1994). Nesse rememorar, trazemos a citação de Ebenezer Menezes: “uma das implicações educacionais orientadas a partir da Declaração de Salamanca refere-se à inclusão na educação.” (2001, n.p). Ainda de acordo com esse documento, vimos que “o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter” (SALAMANCA, 1994, Apud MENEZES, 2001, n.p).

Na perspectiva de fundamentar a nossa preocupação, apresentamos dados percentuais sobre o cenário da população de educandos/as e educadores/as do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os referidos dados pertencem à pesquisa intitulada *Inclusão Escolar em Tempos de Pandemia* (2020) - realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em parceria com as instituições

Universidade Federal do ABC (UFABC), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade de São Paulo (USP).

Diante dos dados demonstrados na referida pesquisa, observamos que 65% dos/as educadores/as de AEE e serviços especializados utilizaram material impresso para dar continuidade às atividades, e que destes, 47,9% dos/as educandos/as tinham deficiência intelectual e 35,2% apresentam TGD. Isto representou em termos de aprendizagem uma queda de 42,8%. Diante do exposto, verificamos que os resultados obtidos nas avaliações têm sido insatisfatórios, não apenas para a educação especial, assim como, também, para as salas comuns que obtiveram percentual de 41%.

Como vimos acima a situação agravou-se. Outros percentuais significativos são demonstrados quando verificamos o item “não sei informar”, pois os dados revelam que 33,7% foram respostas de classes comuns e 27,5% para AEE e serviços especializados. O não saber informar caracteriza o distanciamento do fazer pedagógico e da ausência do diálogo quanto ao processo avaliativo contínuo dos/as educandos/as. São números estarrecedores que demonstram o quanto foi afetada a educação pelo isolamento físico.

Embora o Parecer nº 05/2020 do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação promovam garantias de que:

As atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Portanto, é extensivo àqueles submetidos a regimes especiais de ensino, entre os quais os que apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidos pela modalidade de Educação Especial. (MEC/CNE, 2020, p. 14-15).

E ainda destaquem que:

As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados. (MEC/CNE, 2020, p. 14-15).

Percebemos todavia, que o parecer não surtiu o efeito desejado, sobretudo, quando retomamos os números obtidos pela FCC. Ainda se tratando do parecer nº 05/2020, encontramos a questão da acessibilidade:

Algumas situações requerem ações mais específicas por parte da instituição escolar, como nos casos de acessibilidade sociolinguística aos estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), acessibilidade à comunicação e informação para os estudantes com deficiência visual e surdocegueira, no uso de códigos e linguagens específicas, entre outros recursos que atendam àqueles que apresentem comprometimentos nas áreas de comunicação e interação. (MEC/CNE, 2020, p. 15).

Mesmo com estas orientações, verificamos nos meios televisivos que não foram disponibilizados qualquer mecanismo de audiodescrição, sendo apenas percebido a Libras. Impossibilitando àqueles indivíduos cegos a compreensão das aulas disponibilizadas em diversos canais de televisão.

Ainda na contramão da inclusão e da autonomia, o Parecer nº 11/2020 MEC/CNE, não só recomenda, mas imperativamente impõe aos deficientes o distanciamento físico, pois a princípio, “devem ser privados de interações presenciais” (p. 23). Embora tenhamos conhecimento dos riscos e do agravamento no número de contágios, choca-nos, enquanto educadores/as, quando paramos para refletir sobre a promoção do protagonismo estudantil, independentemente de sua condição existencial.

Desta forma, pedimos licença para sugerirmos que pesquisem e leiam o que está escrito no item 8, do referido parecer, sobre as orientações para o atendimento ao público da educação especial e, mais especificamente, no item 8.1 quando trata dos/as estudantes da educação especial devendo estes/as serem privados/as de interações presenciais considerando questões do tipo:

Os alunos surdos sinalizantes não podem usar máscaras, pois as expressões faciais são elementos linguísticos da LIBRAS, e os estudantes com deficiência auditiva que se beneficiam de oralidade precisam fazer leitura labial; os estudantes que necessitam do

profissional de apoio escolar para alimentação, higiene e locomoção ficam em risco, pela exigência de contato físico direto [...]. (MEC/CNE, 2020, p. 23-24).

Como continuidade do referido parecer encontramos no item 8.2 recomendações voltadas para os estudantes autistas:

Considerar que estudantes autistas podem ter dificuldades ampliadas no retorno às aulas, dado que lhes é difícil reconhecer, estabelecer e manter os vínculos afetivos anteriormente construídos no contexto da escola. Ademais, devem ser protegidos de hiperestimulação visual ou auditiva e de ambientes desorganizados.

Vale ressaltar, que estudante com deficiências e/ou transtorno do espectro autista, por razões supracitadas de maior vulnerabilidade, não devem retornar às aulas presenciais ou Atendimento Educacional Especializado, enquanto perdurarem os riscos de contaminação com o Coronavírus. (MEC/CNE, 2020, p. 24).

Se não estivéssemos em uma pandemia, diríamos que tais orientações retiram dos educandos/as toda e qualquer possibilidade de autonomia, da expressão de seu desejo, bem como de seus tutores, quando se nega a possibilidade de acesso aos espaços educacionais, tendo os demais estudantes tal possibilidade. Salientamos, que a inclusão deve ser eticamente percebida, pois a ética permeia o respeito às diferenças, a dignidade do sujeito em busca da sua cidadania e a equidade. Ainda no que se refere à autonomia, a dignidade e a ética encontramos em Paulo Freire que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2002, p. 26).

Torna-se claro que não podemos partir de uma consciência ingênua e devemos, cautelosamente, analisar o referido parecer, que apresenta informações contundentes nacionais e internacionais para se tomar tais decisões. Entretanto, devemos ficar atentos a possíveis atos discriminatórios, excludentes e estigmatizantes, pois o escrito acima, demonstra o retrocesso nas conquistas obtidas quanto ao

processo inclusivo, podendo esse público voltar à invisibilidade, quando estes ficam restritos em suas casas.

O parecer 11/2020 foi aprovado em julho deste ano e confronta a Lei nº 14.019, de 2 de julho de 2020, que altera a Lei 13.979 de 6 de fevereiro de 2020, trazendo em seu Art 3º, § 7º:

A obrigação prevista no caput deste artigo será dispensada no caso de pessoas com transtorno do espectro autista, com deficiência intelectual, com deficiências sensoriais ou com quaisquer outras deficiências que as impeçam de fazer o uso adequado de máscara de proteção facial, conforme declaração médica, que poderá ser obtida por meio digital, bem como no caso de crianças com menos de 3 (três) anos de idade. (DOU, 2020, n.p).

Ora, lamentavelmente, o CNE não observou a legislação quando na redação do seu parecer, fere os direitos legais destes. Ao observarmos estes dados e documentos, e levarmos para uma educação voltada para a autonomia teremos que voltar a nossa reflexão para aquilo que Freire dialogava sobre autonomia e, nesse sentido, concordamos com ele quando diz “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (1996, n. p.).

Entretanto, autonomia é o que se busca na promoção de um desenvolvimento pleno do sujeito por meio de sua inclusão na escola e consequente inclusão social. Se nada fizermos, teremos, em pouco tempo, um cenário futuro com vistas a um recomeço, a uma reestruturação de todas as políticas de inclusão outrora construídas democraticamente. Será que estamos diante de um desesperançar? Reportamo-nos novamente a Freire e sua esperança:

A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. (FREIRE, 1996, p. 29).

No artigo científico de Wéberton Silva e Cristiane Ribeiro (2021), refletimos sobre a educação inclusiva em tempos de pandemia. Este estudo selecionou diversos artigos e conclui que “falta preparo e condições para ofertar um ensino de qualidade e inclusivo e a falta de acesso à internet e de operar o sistema virtual” (SILVA; RIBEIRO, 2021, p. 19). Apesar de esse estudo sinalizar, também, que houve uma interação maior entre a escola e a família, confirmado com os percentuais apresentados pela pesquisa da FCC, outros dados da fundação nos mostram que as famílias desconhecem que as escolas não possuem tecnologias assistivas capazes de suprir o ensino remoto, bem como a acessibilidade deste grupo.

Para os educadores voltados a inclusão, bem como toda a sociedade segue um importante ensinamento freireano,

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. (FREIRE, 1996, p. 19).

Aceitar o novo, se expor ao risco inerente a ele, e compreender que o velho pode nos servir, demonstra que nossos olhares devem estar abertos a captar possibilidades e oportunidades decorrentes desse período tão singular na atual história humana. Percebemos assim que os componentes do CNE ainda não internalizaram a educação inclusiva com a radicalidade que ela exige, e diante da pandemia essa fragilidade se expôs recebendo aval de parte da sociedade.

Salientamos que, as reflexões apresentadas nesse texto tem como base toda a situação vivenciada no decorrer desses meses de distanciamento imposto pela pandemia COVID-19 e a leitura de mundo em face desse cenário. Sabemos que, como muito bem afirmam Paulo Freire e Myles Horton ao tecerem sobre educação e mudança social, que o “caminho se faz caminhando” (2003, p. 35). Entendemos a necessidade do distanciamento imposto, pois possibilita salvar vidas, principalmente, quando se tem um elevado número de perdas.

Contudo, a produção textual dos pareceres nos traz perplexidade e receio que a marca do retrocesso nessa modalidade de ensino seja um registro firmado nos bastidores políticos. Quando pensamos em escola e retorno escolar, temos que garantir o direito de todos/as. O acolhimento e o cuidado são para toda a comunidade escolar com ou sem deficiência.

RECORTES DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Fazendo uma leitura freireana de educação libertadora, a dificuldade de maior relevância é a equidade, onde é fundamental que as classes sociais possam participar das aulas remotas, atual modelo possível, com a oportunidade de acessos virtuais e de equipamentos adequados em condições favoráveis a qualquer estudante, seja da rede pública, seja da rede privada, afim de não limitar e comprometer o aprendizado do menos favorecido economicamente.

No entanto, a real situação dos/as educandos/as da escola pública, em suas fragilidades e vulnerabilidades não permite que haja uma equidade com os/as educandos/as das escolas privadas. Contudo, não podemos permitir que estes percam a esperança de que a educação mude sua realidade social, pois, como sabemos, a escola muda as pessoas e as pessoas transformam a sociedade.

O/a educador/a sendo mediador do conhecimento pode ampliar seu olhar para reinventar e pensar uma estratégia pedagógica para a atual realidade, mesmo quando o espaço de tempo imposto tenha sido curto para tal adaptação, sem perder a intenção de uma mudança significativa e positiva para a vida do/a educando/a. Temos, portanto, uma passagem do livro Educação Como Prática da Liberdade, onde podemos conferir ao /a educador/a o papel do Caçador letrado (cultura letrada), estes, analfabetos tecnológicos, mas conscientes da sua cultura.

[...] identificam o caçador como um homem de sua cultura, ainda que possa ser analfabeto. Discute-se o avanço tecnológico representado na espingarda em confronto com o arco e a flecha. Analisa-se a possibilidade crescente que tem o homem de, por seu espírito criador,

por seu trabalho, nas suas relações com o mundo, transformá-lo cada vez mais. E que esta transformação, contudo, só tem sentido na medida em que contribuir para a humanização do homem. Na medida em que se inscrever na direção da sua libertação. Analisam-se finalmente implicações da educação para o desenvolvimento. (FREIRE, 2006, p. 138).

Não apenas o/a educador/a se percebeu fragilizado no uso dos aplicativos, mas as famílias, mesmo aquelas mais conectadas as redes de internet. Percebemos que o próprio desenvolvimento da humanização se fragiliza com o comprometimento da qualidade da educação ofertada neste período, não se apresentando eficiente e não sabemos se esta, quando alcança o/a educando/a tem sido eficaz. Temos dados fornecidos pela FCC que nos leva a ter clareza das dificuldades encontradas por estes profissionais seja em classes comuns ou especiais:

Como Trabalhar com esse grupo a distância, Estimular a participação deles no grupo, Promover atividades para que todos possam participar, Atender as especificidades desses alunos, O contato com os alunos e/ou familiares, O trabalho conjunto entre o docente da classe comum e o docente da educação especial, Desconhecer ou ter pouco domínio dos recursos de acessibilidade das plataformas *on-line*. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 8).

Considerando esta mesma pesquisa, as dificuldades enfrentadas pelos/as educandos/as de classes comuns e especiais foram as seguintes:

Alteração de rotina para o aluno (realizar atividades da escola em casa), Falta de mediadores para realização das tarefas, Acesso à internet, Falta de equipamentos (celular, computador, notebook, tablet), Falta de recursos de tecnologia assistiva, Ambiente inadequado para estudo, Material impresso fornecido não está acessível, Ausência de intérprete/tradução em Libras” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020, p. 9)

Na relação educador/a x educando/a, numa relação horizontal e onde uma educação libertadora busca desenvolver a consciência crítica, não monóloga ou unilateral opressiva do educador/a sobre o/a educando/a, permita a formação de um sujeito crítico e assim consciente da sua cidadania. “Quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério - isto é, quando as toma por sua significação real - se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o fato da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação.” (FREIRE, 1967, p. 6), este entendimento permite que o processo educativo seja pleno tanto para o/a educando/a quanto para o/a educador/a.

Segundo Paulo Freire (1992), nesta pedagogia libertadora expressa a ideia de humanização do/a educador/a como guia ao processo educativo, seu objetivo é suscitar a consciência crítica com relação à vida social, desigualdades, competitividade em todas as classes sociais principalmente nas mais vulneráveis ou de baixa renda. A docência como suporte fundamental para o dia a dia da escola, onde a escola possibilita o processo de formação humana e cidadania. Desta forma, podemos afirmar que ela é um lugar fundamental para o processo democrático de uma sociedade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Utilizamos a pesquisa bibliográfica, uma vez que esta permite uma abordagem de informações já publicadas em relação ao tema em estudo, desde “livros, revistas, publicações avulsas, e imprensa escrita” (LAKATOS, MARCONI, 1992, p. 43), a fim de colocar para o pesquisador, fontes confiáveis de domínio da comunidade científica. Partindo deste pressuposto, na primeira etapa foi realizada a pesquisa *on-line* em busca de fontes secundárias (bibliográficas) buscando os recortes relacionados às práticas dialógicas, recortes da educação inclusiva em atividades pedagógicas não presenciais e recortes da educação libertadora no período pandêmico.

Já para a realização da segunda etapa deste processo, buscamos, na literatura de Paulo Freire, a consonância com o

momento pandêmico que se integrem com os recortes citados acima. Foi também necessário o desvelar do cenário atual da educação na pandemia, principalmente, no que tange as determinações legais, uma vez que Leis, Decretos, Portarias e Medidas Provisórias deram outro tom e formato a uma educação fora dos padrões habituais e legais, contudo possível à manutenção da vida.

Foram utilizados buscadores como o *Google*, repositórios com a finalidade de obter informações em diversos aplicativos abrangendo os anos de 2020 e 2021, bem como em sites acadêmicos por meio de palavras-chaves. Seguiu-se uma leitura de resumos após a observação do período da produção científica e se estas abordavam o tema da educação freireana, relacionando-a com a pandemia. Após a seleção das publicações foi realizada uma leitura crítica, rejeitando-se os textos com mesmo conteúdo. Por fim, as conclusões pretendem responder ao questionamento inicial, motivador deste estudo investigativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão norteadora deste estudo nos levou a pesquisar os recortes e leituras sobre a educação e como estas têm sido apresentadas em espaço jornalístico, pareceres, decretos, leis, em artigos e comunicações veiculadas em redes sociais ou plataformas digitais, sobretudo, em contexto de pandemia COVID-19. Tal indagação, teve como intencionalidade identificar se a educação estava sendo disponibilizada e alcançando a todos e todas de forma igualitária. Percebemos em nossas buscas aquilo que já estava mais que evidente: os dados em diferentes pesquisas, jornais e mídias televisivas denunciavam o alargamento da desigualdade social e um número significativo de estudantes sem acesso a educação formal.

Identificamos nos aportes legais e normativas, questões substanciais que justificam o distanciamento físico, principalmente, dos educandos com deficiências. Entretanto, identificamos também os riscos aparentes nestes documentos de um possível distanciamento, em longo prazo, dessa população, dos espaços escolares, afetando-a em seu pleno desenvolvimento e sociabilidade. A luta contínua pela

inclusão exige atitudes e soluções políticas mais éticas e democráticas.

Salientamos, ainda, que os conteúdos apresentados aos/as educandos/as que têm acesso às plataformas digitais, não deveriam sê-lo sem lhes oferecerem e oportunizarem a escuta de suas histórias de vida, sem saber como estão emocionalmente, como cada um está se sentindo diante de seus medos, angústias, perdas, face ao cenário pandêmico.

Ficou também evidente que estamos atravessando um momento não muito favorável à educação. Os familiares não tendo acesso aos equipamentos tecnológicos no qual se dá o processo de interação dos/as educandos/as nas salas de aula virtuais, não integram com a lógica de escolarização, com o fazer docente para as famílias não conectadas com o ensino remoto, restando apenas, realizações de atividades impressas para os/as educandos/as, sem as contínuas avaliações das ações, levando a uma busca ativa, muitas vezes sem sucesso por parte da escola.

É neste cenário nada favorável, que o emprego da tecnologia nos parece ter um formato unilateral, onde o professor pouco tem ouvido e, portanto, não dialogado com os estudantes que se encontram em vulnerabilidade. A ausência de interação presencial entre os sujeitos: docente e discente e o contexto escolar na perspectiva crítica do processo educativo, tem comprometido a humanização, a emancipação, o protagonismo e principalmente o processo democrático escolar.

Faz-se necessário buscar estratégias que minimizem impactos negativos nesta geração de crianças, adolescentes, jovens, e mesmo adultos, mas que traga com essa experiência em sua trajetória de vida a educação problematizada tão claramente difundida por Freire. Nessa perspectiva, é preciso sonhar, pois, segundo Freire, o sonho é uma exigência ou uma condição na história que fazemos e que nos faz e refaz. Nesse sentido, faz-se ainda necessário despertar a consciência que inquieta e levarmos a ação que é a própria libertação. Diante do exposto o papel do/a educador/a é de manter o sonho, como algo a ser alcançado e desejado, assim sendo, o motivador para o processo ensino-aprendizagem.

No atual cenário os/as educadores/as não podem abrir mão do ato político-filosófico que é o educar, nem deixar de acreditar que existe saída para todo e qualquer desafio que a vida nos apresenta como pessoa humana, dotada de inteligência e criatividade para protagonizar. Quando à frente de um computador os/as educandos/as estão sendo mediados muitas vezes com falhas nos equipamentos, como câmera danificada, áudios com baixa qualidade, como se a educação fosse um ato unilateral, e não é! Nem muito menos um armazenamento ou depósito de conteúdos, não se está vivendo na essência da palavra composta a educação libertadora.

Neste cenário, a educação com as aulas remotas nos mostra que o/a educador/a poderá estar à frente como único detentor do conhecimento e do outro lado o/a educando/a recebendo, passivamente, sem questionar. Na contramão deste ato - supostamente ingênuo - Paulo Freire afirma que além de conhecer a realidade do/a educando/a o/a educador/a deve buscar transformá-la, pois a escola deve ser um modelo de construção do conhecimento, seja por meio de aula presencial ou não, mas capaz de um fazer epistemologicamente crítico do/a educando/a, pois é um espaço destinado ao pensar.

Resta-nos, portanto, questionarmos como está sendo a absorção destes/as educandos/as pela rede pública de educação, merecendo uma pesquisa a posterior. Logo, podemos destacar que não apenas os/as educandos/as das escolas públicas têm sofrido com o isolamento, mas também as de classe média que viram os orçamentos domésticos achatados. A parcimônia do MEC acaba por atenuar uma crise humanitária, com comprometimento de uma geração produtiva e desalentada, sem perspectivas e sem sonhos, não achando razões para dar continuidade à escolarização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação.

DOU. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188**, de 3 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388> . Acesso em: 28 jul. 2021.

DOU. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> . Acesso em: 28 jul. 2021.

DOU. Atos do Poder Legislativo. **Lei nº 14.019** de 2 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.019-de-2-de-julho-de-2020-264918074> . Acesso em: 28 jul. 2021.

FCC, Fundação Carlos Chagas, **Inclusão Escolar em Tempos de Pandemia**. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação-cartas pedagógica e outros escritos**. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 2^o ed. Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia Como Prática da Liberdade**. 29^a ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro 2006.

_____. **Pedagogia da Esperança, Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. ed. Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUNDO BRASIL. Campanha nacional de arrecadação de fundos para ações emergenciais de enfrentamento à fome, à miséria e à violência na pandemia de COVID-19 em 2021. Disponível em: https://doe.fundobrasil.org.br/tem-gente-com-fome-google/single_step?gclid=EA1aIQobChMIwPHZIPSF8gIVggiRCh12xgebEAAyAIAAEgJu_fD_BwE . Acesso em, 26 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05/2020**, de 28 de abril de 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 28 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer nº 11/2020**, de 7 de julho de 2020. Disponíveis em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 28 jul. 2021

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria Executiva. **Portaria nº 661**, de 9 de abril de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria-661-20-mec.htm . Acesso em: 28 jul. 2021.

MELLO, M.A.; TORRES, M. E.; ALMEIDA, R. S. **Educação como prática pedagógica em Freire: desafios da atualidade**. Recife, PE: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2021.

MENEZES, Ebenezzer Takuno de. Verbete Declaração de Salamanca. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/> . Acesso em: 28 jul. 2021.

REVISTA EDUCAÇÃO, **Escolas Não Quebrem!** Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/10/22/escolas-colapso-covid/> . Acesso em: 01 de jul. 2021.

SILVA, W. H.V; RIBEIRO, C. M. Educação inclusiva em tempos de pandemia. Especialização em formação de professores e práticas educativas. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Federal Goiano. Campus Avançado Ipameri, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/1731> . Acesso em: 27 jul. 2021.

BASES CONSTITUENTES DO INEDITISMO DO PENSAMENTO FREIRIANO

Ádria Karoline Souza de Aquino Utta
Bergson Pereira Utta
Edinólia Lima Portela

RESUMO: Este trabalho apresenta o recorte de uma pesquisa de Mestrado, em andamento, acerca da interação entre a Educação Integral e a Filosofia Freiriana nas escolas de tempo integral da rede estadual de ensino do Maranhão. Essa opção se fez em virtude das comemorações do natalício do professor Paulo Freire e, para tanto, recorreremos à abordagem qualitativa, com utilização de instrumentos e técnicas de pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa empírica com a utilização de grupos focais e questionário com perguntas fechadas, sendo este último para fins de estabelecer o perfil dos sujeitos. O procedimento de análise e tratamento dos dados serão realizados com a utilização da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2006) que permite a dedução e a inferência aos dados colhidos nos diversos caminhos de análise. Por tratar-se de uma pesquisa em andamento, esta proposta vem apresentar os achados sobre as bases constituintes da Filosofia Freiriana.

Palavras-chave: Educação Integral. Filosofia Freiriana. Ineditismo.

INTRODUÇÃO

Este artigo é o recorte de uma pesquisa de mestrado, em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Esse excerto, trata sobre as bases constituintes da Filosofia Freiriana que nos impelem a afirmar e ressaltar o ineditismo e autenticidade das ideias e construção teórica de Paulo Freire, frutos das suas experiências pela libertação das mulheres e homens oprimidos, a esse movimento de prática, reflexão e nova construção teórica, imbuída de amorosidade, rigor, bom senso e respeito, o estudioso define com práxis.

Como nosso estudo parte de uma pesquisa que aborda a presença da Filosofia Freiriana nos documentos orientadores do trabalho pedagógico das escolas de tempo integral do Maranhão e a sua materialidade na prática dos professores, buscamos compreender as bases constituintes do ideário freiriano. Para desenvolver essa temática, foi necessário revisitar a história do professor Paulo Freire, não apenas para narração dos acontecimentos, mas para extrair de cada um deles os elementos que o constituíram como um notável educador da história brasileira e mundial.

A frase “*Paulo Freire: um homem, uma presença, uma experiência*”, aparece no prólogo da obra ‘Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire’, publicada em 1979 e que traduz muito do que vamos discorrer neste trabalho sobre os escritos do educador pernambucano.

Ao conceber a educação como a grande possibilidade de se construir uma identidade sólida e firme, baseada na liberdade, diálogo e conscientização a partir da vivência da realidade dos oprimidos, Freire pensou e amadureceu suas reflexões cuidadosamente registradas e reavaliadas antes de compartilhar com o mundo o resultado de um pensamento autenticamente seu e apresentar um ideal filosófico a ser seguido, refletido, questionado e buscado. Como disse Gadotti (1996), com seu pensamento era possível “[...] dar-lhes a palavra para que “transitassem” para a participação na construção de um Brasil que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo (GADOTTI, 1996, p. 70)”.

Para que se compreenda melhor a presença da filosofia freiriana e, em nosso caso na concepção de educação integral das escolas pesquisadas, a compreensão da gênese do pensamento educacional de Freire, mostrou-se relevante para análise das categorias enunciadas na proposta pedagógica das escolas.

Ao defender a formação humana por meio da educação como algo permanente e desenvolvido para homens e mulheres que pertencem a um tempo, situações sociais e culturais que lhe possibilitam criar consciência dessas situações para transformar-se e transformar o meio, Paulo Freire construiu as bases para uma

Educação Libertadora dos meninos e meninas – homens e mulheres – de todo o mundo.

O impacto dos seus ensinamentos persiste até hoje em todas as áreas da educação, mostrando por meio da sua vida e obra construídas a partir da interação com as pessoas e com o meio social, as grandes possibilidades de um pensamento crítico na educação a partir de um modelo vinculado aos fenomenólogos críticos, além de outras correntes filosóficas como o existencialismo, o marxismo e o humanismo.

A fim de entender o processo educativo em Freire, fizemos um caminho exploratório de algumas das categorias freirianas a partir das concepções filosóficas com as quais o educador dialogou para a constituição do seu pensamento educacional, sobre o qual discorreremos a seguir.

DISCUSSÃO/ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA PESQUISA

A partir das leituras de obras de Freire, como a *Pedagogia do Oprimido* (2019b), *Pedagogia da Esperança* (2021), *Educação como Prática da Liberdade* (2019) e *Pedagogia da Autonomia* (2019a), dentre outras, observamos que na construção teórica de Freire não há repetições de estruturas de pensamentos da tradição filosófica, mas sim algo inédito do seu pensar crítico, seu entendimento singular, sua própria leitura do mundo.

Apesar de Paulo Freire se auto definir como dialético e fenomenológico, conforme menção no livro *Pedagogia do Oprimido*, ao dizer: “Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencermos esse relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista” (FREIRE, 2019b, p. 82) – ele demarca uma abertura às novas ideias, novos caminhos para leitura do mundo e interpretação da realidade subjacente.

Todavia, não podemos deixar de considerar as diversas correntes filosóficas que marcaram a gênese ideológica da obra de

Paulo Freire, as quais destacamos: o existencialismo de Kierkegaard⁸, a existência concreta de Gabriel Marcel⁹, a relação dialógica de Karl Jaspers¹⁰, a incompletude do ser humano de Heidegger¹¹, o personalismo de Emmanuel Mounier¹², o neomarxismo de Erich Fromm¹³ e a educação como política de Antonio Gramsci¹⁴.

O existencialismo de Kierkegaard, resgata o homem como ponto de partida para a reflexão filosófica e considera como fundamental distinguir três estados de vida: o estético, o ético e o religioso (ou de espírito elevado). Para ele, o impulso existencial de crescer e desenvolver-se são dados recebidos de Deus e, a partir daí, o homem deveria conhecer a si mesmo tornando-se criador de si.

A filosofia existencialista fundamenta a noção freiriana de existência vista como existência concreta, ou seja, filosofia da práxis que coaduna com as ideias de Gabriel Marcel e seu pensamento voltado para a individualidade do ser humano, o homem real e concreto, na sua perspectiva, o que segundo Becker (2007, p. 32 – grifo nosso) ocorre pelas “[...] experiências e os dialéticos confrontos com a realidade, [formando] o ser do homem e o homem para o ser, abrindo caminhos para a concretização da sua autenticidade. O ser resiste das experiências e dos confrontos dialéticos com a realidade”.

Próximo ao pensamento de Marcel, Karl Jaspers, o filósofo existencialista do diálogo, foi uma importante referência para Freire tanto para a concepção de sabedoria que se abre na situação extrema, quanto para a dialogicidade, uma vez que Jaspers defende a comunicação dos homens entre si com a alegação de que o isolamento significa a destruição humana. E sabemos que todo o pensamento freiriano é fundado na dialogicidade, pois além de ser uma forma de

⁸ Filósofo dinamarquês – viveu no período de 1813 a 1855.

⁹ Filósofo, dramaturgo e compositor francês – viveu no período de 1889 a 1973.

¹⁰ Filósofo e psiquiatra alemão – viveu no período de 1883 a 1969.

¹¹ Filósofo, escritor, professor universitário e reitor alemão – viveu no período de 1889 a 1976.

¹² Filósofo francês – viveu no período de 1905 a 1950.

¹³ Psicanalista, filósofo e sociólogo alemão – viveu entre os anos de 1900 a 1980.

¹⁴ Filósofo, jornalista, crítico literário, linguista, historiador e político italiano – viveu no período de 1891 a 1937.

comunicação, o diálogo é a oportunidade de entender que o outro também tem voz e mais que isso, desenvolver uma escuta atenta e generosa, permitindo a troca de ideias tão cara à Paulo Freire, por valorizar e respeitar o saber de todos.

A incompletude do ser humano defendida por Martin Heidegger também é observada em Freire ao retratar o homem como um ser que pergunta, se interroga e reflete sobre si mesmo. Para o filósofo alemão, o homem deve se preocupar em conhecer o sentido dele mesmo antes de buscar compreender o sentido do mundo e das coisas, ou seja, “[...] elaborar a questão do ser significa, portanto, tornar transparente um ente – o que questiona em seu ser” (HEIDEGGER, 1998, p. 33).

Outra teoria que se destaca no pensamento freiriano é o Personalismo de Emanuel Mounier, especialmente pela valorização da dignidade da pessoa humana, tanto Freire quanto Mounier combatem a coisificação do homem e a sua alienação pelos opressores. Mesmo aproximando-se do marxismo em alguns pontos, o filósofo acredita que a economia não explica tudo, e a civilização personalista vem na perspectiva de resgatar a existência dos sujeitos históricos, enquanto pessoas.

Em nossos achados observamos que a Filosofia Freiriana também foi influenciada pelo marxismo ao incorporar às suas obras categorias como a relação oprimido X opressor e a dialética. Destarte, o Materialismo histórico, corrente filosófica que representa o marxismo, foi marcante na leitura de mundo freiriana, Torres, assevera que,

Nesse aspecto, Freire segue a linha traçada por Marx, tanto ao fazer o retrato do oprimido como ao encarar a realidade da práxis como o verdadeiro caminho da libertação do homem. E, sempre que fala da criticidade da consciência, Freire estabelece relação imediata com a dialeticidade, considerando-a como algo específico da própria consciência crítica (TORRES, 1981, p. 51).

Observamos assim, que a relação entre o humanismo marxista e a pedagogia crítica freiriana se dá por meio da práxis de uma educação que liberta, que politiza e conscientiza os sujeitos,

Freire não se considerava marxista apesar de aceitar o método de análise marxista como o que melhor possibilita a compreensão da dinâmica da realidade social. Ele fazia uma separação entre a filosofia e a ideologia marxistas, acreditando que o aspecto ideológico do pensamento marxista pode ser distorcido por indivíduos que ao ler Marx, passam a acreditar que podem dar à classe operária a consciência que na visão deles falta aos oprimidos. Sobre a presença de Marx na sua pedagogia, Freire afirmou:

Eu fui a Marx e não encontrei razão nenhuma de deixar de encontrar o Cristo nas esquinas das ruas. [...] eu tenho bons e excelentes amigos marxistas, mas se você perguntar a qualquer um deles se Paulo Freire é um marxista eles não podem afirmar que sou. E não podem pelo seguinte: como poderia, eles e eu conciliar um enfoque eminentemente marxista com a minha camaradagem com Cristo, enquanto ele, enquanto Cristo (apud OLIVEIRA et al. 2005, p. 213).

Na citação acima, Freire evidenciou uma situação instigante na sua história que é a relação do marxismo com a religião, nesse caso o Cristianismo. Para Freire, não se poderia separar a fé das coisas terrenas, afirmando que havia sido impelido ao encontro dos oprimidos por lealdade a Cristo e observando a realidade dura e sofrida “das gentes” marginalizadas, pela “[...] negação do seu ser como gente” (apud HADDAD, 2019, p. 225), ele foi remetido à Marx pela leitura dinâmica da realidade e seus condicionantes e, assim afirmou que: “Eu fiquei com Marx na mundanidade e à procura de Cristo na transcendentalidade” (apud HADDAD, 2019, p. 226).

Sabemos que ainda hoje Paulo Freire é muito questionado pelo ecletismo das suas bases de estudo, especialmente por não se enquadrar em uma única corrente filosófica. Na linha do pensamento marxista, o filósofo e psicólogo do neomarxismo, Eric Fromm, está presente na filosofia freiriana em vários aspectos, trazendo a categoria da esperança, encorajando os indivíduos na busca da liberdade (algo inerente à natureza humana) e mostra-se contrário à alienação e a massificação do homem.

A educação como política – entendamos aqui a política como ação social – na filosofia freiriana tem considerável influência de

Antônio Gramsci e sua hegemonia cultural, segundo a qual, a educação deve ser pensada partindo de sua realidade e contexto histórico. Ao construir sua pedagogia, Freire teve por base inicial a realidade do Brasil, um país extremamente desigual que pela força do capitalismo impôs silêncio e conformismo à grande maioria da população excluída dos processos de decisão social e política e, por essa linha de pensamento, a educação é um dos caminhos para contribuir com a participação dos menos favorecidos economicamente nas decisões mencionadas.

Como Freire, pensamos que a educação é um dos caminhos que oportuniza a capacidade de ler o mundo e, motivado pelo conhecimento da sua própria cultura, os sujeitos têm oportunidade de buscar opções que lhes possibilitem escrever ou reescrever suas histórias, o que certamente, espera-se, que reverbere na história do nosso país.

Esta premissa freiriana encontra suporte na definição de intelectual orgânico de Gramsci, segundo a qual seria necessário formar homens com a capacidade de pensar, de governar e controlar aqueles que estão no poder e, a educação deve ser um dos caminhos para formar cidadãos não apenas com os conhecimentos formais das disciplinas, mas também um cidadão com condições políticas de governar e de refletir sobre o seu lugar na estrutura social¹⁵, alguém que não se constitui como reproduzidor das estruturas dominantes, mas, ao contrário, se coloca a serviço da construção de um novo modelo de sociedade.

Observamos, portanto, um envolvimento, ou melhor, um comprometimento com os oprimidos, “os esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2019b) para quem é necessária uma escola que trabalhe a educação como fator de transformação social com base no diálogo

¹⁵ Gramsci articula seu pensamento em torno do conceito chave de Bloco histórico que é formado pela estrutura e a superestrutura, ou seja, “[...] a união entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos” (GRAMSCI, 2002, p. 26). Para Gramsci, a superestrutura é uma projeção das relações de produção expressa culturalmente, por meio de estratégias dos grupos dominantes que visam a manutenção do poder e domínio econômico, político e social, por isso é importante que o cidadão também tenha com condições políticas de governar e não apenas reproduzir as estruturas dominantes.

crítico e autêntico entre educador e educando de forma que o último se reconheça como homem/mulher, sujeito político e social apto a refletir sobre suas condições concretas de vida.

Além dos estudiosos já citados, consideramos importante trazer ao plano dessa discussão as contribuições de André Nicolai com a categoria “soluções praticáveis despercebidas”¹⁶ e Lucien Goldman com a “consciência possível”¹⁷, para a construção da categoria do “inédito viável”. Esta expressão traduz algo que pode ser construído e alcançado por meio do desejo e agir dos homens e mulheres que, se educados criticamente, podem acreditar e lutar por transformações necessárias à construção de um futuro mais humano e ético para todos nós. Percebemos a presença da categoria inédito viável em sua obra *Pedagogia do Oprimido*:

[...] os temas se encontram encobertos pelas “situações-limite” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face as quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens [e mulheres] não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável” (FREIRE, 2019b, p. 110).

Para além de apresentar a categoria em questão, a citação nos remete à educação problematizadora, a educação que defende a não aceitação do fatalismo - que expõe homens e mulheres ao sofrimento apresentado como inevitável. A citação nos ilumina com a possibilidade concreta de uma educação que envolve a relação dialética de transformação, ou transposição das “situações-limites”,

¹⁶ André Nicolai foi um economista francês que estudava os comportamentos humanos a partir da visão economicista. Para saber mais consultar: NICOLAI, André. *Comportement économique et structures sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1960.

¹⁷ Filósofo e sociólogo, desenvolveu estudos (sobre religião, literatura, sociologia e comunicação) que influenciaram diversos pensadores, especialmente entre os anos de 1955 e 1975. Sua obra era fortemente marcada pelos direitos da consciência e do sujeito no processo histórico, rejeitando o positivismo, o cientificismo, o materialismo vulgar e a sociologia conformista, representou um humanismo marxista radical (LÖWY, 2009).

categoria apresentada por Álvaro Vieira Pinto¹⁸ que as entendia “não como ‘o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades’; não são ‘a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (FREIRE *apud* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 223).

Além de apresentar as situações expressas acima, Álvaro Pinto propôs aquilo que seria a ponte para a transposição dos limites, o que ele denominou de “atos-limites”, ou seja, a ação humana “[...] que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva” (FREIRE *apud* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 223). Entendemos que os atos-limites na filosofia freiriana são o agir, o lutar para a transformação das situações de opressões postas, ou seja, construir o inédito viável.

Notadamente, o pensamento freiriano foi construído em bases sólidas que garantem seu estudo e reconhecimento por diversas partes do mundo. Sem desconsiderar o seu grande legado para nós brasileiros, que resistimos na defesa do seu ideário, mas, na perspectiva de elucidar a respeitabilidade das suas ideias, ilustramos que no ano de 2016, o professor, o professor Elliott Green, da *London School of Economics*, afirmou que a Pedagogia do Oprimido era a terceira obra mais citada em trabalhos da área de humanas em todo o mundo, estando à frente de grandes pensadores com Michel Foucault e Karl Marx.

Outra menção internacional à Paulo Freire foi feita pela *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, publicação francesa, que em 2018, apontou a obra do educador como único título brasileiro a aparecer na lista dos cem livros mais requisitados por universidades de língua inglesa (HADDAD, 2019). Esse reconhecimento, reafirma em nós a confiabilidade na grandeza do legado de Paulo Freire,

¹⁸ Foi um intelectual, filósofo e tradutor brasileiro que viveu entre os anos de 1909 a 1987, se destacou pela posição materialista e dialética, com centralidade na questão da consciência ingênua versus consciência crítica da realidade nacional, defendia o desenvolvimento autônomo do Brasil durante o século XX.

expressões da natureza do ideário freiriano e sua importância para as ciências em geral.

PROPOSTA METODOLÓGICA

A partir do recorte epistemológico apresentado, em que refletimos sobre as bases que constituem o ineditismo do pensamento freiriano, traçamos o percurso metodológico do nosso estudo, intentando o alcance dos objetivos propostos considerando a cientificidade e rigor que a pesquisa acadêmica requer.

Adotamos a pesquisa qualitativa como base da investigação em duas dimensões: o estudo bibliográfico e documental e a pesquisa empírica realizada por meio do diálogo com os professores e professoras das escolas pesquisadas em sessões de grupo focal e por meio da aplicação de questionários, para fins de estabelecimento do perfil dos sujeitos. As informações obtidas serão categorizadas e tratadas à luz do referencial teórico da Análise de Conteúdo defendida por Laurence Bardin (2006).

Ao abordar a presença da Filosofia Freiriana nas escolas do Maranhão, consideramos importante ressaltar que o interesse pela escola pública de tempo integral como objeto de estudo, coaduna com nossas crenças na educação como processo permanente de formação cultural e humanização, que visa a emancipação dos homens e mulheres como sujeitos ativos da sua história.

Realizamos um estudo teórico da Filosofia Freiriana dialogado com a prática, por meio da escuta atenta aos educadores das escolas campo a partir de grupos focais. Ratificamos que a pesquisa está pautada em pressupostos filosóficos críticos que reconhecem as vivências dos sujeitos, sujeitos estes, para nós, envolvidos na formação das juventudes das escolas de educação integral do Estado do Maranhão, que pressupomos desenvolvem práticas refletidas – práxis – em seu trabalho pedagógico.

Observamos que a utilização da abordagem qualitativa nos possibilita uma ampliação do olhar sobre os processos educacionais, permitindo entre outros aspectos, uma compreensão

histórico-cultural da educação, dos espaços e sujeitos que a constroem.

Nessa lógica, pretendemos saber se os professores das escolas pesquisadas conhecem e compreendem os documentos que orientam o trabalho educativo dos Centros Educa Mais, em especial se assimilaram os direcionamentos estabelecidos a partir da perspectiva de Paulo Freire. Em virtude disso, elegemos como objetivo geral: analisar as concepções dos professores sobre a educação freiriana expressa nos documentos orientadores dos Centros Educa Mais, na perspectiva de compreender a materialidade do trabalho que desenvolvem.

Cumpramos reafirmar que a investigação se dará a partir do olhar dos professores, os sujeitos significativos¹⁹ da pesquisa, por corroborar com o pensamento de Freire (2019b) quando o autor defende a ideia de que o educador seja formado de maneira a acreditar e defender a educação como prática de liberdade e assim estabelecer a dialogicidade crítica e reflexiva, a partir das condições concretas, como base na relação com seus educandos, pois “[...] a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (FREIRE, 2019b, p. 75).

Na perspectiva de melhor compreensão do objeto pesquisado na relação com seus sujeitos, utilizamos a pesquisa bibliográfica, atenta a um referencial teórico, crítico, sobre as construções históricas da educação brasileira. O trabalho com a pesquisa bibliográfica “[...] significa realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e isso exige vigilância epistemológica” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 37).

Os passos de aprofundamento teórico foram realizados ao estabelecermos a interlocução entre a Filosofia Freiriana e a Educação Integral no Maranhão por meio de autores como: Gadotti (1996), Haddad (2019), Streck; Redin; Zitzoski, (2010) e o próprio Paulo Freire (1979, 2019ab, 2021) com suas diversas produções, as quais foram primordiais para o estabelecimento do diálogo

¹⁹ Para Bicudo & Silva (2018), os sujeitos significativos da pesquisa são aqueles que produzem conhecimento no âmbito do campo de pesquisa estudado.

problematizador no sentido de identificar as bases históricas, políticas e culturais que constituíram a práxis freiriana na educação maranhense.

Após a coleta dos dados, as informações serão trabalhadas a partir dos objetivos propostos, pois, apesar da análise dos dados coletados durante a pesquisa ser uma prática presente em toda a investigação, optamos por procedimentos mais sistemáticos ao finalizar a coleta de dados junto aos sujeitos significativos para assim, imprimir mais rigor e fidedignidade ao estudo.

Confirmamos que nesta pesquisa, os dados obtidos receberão o tratamento metodológico a partir da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin²⁰ (2006) que se caracteriza como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (BARDIN, 2006, p. 44).

A definição para utilização desta técnica foi motivada pelo cabedal de elementos que podem ser captados, permitindo considerar a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem (BARDIN, 2006), nos levando à compreensão de elementos que podem estar presentes para além dos significados explícitos e aparentes das falas dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sustentados pelas reflexões acima, nos autorizamos a dizer que a Filosofia Freiriana, ou seja, o processo educativo na concepção de Paulo Freire, advém necessariamente das concepções filosóficas, antropológicas e cosmológicas do educador, as quais se materializam por meio da práxis. Assim, seus escritos (livros, artigos, ensaios e outros) são fruto de reflexões sobre a prática e do intenso diálogo com seus pares e com aqueles para quem dedicava seu trabalho, os educandos e educandas.

²⁰ A primeira edição dessa obra foi no ano de 1977.

A reverberação contemporânea da sua obra não ficou circunscrita à educação de adultos ou ao processo de alfabetização, pois, seu imenso legado e tudo que ele representa para a educação no Brasil e no mundo, nos autorizam a afirmar que a filosofia da educação de Paulo Freire é muito mais do que um método, sendo, portanto, uma abrangente e completa compreensão da educação a partir de sua natureza política. Além disso, ressaltamos que o pensamento freiriano permite abordagens amplas que envolvem um complexo educacional para além da educação popular informal, podendo ser plenamente utilizadas na educação formal escolarizada, a exemplo do que temos observado em redes de ensino como no Maranhão.

Por suas características, a Filosofia Freiriana continua atual em pleno século XXI e faz total sentido com a luta enfrentada por milhões de oprimidos, homens e mulheres de todo o mundo, mas especialmente do Brasil, que passa por um momento sombrio da sua história política, social e educacional, além, é claro, de uma grave crise sanitária causada pela Pandemia²¹ da Covid-19 agravada pelo descaso e menosprezo do executivo federal pela vida, sobretudo pelas vidas mais pobres.

A posição político educacional de se contrapor a essa situação, implica pensar em um ato educativo crítico, não neutro, que permita aos sujeitos a percepção da realidade com reflexão e organização da mesma, de modo que os valores morais que direcionam as ações, os costumes e hábitos possam ser refletidos numa posição de ética humana, encharcada numa 'boniteza' que é a

²¹ Em 11 de março de 2020, Tedros Adhanom, diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou a elevação da contaminação pelo coronavírus (Sars-Cov-2) ao nível de pandemia de Covid-19. O novo agente Covid-19, denominado SARS-CoV-2, faz parte de uma família de vírus chamada de coronavírus, conhecida desde a década de 1960. Eles recebem este nome porque quando vistos no microscópio eletrônico têm um aspecto de coroa. Alguns destes vírus infectam seres humanos e outros, somente animais e podem causar desde um resfriado comum até quadros graves, como pneumonia e insuficiência respiratória (CORONAVIRUS MARANHÃO, 2020).

estética, categorias bravamente apresentadas pelo professor Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. França: Edições 70, 2006.

BECKER, Julci Stefano. **GABRIEL MARCEL E A FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DO SER**. Ijuí (RS): 2007.

CORONAVIRUS MARANHÃO. **Governo do Maranhão**.

Disponível em: <https://www.corona.ma.gov.br/duvidas-frequentes>.

Acesso em: 22 de dez. de 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 50. ed. er. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

_____. **Conscientização Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GADOTTI, Moacir (org). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire, 1996.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, volume 3. Antônio Gramsci; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira – 3. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HADDAD, Sérgio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 1. ed, 2019.

HEIDEGGER. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katál, v. 10, n. esp, p. 37-45, 2007.

LÖWY, Michael. **O golpe de Estado de 2016 no Brasil**. 17 de mai. 2016. Blog da Boitempo. Disponível em:

<https://blogdaboitempo.com.br/2016/05/17/michael-lowy-o-golpe-de-estado-de-2016-no-brasil/>. Acesso em: 28 de jun. 2020.

OLIVEIRA, Admardo Serafim de et al. **Introdução ao Pensamento Filosófico**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TORRES, C. **Leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1981.

CAMINHOS PRÓPRIOS E TRANSVERSAIS: O PERCURSO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DE VITÓRIA

Myriam Fernandes Pestana Oliveira
Fátima Rodrigues Burzlaff
Flávio Marcus Ramos Fernandes

RESUMO: Registro de uma caminhada, organizada com momentos formativos e a participação de profissionais que atuam na Educação Integral em Jornada Ampliada, na Rede Municipal de Ensino de Vitória, ES. Nesta viagem, por caminhos inusitados, foi possível estudar as diversidades, sustentabilidade, as relações afetivo/emocionais, éticas e estéticas, os espaços da cidade, territórios educativos, a educação patrimonial, o protagonismo estudantil- visando ampliar os caminhos. Bem como, explorar maior integralidade dos saberes e a relação entre base curricular e parte diversificada. Embarcou-se nesta aventura com autores que pesquisam e publicam sobre a Educação Integral, Formação Continuada, Práticas Pedagógicas, dentre eles: (FREIRE, 1998, 2001, 2007), (CARVALHO, 2007), (NÓVOA, 2009), (VIDAL, 2016) e outros que pesquisam e publicam sobre os assuntos aqui colocados.

Palavras-chave: Formação Continuada. Educação Integral. Práticas Pedagógicas

NOS CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA...

Sob a metáfora de uma caminhada relata-se aqui momentos formativos planejados para serem desenvolvidos no período de 2013 a 2020. Devido a pandemia da COVID 19, esse processo foi interrompido em março de 2020. Nestas andanças foi possível desbravar, com o público de profissionais envolvidos/as na Educação Integral em Jornada Ampliada, da Rede Municipal de Educação de Vitória-ES, ruas, vielas, estradas, na busca de atualizar conhecimentos, fazer novas e outras conexões com o mundo e com cada um.

Para tanto, entende-se a necessidade constante de estudar, pesquisar, procurar conhecer, na busca de uma construção coletiva e autônoma. A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática, conforme Freire, (2001, p.72). “[...] uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida mas pouco assumida”.

E assim seguiu-se os rumos dos conhecimentos, aprendizados, ensinamentos, no entendimento deste inacabamento humano e possibilidades infinitas de que “só somos porque estamos sendo” Freire (2007, p.33) e assume-se ser profissionalmente comprometidos/as. Continua o percurso com preocupação de entender estes momentos formativos, como um espaço que estimula a perspectiva crítico-reflexiva. Que fomenta, aos participantes, meios para que o pensamento autônomo suscite as dinâmicas de autoformação. Segundo Nóvoa (2009, p.39) “[...] é importante estimular, [...] práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”.

O processo de formação precisa ser constante, permanente, na busca de conhecimento profissional, atualização da prática docente e a trajetória pessoal, porque a vida pessoal do professor e seu desenvolvimento profissional estão relacionados.

Quais foram os itinerários da viagem? Enveredou-se por estradas soladas, pavimentadas, conservadas, esburacadas, precisando de reparos, porém a procura de rotas que levassem ao entendimento da formação continuada, não como uma atividade para complementar ou talvez minimizar lacunas deixadas pela formação inicial, mas como uma ação necessária ao desenvolvimento da profissão docente.

Formar-se não é constituir-se um bloco e permanecer ad aeternum, não é incorporar princípios cristalizadores de uma identidade (pessoal e/ou profissional) e fazer-se monólito. [...] Formar-se não consiste em submeter-se a um paradigma e a uma visão de mundo que regula e engessa, para sempre, os movimentos de si. (PEREIRA, 2013, pg. 128-129)

Foram estabelecidos parâmetros para que os encontros formativos não se reduzissem a espaços enfadonhos, pensados para serem desenvolvidos para determinado público, e sim, estes espaços pensados juntos, provocativos, inusitados, disparadores de ideias e que concretizassem ações imprevisíveis, com provocações afetivas e efetivas.

Caminhos conceituais da educação integral foram atravessados, bem como sua articulação com os fazeres e saberes acadêmicos e populares, nos espaços e tempos de aprendizagem. “Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem.” Informa, Carvalho (2007, p.77).

Aprofundou-se nos estudos, discussões e reflexões das ações desenvolvidas em Rede. A Rede sócio educacional, a educação sócio ambiental, a comunicação e a inclusão digital. Passou-se na rua das práticas curriculares, na perspectiva das integralidades das linguagens do sujeitos e suas aprendizagens.

Vivenciou-se práticas do protagonismo infantil e juvenil no cotidiano escolar, além de fazer uma viagem investigativa nos territórios educativos: da cidade, da escola e seu entorno.

Nessa viagem, por caminhos inusitados, foi possível estudar para conhecer com amplitude o conceito de educação patrimonial, como referencial ligado a memória das pessoas e das suas produções. Embarcaram nesta caminhada, com suas bagagens que serviram de referencial teórico para embazar os estudos sobre a formação continuada dos professores/as, suas práticas educativas, autores como: (FREIRE, 1998, 2001, 2007), (CARVALHO, 2007), (NÓVOA, 2009), (VIDAL, 2016), dentre outros que pesquisam e publicam sobre os assuntos aqui colocados.

POR QUE AS CONVERSAS E DESCOBERTAS?

E continua a viagem, no meio de tantas paisagens, são conversas e acontecimentos que oportunizam outros tempos e outros espaços de vivências para que se busquem acesso a discussões,

reflexões e informações sobre assuntos pertinentes exigidos pela educação contemporânea.



Foto nº 1 – grupo de professores em encontros formativos – 2019 – Fonte: Acervo dos Autores

A formação inicial e continuada significa um investimento pessoal, trabalho criativo e livre, sobre os próprios projetos e percursos, visando investir na identidade profissional e consequentemente pessoal, o que justifica a reflexão e análise constante das próprias práticas. Para Freire (1998, p.43-44) “a prática pedagógica dos professores é algo que exige reflexão e compreensão do fazer pedagógico crítico e autônomo, visando à formação continuada”. Neste sentido, a formação permanente e necessária os/as professores/as, pode ser uma possibilidade de manter constantemente o pensamento crítico sobre a própria prática.

Conforme citado anteriormente, a caminhada em questão, já percorreu alguns períodos, e, com isso, algumas oscilações no público participante. O público envolvido nos encontros formativos foi se adequando a necessidade de alterações do atendimento a Educação Integral em Jornada Ampliada no município. Inicialmente, a equipe

macro²² era constituída por Professores/as Referência, Integradores/as Sociais, Voluntários/as do Programa Escola Aberta, Oficineiros/as do Programa Mais Educação e Estagiários/as. Nos últimos 2 anos, apenas professores/as referência e integradores/as sociais. Nestas viagens aconteceram encontros com atividades presenciais e a distância, cursos, oficinas, e seminários.



Foto nº 2 – Grupo de integradores sociais em encontro formativo -2019-
Fonte: Acervo dos Autores

Toda essa diversidade de ações, na viagem proposta, é justificada pelo fato de se acreditar que é na ação que professores/as e educadores/as demonstram os seus saberes e fazeres: “Esses saberes provém de fontes diversas, formação inicial e continua dos professores, currículos e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc.” Afirma Tardif (2014, p.60).

²²1 Até o ano de 2016, participavam dos encontros de formação: os envolvidos na Educação Integral do município de Vitória e nos Programas Federais, Escola Aberta e Mais Educação que foram instintos.

Por isso, é necessário diversificar os modos de pensar os encontros e as práticas de formação, que trabalhe o saber científico, o saber pedagógico, o saber popular, o saber acadêmico, para que seja possível transitar nas diversas direções. Visto que a formação engloba inovação, experimentação, novas maneiras de trabalhos pedagógicos, que proponha uma reflexão crítica do seu uso. As práticas educativas podem ser resultantes dos processos investigativos da formação.

Nas estradas percorridas, foi possível constatar que a construção do conhecimento é social, porque se dá em grupo, nas trocas de relatos, na exposição dos pontos de vista, na participação individual e coletiva e na busca da auto formação, “a experiência de transformação pode levar a um processo de criação, [...] a imersão na experiência vivida com intensidade traz em si o ato criador.” Martins (2018, p.65). Entendido como um movimento que começa de alguma inquietação e continua a partir de provocações oriundas das práticas, dos estudos, das reflexões.

Assim as andanças continuam, carregando os baús de saberes, que vão se juntando, aos modos de agir e pensar as políticas de formação, que apresentam tantas perguntas, insistem na necessidade de atribuição de sentidos para as práticas de formação. Aparecem vários questionamentos, indagações e respostas e, com isso, as provocações para criar, produzir, imaginar e não parar de inventar.

OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES ENCONTRADOS NO PERCURSO

“É caminhando que se faz o caminho” já dizia Sérgio Brito²³. Então, segue-se a jornada, abre-se novos caminhos, encontra-se caminhos tortuosos, caminhos floridos, mas firmes na andada. Este é um grande desafio, continuar firme na caminhada, no sentido de estar atualizado a respeito das novas metodologias de ensino e com isso desenvolver práticas pedagógicas atrativas. Vale ressaltar que uma preocupação era realizar diagnóstico com os profissionais envolvidos

²³ - Participante do Grupo Musical Titãs, na letra da música “Enquanto houver Sol (2003)”

na Educação Integral, para observar assuntos que mereciam ser estudados nos encontros formativos.

Foram intensificadas ações formativas que davam continuidade à implementação das Diretrizes Curriculares do Município, referentes ao Ensino Fundamental e da Educação Infantil. E assim foram organizados os encontros com momentos de estudos, socialização de experiências, planejamentos, dentre outras estratégias que contribuíram para o fortalecimento da implementação de práticas curriculares na Educação Integral.

No período de 2014 a 2017, teve-se como parceiro nesta caminhada a assessoria do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária –CENPEC²⁴, que tem sede em São Paulo e que disponibilizava pessoas de sua equipe para participar junto a Coordenação de Educação Integral dos planejamentos dos encontros, das reuniões com técnicos/as da Secretaria, acompanhar e participar dos encontros, sugerir bibliografia, atuar como facilitadoras/es e colaborar na escrita do documento da Política da Educação Integral.

E assim continuou a andança no intuito de ampliar o conceito de formação e ser desafiados/as pelas provocações, em busca das possibilidades, procurar e encontrar nos espaços da cidade, nas comunidades, nas escolas, nas conversas com os/as estudantes, sair das caixinhas, buscar nos entornos, na troca com os pares.

[...] construir práticas que distanciem-se do pensamento hermético da tradição, o que não quer dizer jogar fora a tradição ou suas contribuições, mas dela nos apropriar, com ela dialogar e para além dela trafegar, num esforço para reconhecer

²⁴ O CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias voltados à melhoria da qualidade da educação pública e a incidência no debate público. O CENPEC atua em parceria com escolas, espaços educativos de caráter público e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades – e desenvolve ações que contribuem para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, formação de profissionais de educação, ampliação e diversificação do letramento e fortalecimento da gestão educacional e escolar. Fonte: www.cenpec.org.br

que conhecimentos advindos de diferentes lugares são complementares na nossa formação. (VIDAL, 2016, p. 89)

Com essa intenção, passou-se nos caminhos conceituais da educação integral, bem como, sua articulação com os fazeres e saberes acadêmicos e populares, nos espaços e tempos de aprendizagens. A educação integral como sinônimo de uma educação preocupada com o desenvolvimento²⁵³ global das pessoas, voltada para os aspectos éticos e democráticos, não apenas aos conteúdos escolares.

A educação integral que objetiva desenvolver o ser humano integralmente e, por isso, busca respeitar a garantia dos direitos a educação, por meio da integração das políticas públicas, e no caso aqui descrito, a oferta da educação em tempo integral que contempla os três eixos primordiais que são: a formação humana; as questões sociopolíticas; e as práticas pedagógicas, conforme propõe para a Formação Continuada o documento da Política da Educação Integral do município.

Outra possibilidade encontrada no percurso foi estudar, discutir e refletir o aprofundamento teórico e prático nas temáticas de direitos humanos e diversidades, potencializando assim com o currículo escolar. Nas últimas décadas já fazem parte dos currículos educacionais, questionamentos que envolvem a diversidade cultural brasileira. No caso da formação inicial e continuada de professores e educadores, estes estudos devem abrir possibilidades para implementação e criação de novos tratos com a diversidade cultural nas práticas educacionais.

O que, provavelmente, encaminha-nos para a busca constante e vital de Leituras mais amplas e complexas de Mundo, porque o Outro-Índio, o Outro-Negro, o Outro-Mulher, o Outro-Sujeito de Sexualidades-Diversas, o Outro-Cego, o Outro-Surdo, o Outro-Louco, o Outro Cadeirante, enfim, o Outro que é

²⁵³ O Cenpec defende que “o desenvolvimento integral pressupõe o fortalecimento das oportunidades de aprendizado pela convivência social, pela ampliação do repertório cultural, pela aquisição de informações, pelo acesso e uso de tecnologias e pelo incentivo à participação na vida pública nas comunidades em que vivem” (CENPEC. Muitos lugares para aprender. São Paulo, CENPEC/Fundação Itaú Social/Unicef, 2003, p. 11)

diferente de nós, mas não desigual quanto ao direito de ter direitos, cada qual com seu modo próprio – DIVERSO – de Ser e Estar no Mundo, é capaz de Produzir[...]. É capaz, enfim, de produzir pensamento divergente e é, desse ponto de vista (DIVERSO), que surge a (RE) criação das relações históricas e sociais, ao colocar sob suspeita a marca das relações baseada no mando obediência, herança do pensamento colonizador enraizado em nossa sociedade. (AZEVEDO, 2019, p.114/115)

E esta estrada esburacada que induz pensar a provável mudança de atitude, para olhar com outros olhos a diversidade, a diferença e todos os “outros” que estão no cotidiano escolar, nos lugares de convivência e, muitas vezes, vivenciados com ações pontuais e folclóricas, apenas para cumprir a obrigação, parafraseando a canção de Geraldo Vandré, (1968) “pra não dizer que não falei das flores”. Isso porque as ações e atividades propostas nas práticas pedagógicas no ambiente escolar, no entendimento de atender as diversidades, muitas vezes aparecem carregadas de estereótipos e omissões.

A possibilidade de adentrar as temáticas da diversidade, num processo formativo, abre-se brechas para a educação que entende a criação como resposta das ações e suas relações. Por esta via, os/as professores/as são vistos como artistas, mergulhados nos seus processos de criação, utilizando os espaços de ensino aprendizagem como ateliês potentes para desenvolver experiências que resultem em produções criativas, que é aprender e ensinar de maneira integral.

Houve também a possibilidade de fazer uma viagem investigativa nos espaços da cidade, na escola e seu entorno. E nessas andanças foi possível ver que são espaços que proporcionam um campo de novas descobertas, que incitam muitas curiosidades e atizam a imaginação, a ponto de chegar a locais inimagináveis. Era a proposta da caminhada, enfatizar a criação, a produção, a partir dos estudos e reflexões “o trabalho criador mostra-se como um conjunto percurso de transformações múltiplas por meio do qual passa a existir”. Salles (2009, p.34). É uma oportunidade de vivenciar as várias sensações e desdobramentos que esses espaços podem conceder.

Aproveitou-se estas ações formativas para apresentar a cidade como espaço educativo, escolheu-se as artes visuais com o intuito de provocar as relações estéticas, ou seja, relações que possibilitam aguçar os sentidos e passa-se a exercitar pela imaginação e a sensibilidade o processo criativo.

Para andar pelos espaços da cidade foram convidados alguns artistas capixabas²⁶, a intenção de oportunizar trabalho com a produção artística capixaba se deu devido a observação que há uma grande produção local em várias linguagens artísticas, em especial, nas artes visuais que é pouco conhecida pelo público da educação.

Assim, busca-se apresentar artistas que mostram parte da história da terra capixaba e que com facilidade seus trabalhos podem se encontrados nos murais da cidade, nas praças e parques, em prédios público e particulares. O objetivo principal é, além de apresentar a produção da terra, fortalecer o olhar curioso dos/as envolvidos na formação e conseqüentemente a sua atenção, ao encontrar as obras espalhadas pelos espaços da cidade, identifica-las, terem vontade de saber mais sobre elas e quem as produziu.

Dentre os/as artistas apresentados estão:

Isabel da Rocha Braga (1914–1987) Nasceu em Muqui -ES. Sua obra, no estilo Naif, retrata as belezas arquitetônicas e naturais do Espírito Santo, principalmente do período que a artista morou em Vitória e das praias do sul do Estado, onde passou sua infância. (Oliveira, 2013, p.75)

²⁶ Segundo os estudiosos da língua tupi, capixaba significa, roça, roçado, terra limpa para plantação. Os índios que aqui viviam chamavam de capixaba sua plantação de milho e mandioca. Com isso, a população de Vitória passou a chamar de capixabas os índios que habitavam na região e depois o nome passou a denominar todos os moradores do Espírito Santo.



Foto nº 3. Isabel Braga “Mudança de Ciganos”, Acrílico sobre tela, 1986.
Fonte: Acervo Myriam Oliveira, 2013

Marian Rabello (1931) nasceu em Vitória. Entre seus trabalhos murais, aproximadamente 45 obras dentro do Estado, geralmente retratam a relação do homem com a natureza a serviço deste próprio homem. A artista está inserida na discussão da Arte Pública capixaba, ao considerar que suas obras fazem parte de paisagem urbana das cidades onde está inserida.(CELANI, BELO, CIRILLO,2014, p.7)



Foto nº 4 – Marian Rabelo, “Ciclos do Café”, pintura sobre azulejo, 1972 (4,56 x 8,80 cada fase) Acervo: Marcela Belo, 2013

Raphael Samu (1929) nasceu em São Paulo e em 1961 aceitou o convite para ser professor da Escola de Artes Plásticas do Espírito Santo, onde reside até hoje, tornou-se uma das principais referências nacionais em mosaico contemporâneo. Sua obra retrata cenas do cotidiano e é encontrada em vários espaços públicos e privados no Estado. (GONÇALVEZ, 2013, p.12)



Figura. 5. Raphael Samu - “Mural do Edifício Cauê”, Mosaico, 1968. Acervo: Marcela Belo, 2014

Ligado a temática das artes visuais e a produção artística capixaba buscou-se estudar para ampliar o conhecimento sobre conceito de educação patrimonial, como referencial ligado a memória das coisas e das pessoas.

Isso se deu porque verificou-se, ao longo dos estudos, certa dificuldade, principalmente de ordem conceitual, sobre o entendimento de patrimônio, muitas vezes ligado a uma concepção tradicional que traduz a noção de monumento histórico, ou seja, atrelado à história e memória oficial de grandes acontecimentos e personagens marcantes. Este tipo de entendimento, não contempla as múltiplas dimensões que o patrimônio cultural tem no cotidiano da vida das pessoas e consequentemente inviabiliza potências e possibilidades de valorização das manifestações culturais nos diferentes territórios. Dessa maneira,

Não se trata, portanto, de pretender imobilizar, em um tempo presente, um bem, um legado, uma tradição de nossa cultura, cujo suposto valor seja justamente a sua condição de ser anacrônico como que se cria e o que se pensa e viva agora, ali onde aquilo está ou existe. Trata-se de buscar, na qualidade de uma sempre presente e diversa releitura daquilo que é tradicional, o feixe de relações que ele estabelece com a vida social e simbólica das de agora. O feixe de significados que a sua presença significativa provoca e desafia. (BRANDÃO, 1996, p.51)

Consideramos, portanto, não somente o objeto como bem cultural, mas também, as práticas e as histórias vivas e as contadas, como maneira de valorizar a diversidade cultural e fortalecer a identidade local. Nessa perspectiva, considera-se importante agregar o conceito de território trazido por Santos:

O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, 2002, p.10.)

O Território aqui entendido como território educador, envolvido num processo que entrelaça o social, o pedagógico as ampliações de oportunidades a serviço da reinvenção pedagógica, que é proporcionar outras vivências além da sala de aula.

Intencionalmente parte dos encontros foram planejados para acontecer em ateliês de artistas, para vivências com as produções e os próprios artistas. Usou-se o ateliê entendido como lugar de pesquisa, de laboratório de experiência, de histórias e de criação. Como local da persistência da provocação, que se abre para novos fazeres, novas insistências, sem desistir de novos projetos.

Para participar desta caminhada a turma de professores foi dividida em seis grupos e cada grupo teve a oportunidade de ser recebido por um/a artista plástico/a, em seu ateliê, oportunidade que os/as professores tiveram de experimentar as técnicas de fotografia, pintura em tela, cerâmica, escultura, gravura, pintura orgânica, além de conhecer, contada pelo/a próprio/a artista, sua obra e sua trajetória artística.

Os/as artistas convidados foram:



Figura. 6. Teresinha Mazzei, calça jeans camisa branca –técnica: pintura orgânica .
Fonte: Acervo dos Autores 2019.



Figura. 7. Paulo Bonino, senhor, grisalho – técnico: fotografia . Fonte: Acervo dos Autores 2019.



Figura. 8. Rosana Paste, vestido preto –téc:escultura . Fonte: Acervo dos Autores 2019



Figura. 9. Irineu Ribeiro – técnica: cerâmica.

Fonte: Acervo dos Autores 2019



Figura. 10. Angela Gomes ,casaco cinza
– Pintura em tela. Fonte: Acervo Autores 2019



Figura 11. Franquilândia Raft, camisa azul clara técnica – Gravura.
Fonte: Acervo dos Autores 2019.

Esta viagem pelo mundo encantado da produção destes/as artistas foi concluída num encontro, no qual cada grupo apresentou o artista visitado e também foi apresentado o trabalho que cada professor desenvolveu na escola, a partir da obra do artista que conheceu. Foi um momento marcante de partilha de muitas informações, sobre a produção artística capixaba. Curioso foi ver que esses/as artistas, participam de grandes exposições, são renomados nacionais e internacionais, e a maioria não era conhecida pelo grupo de professores/as participantes.

A viagem foi longa e animada! Foi possível fortalecer o trabalho da educação socioambiental sobre a questão do uso de produtos ecologicamente corretos, de cuidar do lixo produzido em casa, na escola, na comunidade, cuidar da água como bem precioso, valorizar e cuidar dos espaços como lugares que possibilitam ensinamentos e aprendizagens.

Outro assunto abordado foi a Comunicação e Inclusão Digital nas propostas pedagógicas, com a finalidade de reconhecer os impactos dos avanços tecnológicos e os desafios de uma sociedade digital.

As práticas curriculares, na perspectiva das integralidades das linguagens dos sujeitos e suas aprendizagens, estavam no caminho, o que possibilitou contribuir, por meio do aprofundamento conceitual e metodológico, para a compreensão de uma concepção de Educação Integral que contribua para a ampliação das oportunidades de aprendizagens e o fortalecimento da integração das diferentes linguagens, sujeitos e suas experiências no contexto escolar.

No meio do caminho, foi possível contar com ações organizadas com a participação estudantil, consideradas práticas de protagonismo no cotidiano escolar. O protagonismo que proporciona atuação dos estudantes e equipe escolar, incentiva a prática da autonomia e consequentemente viver a cidadania com responsabilidade, e o exercício de dialogar e planejar as ações escolares com os/as estudantes, que passam a se ver referenciados nas práticas escolares.

[...] enquanto modalidade de ação educativa é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, p.179).

Esta grande caminhada oportunizou pensar a proposta de Formação em Educação Integral que expresse um engajamento sociopolítico-pedagógico, ou seja, pensar a escola como um todo, fomentando a integração entre os profissionais envolvidos com a produção de conhecimentos, experiências e aprendizagens no cotidiano escolar, assim como, relacionadas e articuladas com o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação da Unidade Escolar.

REFLEXÕES CONTINUADAS

Refletindo a caminhada é possível verificar o ganho coletivo de compartilhar, dividir, pesquisar, estudar, romper os desafios e aproveitar as possibilidades encontradas nas estradas educativas.

Lapidar a profissão, unir as forças, descobrir juntos, partilhar as descobertas, que podem ser conseguidas com as ações formativas. Para Freire (2007, p.33) “Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos.”.

Seguir o itinerário de Freire é prudente não ficar restrito a ações pontuais, engessadas, no modelo copia e cola. É aproveitar as andanças, num contínuo criar e recriar das práticas docentes. Entender a educação em constante movimento que acompanha as voltas que o mundo dá e as mudanças sociais.

A formação continuada e a ação docente seguem vias complexas, sinuosas, porque levam a espaços de vivências com humanos, de diversas habilidades e necessidades diferentes, o que exige olhar ampliado, que ultrapasse os ensinamentos acadêmicos, formais. A procura precisa ser a outros modelos de produção de conhecimento, envolvendo as diversidades, o patrimônio, o protagonismo infantil e juvenil, a cidadania, a ética, as culturas, o que entrelaça os saberes, as pesquisas, em prol do humano.

É sair da inércia, acreditar no professor pesquisador, reflexivo, nas propostas inovadoras e na possibilidade do desenvolvimento profissional docente, enfrentar a estrada para caminhar, aprender, ensinar, conhecer e fazer acontecer a Formação Continuada.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves, O gesto de Arte Educação como invenção estética e artística – e os dizeres dos estudantes de pedagogia sobre o universo da arte. In Martins.MC, ANCONA, A.LOMBARDI,L(orgs) Formação de Educadores: Contaminações Interdisciplinares com Arte na Pedagogia e na Mediação Cultural. Ed. São Paulo. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura, Educação e Interação: observações sobre ritos de convivência e experiências que aspiram torná-las educativas In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues [et al.] O difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. A educação integral inscrita na política pública. São Paulo: Cenpec, 2007. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/modulos/biblioteca_digital/index.php?op=v_regribib_10_id+5>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

CELANTE, Ciliani. BELO, Marcela. CIRILLO, José. Marian Rabello e os azulejos murais: experiências em arte pública. ProEx UFES, Secretaria Estado Cultura. Vitória ES. 2014.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Tempo de Servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

FREIRE, Paulo. Alfabetização e Cidadania. In: Revista Educação Municipal. Nº 2. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Política e educação: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GONÇALVES, Marcela Belo. Raphael Samu e os mosaicos murais: experiências em arte pública. ProEx UFES, Secretaria Estado Cultura. Vitória ES. 2013.

MARTINS, Mirian Celeste; MOMOLI, Daniel e BONCI, Estela. Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com arte e mediação cultural: São Paulo: Terracota, 2018.

NÓVOA, Antônio. Professores Imagens do futuro presente. Educa: Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Myriam Fernandes Pestana. A escolinha de arte de Cachoeiro de Itapemirim: resgate de uma história. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

PEREIRA, Marcos Vilela. A estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

SANTOS, Milton. Território e Dinheiro. In: Território e Territórios. Niterói: Programa de Pós Graduação em Geografia – PPGeo-UFF/AGB, 2002.

SALLES, Cecília Almeida. Gesto inacabado: processo de criação artística. 4.ed. São Paulo: Annablume, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIDAL, Fabiana Souto Lima. *Um olhar caleidoscópico nas/para as formações estéticas/culturais de professores(as): experiências e construções de identidades docentes estéticas no curso de Pedagogia da UFPE*. 2016. 970 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BRITO, Sergio. **Enquanto houver sol**. São Paulo: BMG, 2003. Disponível em <https://www.vagalume.com.br/titas/enquanto-houver-sol.html> Acesso em 28-08-2021.

VANDRE, Geraldo. **Pra não dizer que não falei das flores**. Rio de Janeiro: Som Maior, 1968. Disponível em <https://www.culturagenial.com/musica-pra-nao-dizer-que-nao-falei-das-flores-de-geraldo-vandre/> Acesso em 28-08-2021

EDUCAÇÃO E VISUALIDADE: REFLEXÕES, ESTUDOS E EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS DO/NO CURSO APERFEIÇOAMENTO EM PAULO FREIRE E O USO PEDAGÓGICO DA IMAGEM VISUAL EM GEOGRAFIA

Ricardo Santos de Almeida²⁷

RESUMO: Este estudo objetiva-se por evidenciar a relevância do uso da imagem visual em contextos educacionais e na produção de conhecimentos didático-pedagógicos. Neste sentido, notabilizaremos a experiência docente ao longo de um curso de Aperfeiçoamento com ênfase na formação de quarenta e dois professores, de quinze estados brasileiros, graduados nas seguintes licenciaturas: Geografia, Pedagogia, Letras, Ciências Sociais, Ciências Humanas, Educação do Campo, História, Filosofia, no ano de 2021 desenvolvido em parceria pelo Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte utilizando-se de Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem. Para tal, nos utilizamos da ferramenta metodológica Análise Arqueológica do Discurso, de Foucault (2019), e, perpassa-se por toda a experiência aqui discutida o arcabouço teórico-metodológico de Freire (1961, 1981, 1983, 1987, 1996) contributivo à operacionalização de conhecimentos geográficos e suas aplicações mediando múltiplos usos da imagem visual, referenciado a partir de Carlos (2010, 2020), para uma compreensão do mundo seja no âmbito da Educação Popular, dos Ensinos Fundamental, Médio, Superior, ou mesmo no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Palavras-chave: Análise Arqueológica do Discurso, Formação de Professores, Produção de conhecimentos.

²⁷Docente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Alagoas Campus Marechal Deodoro e da rede pública municipal de Porto Calvo/AL. Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. Estudante del Doctorado en Ciencias de la Educación pela Universidad Interamericana. E-mail: <ricardosantos@gmail.com>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1266-2557>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5955679764505968>.

INTRODUÇÃO

O mundo nos é apresentando, no primeiro momento, através do visual, isto é, o que observamos ou visualizamos. Logo, as primeiras percepções humanas são construídas e efetivadas a partir do olhar(ver) e Freire nos contribui ao descortinamento das diferentes relações constitutivas e contributivas a (re)produção do espaço representacional por meio das “[...] ajudas audiovisuais, aulas dinâmicas e ensino técnico-profissional [...]” (FREIRE, 1981, p. 124). É crucial percebermos e problematizarmos a Educação Visual contributiva a formulação de conjecturas e associações do mundo visível. Entretanto, é importante salientar que dentre suas possibilidades de análise, a Educação Visual nos estimula a criticidade diante de diferentes fenômenos da realidade a partir de diferentes recursos imagéticos, um deles é a imagem visual e esta aqui estará amparada pela Geografia à luz de Freire. Neste sentido, é importante percebermos, por exemplo, que em uma análise socioespacial, a paisagem torna-se ferramenta de compreensão do mundo e faz parte de processos que envolvem a formulação de diferentes temas-geradores. Aqui entrelaçaremos das motivações às ações que consubstanciaram a realização de um curso promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e o Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas, entre fevereiro a maio de 2021.

O processo educativo para Freire (1981, p. 89) compreende-se “como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas”, ou seja, deve se consubstanciar de conteúdos que contribuam à liberdade e a produção de conhecimentos fundamentando-se na promoção de elementos que possam contribuir com conexões que consigam despertar e explorar o processo criativo do indivíduo, na qual, está inserido no processo educacional.

É fundamental que o cotidiano e a percepção do aluno ganhem notoriedade, pois a educação ou o processo educacional ganhará notoriedade através de conexões que possibilite o olhar educando fazendo jus ao estabelecido por Freire (1981, p. 89) ao “expressar-se e de expressar seu mundo, criando e recriando”. Dentro da dinâmica e proposta de ensino de Geografia, é fundamental nos

consubstanciarmos dos conhecimentos de Freire e nos inspirarmos em sua horizontalidade, isto é, a Geografia tem essa capacidade de inserir diferentes elementos oriundos de diferentes áreas do conhecimento e, assim, tornar o processo de ensino mais dinâmico. Sendo assim, é importante inserirmos diferentes estímulos, como: filmes, músicas e o crucial trazer para a dinâmica de ensino o cotidiano do aluno respeitando “no seu corpo, na sua alma, na sua dignidade, para permanecer unida não na dor apenas e na miséria, neste momento mesmo, ao revelar sua percepção nova de tal realidade” (FREIRE, 1981, p. 89) contribuindo pelo uso pedagógico da imagem visual em Geografia para novos horizontes educativos que elevem a consciência espacial cidadã dos sujeitos que participam do processo ensino-aprendizado.

DA TRILHA METODOLÓGICA

Evidencia-se neste estudo os seguintes enunciados: Educação visual, e, Imagem visual, alicerçando-se metodologicamente na Análise Arqueológica do Discurso, em Foucault (2019). Neste sentido, teceremos considerações que constituem esses dois enunciados amplamente discutidos ao longo de dez módulos de estudos/práticas realizados entre os meses de janeiro a maio de 2021, a saber: 1) Ontogênese e o aprender; 2) Educação e Visualidade: por uma Pedagogia Crítica; 3) Paulo Freire e a imagem; 4) Percepção visual e representação; 5) Paisagem e espaço; 6) Paisagem e Geografia; 7) Paisagem e espaço; 8) Múltiplos usos da imagem visual na Educação Popular e na Educação de crianças, jovens, adultos e idosos – parte 1; 9) Múltiplos usos da imagem visual na Educação Popular e na Educação de crianças, jovens, adultos e idosos – parte 2; e 10) Trabalho de Conclusão de Curso.

O USO DA IMAGEM COMO ESTRATÉGIA DE GESTÃO DO CONHECIMENTO: DO PENSAMENTO AO CURSO

No debate que permeia o uso da imagem como estratégia de gestão do conhecimento interdisciplinar Carlos e Faheina (2010)

expõem a interface enunciativa imagem-conhecimento como percurso reflexivo que viabiliza a mediação entre o conhecido e o concebido. É comum associarmos a imagem e realidade, pois esta é fonte e reflexo das experiências humanas no mundo, tal como afirma Freire (1981) ao nos chamar atenção ao *modus operandi* de nossas práticas educativas, pois “em nossa prática usamos codificações ora feitas por nós, ora pelos educandos; às vezes fotografias, às vezes desenhos; já um pequeno texto, já uma pequena dramatização em torno de um fato concreto” (FREIRE, 1981, p. 42). Logo, a relação texto-imagem se faz necessário no processo educativo, principalmente quando há necessidade da educabilidade do olhar.

O papel mediador da imagem, ainda em Carlos e Faheina (2010), propõe ao visualizador-leitor acessar diferentes experiências particulares por meio do arquivo mental de cada sujeito, desenvolvendo relações cognitivas com o objeto visto em tela. Faz-se necessário, portanto, ampliarmos o campo da imagem para além da dimensão visual. Ela torna-se presente nas interações ordinárias do cotidiano provocando, todavia, o desenvolvimento de saberes e atribuição de significações tomando a realidade como significante.

O entendimento implícito da representação, sendo ela parte da forma e não projeção exterior contribui para subentendimentos que contribuem ao descortinamento do que está em análise, pois Freire (1983, p. 64) afirma que “um ponto de apoio visual é um ponto de apoio visual, e nada mais. Tanto pode ser usado como um recurso eficaz para “domesticar”, como pode servir a propósitos libertadores”. Neste sentido, podemos compreender algo imagético a partir de sensações que nos acometem ao contato com o objeto para além do mero contato visual. Logo, o impacto sensorial transformacional em que o objeto ou a forma se apresentam pode nos proporcionar, no sentido dos conhecimentos que podem ser despertados as memórias que podem ser gestadas com base no objeto imagético em evidência contribuindo assim para o pensamento social se estabelecer coletivamente elidindo assim o apenas coletivo, mas contribuindo também para memórias individuais.

A transformação simbólica da representação contribui significativamente para a evolução da consciência e nos viabiliza uma

melhor conexão sobre a representação social consistindo neste a heterogeneidade ultrapassando a condição de determinação primária da realidade. Afinal, quando a “percepção crítica se aprofunda, e em que já não é possível aceitar as explicações focalistas da realidade, instala-se [...] descodificação.” (FREIRE, 1983, p. 63). Portanto, a concretude da representação considera os elementos implícitos e explícitos em objetos e formas, seguindo o exemplo dos casos imagéticos, que podem ser analisados e considerando-se a experiência espacial centrada no sujeito subjetivo e esta articula-se a produção de conhecimentos geográficos contextualizados às diferentes práticas sociais. Desta forma, no desenvolvimento escolar, a imagem é o meio pelo qual o contato entre o observador e o objeto observado é nutrido pelos conhecimentos adquiridos ao longo da experiência individual em múltiplos espaços, propiciando a interação entre os diversos saberes produzidos na observação como construto de um novo conhecimento.

Em um mundo movido por imagens, a educabilidade do olhar torna-se objeto de constante problematização na educação e Carlos e Fareina (2010), ancorados no debate referente a epistemologia da visualidade, nos alerta que a “imagem aparece com o ímpeto de sua singularidade, submetendo a população local e global a um regime de verdade enquadrada na visão e na particularidade da coisa vista” (CARLOS; FAREINA, 2010, p. 29) centram-se no debate sobre o uso da televisão e que este requer ao educador do olhar compreender se é possível utilizá-la como produto de reflexão, ou seja, sobre um objeto e o que nele é transmitido.

Educar o olhar, portanto, é fornecer um campo de imagens à experiência de modo que o observador esteja em constante processo de reflexão sobre o que vê e produzir questionamentos sobre o mundo, ou seja, é freirear. É, também, a possibilidade em investigar como cada imagem surge e seus pressupostos que integram sua construção. É estimular de forma contínua a produção de novas imagens a partir da experiência por outras imagens. É estimular o papel questionador de quem analisa a imagem. Mas de que forma é possível viabilizar tal processo?

O primeiro passo foi a elaboração da proposta do curso de Aperfeiçoamento em Paulo Freire e o uso pedagógico da imagem visual em Geografia (ver quadro 1), sua apreciação pela Direção Pedagógica e associados e defesa pública no Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas em 2020 evidenciando seus objetivos: Analisar os enunciados explicitados por Paulo Freire sobre a imagem visual relacionando a esta a ordem do discurso enunciada nas produções geográficas que envolvam o uso da imagem visual. Além disso, identificou-se a escanção do discurso de Paulo Freire sobre a imagem visual, explicitou-se a ordem discursiva das categorias de análise geográfica e suas complexidades no corpus dos estudos sobre a imagem visual e a produção de conhecimento geográfico, e, evidenciou-se a educação visual como um artefato didático-pedagógico na produção do conhecimento geográfico a partir dos enunciados discursivos dos textos freireanos e de autores que estudam e problematizam a educabilidade do olhar a partir da essência freireana.

Problematizou-se durante a defesa do curso a importância do debate sobre o campo referencial como ponto de partida ao ver uma imagem e percebê-la que esta não está vinculada a uma singularidade, mas a um campo extenso de outras imagens já construídas.

Quadro 1. Organização do curso Aperfeiçoamento em Paulo Freire e o uso pedagógico da imagem visual em Geografia

Módulo	O que foi estudado/praticado
1	Foram socializadas a gravação da <i>live</i> com o Prof. Me. Ricardo Santos de Almeida, Prof. Dr. Erenildo João Carlos e a coordenadora Profª. Dra. Maria Aparecida Vieira de Melo, bem como slides e informações referentes ao curso e sua programação. Utilizou-se a ferramenta Fórum para a realização da discussão sobre a relevância do debate sobre a ontogênese e o aprender e esperar em Paulo Freire, recomendando para tal discussão, o texto “Criatividade ou o homem em aprendizagem” sob a autoria de Rocha de Sousa.
2	Foram evidenciados, utilizando-se a ferramenta Fórum, o

	<p>caráter social da imagem observando-se sua intencionalidade e finalidades, seja para a conservação da memória, transmissão de idéias, valores e saberes, localização no espaço e no tempo, constituição de determinados tipos de padrão de conduta e de sujeitos, identificação de classes, de grupos sociais e de indivíduo na hierarquia social. Para mediar a discussão no fórum, o professor ministrante utilizou-se o texto “O uso da imagem como estratégia da gestão do conhecimento interdisciplinar” sob a autoria de Erenildo João Carlos e Evelyn Fernandes A. Faheina.</p>
3	<p>Foram socializados o texto em pdf “Paulo Freire e a imagem” sob a autoria de José Eustáquio Romão, e os estudantes na ferramenta Fórum teceram considerações e o debateram. Foi também realizado convite à leitura de Pedagogia do oprimido; Pedagogia da esperança; e Pedagogia da autonomia apresentando trechos e escançando o discurso de Paulo Freire sobre a imagem visual.</p>
4	<p>Foi realizada a socialização do texto “Percepção visual e Representação” sob a autoria de Rocha de Sousa e sua discussão. Neste sentido, os estudantes realizaram fichamento de síntese e entregaram utilizando-se da ferramenta Enviar Arquivo.</p>
5	<p>Foi socializado o texto “Paisagem e Geografia” sob a autoria de Teresa Barata Salgueiro. Neste sentido, os estudantes realizaram fichamento de síntese e entregaram utilizando-se da ferramenta Enviar Arquivo.</p>
6	<p>Foi socializado para discussão e problematização do capítulo 5 “Paisagem e Espaço” do livro Metamorfoses do espaço habitado sob a autoria de Milton Santos. E capítulo 2 “Paisagem” do livro Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial, sob a autoria de Marcelo Lopes de Souza. Neste sentido, os estudantes realizaram fichamento de síntese e entregaram utilizando-se da ferramenta Enviar Arquivo.</p>

7	Foram socializados materiais, recursos e mídias relacionados a importância da utilização dos mapas conceituais como estratégia didático-pedagógica. Utilização de programas e outras estratégias para a produção do mesmo. Neste sentido, os estudantes produziram seus mapas conceituais após orientação e recomendação de leitura/manuseio de sites dos tutoriais do <i>Canva</i> e <i>Mindmeister</i> e os mesmos postaram as imagens dentro da ferramenta Fórum.
8	Foi socializado um texto cujo intuito possibilita aos estudantes a compreensão e a relevância de utilizarmos Temas geradores. Para tal, utilizou-se o texto intitulado: Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória, sob a autoria de Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis. Os estudantes, utilizando-se da ferramenta Fórum, problematizaram e desenvolveram temas geradores tendo por base as discussões realizadas por eles nos fóruns dos módulos anteriores e o envio de fichamentos de síntese.
9	Foram socializadas Charges, vídeos, quadrinhos e fotografias e suas utilizações para processos de ensino-aprendizado. Recomendou-se a utilização de programas e outras estratégias para a produção e interação sobre as imagens visuais. Para consubstanciar tal discussão, utilizamos o texto “Realidade, comunicação visual e capacidade crítica” sob a autoria de Rocha de Sousa e sua discussão. Início dos escritos do artigo final do curso, sob orientação dos professores Prof. Me. Ricardo Santos de Almeida e Profa. Dra. Maria Aparecida Vieira de Melo.
10	Foi submetido/entregue pelos estudantes, o Artigo científico/relato de experiência com base em atividades realizadas ao longo do curso, sob orientação dos professores Prof. Me. Ricardo Santos de Almeida e Profa. Dra. Maria Aparecida Vieira de Melo.

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O curso justificou-se por contribuir a professoras/es de diferentes estados brasileiros a análise da cultura do uso da imagem visual e como ela é e pode ser utilizada, seja como um clique para si, ou mesmo consumida pelas pessoas para os mais diversos fins emergindo o uso da imagem no processo de alfabetização presente na proposta pedagógica freiriana. As pessoas vivem fissuradas nas imagens, e elas circulam muito podendo ter diversos usos. Logo, defendemos o discurso sobre a imagem visual na Geografia para além das finalidades didático-pedagógicas, pois a nossa assertiva é de que a imagem visual pode produzir conhecimentos geográficos. Afirmou-se com o curso, portanto, a dimensão da disseminação do conhecimento. Onde se coloca a imagem como produtora de conhecimento e esta terá utilidade social, já que a imagem circula global e localmente através das redes sociais e de outros meios digitais. Então, diante disso, a nossa assertiva sobre a tese aqui defendida é que a imagem visual é produtora de conhecimento geográfico.

No que se refere a relevância institucional se faz necessário enfatizar que por mais que a Geografia use a imagem visual, ainda não há reconhecimento de que a partir dela se pode produzir conhecimentos geográficos. Faz-se necessário ultrapassar a condição de que a imagem visual ainda é apenas uma mediadora ou ilustradora dos campos de domínio dos saberes geográficos, como suporte a compreensão das dinâmicas estudadas por disciplinas acadêmico-científicas associadas ao estudo geográfico como a Geomorfologia, a Geologia, a Hidrografia, a Educação Ambiental, entre outras.

Cada vez mais se aprofundando, sobre o mundo que nos cerca e interage, temos a imagem visual como o meio mais acessível para a mediação de conhecimentos e, este fim, por exemplo, viabilizam aprendizados que “podem ser incluídos no repertório de cada um de nós de maneira opcional, num processo que chamamos de educação” (REINACH, 2013, p. 1), e, portanto, o curso cumpriu a função de modo interdisciplinar na produção do conhecimento na Geografia, pois os saberes estão sendo acionados nesses campos, dos mais diversos modos, como por exemplo, a análise da paisagem. Dito de outro modo, quando analisamos uma paisagem acionamos elementos de natureza econômica, social, política e cultural, isto é a imagem

visual é afeta a múltiplos saberes elaborados que concernem a produção do conhecimento. Sendo assim, este processo contribui para que tenhamos indivíduos criativos para a sociedade.

O ato de aprender está voltado a educação e a profunda relação educador-educando, envolvendo a vontade, garra e determinação de ambos, estando um para aprender e o outro a ensinar a aprender de forma mais compreensível aquilo que constitui cada imagem visual. Portanto, a prática educativa pode viabilizar e/ou estimular o pensamento crítico e criativo, utilizando-se da educação visual como uma estratégia para praticarmos a leitura do mundo, utilizando-se da representação gráfica para compreendermos múltiplas dinâmicas contidas na prática social dos educandos, e também em decorrência das implicações efetivas da herança cultural no ato de aprender. Com base neste pressuposto, o percurso prescrito do ato de produzir um objeto ou mesmo um desenho ou texto trazem consigo uma forma ideológica da acomodação em contraponto ao desejo de transformação da realidade. Logo, a linguagem visual pode ser utilizada como um artefato pedagógico ideológico dos interesses dominantes na prática educativa. Para Freire (1981, p. 13) “dizer a palavra” não é repetir uma palavra qualquer. Nisto consiste um dos sofismas da prática reacionária da alfabetização. Na prática educativa de adultos, no contexto escolar, a educação visual pode preceder a leitura da palavra, utilizando-se da apreensão de elementos culturais da leitura de mundo dos educandos, por meio de imagens visuais que retratam as condições sociais e humanas de uma determinada comunidade.

Refletir sobre o papel da interdisciplinaridade e o como a Geografia contribui na construção de conhecimentos, com vistas para a prática de ensino, estimula o docente participante do curso assumir o papel de pesquisador, aliás, entender-se como educador-pesquisador. É importante lembrar que o professor precisa estar e ser continuamente atento aos acontecimentos no mundo. Assim, todo tipo de manifestação na sociedade precisa ser refletido e pensado, ou seja, problematizada em sala de aula virtual ou presencial, estimulando o debate para a apreensão dos conhecimentos formais e não-formais.

A imagem assume papel fundamental na elaboração, processo e disseminação de conhecimentos na contemporaneidade. É fato que pensamos através de imagens. Desta forma, ao pensar formas de trabalhar a geografia em constante diálogo com outros campos de conhecimento somos movidos pelo desafio em propor a sessão de cinema como metodologia para a sala de aula.

Logo, existem vários modos de ver, que implicarão nos diversos modos de fazer, portanto, olhar é um ato, assim como o que será abaixo problematizado na figura 1.

Figura 1. Slide utilizado em uma das discussões no curso.



PAISAGEM NAGEOGRAFIA

Discussões se debruçaram no entendimento dos alunos sobre o que para eles é Paisagem. E a paisagem enquanto representação do Espaço.

Fig. 7. Praça dos Palmares no Centro de Maceió. Início do Século XIX.
Fig. 8. Praça dos Palmares no Centro de Maceió na década de 1940.
Fig. 9. Praça dos Palmares no Centro de Maceió na década de 1970.
Fonte: Google (2011).

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Para o estudo das paisagens é preciso passar por uma avaliação e seleção de estímulos, que podem ser biológicos ou cultural. A primeira se aproxima ao que é útil a sobrevivência, a vida cotidiana, já a segunda, de ordem cultural, inclui as atitudes do indivíduo no

ambiente, os sentidos - nos elementos – e valores – atribuídos pela sociedade. "Surge então a ideia de que a paisagem é uma autobiografia coletiva e inconsciente que reflete gestos, valores, aspirações e medos" (SALGUEIRO, 2001, p. 47).

A depender da escolha teórico-metodológico na Geografia, por exemplo, defende-se que as paisagens têm um sentido cultural e para que consiga-a ler, é preciso de instrumentos adequados. Sendo assim, a representação contida nas imagens visuais expressa a existência ou não de laços afetivos entre as pessoas e o lugar, neste sentido, as paisagens refletem as crenças e os valores, traduzem sentimentos e fantasias, face ao ambiente. A paisagem, é assim, verdadeira herança espiritual e intelectual e pode ser representada/produzida/sistematizada/analísada nas diferentes imagens visuais. Logo, afirmamos que "paisagem e espaço são um par dialético, complementam-se e se opõem." (SANTOS, 2014, p.77), acrescentando que há uma adequação da sociedade - sempre em movimento – à paisagem.

Na Alemanha, por exemplo, até o Século XIX, a observação era realizada com intenção de estudo e era dividida em método morfológico, que é caracterizado por formas, e o método da análise corológica (características físico, naturais e humanos), porém as observações e estudos foram tomando formas diferentes segundo suas interpretações e escolas de pensamentos, e a presença de incertezas diante daquilo que se vê (realidade) e o que é visto. No contexto da Geografia no tempo-espaço supracitado, a paisagem era vista como uma fisionomia, por isso seu método de estudo era o morfológico, em que dividia a observação em seus elementos constituintes, tais como as formas, função, origem e evolução. O ponto de vista atual gira em torno do reconhecimento de interpretações que dependem da relação particular mais abstrata com o ambiente observado.

A paisagem tem permanência, é coisa relativamente permanente, precede a história que será reescrita sobre ela, para acolher uma novidade, uma inovação. É sempre o passado, embora recente tal como afirma Santos (2014, p. 77) "a sociedade se encaixa na paisagem, supõe lugares onde se instalam, em cada momento, suas diferentes frações". Por exemplo, a observação analítica de uma rua se

constitui como uma carta do posicionamento do observador, exemplo disto é que ao observar a figura 1 o leitor deste artigo pode tecer uma diversidade de considerações/análises a depender da ciência e do objeto de estudo ao qual se utilize. No campo da Geografia, por exemplo, podemos tecer diferentes considerações sobre a produção do espaço urbano ou sobre os fixos e fluxos que se encontram nela retratados.

É possível contextualizarmos diferentes conteúdos utilizando-se de filmes ou seus fragmentos que se consubstanciam em realidades construídas narrativamente (ou com ausência de narrativa) por uma pessoa ou grupo. O filme sempre coloca um ponto de reflexão sobre algo para entre em contato com o espectador que se envolve na projeção de imagens em movimento e sendo absorvido pelo campo do desconhecido que está em tela. Ao término da experiência, o espectador entra em um embate sentimental acerca do que fora visto, desenvolvendo reflexões em diversos níveis sobre aspectos presentes no filme. Assim, o mesmo ocorre na prática geográfica. Mas de que forma podemos utilizar deste meio como metodologia no ensino de geografia? Inicialmente podemos dividir a experiência cinematográfica-geográfica da seguinte forma: 1) apresentação e contextualização do filme (preferencialmente um curta-metragem); 2) exibição do filme; 3) lançamento de provocações aos estudantes sobre o tema do filme através da produção de relatos sobre a temática e relacioná-los com o cotidiano de cada um; 4) indicar o desenvolvimento de atividade em que os estudantes, inspirados pela experiência da sessão de cinema, elaborem através do seu próprio acervo de imagens uma narrativa sobre o tema da aula/sessão.

A utilização de filmes como alternativa a prática docente requer contextualizações. Tendo o objeto de estudo a disciplina de Geografia, recomenda-se, por exemplo, um filme contextualizado no Nordeste, a exemplo do Calango Lengo que contribui para descortinarmos a realidade da seca sertaneja e contém um enredo leve, duração curta, mas com uma diversidade de elementos a ser problematizado. De preferência, recomendamos o convidarmos colegas de profissão, para intercontextualizarmos o conteúdo do

filme, e neste caso, a disciplina Língua Portuguesa, contribui para que os estudantes elenquem aspectos que contem no mesmo bem como evidenciar o caráter geográfico nas entrelinhas de seus textos e/ou para termos mais tempo para problematizações pós-filme, elaborar um roteiro contendo questões pertinentes ao assunto abordado.

O roteiro visa estimular a associação e apropriação dos conceitos geográficos através do filme e tem como produto o retorno dos estudantes através de suas próprias narrativas imagéticas tomando de partida seus próprios acervos imagéticos. Ainda sobre os filmes, eles viabilizam nosso acesso cultural ao sentido das coisas. De forma cultural, os instrumentos contribuem para o avanço do olhar sobre o mundo visível, como exemplo, cita-se o audiovisual.

Sugerimos um novo olhar no que diz respeito ao modus operandi que permeia a categoria geográfica Paisagem, pois embora a pintura (imagem visual) contribua para a formação de uma paisagem (ver figura 2), através de uma busca para um olhar mais aprimorado, observando a natureza com a intenção e busca por suas funcionalidades, deixando os efeitos que a teologia produzia.

Figura 2. Pintura sob autoria de Arshile Gorky, 1938.



Fonte: Sousa (1995).

O território ali representado agora em forma de pintura, na figura 2, mostrou-se muito mais interessante, ganhando percepções dentro da sociedade, que agora parava para observar a natureza ali retratada e nesse processo a paisagem colocou a natureza fruto a ser explorado. É possível explorar a figura 2 das mais diferentes formas e utilizando-se diferentes conteúdos para descortinarmos o mundo, um deles contribui para a compreensão das relações que envolvem a apropriação da natureza pelo homem e este desenvolvendo diferentes técnicas que contribuiram para a instalação da ferrovia, ou mesmo, a partir de perspectivas e olhares em ângulos de visualização diferentes poderíamos ter outras análises ou interpretações e tudo isso pode ser problematizado entre professores e estudantes.

A imagem visual seria exposta inicialmente para auxiliar na leitura visual e interpretação dos fenômenos que observa/participa e posteriormente um debate (pandemia mundial) promovendo assim a produção de conhecimentos geográficos. Podemos ampliar a visão dos participantes de diferentes estudos na Geografia a partir da contextualização imagética a tendo como uma das aliadas as ferramentas tecnológicas e o olhar do meio em que estamos experienciando.

A imagem visual se torna aliada à prática docente e pode ser utilizada para fomentar conhecimentos tanto monodisciplinar quanto interdisciplinar cabendo ao professor observar e analisar de que forma a imagem será apresentada para representar a realidade, se por imagens de fotografias, desenhos, pinturas, quadrinhos. Logo, a imagem será apresentada aos estudantes, se por meio de análises, comparações, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imagem pode ser entendida como uma ferramenta para auxiliar na compreensão do estudante sobre diferentes assuntos, para além da educação geográfica, de forma que esta imagem pode chegar ao estudante através de charges, filmes, documentários, música, literatura, artes, etc. São inúmeras as possibilidades que os

educadores-pesquisadores dispõem para fazer com que o aprendizado ser torne mais atrativo e mais coerente, fazendo alusões ao cotidiano e atendo-se a prática interdisciplinaridade respeitando as diversidades e que estas sejam problematizadas a partir desses recursos visuais oferecidos na tentativa de incrementar e melhorar sua didática em sala de aula.

A educabilidade do olhar consiste em fazer com que os alunos que estão envolvidos em determinada atividade envolvendo meios visuais sejam direcionados, porém não engessados na forma de como interpretar e descobrir como o meio visual é eficaz para fazer com que os conhecimentos sejam aprendidos. O educador-pesquisador quando apresentar algum meio visual como alternativa para sua aula, como um filme, ele deve analisar bem todas as direções para onde este percurso de aprendizagem pode nos levar, ou seja, trilhando rumo ao questionamento e superação da realidade a partir da leitura de mundo, praticar o freirear. Roteirizar é interessante, mas estar aberto a novas possibilidades é ainda mais salutar.

No atual contexto pandêmico, aquelas pessoas que não estavam familiarizados com plataformas digitais, passaram a ter duas alternativas: aprender por querer ou aprender institucionalmente obrigada. A pandemia fez com que as interações sociais presenciais fossem ficando em nosso imaginário em um cenário mais distante, visto que se passou mais de 1 ano nesse contexto e apesar da esperança dessa conjuntura acabar, sabendo que ainda passaremos algum tempo isolados. A Internet, portanto, salvou muitos diferentes processos educativos, e por ela temos muito contato com o visual e foi através do uso de mídias visuais que fizeram com que a prática docente fosse continuada, e através dela aprimorada mais e mais e oportunizou professores de diferentes contextos e estados da federação a sua conexão junto ao Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte parceiros neste processo de socialização e construção de conhecimentos, neste ano de centenário freireano, inclusive com lançamento de coletâneas contendo estudos e reflexões realizadas ao longo do aperfeiçoamento pelos docentes e estudantes.

REFERÊNCIAS

CARLOS, Erenildo João; FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. O uso da imagem como estratégia da gestão do conhecimento interdisciplinar. In.: CARLOS, Erenildo João. **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

CARLOS, Erenildo João. Sobre o uso pedagógico da imagem fílmica na escola. **ETD-Educação Temática Digital** Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 550-569, abr./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/download/8645247/15712>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CARVALHO, Vicente Vitoriano Marques. As imagens no “Método Paulo Freire” na experiência de Angicos (RN) 1963. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 7, p. 98-115, set./dez. 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**: a sociedade brasileira em transição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

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

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

REINACH, Fernando. A ontogênese e o aprender. **Jornal da Ciência**. Órgão da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. São Paulo. JC e-mail 4703 de 11 de abril de 2013.

ROMÃO, João Eustáquio. Paulo Freire e a imagem. **Educação & Linguagem**, v. 13, n. 22, p. 77-97, jul.-dez., 2010. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/download/2440/2394>>. Acesso em: 09 out. 2020.

SALGUEIRO, Teresa Barata. Paisagem e Geografia. **Finisterra - Revista Portuguesa de Geografia**. v. 36, n. 72, p. 37-53, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.18055/Finis1620>>. Acesso em: 09 out. 2020.

SANTOS, Milton de Almeida. **Metamorfose do espaço habitado**. 6 ed. São Paulo: EDUSP, 2014.

SOUSA, Rocha de (org.). **Didáctica da Educação Visual**. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

DESENHO DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO PARA A MUDANÇA CLIMÁTICA FREIRIANA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

María Angélica Mejia-Cáceres²⁸

Monica Lopes Folena Araújo²⁹

RESUMO: Consideramos que a mudança climática é uma problemática socioambiental e uma emergência planetária complexa e de caráter sociocientífico, cuja compreensão, adaptação e mitigação demanda a consideração de diversas dimensões. Neste sentido, o sistema educacional deve desenvolver ações de incluir a mudança climática a nível curricular nos diferentes níveis de educação, desde a básica até a universitária, por tanto, dentro do PPGEC e da Cátedra Paulo Freire na Educação para a Sustentabilidade da Universidade Federal Rural de Pernambuco pensou-se, na construção de um curso de formação continuada para a educação para a mudança climática desde uma perspectiva freiriana. Com base numa metodologia qualitativa, construiu-se o desenho do curso a partir da realização de uma revisão de literatura, e outras etapas, tais como: o levantamento de ideias prévias, aplicação de questionário online, etapa piloto, e reestruturação da proposta do curso. Nossos resultados apontaram a necessidade de promover uma revisão da proposta do curso de formação continuada, a partir da abordagem de unidades e, eixos temáticos e situações de comunicação educativa, vinculadas a cenários didáticos. Concluímos que o pensamento freiriano fornece elementos potentes para se promover processos educacionais que ajudem aos estudantes a compreender a ciência como um processo cultural, que dialoga com outros conhecimentos e também, permite identificar que a educação para a mudança climática deve ser de caráter

²⁸ Doutora em Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil -mariaangelicamejiacaceres@gmail.com /ORCID <http://orcid.org/0000-0003-3486-1952>

²⁹ Doutora em Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil - E-mail - monica.folena@ufrpe.br/ /ORCID <http://orcid.org/0000-0002-0688-9782>

interdisciplinar, dado que ela esta travessada por diferentes dimensões.

INTRODUÇÃO

De acordo com o último relatório do Grupo Intergovernamental de especialistas sobre mudança climática (IPCC) apresentado em agosto de 2021, o aquecimento na superfície terrestre é superior à média mundial, principalmente no ártico. Atualmente, se evidencia como as mudanças climáticas estão alterando o ciclo hidrológico, fato que se comprova na maior intensidade de precipitações, secas em diversas regiões, aumento do nível do mar em várias zonas costeiras. Durante o primeiro semestre do 2021, ocorreram desastres associados as mudanças climáticas, tais como: as inundações na Alemanha durante o verão, incêndios na Turquia, ondas de calor no Canada, baixas de temperaturas de até -25 °C, com alterações na sensação térmica sentidas na região Sul do Brasil.

Isto implica o enfrentamento de dois grandes desafios. O primeiro deles corresponde ao estabelecimento de práticas que não afetem o ambiente negativamente e de estratégias de resiliência frente às consequências da mudança climática (STEVENSON, NICHOLLS, WHITEHOUSE, 2017). O segundo desafio considera as dimensões individual e coletiva do primeiro e diz respeito à criação de contextos que favoreçam o diálogo entre pesquisadores e os formuladores de políticas públicas. Tais desafios estão interconectados pois, as mudanças de práticas não só exigem um diálogo entre perspectivas diferentes, mas também devem considerar assimetrias e conflitos nas relações de poder entre os agentes envolvidos. Tal questão torna-se particularmente importante se atentarmos para a necessidade de que a formulação de políticas públicas deve atender a distintos interesses e ser analisada por diferentes pontos de vista. Neste sentido, enfatizamos as possibilidades de diálogo e a valorização dos aportes fornecidos pelas investigações científicas para a caracterização de questões ambientais e de estratégias para seu enfrentamento.

No campo da educação ambiental, educação para sustentabilidade, e agora no contexto de mudança climática, convivem diferentes tendências desde aquelas mais conservadoras, que enfatizam a necessidade da conservação e preservação até aquelas que se alinham a perspectivas críticas, que questionam os modelos de desenvolvimento econômico e sugerem a necessidade de mudanças de natureza sociopolítica no enfrentamento da crise ambiental (MEJÍA-CÁCERES, 2019).

Lembrando, que em contextos latino-americanos a maior parte da pesquisa científica acontece nas universidades. Assim, como instituições educativas que tem um componente político conectado com a matriz social e cultural, estas são agentes partícipes chave na interlocução com os formuladores de políticas públicas. Por meio da pesquisa, da formação profissional e docente e das atividades de extensão, as universidades podem contribuir de maneira significativa no enfrentamento dos desafios descritos anteriormente. Isto implica, que a universidade deve superar o ceticismo em relação à mudança climática e liderar ações que contribuam para compreender suas causas e seus impactos (FILHO, MIFSUD, MOLTHAN-HILL, NAGY, ÁVILA, SALVIA, 2019).

Mas com todas as evidências e impactos socioambientais, constatamos que no Brasil, existe uma grande lacuna em termos de pesquisa, intervenção e debates sobre mudanças climáticas (JACOBI, GUERRA, SULAIMAN E NEPOMUCENO, 2011). De fato, a investigação de Filho e colaboradores (2019) acerca das percepções sobre mudança climática em diferentes cenários universitários, mostrou que as universidades sul-americanas não têm, de forma geral, enfatizado ações para combater as mudanças climáticas. Uma exceção é o trabalho de Fernandes Silva e colaboradores (2016) que critica o caráter incipiente de abordagens interdisciplinares para a Educação para a Mudança Climática e sugere a necessidade de maior profundidade na reflexão sobre as atividades antrópicas no meio ambiente.

Considerando essas lacunas, partimos da ideia de que o papel do educador é dialogar sobre situações concretas, assim como conceber que a educação deve desenvolver o ímpeto criador, tal como

indicou Freire (2020). De essa maneira, pretende-se que a proposta desse curso estimule aos professores a gerar estratégias e criar os espaços para uma educação voltada para a mudança climática, citando Freire

“Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 2017, p. 26).

Embora os saberes sobre mudança climática não sejam saberes demandados obrigatoriamente pelas leis educacionais em contextos latino-americanos, eles são parte de uma demanda social e ambiental, já que estamos numa emergência climática e se faz necessário compreendê-la para poder atuar.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa envolveu a coleta e análise dos dados do problema sob investigação com uma abordagem qualitativa. De acordo com Sampieri e colaboradores (2006, p. 9)

“o pesquisador qualitativo utiliza técnicas para coletar dados como observação não estruturada, entrevistas, revisão de documentos, discussão em grupo, avaliação da experiência, registro pessoal de histórias de vida, interação e introspecção com grupos ou comunidades. Em si, a abordagem qualitativa pode ser definida como um conjunto de práticas intérpretes que tornam o mundo visível, o transformam e o tornam uma série de representações sob a forma de observações, anotações, gravações e documentos”.

Pode-se dizer que seu processo é indutivo, interpretativo, interativo e recorrente, que começa simultaneamente com a declaração do problema e também com imersão no campo que envolve a coleta de dados, análise de dados no qual o papel da revisão da literatura é consultar e ajudar a compreensão dos dados. Para o desenho do curso, estabelecemos etapas prévias, tais como: revisão de

literatura e revisão das orientações dos organismos multilaterais. Mas para esta comunicação nos enfocaremos na etapa do desenho do curso.

Etapa 1: Ideias prévias, questionário online

Esta etapa teve como propósito identificar os conhecimentos prévios dos professores. Posteriormente, se organizou o percurso formativo a partir de conceitos freirianos ou em termos de Deleuze G. (2009) os movimentos freirianos.

Etapa 2: Curso piloto

Esta etapa teve como propósito avaliar a estrutura, organização e conteúdo do curso, mediante a aplicação do curso com professores.

Etapa 3: Reestruturação da proposta do curso

Uma vez realizado o curso, reconsideramos deixar mais explícito as conexões com os enfoques freirianos. Organizamos a estrutura conceitual, fato que implicou repensar as situações de comunicação para ficar mais articuladas.

Reformulação da proposta de curso de formação continuada

O curso terá como objetivo reforçar o compromisso do professor com a sociedade, mediante a reflexão e a necessidade de agência em processos educacionais sobre a mudança climática, baseados na premissa de que quanto mais se promover reflexões mais se “emergirá” compromissos éticos com sua realidade. Desse modo, pretendemos que os professores:

- Identificar e discutir os diferentes fenômenos associados às mudanças climáticas baseados no conteúdo científico, e posteriormente, se discutirá sua possível transposição didática para ser incluído como conteúdo escolar.
- Explorar articulações entre diferentes campos de conhecimento para compreender e desvelar ideologias e relações de poder presentes em discursos que contribuem para negar, provocar, mitigar ou reverter impactos da mudança climática.
- Identificar as ideias prévias e representações dos estudantes sobre mudanças climáticas.
- Desenhar estratégias educacionais baseadas numa perspectiva estética para o ensino da Mudança climática.

PENSAR-SE O SER HUMANO COMO PONTO DE INÍCIO EM PROCESSOS EDUCACIONAIS

Freire afirma que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (2020, p. 33), e é com esta premissa que iniciamos nossa vinculação com a educação ambiental, educação sustentável ou educação para a mudança climática. Para discutir o próprio homem, de agora em diante ser humano, para ser mais inclusivos em termos de gênero, temos que falar sobre a estrutura da educação, a ética, a política, a ciência e a tecnologia. Pensar o ser humano como um ser integral, permite também ter uma visão do mundo integral, complexa e holística. Freire fala da opressão do ser humano, mas a natureza também tem sofrido pela dominação e conquista, e por isso, consideramos que é importante promover na educação, esse olhar integral que se traduz numa expressão do habitar, tal como apontado por Nogueira (2004). De acordo com este olhar, a estrutura conceitual do curso é apresentada abaixo:

Unidade temática	Eixos temáticos	Situação de comunicação educativa
1.Mudança climática	1.1 O que é a mudança climática	Introdução à educação para Mudança climática
	1.2 Fenômenos associados a mudança climática	Ser Humano, ser de relações no mundo de natureza e cultura
2.Crises ambiental, crises de conhecimento e cultura	2.1 Limites ambientais da cultura	Percepção da realidade
	2.2 Problemas ambientais locais	
	2.3 Dimensão política da mudança climática	Recriar a imagem do cidadão passivo pela imagem do cidadão responsável

	2.4 Céticos da mudança climática e impactos nos processos de movimento social escolar.	A diversidade como unidade
	2.5 Cidadão como ser consumidor	Recriar a imagem do sujeito consumidor pela imagem do cidadão responsável
3.Estratégias educacionais para uma mudança climática	3.1 Sequência didática 3.2 Materiais educativos	A esperança de transformar nossos hábitos depredadores

Tabela 1: Estrutura conceitual do curso.

Os eixos temáticos planejados e apresentados na tabela 1 foram abordados mediante as situações comunicativos-educativas, com objetivos de promover cenários didáticos que permitissem colocar em prática as orientações teóricas de Paulo Freire e os princípios de educação ambiental propostos por Mejía e Zambrano (2018).

1. *Situações Comunicativo-Educativas Freirianas*
2. *As situações comunicativo-educativas desta proposta dialogam com os cenários e atuações desenvolvidas por Mejía-Cáceres e Zambrano (2018), assim como os princípios de EA estabelecidos por estes autores como reconhecimento do eu, do outro e do oikos. A partir de uma ética ambiental e um sistema de valores ambientais mediante o uso da poética e estética, o reconhecimento do território a partir da teoria do lugar, irá gerar diferentes tipos de conhecimentos desde o conhecimento cultural, e o estabelecimento de relações entre identidade, cultura e natureza mediante os símbolos.*

SITUAÇÕES COMUNICATIVO-EDUCATIVAS FREIRIANAS

1:

INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO PARA MUDANÇA CLIMÁTICA

Esta primeira situação permite fazer um levantamento do universo vocabular dos grupos com que se trabalha, seus conhecimentos sobre o tema, suas ideias iniciais da mudança climática. Esta primeira fase fornece resultados ricos para o estabelecimento de relações entre os participantes, reconhecimento do outro (participante) e seu contexto. Relacionando-se com o princípio “Reconhecimento do eu, do outro e do oikos, a partir de uma ética ambiental e um sistema de valores ambientais por meio do uso da poética e estética”, onde o principal objetivo é aproximar-se ao outro o que

“implica uma disposição filosófica e científica, na qual se deve partir de que o conhecimento parcial do outro é possível como resultado de uma relação social em que as duas partes participam e compreendem simultaneamente (VAL, 2000, p. 5).

E aqui apresentamos dois pares dialéticos de Freire (2020) saber-ignorância e amor-desamor. Saber – ignorância, porque somos seres inacabados, e o professor participante compreenderá isso, somos ignorantes sobre a realidade que vive o outro e só aprenderemos mediante o diálogo. E amor-desamor, porque o diálogo se da somente num contexto de amor, para poder compreender o outro. E isso inicia desde o educador, que deve fazer a mínima tarefa prévia de fazer uma leitura de quem são os estudantes.

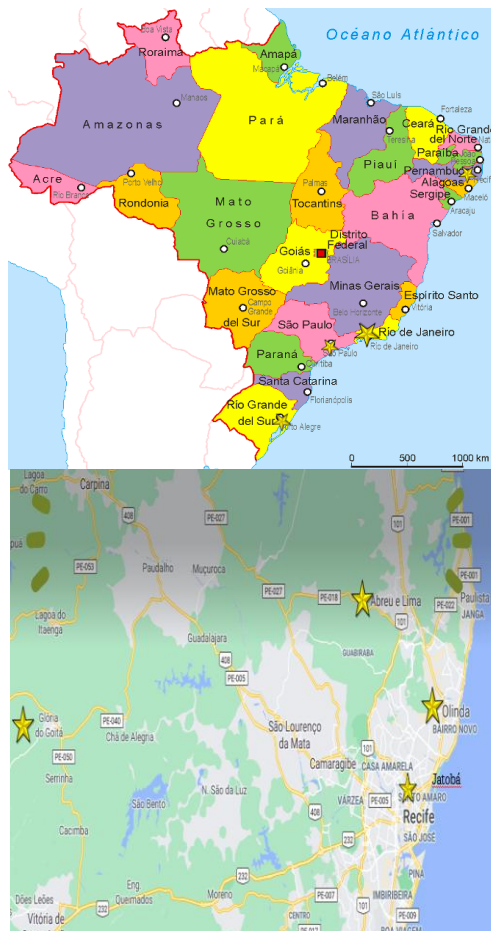


Imagem 1: regiões dos inscritos no curso piloto.

Nesta seção, os participantes compartilharão suas experiências e conhecerão seus colegas de grupo de forma online.

SITUAÇÕES COMUNICATIVO-EDUCATIVAS FREIRIANAS

2:

SER HUMANO, SER DE RELAÇÕES NO MUNDO DE NATUREZA E CULTURA

O homem é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência de em permanente desapego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo (FREIRE, 2017, p 98).

Para Freire as relações estão baseadas na cultura, é ela que enche os espaços geográficos e históricos, é recriação não repetição e por isso, sua possibilidade de transformação. O que dialoga com o princípio “Relações entre identidade, cultura e natureza mediante os símbolos”, no qual reconhece nossa relação ativa com a natureza, mediante a transformação progressiva da natureza no humano; ou seja, não é possível construir cultura sem transformar nosso meio natural. O problema é uma transformação acelerada resultado do capitalismo e do projeto de homogeneização das culturas.

Nesta seção discutiremos se a Mudança Climática consiste num fenômeno natural o social assim como, os fenômenos associados a ela, como derretimento dos polos, aumento do nível do mar, mudanças dos padrões do clima, climas extremos, impactos na biodiversidade, acidificação dos oceanos, branqueamento de corais, saúde pública e por último, os refugiados pelo clima.

SITUAÇÕES COMUNICATIVO-EDUCATIVAS FREIRIANAS

3:

PERCEPÇÃO DA REALIDADE

Esta situação terá como objetivo identificar os problemas ambientais da escola, bairro e cidade onde habitam os professores e seus estudantes partícipes do curso. Reiteramos que a situação anterior, é parte da primeira fase para o reconhecimento do eu, do outro (participante) e seu contexto.

Freire (2020) afirma que o ser humano é um ser de relações e uma característica dessa relação tem a ver em com como ele capta ela e a faz objeto de seus conhecimentos.

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, 2020, p. 38).

Aqui trouxemos o princípio do “reconhecimento do território a partir da teoria do lugar”, e neste princípio a identidade é chave, porque os lugares são identificadores, relacionais e históricos. Segundo Augé (1992) são identificadores porque construímos nossa identidade, é parte de nos, mas também estabelecemos relações interpessoais e de coexistência que são relacionais e históricos, porque seus símbolos estão relacionados com nossos ancestrais, nossas crenças e as características ambientais. Por outro lado, nosso corpo também é território, que é afetado pelo território externo.

No território, no lugar participam “o idêntico, mas também o diferente, são as uniões, mas também as rupturas, não somente são fios rizomáticos mas também pontos de fuga, mesclas, diversidade (MEJÍA-CÁCERES, 2016).

Nesta seção os participantes discutiram os diferentes problemas ambientais locais, refletiram sobre as ideias prévias dos estudantes, e discutiram diferentes estratégias didáticas.

SITUAÇÕES COMUNICATIVO-EDUCATIVAS FREIRIANAS

4:

RECRIAR A IMAGEM DO CIDADÃO PASSIVO PELA IMAGEM DO CIDADÃO RESPONSÁVEL

Esta situação terá como objetivo analisar como a política climática impacta o cidadão, assim como desenvolver um olhar crítico sobre os diversos discursos associados à mudança climática e articulá-los aos processos de ensino. Esta situação se articula com o princípio

“relações entre identidade, cultura e natureza mediante os símbolos”, mediante a articulação da natureza-ser humano, mediante a indústria e o trabalho, em outros termos, também mediante o sistema capitalista ou neoliberal.

Neste contexto, os conceitos freirianos como sociedade em transição, sociedade fechada e sociedade alienada são parte da discussão.

A sociedade alienada não tem consciência de seu próprio existir. Um profissional alienado é um ser inautêntico. Seu pensar não está comprometido consigo mesmo, não é responsável. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoa, mas com olhos alheios (FREIRE, 2020^a, p. 45).

Nesta seção discutiremos os conceitos de justiça e injustiça socioambiental, consumismo, e participação cidadã.

SITUAÇÕES COMUNICATIVO-EDUCATIVAS FREIRIANAS

5:

A DIVERSIDADE COMO UNIDADE

Esta situação terá como propósito discutir as diferentes perspectivas sobre a mudança climática. Desse modo, se articula com o princípio “potencialização dos diferentes tipos de conhecimento”, o que implica reconhecer que existem outros tipos de conhecimentos diferentes ao conhecimento científico, que podem ser válidos ou não, e que podem dialogar. Lembremos que Freire (1921) faz referência a educação como um encontro de reflexão e ação para a transformação e humanização do mundo mediante o diálogo democrático de argumentação. Mejía-Cáceres e Zambrano (2018) afirmam que:

para o desenvolvimento de um diálogo de saberes se deve reconhecer em primer lugar o outro como ator a partir do respeito, ao mesmo tempo, se deve reconhecer que o eu e os outros estão em contínuo crescimento e aprendizagem, o qual dependerá de sua relação com os outros e oikos (p. 95)

Nesta seção os participantes irão discutir as diferentes posturas controversias sobre a questão da mudança climática.

Situações Comunicativo-Educativas Freirianas 6: RECRIAR A IMAGEM DO SUJEITO CONSUMIDOR PELA IMAGEM DO CIDADÃO RESPONSÁVEL

Esta situação terá como propósito desenvolver ideias de como trabalhar o conceito de cidadão associado a participação e consumo. Também pode ser trabalhar os conceitos freirianos como sociedade em transição, sociedade fechada e sociedade alienada. Todos esses aspectos são parte da discussão e o princípio “relações entre identidade, cultura e natureza mediante os símbolos”.

Aqui o foco é o par sociedade-sujeito e sociedade-objeto, esta última é uma sociedade predatória, que não tem povo, mas tem massas populares.

nestas sociedades se instala uma elite que governa conforme as ordens da sociedade diretriz. Esta elite impe-se às massas populares. Esta imposição faz com que ela esteja sobre o povo e não com o povo (FREIRE; 2020, p. 43).

Nesta seção discutiremos os conceitos de consumismo.

SITUAÇÕES COMUNICATIVO-EDUCATIVAS FREIRIANAS 7: A ESPERANÇA DE TRANSFORMAR NOSSO HÁBITOS DE PREDADORES

Esta situação tem vários objetivos, entre eles, identificar a pedagogia e a didática como ferramentas na luta da mudança climática, articular uma problemática ambiental associada a mudança climática com as ideias prévias dos estudantes, desenhar uma unidade didática e materiais educativos sobre a mudança climática. Nesta seção, os participantes iniciarão a construção de estratégias didáticas para levar o tema da mudança climática para a sala de aula. Também, os participantes conhecerão diferentes comunidades no mundo e as

iniciativas que estão desenvolvendo tudo baseado na premissa de que a prática educativa está vinculada à leitura do mundo, à leitura do contexto e não só a leitura da palavra e do texto. Esta vinculada com o princípio “relações entre identidade, cultura e natureza mediante os símbolos”

CENÁRIOS DIDÁTICOS:

Encontramos 10 cenários propostos por Mejía-Cáceres e Zambrano (2018), os quais tem como objetivo o reconhecimento cultural no sentido de uma melhora na relação entre o ser humano com outros humanos e não humanos, eles entendem cenário como, as circunstâncias nas quais se desenvolve a ação ou atuação. Os cenários são grupos de trocas, leituras críticas, perguntas provocativas, estudo de casos, elaboração de documentos escritos, debates, enraizamentos simbólicos em contexto, identificando relações cultura-natureza, reconhecendo o ethos habitar, conceitual e prática educativa. Ao ser o curso pensado de maneira síncrona e assíncrona alguns desses cenários são utilizados de forma síncrona.

Cenário 1- Grupos de trocas

De acordo com Ford (1985) são grupos de comentam uma tarefa conjuntamente, estabelecem conclusões que posteriormente darão a conhecer aos outros grupos. Este cenário aparece em todas as situações de comunicação.

Cenário 2. Leitura crítica com o fim de favorecer o conhecimento de estudo dos fundamentos teóricos.

Como atividades assíncronas e prévias aos encontros, os professores deverão realizar leitura dos diferentes artigos sugeridos, desta maneira é possível estabelecer um universo vocabular comum facilitando a comunicação.

Cenário 3. Perguntas provocativas

Segundo Ford, as perguntas ativam e provam o pensamento, mas também motivam o diálogo. Também são encontradas em todas as situações.

Cenário 4. Estudo de casos

O caso consiste em um relato situacional baseado em circunstâncias reais, permitindo a interação e o diálogo mediante as opiniões (MEJÍA-CÁCERES, ZAMBRANO, 2018).

Cenário 5. Elaboração de documentos escritos individuais e grupais.

A escrita promove o desenvolvimento da habilidade de integrar e associar informação nova com conhecimento adquirido. Para isso, os participantes desenvolveram um diário das classes nos quais puderam relatar e refletir sobre o vivido.

Cenário 6. O debate

Com o propósito de expressar, compartilhar as ideais e experiências.

Cenário 7. Enraizamento simbólico em contexto

Baseando-nos em Nogueira (2004) os símbolos são formas expressivas das relações entre humanos, com o outro e com o oikos (casa), o estético como expressões, criações e recriações para estetizar a identidade socioambiental.

Cenário 8. Identificando relações cultura-natureza.

Implica reconhecer complexidade da natureza, a qual interage com aspectos sociais, históricos, científicos, linguísticos e culturais.

Cenário 9. Reconhecendo o ethos-habitar.

O habitar como nicho de representações dos símbolos, da linguagem, do espaço, dos sucessos da vida, de nossas dimensões (CHACON, 2011).

Cenário 10 conceptual e prática educativa

De acordo com Mejía-Cáceres e Zambrano (2018), “este cenário parte de considerar a EA desde o horizonte da relação humano-natureza (...) e assim construir imaginários coletivos, que possibilitem sonhar

com um lugar melhor, em harmonia com a natureza, mas também, criar e praticar ações para construir e mantê-la” (p.111). Isto implica conceber o professor como agente de mudança.

A continuação explicará as situações comunicativas, os princípios e cenários associados.

Unidade temática	Eixos temáticos	Situação de comunicação educativa	Cenários
1.Mudança climática	1.1 O que é a mudança climática	Introdução à educação para Mudança climática	Grupos de intercambio Debate
	1.2 Fenômenos associados a mudança climática	Ser Humano, ser de relações no mundo de natureza e cultura	identificando relações cultura-natureza.
2.Crises ambiental, crises de conhecimento e cultura	2.1 Limites ambientais da cultura	Percepção da realidade	Reconhecendo o ethos-habitar.
	2.2 Problemas ambientais locais		
	2.3 Dimensão política da mudança climática	Recrutar a imagem do cidadão passivo pela imagem do cidadão responsável	Identificando relações cultura-natureza.
	2.4 Céticos da mudança climática e impactos nos processos de movimento social escolar.	A diversidade como unidade	O debate
	2.5 Cidadão como ser consumidor	Recrutar a imagem do sujeito consumidor pela imagem do cidadão	Enraizamento simbólico em contexto

		responsável	
3. Estratégias educacionais para uma mudança climática	3.1 Sequência didática 3.2 Materiais educativos	A esperança de transformar nossos hábitos depredadores	Conceptual e prática educativa

Tabela 2. Princípios, eixos temáticos situações comunicativo-educativas e cenários didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de fundamentação no pensamento freiriano para construir uma proposta de educação para a mudança climática, mediante a consideração de algumas de suas categorias fundantes; como o diálogo, criticidade, criatividade, esperança, amor; permite-nos inferir que é viável, discutir o impacto das ações humanas sobre a natureza, a transformação vinculada aos aspectos capitalistas, e a procura de processos educacionais pensados na busca da emancipação e liberação da opressão do ser humano e da natureza.

A partir do uso de situações comunicativo-educativas freirianas se contribui na interpretação do conhecimento científico como um processo cultural, que dialoga com outros conhecimentos e também, permite identificar que a educação para a mudança climática deve ser de carácter interdisciplinar, dado que ela esta travessada por diferentes dimensões.

AGRADECIMENTO

A presente pesquisa foi realizada com apoio da FACEPE (Fundação do Amparo a Ciência e Tecnologia).

REFERÊNCIAS

AUGÉ, M. **Los nos lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad.** Barcelona: Gedisa Editorial. 1992.

CHACON, C. El pensamiento ambiental del maestro: Ethos- cuerpo en clave biogeopoéticas del habitar. Doctorado interinstitucional en educación, Énfasis educación en ciencias. Universidad del valle. 2011.

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. São Paulo: Paz e Terra, 2009, 2ª reimpressão da 2ª edição de 2006/1968.

FERNANDES SILVA, C. M. L.; COSTA, F. A.; BORBA, G. L. A Educação em Mudanças Climáticas: Uma abordagem interdisciplinar. **Holos**, 4, p. 176-188, 2016.

FILHO, MIFSUD, MOLTHAN-HILL, NAGY, ÁVILA, SALVIA. Ceticismo da mudança climática em universidades: um estudo global. **Sustainability**. 11, 2981. 2019.

FORD, L. **Pedagogía ilustrada. Principios generales**. El Paso, TX: Editorial Mundo Hispano. 1985

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 42 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, P. **Extensão e Comunicação**. 18 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, P. **Conscientização. Teoria e Prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1921.

JACOBI, P. R; GUERRA, A. F.; SULAIMAN, S. M; NEPOMUCENO, T. Mudanças climáticas globais: a resposta da educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2011, vol.16, n.46

MEJÍA-CÁCERES M.A. De las Estructuras Sociales a los Eventos Comunicativos: Formación Inicial de Profesores de Ciencias y Educación Ambiental en contexto Sociopolítico colombiano. Tese de doutorado. Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2019.

MEJÍA-CÁCERES M.A. Una educación ambiental desde la perspectiva cultural para la formación de profesores em ciencias naturales. **Luna Azul**. N° 43. P. 354-385. 2016.

MEJÍA-CÁCERES, M. A.; ZAMBRANO, A. C. **Ciencias, Cultura y Educación Ambiental: Una propuesta para los Educadores**. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle, 2018.

NOGUERA, A. P. **El Reencantamiento del Mundo**. México: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente-PNUMA, 2004.

SAMPIERI, R.; COLLADO, c. BAPTISTA, P. **Metodología de la investigación**. 4 Ed. México: Mc Graw Hill, 850 p. 2006

STEVENSON, NICHOLLS, WHITEHOUSE. What is Climate Change Education?. **Curric Perspect.** 37: 67. 2017.
<https://doi.org/10.1007/s41297-017-0015-9>

VAL, J. **Entender y comprender al otro. En Diversidad cultural y Tolerancia**. México. 2000.

DIALOGANDO SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE NO SENTIDO DA TRANSFORMAÇÃO

Thamiris Zidoro da Silva
Viviane de Bona

RESUMO: Este estudo objetiva problematizar as práticas pedagógicas e docentes, segundo as ideias e reflexões apresentadas nos Livros *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*, escrito por Paulo Freire (1996) e *Identidade e Prática Docente: percursos e apropriações conceituais*, escrito por André Lira e Lúcia Villas Bôas (2020). Este trabalho, de cunho ensaístico, evidencia que ambas as práticas, pedagógica e docente, compreendem elementos em comum, se problematizadas no sentido de uma educação transformadora, sendo esses elementos relacionados aos sujeitos que compõem as práticas, aos locais de sua realização, as intencionalidades da formação, a valorização e exercício ético, político e social da relação ensinar-aprender. Sendo desenvolvidas em um processo de ação reflexão-nova ação, a caminho da construção de práticas que ultrapasse a dimensão do puro fazer, caracterizando a especificidade de seus atores.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Prática Docente. Transformação.

ANUNCIANDO O COMEÇO

Dialogar sobre prática, seja ela qual for, remete a ideia de movimento, dinâmica, ação. Contudo, quando a proposta do diálogo é voltada à prática docente e a prática pedagógica, torna-se indispensável elucidar questões que dizem respeito às maneiras de enxergar os sujeitos envolvidos nessas práticas, aos possíveis porquês

sobre a existência das práticas, aos locais e como essas práticas acontecem, como também, os motivos e propósitos que fundamentam tais ações.

Talvez, compreender tais fatores seja uma tarefa complexa, por termos a consciência de que tanto a prática docente, quanto a pedagógica, se configuram na mediação com os outros e com o mundo. Onde se propõe nas experiências de ensino e de aprendizagem, as diversidades, as variedades de espaço e locais de práticas que, por vezes, podem ser um espaço de resistência, contradições e dominações. Sendo, então, uma longa caminhada que transita entre culturas, subjetividades e práticas (FRANCO, 2015). Além disso, essas práticas, se estimuladas apenas com a visão no resultado final, podem abarcar perigos que estão relacionados ao excesso das técnicas, a incompatibilidade de planejamento, a falta de argumentação e, até mesmo, a falta de ética, configurando o ato de ensinar como um grande ato falacioso.

Não obstante, mesmo diante desses fatores as práticas pedagógica e docente se configuram a partir de um papel

fundamental de existir, pois, mesmo entre as resistências, desistência e insistências, essas práticas se concretizam nas ações e se fazem presente entre nós. Neste contexto, sob a nitidez de que, aqui, não estamos falando de quaisquer práticas, e sim, das práticas que são realizadas no sentido de uma educação transformadora, compreendemos que somos cada vez mais conduzidos a exercitar ações que colaboram com o processo de ação-reflexão-nova ação, na insistência de que criar possibilidades de aprendizagem, contribui na construção de uma educação que transforma.

Nesse viés, este artigo tem como objetivo problematizar prática pedagógica e prática docente, segundo as ideias e reflexões apresentadas por Paulo Freire (1996) e por André Lira e Lúcia Villas Bôas (2020). Tais autores foram escolhidos por compreendermos que os princípios expostos nas obras citadas contribuem para reforçar o intento de que as práticas pedagógicas e docentes andam juntas, no exercício de uma educação que acredita no potencial dos seus sujeitos, que estimula a criatividade, que desmistifica os erros durante os processos de ensino e de aprendizagem, e que acredita em uma

educação transformadora. Educação essa que estimula o aperfeiçoamento da formação cidadã e a formação profissional.

Portanto, consideramos, ao desenhar o método a ser seguido na construção deste artigo, que o presente texto, de cunho ensaístico, se configura como qualitativo, sob a compreensão de que trabalha “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações [...]” (MINAYO, 2009, p. 21). Apresenta problematizações que transitam entre as ideias sobre o ato de ensinar e o processo de tomada de decisão e os reconhecimentos das identidades dos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógica e docente, tendo como base o Livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*, escrito por Paulo Freire (1996) e o livro *Identidade e Prática Docente: percursos e apropriações conceituais*, escrito por André Lira e Lúcia Villas Bôas (2020). Aguçamos, então, a nossa curiosidade epistemológica para atribuir os sentidos e interpretar os achados que serão percorridos a seguir.

ENSINAR EXIGE BOM SENSO: O RECONHECIMENTO DE IDENTIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE

Será que tanto na prática docente e na prática pedagógica existem os processos de ensino e de aprendizagem? O que diferencia uma e outra? Os mesmos sujeitos que compõe uma, compõe a outra? O que é preciso para realizar ambas as práticas, de forma consciente? Essas são algumas, entre inúmeras questões que poderíamos tentar problematizar ao falar do bom senso, diante do ato de ensinar e do reconhecimento das identidades dos sujeitos envolvidos nessa prática.

O ser docente pode ser compreendido de acordo com diversos olhares. Lira e Villas Bôas (2020), realizaram buscas dos conceitos acerca do ser docente em dicionários atuais na área da pedagogia. Os autores observaram que existem alguns conceitos que não tratam da identidade docente, por vezes, trazem definições problemáticas, até mesmo no campo da psicologia, atribuindo ao sujeito docente o sentido de imutabilidade, de sujeito que detém a palavra, que professa algo, que confessa publicamente uma doutrina. E, dentre outras definições que colocam a figura docente no campo do ser que sabe

mais, que é soberano aos outros seres envolvidos no processo de aprendizagem.

Tais formas de reconhecer as identidades desse ser, diz muito sobre as maneiras que se enxerga a educação dessas práticas. Se ao sujeito que assume a postura docente é atribuído um sentido de soberania, poderíamos dizer que será construída uma prática pedagógica consciente, libertadora e transformadora? Se é depositada toda confiabilidade da aprendizagem dos sujeitos discentes apenas a figura do docente, construiremos uma prática democrática, ética e crítica?

Pois bem, na busca por pensar essas questões, Paulo Freire (1996) discute sobre esse ser que deposita conhecimento, exercitando essa prática pedagógica que aliena, em contrapartida, sobre um ser docente que respeita seus educandos e os reconhece como seres que constroem sua aprendizagem no coletivo.

Freire (1996) vai dizer que ao ser docente é sempre atribuída grandes responsabilidades, podendo ser este um

[...] professor autoritário, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos seus alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p.27).

Ao trazer essa diversidade de sujeitos docentes, Paulo Freire (1996) reforça a importância de que o professor ofereça o seu melhor, que seja engajado durante todo o processo, cumprindo seus deveres, de dar suas aulas e de cumprir suas tarefas docentes, como também, ter a consciência dos seus direitos, enquanto humano e profissional.

Por isso que a prática pedagógica incorpora a prática docente aos processos de ensino e de aprendizagem. Podendo ser a prática pedagógica, considerando essa perspectiva, um processo em torno do ensino-aprendizagem, vinculado ao desenvolvimento cognitivo, histórico, social e político dos sujeitos envolvidos, “[...] desdobrando-se a necessidade de uma atuação que seja transformadora da sociedade” (LIRA; VILLAS BÔAS, 2020, p.70). Já a prática docente, incorporada a esse tipo de prática pedagógica, pode ser entendida como algo que ultrapassa a aplicação de métodos e que considera a prática profissional sobre as dimensões instrumental, técnica, relacional, contextualizada, temporal, afetiva e psicossocial.

Para tanto, fica evidente que ambas as práticas estão juntas nos processos de ensino e de aprendizagem. Conforme elucida Freire (1996, p.12), “não há docência sem discência, as duas se exemplificam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. Portanto, não é possível compreender a prática docente sem a compreensão de prática pedagógica nem, tão pouco, compreender prática pedagógica sem compreender a prática docente, sob o discernimento de que ambas fazem parte da inconclusa construção humana.

As duas práticas – pedagógica e docente - contribuem na construção de conhecimentos e na dinâmica das relações sociais, não se restringindo às exigências e situações impostas apenas por uma formação acadêmica, ultrapassando as paredes das salas de aula, levando ao exercício de compreender o mundo com sua diversidade e inconclusão (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016). Isso nos provoca a pensar que prática pedagógica e prática docente contemplam a formação de sujeitos críticos e criativos.

Contudo, o que é necessário para construir essas práticas no sentido da transformação? Existe elementos específicos que contribui nesse sentido?

PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE: NO CAMINHO DA TRANSFORMAÇÃO

Diferentemente da execução de uma receita de bolo, onde, temos que olhar para as instruções e ir seguindo os passos indicados no texto, a prática pedagógica e a prática docente não conta com esse roteiro. Afirmamos isso, com base na ideia de que ambas as práticas lidam com sujeitos, locais, culturas, conhecimentos, aprendizagens diferentes. Salientando uma diversidade que reforça a ideia de que ensinar-aprender “[...] não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.” (FREIRE, 1996, p.13).

Neste sentido, buscar realizar uma prática docente e uma prática pedagógica que incentiva a transformação do mundo e com o mundo, não só, depende dos sujeitos envolvidos, mas da tomada de

decisão e das ideias formadoras que dizem respeito aos tipos de práticas que querem ser construídas. Isso implica na “[...]” presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p.13). Educadores e educandos que queiram construir uma prática de ensino numa “[...]” dimensão plural na qual se destacam abordagens complementares para se entenderem os processos em jogo” (LIRA; VILLAS BÔAS, 2020, p.72).

Por isso, torna-se impossível querer realizar uma prática docente crítica e transformadora, se essa prática mantiver uma postura mecanicamente memorizadora (FREIRE, 1996). Ou, ainda, se o docente enxerga os estudantes como seres vazios de conhecimento, e que precisam ser preenchidos. É preciso ter clareza de que a visão de prática docente deve ultrapassar a ideia de que basta refinar o conhecimento teórico e investir em processos, que se realizou uma prática docente e pedagógica perfeita. O êxito de ambas as práticas só se torna possível quando a ação-reflexão-nova ação está voltada ao

processo de conscientização, criação e transformação dos seres humanos envolvidos no processo.

Entretanto, se não há receita pronta para a realização dessas práticas, em que devemos nos amparar para construir práticas que estimulam a transformação? Sobre isso, Paulo Freire (1996) apresenta algumas sugestões sobre tomadas de decisões que possam ajudar os docentes e discentes nesse processo. O autor chama atenção para as exigências do ato de ensinar, apontando que, em todas as escolhas, deve-se levar em consideração os procedimentos metodicamente rigorosos, na proposição de uma prática que aproxima os sujeitos do objeto, conotando as descobertas dessas práticas com maior exatidão.

Além disso, Paulo Freire (1996), reforça ao ser docente a importância de negar, diariamente em sua prática, “[...] a fórmula farisaica do ‘faça o que mando e não o que faço’” (FREIRE, 1996, p.16). Lembrando a esse sujeito docente que não cabe a ele o papel de convencimento do que é certo ou errado para com seus estudantes, mas que cabe a ele/ela buscar a segurança na argumentação, mesmo

diante da discordância de ideias, mesmo diante da falta de generosidade ou, até mesmo, mesmo diante da falta do comprometimento ético.

É possível que diante dessas escolhas, os docentes e discentes possam caminhar juntos no sentido de uma prática transformadora, que não se restringe a prática docente propriamente dita, entendendo que tanto a prática pedagógica, como a prática docente tratam-se de práticas dialógicas, sendo concebida como práticas caracterizadas

[...] pela aprendizagem do professor com seus alunos. Professores e alunos aprendem que o compromisso da parceria é fundamental em uma relação humana horizontal, que não exclui do professor a responsabilidade de direção do processo de ensinar e aprender nem exime o aluno da responsabilidade de ultrapassar os limites de sua prática, recriando o espaço-tempo da reflexão e da cultura em relações democráticas e éticas (LIRA; VILLAS BÔAS, 2020, p. 72).

Com isso, fica evidente que o despertar desses sujeitos para a construção de práticas dialógicas é, também, um exercício constante da busca pela formação permanente desses sujeitos, no sentido de um pensamento crítico.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE NO CAMINHO DA TRANSFORMAÇÃO: ESPAÇOS DA AÇÃO-REFLEXÃO-NOVA AÇÃO

Cientes de que ambas as práticas podem ser direcionadas no caminho da transformação, existem espaços específicos para a realização das mesmas? Uma prática docente e pedagógica transformadora, necessita de um modelo ideal de espaço para sua realização? Essas questões transitam o presente texto, por compreendermos que as práticas no sentido da transformação não se prendem a padrões de normalidade, tradicionalismos, configurações e espaços que represente uma determinada estrutura para a realização dessas práticas.

A diversidade dos locais de práticas pedagógicas, existe em contexto mundial. Existem locais de prática pedagógica que se diferenciam pelo seu viés político, pela sua diversidade econômica, cultural, religiosa, formativa e, dentre outras questões que indicam o modelo político de Educação que se pretende estimular nas práticas e qual cidadãos/cidadãs querem formar.

Isto só nos leva a concordar ainda mais com Paulo Freire (1996), no sentido de que devemos dar ainda mais importância às tramas que circulam nos espaços escolares. Espaços esses, que deveriam ser dedicados a formação dos discentes e docentes. Estando sempre em boas condições materiais, de higiene, proporcionando assim a ambos os sujeitos, uma formação digna que desse condições a esse movimento de ação-reflexão-nova ação.

No sentido de uma formação que não está baseada na formação docente que visa a repetição dos gestos, mas sim, numa formação que estimula a “[...] compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança, a ser superada pela segurança, do medo que, ao meu ver “educado”, vai gerando coragem” (FREIRE, 1996, p.20).

Para tanto, ainda segundo Freire (1996), não basta apenas que o sujeito que assume a postura docente conheça sobre esses fatores, é preciso que não se sintam por satisfeitos ao nível das intuições ou adivinhações, mas que levem adiante seus achados, a

ponto de transformar esses elementos do pensamento em análise metódica e rigorosa, fruto de uma curiosidade epistemológica.

Por esse ângulo, os espaços de ensino e de aprendizagem que irão permitir o movimento ação-reflexão-nova ação serão aqueles que enxergarem esse movimento como um meio de incentivar a construção de uma educação que acredita no ensino como algo que ultrapassa a dimensão do transferir conhecimento, que cria possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 1996). Podendo ser em contexto de educações formais e não-formais, em escolas públicas ou privadas. Sendo esse creditar numa prática que cria possibilidades de construção e produção, um exercício que requer dos sujeitos envolvidos a vontade de acreditar nas suas mais diversas razões de ser, seja ela ontológica, política, ética, epistemológicas, pedagógica.

Desenhando uma prática pedagógica da ordem das práxis, que ocorre, portanto, em meio a processos que estruturam a vida e a existência. Sob a compreensão de que permeando essas práticas existe uma pedagogia que caminha entre culturas, subjetividades, sujeitos e

práticas, ultrapassando a dimensão dos muros das escolas. Colocando intencionalidade e projetos que busquem responder as problematizações abordadas no presente texto (FRANCO, 2015).

Neste contexto, só concordamos e reforçamos a ideia de Lira e Villas Bôas (2020), de que tanto a prática pedagógica, quanto a prática docente são mutuamente geradas a partir das interações com o ambiente institucional, social e intelectual. Sendo ainda mais importante a compreensão de seus elementos individuais e coletivos, éticos e estéticos, acadêmicos e sociais. Nesse fazer, estimulam aprendizagens que podem ocorrer

entre os múltiplos ensinamentos que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e que competem ou potencializam o ensino escolar. Há sempre concomitâncias de ensino. Aí está o desafio da tarefa pedagógica hoje: tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros ensinamentos que invadem a vida dos alunos, (FRANCO, 2015, p.604).

Diante disso, pode-se compreender que dependendo do desenrolar da prática pedagógica e educativa, os sujeitos envolvidos podem modificar a sua forma de perceber os locais de prática, ou, até mesmo, de olhar para os espaços de aprendizagens não mais como redomas de formação e adestramento, mas olhar como espaços de

construção e relações, em parceria com a formação humanizadora, a caminho da transformação humana e social. Mas, cientes de que devemos fazer isso quantas vezes for preciso, persistindo em uma formação ética que enxerga os seres como “[...] inacabados mas conscientes do inacabamento, seres da opção, da decisão, éticos, podemos negar ou trair a própria ética” (FREIRE, 1996, p.24).

CAMINHANDO PARA UMA POSSÍVEL CONCLUSÃO

Diante do exposto, fica evidente que há diferença entre prática pedagógica e prática docente, levando em consideração as ideias dos autores Freire (1996) e Lira e Villas Bôas (2015). A prática pedagógica diz respeito aos processos, escolhas e aspirações que transitam os processos de ensino e de aprendizagem, em contextos formais e não-formais, levando em consideração os sujeitos envolvidos, os espaços das práticas, os conhecimentos e tudo aquilo que influencia esses processos. A prática docente, sendo incorporada a essa prática pedagógica, atribui a uma figura a responsabilidade de escolher métodos, de buscar entender os processos e de, jamais, dispensar formações no sentido de sua qualificação profissional.

Ao intentar problematizar a prática pedagógica e a prática docente, encontramos questões em comum a ambas as práticas, sendo elas relacionadas aos sujeitos envolvidos, as intencionalidades

políticas, históricas e culturais que podem fundamentar uma e outra ou, até mesmo, sobre a busca pela aprendizagem constante, consciente e democrática. Tendo em vista que estamos falando de práticas que reconhece os sujeitos formadores, responsáveis pela construção do saber no coletivo, com o outro e com o mundo, estimulando a crítica e a recusa ao ensino bancário (FREIRE, 1996).

Além disso, percebemos que não há receita pronta para a realização dessas práticas, não há um sujeito docente ideal, ou uma prática pedagógica insubstituível. O que existe são práticas que possuem delineamentos políticos que levam em consideração os sujeitos que queremos formar e a educação que acreditamos alimentar. Seja ela uma educação que estimula a libertação dos povos e a transformação social, ou uma educação que visa alienar os sujeitos envolvidos e manter uma hegemonia política que aprisiona e condiciona comportamentos.

É, portanto, necessário compreender que as práticas pedagógica e docente, no sentido da transformação social, devem se preocupar em construir a dialogicidade em constante aprimoramento. Sendo esse aprimorar um exercício ético, político e pedagógico dos docentes e discentes que exercitam nessa práxis os conhecimentos, sejam eles quais forem, seus papéis de cidadãos e cidadãs. No sentido de instigar a curiosidade, conforme recomenda Freire (1996). Uma “[...] curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como

procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital” (FREIRE, 1996, p.15).

Ficou perceptível que o presente texto não relacionou um tipo de conhecimento específico às ideias compartilhadas sobre prática pedagógica e docente. Isso se deu por compreendermos que, independente do conhecimento de uma prática docente ou pedagógica, os elementos a serem problematizados, enquanto base dessas práticas, são os mesmos. Se pensarmos nas mais diversas formas de aprender, todas elas irão incorporar sujeitos, conhecimento, valores, possibilidades, espaços, método, qualificação, formação. Ou seja, os elementos aqui problematizados.

Vale ressaltar, que ao longo de nossa problematização, foi ficando mais evidente a dinamicidade que ambas as práticas possuem, se pensadas no sentido da transformação. A prática docente incorpora a dinâmica de entender a realidade, promover experiências e problematizar a formação e, a prática pedagógica, faz o movimento de entender os sujeitos do processo, definir a educação que se acredita, tratar os conhecimentos de forma científica e ética, além de acreditar na transformação do ser, por meio da prática pedagógica dialógica.

Por fim, gostaríamos de reforçar a importância de problematizar esses elementos que compreendem as práticas pedagógica e docente, no caminho da transformação. Por vezes, torna-se difícil parar para dialogar com autores que falem sobre essas práticas, não somente por estar condicionado a acreditar naquilo que

está posto, como também, por existir a crença de que as duas práticas são sinônimas. Por isso, proporcionar a problematização entre autores que trazem objetos diferentes em suas obras, mas que conversam entre si, diante das suas intencionalidades e maneiras de pensar a educação, é algo que só reforça a ideia de que a educação é um excelente meio de transformação social, quando feita por sujeitos comprometidos eticamente, curiosos cientificamente, gentis com o outro e com o mundo.

Acreditamos que é por meio de uma educação transformadora que iremos combater as desigualdades sociais, os preconceitos e todas as formas de opressão que coloca os indivíduos diante: do enfrentamento de sobreviver, e não, viver; de lutar pelos direitos, e não, de conhecê-los; de ter acesso à educação de qualidade, e não, de implorar por ela; de aprender para ascensão individual e social, e não, para a manutenção das classes; de ter direito a um emprego digno e valorizado, e não, de ter um trabalho que mal paga o pão do mês. Caminhando para ampliarmos o olhar que criamos diante dessas práticas, chegando cada vez mais perto de transformar essas práticas em meios potentes de exercer o ato de ensinar para além do transferir conhecimento, explorando as possibilidades, potencialidades e criatividade dos sujeitos envolvidos no processo (FREIRE, 1996).

É por essas e outras que concebemos a educação como prática que transforma e liberta, assim como, estimulamos e buscamos exercitar uma prática docente e pedagógica que andem juntas no

mesmo sentido da transformação dos povos, respeitando a individualidade, os saberes e a diversidade humana.

REFERÊNCIAS

FRANCO, M.A.S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e significações. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul/set. 2015.

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

LIRA, A. A. D; VILLAS BÔAS, L. **Prática Docentes: percursos e apropriações conceituais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**. Curitiba, Paraná, n,61, p. 147- 141, jul/set. 2016.

EDUCAÇÃO PARA A VIDA: A COMPLEXIDADE NA PEDAGOGIA FREIREANA A CAMINHO DA ESCOLA

Maria Ana Paula Freire da Silva¹

Maria das Graças da Silva Lins Manzi²³⁰

RESUMO: Uma série de conceitos são utilizados para definir a palavra educação, objeto de estudo em todos os lugares do mundo. O ensinar e aprender é um processo que vai além das letras, das instruções metódicas e de acompanhamentos pontuais e sistemáticos de estratégias tradicionais e/ou inovadoras para buscar alternativas concretas e eficazes para esse contínuo processo. Porém, sabe-se também, que o fantástico, o imprevisível, a imaginação, o que está escrito nas entrelinhas da vida, onde está inserida também a educação, precisa ser vislumbrado. No século marcado pelas tecnologias e pelas urgências dos momentos, nos deparamos com a boniteza do educador progressista e amoroso, que reconhece a si e aos outros como sujeitos de direitos num infinito movimento de (re)construção, de diálogo, de incertezas, de subjetividades e inacabamentos. Encontrar a transdisciplinaridade presente no diálogo Freireano é considerar a boniteza da educação no chão das salas de aula, das formações de educadores/as, das utopias vivas presente nas dinâmicas sociais.

Palavras-chave: Educação para a vida; Transdisciplinaridade; complexidade.

³⁰Professora da Educação Básica (SEDUC-RECIFE). Formadora de Professores/as de Geografia (EFER- Escola de Formação de Educadores Professor Paulo Freire). Especialista em Ensino de História (UFRPE). Mestranda em Educação, Culturas e Identidades – PPGECI (UFRPE/FUNDAJ). E-mail: anapfreiresilva@gmail.com

²Professora da Educação Básica (SEDUC-RECIFE). Professora da Educação Básica - EJA (OLINDA/PE). Especialista em Educação Pré-escolar(UNICAP); Especialização em Gestão Educacional (UNINTER). Mestranda em Educação, Culturas e Identidades – PPGECI (UFRPE/FUNDAJ). PPGECI (UFRPE/FUNDAJ). E-mail: gracialins14@gmail.com

INTRODUÇÃO

Uma coisa repetida inúmeras vezes pode soar como verdade absoluta, sendo necessário um grande esforço para a desconstrução de verdades enraizadas. Algumas frases são comumente utilizadas ao se referir à educação, podemos citar: “estudar para ter alguma coisa na vida” “estude para ser alguém na vida” são frases ditas e repetidas. Fazendo uma análise nas frases, também podemos ter outros pontos de vista. Estudo, educação e vida são realmente inseparáveis, nesse sentido, trazemos Freire (2020, p. 33) “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”. A vida é essência, é a força motriz responsável por tudo que vem depois. Então, o sujeito só será alguém se estudar? Esse estudo contempla a vida? Essa reflexão coloca o sujeito como centro do processo educativo? A construção do conhecimento é como plantar sementes, que um dia nos irão comunicar ter valido a pena a espera pelos frutos. No chão das escolas, das inúmeras espalhadas pelo Brasil e pelo mundo, também se aguarda pacientemente os frutos. Frutos de carne e osso, frutos construídos de palavras, frutos construídos de sonhos, de diferenças, de estranhamentos, de concepções, e até decepções. Quantas e quantas vezes não se pergunta a uma criança ou a um jovem “o que você quer ser quando crescer?” Quantas vezes o hoje, o agora é guardado em gavetas para serem o amanhã, ou quem sabe, nunca sejam? Nessa busca pelo querer acertar, encontramos concepções, currículos, formações de educadores/as, métodos, abordagens, enfim, a busca para querer acertar na construção do conhecimento, aparece também a construção de uma educação para a vida, mas o que ainda percebemos é o enquadramento de escolas e sujeitos ainda retidos em sistemas que valorizam o ter em detrimento do ser.

A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. (...) Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais (...). (FREIRE, 2020a, p.34)

A busca pelo ser mais em Paulo Freire é contrária à busca pelo “ter mais”. É esse processo permanente de humanização, de percepção do nosso inacabamento, portanto, caracterizado pelo encontro entre os homens e mulheres, pelos bichos e pelas plantas, na crença transcendental do ser humano. Esse pensamento é transdisciplinar, portanto, de natureza complexa. O objetivo deste artigo é reconhecer a perspectiva transdisciplinar de Paulo Freire tomando como referencial a sua obra e exemplo de vida, percebendo a importância da complexidade para uma educação ética e humanizadora, comprometida com a vida na sua inteireza.

E lá no processo de formação do professor/a, chão da escola, a abordagem transdisciplinar já pode ser percebida? Como alicerçar uma educação onde o currículo privilegia ações pautadas nos sujeitos que aprendem, os sujeitos totalmente entrelaçados à sua comunidade, à sua cultura? Considerar que os sujeitos afetam e são afetados pelo contexto do meio vivido, que não se pode construir diálogo com palavras sem sentido, é um caminho. Em Freire (2020a, p. 77) “a mudança da percepção da realidade, que não pode dar-se no nível intelectualista (...)”, portanto, a mudança inicia-se de dentro para fora, intercambiados pelo social, político, histórico, onde nada está isolado.

Desta forma, a realidade objetiva, ao condicionar a percepção que dela têm os indivíduos, condiciona também a forma de enfrentá-la, suas perspectivas, suas aspirações, suas expectativas. Condiciona também os vários níveis de percepção que, por sua vez, explicam as formas de ação dos indivíduos. (FREIRE, 2020a, p. 78).

Observa-se em Paulo Freire uma abordagem transdisciplinar, que traduz a condição de ser e estar no mundo, de viver a educação, não apenas estar nela na condição de professor/a ou estudante. A esperança e a magia presentes na realidade, é mola propulsora de construção coletiva e não pode se ausentar das vivências da escola, essa realidade, “(...) numa ótica transdisciplinar, é multirreferencial e multidimensional. Isto quer dizer, que existem muitas referências coexistindo e complementando-se na criação do real (...)” Ferreira (2016, p. 27). Nessa perspectiva, existem várias realidades, não apenas uma.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A escola é viva em toda sua condição, são sujeitos que aprendem e que ensinam, na medida em que comungam e respeitam as realidades, vontades, saberes, desejos, crenças, valores e diferenças. Na medida em que respeitam o outro. Para essa discussão teórica, este artigo busca reconhecer no educador Paulo Freire, princípios da transdisciplinaridade e do pensamento complexo relacionado à educação progressista e humana, que deve ser conduzida às escolas e nutri-las de compromisso ético e político, humanizando a educação formal e garantindo a ação-reflexão-ação no chão da escola.

Outros teóricos, considerados referência na abordagem transdisciplinar, argumentam em suas teorias as características, importância e necessidade da transdisciplinaridade para a educação.

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 2000, p.11).

Basarab Nicolescu (2000), complementa sobre os três pilares da Transdisciplinaridade e que determinam a lógica dessa metodologia: a existência de vários níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído e a complexidade. Neste trabalho, dialogamos com Paulo Freire e sua contribuição para o pensamento complexo. As vertentes da educação complexa podem ser encontradas em Freire, potencializando sua obra para além do seu tempo, na garantia de uma educação de qualidade pautada nos valores humanos, uma educação que reconhece as/os estudantes como cidadãos e cidadãs de direitos, começando pelo respeito ao ser em sua inteireza, seu contexto de vida. Assim, “O homem está no mundo e com o mundo (...). Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo.” Freire (2020a, p.37).

O reconhecimento da transdisciplinaridade no pensamento de Paulo Freire resulta da percepção de que sua pedagogia e seu método transcendem à educação formal, alargando-se para uma concepção que insiste na implementação de atos de criação de uma nova realidade; (...) para alcançar à solidariedade por meio de uma ação comunicativa, relacional, afetiva, consciente, esperançosa e emancipadora, que se insere no projeto de vida do sujeito que aprende a pensar e a ser compreensivo e solidário contra a desumanização de uma ordem socialmente injusta. (CASTRO;CASTRO, 2018, p. 225).

Nessa perspectiva, todos e todas que estão na educação, precisam também refletir sobre sua práxis educativa. A formação continuada de professores/as é um meio, onde os pares se encontram para estudar, mas também dialogar dialeticamente sobre o ser e o estar na educação, buscando “ser mais” na sua vida e na vida dos estudantes. Essa ação formativa deve alcançar o chão da escola com amorosidade, respeito, criticidade, diálogo com os educandos e suas histórias de vida, sem abdicar da dodiscência, da humildade.

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada. (MORIN, 2003, p. 16).

Paulo Freire também se refere nas suas obras à ética e a política, considerando não existir educação neutra, mas comprometida com a sociedade. Nesse sentido comunica uma educação além das disciplinas, percebendo os sujeitos e a educação na sua multidimensionalidade, todos os aspectos atravessados na educação para e pela vida, complexa e diversa, então não basta fazer o trivial, o que está posto no currículo, é preciso ousar, é preciso afeto, chegar junto e partilhar. Todos os lados sairão ganhando.

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem como ação especificamente humana, de “endereço-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando *politicidade* da

educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade na educação”. (FREIRE, 2013, p. 107).

Na mesma medida em que Freire propõe uma educação sem neutralidade, politicamente envolvida nos contextos de vida individual e social, discute a sua vocação enquanto promotora de sonhos, de utopias, caracterizando o pertencimento global, ético e político da educação humanizadora, enquanto comprometida com o “ser mais” dos sujeitos, sejam estes, crianças, jovens ou adultos. Dessa forma, a transdisciplinaridade é percebida nas entrelinhas de um educador que viveu a essência do ser e estar no mundo.

Acreditamos, sim, que a epistemologia da complexidade, nutridora de uma metodologia transdisciplinar, pode se transformar em um fio condutor de uma nova proposta de educação que promova o encontro entre as perspectivas intercultural e intercrítica capazes de reconhecer, compreender e valorizar a diversidade humana, as relações culturais que nela se constituem e a necessária reciprocidade crítica, aspectos estes fundamentais para que possamos enfrentar os principais desafios vividos no mundo contemporâneo, bem como os diversos dilemas educacionais que tanto nos afligem. (MORAES, 2015, p.31).

O pensamento complexo é contrário a fragmentação do conhecimento, ao engessamento curricular, tentando conceber a relação multidimensional do conhecimento, onde a “boniteza” da vida, de acordo com Morin (2007), pode ser representada em uma teia formada de aspectos físicos, mas também biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, nesse sentido, não é possível perceber o sujeito aprendente sem considerar os múltiplos aspectos da realidade que o cerca. “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda.” Freire (2020b, p.110). Nem sempre o amor, a compaixão, a imaginação, o sonho, a utopia, o afeto, são convidados à caminho da escola, porque muitas vezes nem são considerados peças importantes para o

processo de aprendizagem. Os livros, os cadernos e os lápis são importantes. O currículo posto é importante. As pessoas, só serão importantes se conseguirem boas notas. As notas são muito importantes. A responsabilidade, a leitura da palavra, a obediência, tudo muito importante. E o amor? Os sonhos? os desejos, as cores, a música, a ludicidade, as dores, os medos, a felicidade? Esses podem ir à escola? Porque sabemos, fazem parte da vida. Não se desprendem do corpo, da mente, da essência, simplesmente porque tem um letreiro na porta que indica o nome dessa ou daquela escola. Mais uma vez, trazemos Morin (2003, p.38), “Estamos, a um só tempo, dentro e fora da natureza. Somos seres, simultaneamente, cósmicos, físicos, biológicos, culturais, cerebrais, espirituais”. A escola de Paulo Freire é aberta, influencia e é influenciada pela sociedade, não é uma ilha. “Ela não teme contatos, porque sabe que dos contatos resultará enriquecida, enquanto igualmente enriquecerá. Ela não se fecha em si mesma (...). É aberta. É dinâmica. Flexível. Plástica.” Freire (2003, p.92).

ANÁLISE

Ainda que não seja pretensão deste artigo discorrer sobre a transdisciplinaridade e seus pilares, é importante que no contexto, fique compreensível o sentido do que é ser transdisciplinar. Em Santos (2000), podemos perceber o mundo marcado pelas urgências dos momentos e da técnica, da competitividade, do consumismo e até ausência da compaixão, marcada pela falta de solidariedade, no processo de globalização excludente. Devemos esperar enquanto o mundo se reorganiza? O ritmo frenético do mundo globalizado e dos avanços da tecnologia, cada vez mais imperativa, traz-nos um comunicado urgente, que Freire (2013, p. 127), partilha: “A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres.” pois a vida é mais importante do que todo o resto. A educação e a vida são partes inseparáveis de um todo, pois, a educação é também um todo alinhavado pela academia, pelas formações de professores e professoras, pelas salas de aula, pós-

graduações, metodologias, inovações, cognições, mas também deve ser pelo amor, pelo afeto, desejos, diferenças, respeito, culturas, infâncias, juventudes, educadores e educadoras, meninos e meninas sonhando sonhos possíveis, arquitetando planos e imaginando realidades menos excludentes, isso é vida. É preciso ouvir os sons da natureza.

“Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneira de ser, em relação às quais somos avaliados.” FREIRE (2013, p. 111).

Essa aventura do espírito, a liberdade, é tão necessária fora quanto dentro da escola. A escola para a vida é dinâmica por natureza, portanto, dialética, sistêmica, progressista, complexa. Nesse sentido, Morin, diz que a complexidade é inseparável e exige a transdisciplinaridade.

É necessário e útil fazer pesquisas interdisciplinares. Se elas são bem feitas é possível que aconteça o enriquecimento e a abertura de espíritos de diferentes disciplinas (...). Mas o que é muito mais importante é a multidisciplinaridade, ou seja, a união de diferentes disciplinas num conjunto coerente, que leva por si mesma à transdisciplinaridade. (...) Então, eu diria que para ser transdisciplinar é preciso ter um conhecimento complexo. Não se pode ser transdisciplinar apenas justapondo elementos. Morin (apud AUDY; MOROSINI, 2003, p.22),

Perceber o ser transdisciplinar em Freire, mostra o quão necessária é a transdisciplinaridade para a educação. A transdisciplinaridade não nega a disciplinaridade nem a interdisciplinaridade, mas amplia, indo além dessas, sendo essencial para o pensamento complexo, que é essencial para a vida.

Ao pensar a formação de pessoas nos deparamos com o desafio de considerar sua singularidade e ao mesmo tempo sua integralidade, emergindo assim a necessidade e uma formação comprometida com a

natureza humana, que é complexa e sistêmica, constituída de diferentes dimensões como cognitiva, afetiva, emocional, bio-social, cultural, política e tantas outras que a faz plena em sua existência. (OLIVEIRA, 2018, p. 133).

A formação de professores e professoras devem promover espaços de diálogos sobre a práxis educativa no sentido de ampliar debates e reflexão sobre de uma educação que faça sentido no chão das salas de aula, ampliando as abordagens, considerando a inteireza do ser humano que ultrapassa a condição de estudante, de professor/a. Pensando sob esse prisma multifacetado, encontramos e dialogamos com a realidade, ou melhor, com as muitas realidades.

CONCLUSÕES

Paulo Freire é um educador que atravessa e é atravessado pelas palavras, pelo seu tempo, pelo viés da não conformação, adequada para os opressores. O educador do diálogo produz palavras que tenham sentidos para a vida, para a diversidade, para o respeito com o outro. Humilde na essência do ser e na expressão das palavras. O paradigma da transdisciplinaridade representa uma nova esperança para a educação, rompendo o modelo de ensino baseado na racionalidade técnica, com práticas pedagógicas rígidas que separam o saber e o fazer, reduzindo o ensino a mera reprodução.

“Nos espaços escolares e nas formações de professores, se faz necessária a ressignificação do que vem sendo ensinado e aprendido, devemos a todo momento assumir conscientemente a superação da dimensão fragmentada e reducionista com que vemos a realidade e definimos o conhecimento (...)”. Oliveira (2018, p. 135).

Ainda considerando o ser na sua inteireza, o diálogo com Paulo Freire se torna indispensável, pois suas palavras não estão soltas no tempo e no espaço, estão interconectadas nas práticas de educadores e educadoras progressistas, que percebem na “educação bancária”, um impedimento para o desenvolvimento de uma prática emancipatória e necessária no processo de ensino e aprendizagem.

Freire está presente e suas palavras ecoam, através de tantos e tantas que o reinventam a cada dia, atualizando a sua pedagogia viva e pulsante nas “Escolas (...) da qualidade poética da vida e, correlativamente, da emoção estética e do deslumbramento” Morin (2003, p. 48-49).

Como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (FREIRE, 2013, p.142).

Não é abrir mão do rigor metódico, da pesquisa e da criticidade, é também fazer da educação um campo fértil de possibilidades criadoras e criativas. É aprender enquanto ensina e ensinar enquanto aprende. É escutar sensivelmente o que o outro tem a comunicar, na abertura ao diálogo de quem caminha na escola da vida para ser mais.

REFERÊNCIAS

AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI Marília Costa (Orgs.). **Innovation and interdisciplinarity in the university = Inovação e interdisciplinariedade na universidade** –Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Disponível em <<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/livros/inovacaoeinterdisciplinaridade.pdf>> Acesso em 17.07.2021.

CASTRO, Elza Maria Neffa Vieira de; CASTRO, Krishna Neffa Vieira de. **Educação e complexidade: um diálogo possível**. Educação, vol. 43, núm. 2, pp. 223-234, 2018 Universidade Federal de Santa Maria

Educação e Transdisciplinaridade. CETRANS – Centro de Educação Transdisciplinar 2000. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000013.pdf>> Acesso em: 29.06.2021

FERREIRA, Hugo Monteiro (Org.). **A educação integral e a transdisciplinaridade**. Fundação Apolônio Salles de

Desenvolvimento Educacional-FADURPE: Apresentação da coleção Renaform/UFRPE Flávia Peres. - Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Prefácio Moacir Gadotti; tradução Lilian Lopes Martin. - 41ª ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. - 74ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra: 2020b.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**.: saberes necessários à prática educativa. 45ª. Ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3ª ed. - São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. - Campinas, SP: Papirus. 2015. (Coleção Práxis).

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____, Edgar. **Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Edgar Morim, Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho, (orgs.) - 4. ed. - São Paulo: Cortez: 2007.

OLIVEIRA, G. F. de. (2018). **Educar numa perspectiva complexa e transdisciplinar: reflexões para uma docência sensível**. *Cenas Educacionais*, 1(2), 132-145. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/5682>

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal**. - 4ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2000.

O ENSINO DE MATEMÁTICA EM ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO MEDIADO PELO PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA

Luana Martins de Araujo

Lázaro Silva de Lima

Ana Paula Vieira da Silva

RESUMO: O desenvolvimento do ensino-aprendizagem de Matemática para as escolas do campo exige uma contextualização dos conteúdos desta disciplina visando alcançar as habilidades propostas, nessa perspectiva o programa de Etnomatemática surge como um forte aliado do ensino no processo de contextualização. Isto posto, o objetivo geral desta pesquisa é compreender como o programa de Etnomatemática pode contribuir para a prática pedagógica do professor de Matemática que atua nas Escolas do Campo. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Assim, destaca-se que os docentes que ministram suas atividades nas escolas do campo deparam-se com diversas dificuldades que podem vir a surgir diante do ensino-aprendizagem de Matemática. Portanto, sugere-se que as escolas do campo compreendam, seus processos de diferenciação diante da realidade camponesa de seus discentes.

Palavras-chave: Ensino. Etnomatemática. Matemática

INTRODUÇÃO

No atual contexto a educação passa por momentos de altas reflexões de um modo geral e, em especial, a Educação do Campo e ainda no que infere o Ensino da disciplina de Matemática, pois há a necessidade de superar as dificuldades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem desta disciplina. Entretanto, há uma inquietação diante das mais variadas discussões no contexto educacional, e no que se refere à Educação do Campo, direcionada às práticas dos docentes que atuam com a disciplina de Matemática.

Para compreender a realidade dos alunos que se encontram do meio rural, é importante reconhecer que eles elaboram seus próprios saberes e fazem a aplicação deste no campo, diante das suas realidades. Para Lima e Melo (2016, p.9) dentre os princípios que norteiam o projeto político de educação no Campo destacam-se “a vinculação do projeto pedagógico da escola com o campo, que se materializa pela garantia do direto às crianças e adolescentes estudarem em suas próprias comunidades”.

São poucas as instituições de Ensino Superior, em que há uma formação específica destinada a realidade das escolas do campo. Isto posto, a maioria dos profissionais que atuam nestas escolas, são egressos de cursos de graduação que não tiveram a oportunidade de estudar os aspectos culturais da Educação do Campo, porém mesmo diante das limitações impostas por suas formações iniciais eles buscam alternativas, como cursos de formação continuada acerca das metodologias para a Educação do Campo, a fim de melhor desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com seus discentes. Isso ocorre por serem entusiastas do processo de ensinar e aprender, porém nesta busca pelo conhecimento frequentemente não encontram auxílio das secretarias municipais, as quais estão vinculados, fazendo com que assim, muitas das vezes venham a utilizar recursos próprios, para um melhor desenvolvimento da sua prática docente.

Nessa perspectiva Neto (2012, p.2) enfatiza que “nas discussões acerca da educação do campo existem interesses das classes sociais que definem diferentes projetos para o campo, representados pelo agronegócio e pelo projeto camponês de ‘Educação do Campo’.” Esses interesses estão diretamente relacionados aos interesses políticos onde os grandes empresários defendem o agronegócio diante da educação, buscando apenas a formação de mão de obra, enquanto a classe operária formada pelos camponeses defende a educação vinculada a realidade.

Nesse contexto, a Etnomatemática destaca-se como um programa que tem por essência o reconhecimento diante do pensamento contemporâneo e, assim sendo, vai além dos registros e/ou relatos de fatos históricos. Para D’ Ambrosio (2020, p.17) “programa que denomino Etnomatemática é procurar entender o

saber/fazer matemático ao logo da história, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações.”

Desse modo, diante do Ensino de Matemática nas Escolas do Campo faz-se necessário ressaltar a importância do desenvolvimento das atividades pedagógicas voltadas para a realidade dos alunos, ou seja, o ensino de Matemática de forma contextualizada. Nesse sentido o Programa de Etnomatemática, é visto como uma ferramenta que venha a proporcionar uma evolução diante do ambiente de aprendizagem, onde os alunos são convidados a investigar situações corriqueiras das suas realidades, e assim relacioná-las a disciplina de Matemática.

Diante disso, Alves (2014, p.94) afirma que “[...] essa relação não pode se configurar como a ‘contextualização a qualquer custo’, mas sim, que tenha sentido no aprendizado do aluno, na construção e reconstrução do seu conhecimento”. Ou seja, como docentes, é preciso sempre estarmos buscando novos conhecimentos; novas possibilidades metodológicas, que venham a nos auxiliarem em nossas práticas pedagógicas a fim de apresentar a Matemática na realidade dos discentes.

Isto posto, a partir das temáticas e das reflexões apresentadas que traçamos a seguinte problemática do nosso estudo: Como o programa de Etnomatemática contribui para significação da prática pedagógica do professor de Matemática que atua em Escolas do Campo?, tendo como objetivo geral: Compreender como o programa de Etnomatemática pode contribuir para a prática pedagógica do professor de Matemática que atua nas Escolas do Campo. De maneira específica, caracterizar os principais aspectos teóricos metodológicos da prática pedagógica do professor que atua nas Escolas do Campo; identificar as principais influências do programa de Etnomatemática para o ensino de Matemática para as escolas do campo e ainda analisar.

Portanto, justifica-se o interesse do estudo sobre a referida temática, por percebermos a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre essa discussão. Assim, como o referencial de teóricos que abordam temas direcionados à Educação do Campo e a Etnomatemática, bem como, àqueles que discutem práticas

pedagógicas dos professores de Matemática. Nessa perspectiva, buscamos fundamentar esse estudo baseando-se em alguns teóricos, tais como: Alves (2014), Bassanezi (2002), Caldart (2003), D'Ambrósio (2012), D'Ambrósio (2020), Foerte (2012), dentre outros.

METODOLOGIA

Visando uma melhor compreensão do tema proposto neste estudo adotou-se a abordagem qualitativa e quantitativa, onde MINAYO (2009) enfatiza a importância da apresentação de dados teóricos e que possam ser quantificáveis para a efetividade da pesquisa, por outro lado considerando a abordagem qualitativa apresenta em seu enfoque a subjetividade do sujeito, ou seja, não traduzida em números.

Os dois tipos de abordagem e os dados delas advindos, porém, não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa. (MINAYO, 2009, p. 22)

Bocato (2006), a pesquisa bibliográfica objetiva o levantamento e análise crítica dos documentos e/ou estudos já publicados sobre a temática a ser pesquisada, cujo objetivo principal é desenvolver o conhecimento crítico que proporcione reflexões, diante da temática definida.

Para a realização deste estudo, houve uma seleção de temas relacionados ao programa Etnomatemática e as práticas pedagógicas dos professores de Matemática que lecionam nas Escolas do Campo

Corroborando com esse pensamento, Marconi e Lakatos (2017, p. 174), enfatizam que “toda pesquisa implica no levantamento de dados de variadas fontes que serão úteis para trazer conhecimentos sobre o tema pesquisado”. Oportunizando, assim as considerações acerca das temáticas que possam estar relacionados ao estudo em questão.

As referências ora analisadas, pela pesquisadora, o ensino de Matemática em escolas do campo e programa Etnomatemática que embasam este estudo encontram-se nas seguintes bases de dados: Banco de Dissertações da CAPES, SciELO, Google Acadêmico e ainda se conta com alguns exemplares bibliográficos impressos. Assim, os artigos, dissertações e/ou teses estudadas são um total de 19 (dezenove) referências, onde os pesquisadores abordam a temática supracitada.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo ensino-aprendizagem, diante da Matemática e as dificuldades que o cercam, podemos destacar o ensinamento direcionado à Educação para população rural onde “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”, assim, assinala a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN no seu artigo 28. Colaborando com essa reflexão, Foerster (2012, p. 157) com relação à Educação do Campo, afirma que,

A educação do campo constitui-se como prática educativa de humanização, conforme discutido por Paulo Freire (1974;1996). Dá-se centralidade as lutas do homem do campo, como sujeito de direitos no processo de humanização da terra e das pessoas do mundo. [...] produz-se como construção coletiva e se concretiza no esforço de aproximação de saberes da terra com os saberes acadêmicos. Trata-se de uma prática dialógica e trabalho colaborativo permanente.

As crianças e os jovens que estão inseridos no meio rural precisam estar preparados para as mais variadas situações da vida e a educação tem um papel fundamental nesta preparação. Portanto, faz-se necessário perceber a Educação do Campo como um espaço de inúmeras perspectivas voltadas para o desenvolvimento das práticas educativas diante do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, apresentamos nos tópicos a seguir uma contextualização sintética acerca da Etnomatemática, e conseguinte, versaremos a respeito da

prática pedagógica dos professores de Matemática que lecionam nas Escolas do Campo.

O PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA

No que infere a Educação Matemática, a Etnomodelagem é apontada por muitos estudiosos e/ou pesquisadores como alternativa metodológica de ensino e aprendizagem, visto que, proporciona uma melhor interação no ensino de Matemática entre os professores e alunos. Para Alves (2014) A Etnomatemática diante do ensino de Matemática surge como um auxílio ao ensino dessa disciplina buscando a concretização da passagem de uma Matemática da teoria para uma Matemática da prática.

Corroborando com esse pensamento, Bassanezi (2002) defende que o professor precisa estar motivado no processo de ensino-aprendizagem. Assim, o autor afirma que “[...] os professores devem valorizar o que ensinam de modo que o conhecimento seja ao mesmo tempo interessante, por ser útil, e estimulante, por ser fonte de prazer” (BASSANEZI, 2002, p. 16).

A Etnomatemática tem como princípio a valorização das diferenças e defende que toda e qualquer construção relacionado ao desenvolvimento da aprendizagem Matemática possui relações com a tradição cultural de cada comunidade. A oportunidade de estudar os conteúdos Matemáticos fora da sala de aula tende a promover o uma melhor compreensão da realidade dos discentes envolvidos e ainda sem deixar de lado o conhecimento acadêmico da referida disciplina.

Nesta perspectiva Rosa; Orey defendem que,

[...] a utilização da Etnomatemática que está presente no cotidiano dos grupos culturais, que tem por objetivo a ampliação e o aprimoramento do conhecimento matemático que estes grupos possuem para o fortalecimento da identidade cultural dos indivíduos, como seres autônomos e capazes. Este aspecto favorece, nestes grupos, o desenvolvimento de uma forte raiz cultural que possibilitará o conhecimento em relação a cultura dominante. (2003, p. 2).

Isso posto, tem-se que cerne do programa etnomatemática é ter a consciência da existência das mais variadas maneiras de se fazer e compreender a matemática, isso pode ocorrer por meio da apropriação do conhecimento Matemático que se tem na escola pelas diversas pessoas que existem em nossa sociedade.

Para D'Ambrosio (2020), aponta a necessidade de uma reflexão acerca das pesquisas sobre a Etnomatemática, onde esse autor diz que,

A pesquisa em etnomatemática deve ser feita com muito rigor, mas a subordinação desse rigor a uma linguagem e uma metodologia padrão, mesmo tendo caráter interdisciplinar, pode ser deletério ao Programa Etnomatemática. Ao reconhecer que não é possível chegar a uma teoria final das maneiras de saber/fazer matemático de uma cultura [...]. (2020, p.18).

Portanto, a Etnomatemática, tem por propósito o reconhecimento da cultura plural, que tem a sua responsabilidade vinculada a constituição do país, e que assim deve, ser considerada diante da elaboração de expostas que venham atender os anseios da população no que concerne à construção histórico política.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA QUE LECIONAM NAS ESCOLAS DO CAMPO

Ao mesmo tempo, surge um saber crítico e reflexivo cada vez mais necessário, que auxilia as discussões sobre Educação do Campo, e em especial no que se refere as contribuições das lutas políticas, direcionada as práticas desta educação, vinculada a realidade do campo.

A educação do campo é uma educação que se busca em sua essência trabalhar o desenvolvimento do ensino aprendizagem aliado a vivência da realidade dos alunos que residem no campo, levando em consideração as particularidades da vida no campo.

Ao longo da história de desenvolvimento da educação do campo houve grandes mobilizações de luta em defesa aos direitos por uma educação de qualidade e que atenda aos anseios dos camponeses.

Esses movimentos são responsáveis por reflexões e debates acerca a Educação Básica ofertado nas Escolas Campo, desde as organizações e lutas pela implementação até o desenvolvimento e manutenção destas escolas.

Neste contexto, Caldart (2018) defende que existem três ideias-força que desde a Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998, acompanham a Educação do Campo,

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.
2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.
3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano.

Considerando o exposto, a atividade do ser docente, na sociedade atual, não se caracteriza como uma tarefa fácil, pois, há inúmeros fatores que podem vir a influenciar no exercício profissional do ser docente, considerando desde sua formação inicial recebida no curso de graduação até a vida profissional do professor na prática.

A vista disso, faz-se necessário uma análise das práticas pedagógicas dos professores que atuam nas escolas do campo, em particular com a disciplina de Matemática, refletindo de maneira crítica acerca das contribuições da Etnomatemática para a concretização desta prática de maneira eficaz, diante do processo de ensino-aprendizagem nas escolas do campo.

Para D'Ambrósio (2012, p. 74) “Nenhuma teoria é final, assim como nenhuma prática é definida, e que não há teoria e prática desvinculada”. Nessa perspectiva, Calaça; Sobrinho (2010) reiteram que a importância a ser dada aos saberes da prática docente está na premissa de que o professor deve ser considerado apenas como aquele que é capaz de aplicar os conhecimentos já produzidos por outros,

mas como alguém que possa assumir sua prática a partir dos significados construídos por este.

Em conformidade às ideias dos autores supracitados, Santos e Brito (2016, p. 121) afirmam,

[...] a formação de professores de matemática, a um exemplo da formação dos demais professores, necessita se apoiar em uma sólida base de conhecimentos, levando em conta as mudanças sociais, assim como as mudanças na Educação e no ensino. Significa que formar esses professores transcende à formação de um mero especialista na matéria a ser ensinada [...].

Corroborando com esse pensamento, Salgado (2012) ratifica a importância de trabalhar conteúdos selecionados e adequados à realidade e com a Educação do Campo isso tem um enfoque maior, pois permite aos alunos adquirirem habilidades no contexto do aprender a aprender, diante da sua realidade campesina.

Assim, para D`Ambrósio (2012, p. 74),

O grande desafio para a educação é pôr em prática hoje o que vai servir para o amanhã. Pôr em prática significa levar pressupostos teóricos, isto é, um saber/fazer acumulado ao longo de tempos passados, ao presente. Os efeitos da prática de hoje vão se manifestar no futuro.

Em vista disso, compreende-se a necessidade de uma melhor contextualização dos conteúdos de Matemática, justificando a proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a apresentação destes através de situações vivenciadas no cotidiano do aluno.

No contexto das práticas docentes, faz-se necessário compreender que a profissão docente não se caracteriza pelo repassar conteúdos da disciplina que leciona, mas como uma constante busca por melhores métodos de ensino. Conseqüente, diante da educação no campo, destaca-se a relevância da construção de uma relação entre os conhecimentos trabalhados na escola e os conhecimentos vivenciados

na realidade do campo, promovendo assim, um fortalecimento no processo de ensino-aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este estudo apresenta a análise de outros, com apontamento para duas contextualizações principais: O programa Etnomatemática e as práticas pedagógicas dos professores de Matemática que lecionam nas Escolas do Campo.

Nessa perspectiva, compreende-se a necessidade do docente realizar as suas práticas fazendo com que os discentes inseridos no contexto do campo, venham a interagir sobre os conhecimentos Matemáticos, associados com seu cotidiano.

Isto posto, Wanderer (2009)

[...] explicitar as matemáticas geradas em atividades específicas também é um processo que pode ser significado como um conjunto de jogos de linguagem no sentido atribuído pelo filósofo. Assim, a matemática acadêmica, a matemática escolar, as matemáticas camponesas, as matemáticas indígenas, em suma, as matemáticas geradas por grupos culturais específicos podem ser entendidas como um conjunto de jogos de linguagem associados a diferentes formas de vida, agregando critérios de racionalidade específicos. (p. 117).

Nessa perspectiva, os professores que atuam nas escolas do campo devem estar em uma constante busca por aperfeiçoamentos, a fim de auxiliar as suas práticas docentes diante do ensino-aprendizagem de seus alunos.

Corroborando com esse pensamento, Caldart (2003) defende que,

Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo. (p.64).

Nesse contexto, pode-se afirmar que os professores comprometidos com a educação são eternos pesquisadores e problematizadores das situações vivenciadas no cotidiano. Portanto, com o docente que ministra aulas de Matemática, em específico no contexto das escolas do campo, não se difere dos demais, uma vez que, para o ensino deste componente curricular faz-se necessário a criação e/ou utilização de situações-problemas diretamente relacionadas ao dia a dia dos alunos.

A educação da população carente e excluída socialmente é encarada por Freire como a que mais necessita de atenção, educação, saúde, habitação e todas as formas do viver do ser humano. Assim ele entende que é fundamental como uma força de mudança e libertação, caso contrário gera domesticação e alienação do ser humano, “educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (FREIRE, 2013, p. 36).

Defende, o autor, o que Freire (2019b) denomina uma pedagogia libertadora, ressaltando a ação pedagógica, capaz de interferir no contexto histórico-social como uma prática social transformadora, que impulse as mudanças emergenciais e significativas na sociedade. E, em tempos de pandemia, mais que outrora, vive-se em uma sociedade conflitiva com muitas contradições que são expostas no cotidiano na mídia com um todo, destacando quando as contradições e negacionismos imperam nas esferas da sociedade ou do poder. Nestes termos, Gadotti assevera que:

Uma sociedade entra em fase de conflito quando as contradições existentes no seu interior rompem os laços orgânicos que as mantinham em equilíbrio. Toda sociedade graças a esse equilíbrio de forças opostas (contradições). [...] Por sociedade em conflito entendo aquela sociedade que A conquistou o direito de falar, de dar voz ao seu grito sufocado. É assim que vejo nossa sociedade hoje. Uma sociedade, que ainda não conquistou sua liberdade, mas apenas a possibilidade de dizer que não é livre. (GADOTTI, 2001, p. 74)

Essa abordagem coloca diante de uma diversidade de possibilidades, exigindo posturas e decisões no contexto da educação

no sentido de interpelar a favor de quem, contra o que e quem envolver na luta, de que projeto de sociedade e tipo de ser humano postula-se na perspectiva de resistir contra todas as formas de exclusão social e de lutar em defesa da justiça e inclusão social, como bem corrobora Freire (2014, p. 58):

“a educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de uma formação continuada a fim de aprimorar as práticas dos professores que atuam nas escolas do campo, permitindo assim, o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes. Aprende-se muito com a escola e com os saberes experienciais dos professores como Tardif (2014) nos ensina. Para o autor não há separação entre relação teoria e prática, pois, na prática há teoria e na teoria há prática, e que são os atores, os sujeitos, que dão vida a prática docente.

O humanismo hoje exige, não só uma nova relação entre os homens, mas também, uma nova relação do homem com a natureza. Há de ser, portanto, não só social, mas exatamente socialista e também ecológica, ou mais precisamente ecologista, num mundo que construa possibilidades e felicidade para todos (as).

Sabe-se que a teoria em si, como ensina Adolfo Sanchez Vázquez não transforma o mundo. Certamente pode contribuir para sua transformação e, para isso, “tem que sair de si mesma” e ser assimilada pelos sujeitos/atores que vão ocasionar essa transformação. Pois, entre a teoria e a atividade prática se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios, e planos concretos de ação, indispensáveis para poder oportunizar as ações reais, concretas de efetivação das transformações. Assim, uma

teoria é prática quando materializa através de uma série de mediações, entre o idealizado e o necessário.

Ao analisar os estudos apresentados, conclui-se que o programa de Etnomatemática pode vir a contribuir para uma melhor contextualização dos conteúdos matemáticos ministrados nas escolas do campo.

Desse modo, faz-se necessário compreender como o programa de Etonatemática pode contribuir para um melhor desenvolvimento do ensino-aprendizagem da disciplina de matemática para as escolas que estão inseridas no campo, associando as diferenças socioculturais à contextualização dos conteúdos matemáticos. Portanto, sugere-se que as escolas do campo compreendam, seus processos de diferenciação diante da realidade camponesa de seus discentes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. L. **Etnomatemática Aplicada à pedagogia da Alternância nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí**. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Piauí, 2014.
- BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia**. São Paulo: Contexto, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <
568
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf
>. Acesso em: 02 de jul. 2020.
- _____. Ministério de Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN**. Lei n 9.394/96, Brasília, 1996
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- CALDART, R. S. **A Escola do Campo em Movimento. Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003

_____. **A Escola do Campo em Movimento.** In. Arroyo, M. G., CALDART, R. S. e Mônica, M. C., A. Por uma educação do Campo. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

CALAÇA, N. A. A e MENDES SOBRINHO, J. A. C. **Formatos de produção e saberes experimentais na interface com as práticas pedagógicas de professores de Matemática.** In. Mendes Sobrinho, J. A. C. e Damázio, A. Educação Matemática: contextos e práticas. / Organizado por José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho e Aldemir Damazio - Teresina: EDUFPI, 2010.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática – elo entre tradições e a modernidade** / 6. Ed., 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

_____. **Educação Matemática: da teoria à prática.** 23ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

FOERSTE, E. e FOERSTE, G. M. S., **Parceria na formação de professores do campo: uma avaliação do programa de Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo.** In. Antunes-Rocha, M. I., Territórios educativos na Educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais / Maria Isabel Antunes-Rocha, Maria de Fátima Almeida Martins, Aracy Alves Martins, [organizadores]. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2019.

_____, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____, Paulo. **Pedagogia da indignação.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, E. de S.; MELO, K. R. A. **Educação do Campo: reflexões políticas e teórico-metodológica.** Teresina. EDUFPI, 2016.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

NETO, A. J. M. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputas. In. Rocha, M. I. A. e Martins, A. A.,

Educação do campo - Desafios para a formação de professores. 1ª ed. Autêntica, 2009.

SALGADO, M. U. C., **Manual do Educador Orientações Gerais** / [Organização: Maria Umbelina Caiafa Salgado; Revisão Ortográfica: Rafael Paixão Barbosa] – Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano, 2012.

SANTOS, C. A. e BRITO, A. E. **Formação de professores de matemática:** dos saberes docentes e das necessidades formativas. In. Formação docente e práticas educativas em matemática / Organizado por José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho e Aldemir Damazio – Teresina: EDUFPI, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WANDERER, F. **Etnomatemática e seus fundamentos:** contribuições do pensamento filosófico do Segundo Wittgenstein. In Fantinato, M. C. de C. B. Etnomatemática – novos desafios teóricos e pedagógicos/Maria Cecília de Castello Branco Fantinato (organizadora). – Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009.

O CORPO NA ESCOLA CAPITALISTA

Marta Maria da Silva Gomes³¹

Aline Cinara Firmino da Silva Dias³²

RESUMO: Esse trabalho é de natureza qualitativa, versa compreender como a escola lida com os corpos de seus alunos na educação infantil, refletindo sobre os responsáveis pela contribuição dessa passividade corporal e como essa escola capitalista se consolida em seu processo histórico-cultural. Para compreensão desse contexto histórico-social adotamos uma análise documental com base em Pádua (1997) e adotamos como caminho metodológico ainda o aporte bibliográfico dentro das análises de Gil (2008) para analisar os reflexos do modelo fabril nas escolas, principalmente nas escolas para as massas populares, para a conservação de uma sociedade opressora com um ensino tecnicista. A partir da análise Freireana buscamos identificar essas práticas e desnaturalizar como também refletir sobre a construção de uma educação libertadora através da tomada de consciência e da importância de mudar a práxis pedagógica para que a escola possibilite o sujeito a ser mais.

Palavras-chave: Educação infantil. Corporeidade. Educação Libertadora.

INTRODUÇÃO

A visão que se constituiu do corpo ao longo do tempo não fazia ligação com a aprendizagem, havia uma grande dissociação entre o corpo e a mente, isso porque “a aprendizagem formal foi historicamente alicerçada nos padrões cartesianos” (ARAÚJO, 2005, p. 49). Não se entendia a importância desse corpo está com um tônus regulado, do impacto da tonicidade, equilíbrio para o bom

³¹ Graduada em Pedagogia na UFPE-CAA, Psicopedagoga Clínica e Institucional CBO 2394-25, pós-graduanda em psicomotricidade e pós-graduanda em Neuropsicopedagogia clínica e Institucional (ALPHA)

³² Graduada em Educação Física pela ASCES, especialista em Psicomotricidade faculdade ALPHA, Professora Universitária na ALPHA.

desenvolvimento e do quanto esse corpo necessita estar bem e ter um bom desenvolvimento e maturação para que os ganhos e as habilidades cognitivas venham a ser adquiridas.

A cultura infantil cada vez mais tem ficado ausente da escola, dentro dos muros escolares o que se vê é um capacitismo, onde desde pequenas as crianças são preparadas para exames, provas e vestibulares. E se essa criança que antes corria, brincava, rolava, chutava, saltava, agora se ver a passar longos períodos há uma cadeira onde seu corpo e sua energia devem ser contidos para não atrapalhar esse processo intitulado educação. O que se aprende na escola da vida não é agregado valor, e sob a vigília punitiva de comportamentos as crianças são conduzidas à atividades repetitivas impostas, conformando-os a rotinas e ritmos que mais parece que estar numa produção industrial. Para Freire,

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar. É necessário, a cada início de ano, que o corpo da criança também seja matriculado na escola, e não seja considerado por algumas pessoas como um ‘estorvo’, que quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará a aprendizagem. (1997, p.11)

Não é que as regras são ruins, e que todo tipo de comportamento deve ser aceito, é que enrijecemos os processos de ensino-aprendizagem de tal modo que qualquer metodologia que fuja da cadeira e do quadro passa a ter um olhar de não educação. Ainda que na educação infantil haja espaço para o lúdico, ele se perde durante a trajetória escolar da criança, o que demanda mais conteúdos, mais horas sentados, inúmeros livros e uma rotina maçante que coloca esse corpo em total inércia. Freire (1991, pág. 09) defende que “fica difícil falar de Educação concreta na escola quando o corpo é considerado um intruso”. As crianças têm chegado cada vez mais cedo às escolas, infâncias são roubadas por uma agenda enorme de compromissos e esse sujeito tem tudo, menos a infância, menos o brincar com qualidade visando o desenvolvimento psicomotor desse sujeito.

O máximo de experiência que a criança tem com seu próprio corpo, são as aulas de educação física e que está também não acompanha toda a trajetória escolar. E a aula de educação física quando é ofertada os professores o correlacionam como algo de caráter punitivo, desvalorizando um componente curricular essencial e enriquecedor para a criança.

É importante analisar como essas concepções sobre o corpo infantil tem se consolidado, estamos sobre uma tríade preocupante e que precisa ser discutida, onde temos a escola tolhendo essa corporeidade e do outro lado à superproteção dos pais sobre esse corpo e na ponta iceberg os impactos dessa passividade tóxica das babás de vidro (celular). Dentro dessas análises não podemos esquecer que não estamos falando de uma escola capitalista para todos, o modelo escolar das massas do proletariado ensina para passividade e para corpos servis e dóceis, a escola que o filho do patrão frequenta vai valorizar as artes, a mecânica, a filosofia, a engenharia, a robótica e desde cedo se preparar para ocupar altos cargos, a preparação de uma trajetória escolar de um filho de um empregado e de um patrão é diferente. Ainda que os processos seletivos sejam para todos, a permanência nesses espaços seleciona que corpos, que sujeitos e que classe devem ocupar os mesmos, onde nosso papel enquanto educador crítico/reflexivo é “desvendar a manipulação real e os mitos da sociedade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 104) e por meio da nossa prática seja na escola ou na clínica psicomotora desconstruir paradoxos de superioridade e oportunizar que todo e qualquer sujeito possa ser mais.

A HISTORICIDADE DESSE CORPO INSTITUCIONALIZADO

Dentro de uma visão cartesiana um corpo é apenas visto como uma máquina hidráulica e a educação que o recebe é apenas uma forma de considerar esse aspecto mecânico, anulando a vontade própria, os desejos, e o conhecimento da intencionalidade do movimento humano. Dado essa racionalidade instrumental busca-se a padronização dos corpos, entretanto, essa padronização de certo

modo cai por terra ao perceber que o ambiente, o estilo de vida e a cultura influenciam sobre esse corpo.

O paradigma da corporeidade vem romper com o modelo cartesiano, não havendo mais distinção entre essência e existência, ou razão e sentimento. O cérebro não é o órgão da inteligência, tampouco o coração a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível. O homem deixou de ter um corpo e passou a ser um corpo. Por meio do corpo, ele pode aprender, agir e transformar seu mundo. É por meio do seu corpo que o homem surge. (OLIVIER, 1995, p. 62)

A visão que se tinha do corpo passou por inúmeras reformulações, essas análises que se tinham sobre o corpo acompanham discussões biológicas e tinha também a abordagem cultura estética, do padrão para cada época e modelo de sociedade. Embora hoje a visão sobre o corpo seja diferente é importante entendermos como essas hipóteses e normas foram fundamentadas e que vestígios dessas análises ainda se fazem presente atualmente,

A passividade do processo educativo tem tirado das crianças a criatividade, a curiosidade e o interesse por vivenciar outras experiências, a construção de educação que temos desde o princípio partiu de tornar os sujeitos dóceis e obediente as regras. Não podemos falar do corpo nesse ambiente institucional sem mencionar as marcas processo de civilização das Comunidades indígenas, um marco que faz parte da nossa história e essa educação que é fornecida ela não surge no intuito de garantir cidadania, essa educação vem associada a um projeto de educação do que pode e o que não pode na nova construção de sociedade, onde esse corpo necessita de uma nova postura de uma nova roupagem e de uma expressividade corporal mais delicada e recatada. Nosso corpo é tolhido desde 1500, pelas influências culturais e religiosas impostas. Sant'Anna (1995) defende que o corpo vai expressar o que há nele e, reciprocamente o que esse meio que ele está inserido o provoca em seus movimentos, sendo o corpo portanto,

(...) lugar da biologia, das expressões psicológicas, dos receios e fantasmas culturais, o corpo é uma palavra polissêmica, uma realidade multifacetada, e sobretudo, um objeto histórico. Cada sociedade tem o

seu corpo, assim como ela tem sua língua. E do mesmo modo que a língua, o corpo está submetido à gestão social tanto quanto ele a constitui e a ultrapassa (1995 p. 12).

O modelo que temos implantado na escola ele não surge do nada, a mesma linha de raciocínio de uma indústria foi implantada nas escolas, principalmente nas escolas para as massas populares. Se de um lado as escolas dos ricos trabalham a conscientização desse corpo belo, a arte, a literatura, as práticas esportivas e marciais, as escolas para as massas têm conteúdos selecionados, horários regidos por um sinal similar as sirenes das fábricas, onde a forma como se senta, como brinca, como lida com seu próprio corpo são monitorados por ações punitivas caso não obedeça. Para Bujes

O que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o que constituía uma „natureza infantil “que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificava a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as dos meios pobres) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos. (2007, p. 15)

A educação não tinha um propósito de libertação, ela assumiu um caráter comunicativo, de imposição, boas maneiras com esse corpo para civilidade. Nosso corpo é aprisionado nas práxis de ensino presos a cadeiras e dóceis ao sistema e “como oprimidos, como objetos, como quase “coisas”, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores”. (FREIRE, p. 26, 1987) E deste modo fica claro porque a educação para as massas tem se tornado tão tecnicista, porque os livros didáticos são limitados a respostas fechadas, sem abrir espaço para o diálogo, e incapazes de desenvolver desde cedo a consciência crítica nosso país é facilmente seduzido por líderes políticos fascistas. De acordo com Oliveira,

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora

da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. (1992, p.18)

Se analisarmos o currículo oculto vamos entender, que todo o Inter jogo escolar tenta moldar esse corpo e garantir passividade e obediência as regras, e no seio dessa escola com marcas do capitalismo, elitismo, capacitismo e catolicismo, nos deparamos com jargões na boca de professores dizendo que “Deus não quer preguiçoso em sua obra”, subentendendo então esse corpo não pode ter ócio, na história da cigarra e da formiga tão lida nas nossas salas de aula reflete em sua moral que a busca pela arte, molejo e swing da cigarra são comparados a algo ruim de gente folgada, que o trabalho deve ser seguido sempre sem distrações como a formiga obediente a rainha. Deste modo “é preciso, portanto, fazer dessa conscientização o primeiro objetivo de toda educação libertadora.” (FREIRE, 1978, p. 40) e entender que a escola somos nós, e escola sem gente é só um prédio, são as pessoas que sustentam as ideias então a primeira mudança tem que começar pela desconstrução de estereótipos e preconceitos para que a práxis pedagógica seja transformada.

CORPOREIDADE E ESCOLA: A NECESSIDADE DE REFLETIR SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA NA CONDIÇÃO DO SER MAIS

A criança passa os seus primeiros anos de vida livre podendo brincar, correr e usufruir de toda sua imaginação e energia e aos sete anos ter que se deparar com um lugar novo que reprime essa energia, onde o toque da sineta diz a hora de tudo, conter seu corpo por longas horas em uma cadeira, onde há um jeito para sentar, para brincar, para se relacionar e se comunicar e isso todos os dias. Deste modo,

O corpo da criança, logo que chega à escola, é tolhido de seus movimentos. O cognitivo é tomado como a base do objetivo do que é desenvolvido na escola e o movimento é visto, em alguns casos, como obstáculo ao desenvolvimento desse objetivo, ou ainda, como se o movimento do corpo prejudicasse o processo de aprendizagem (RICHTER, 2006, pág. 36).

É notório ver no recreio as crianças correndo desenfreadamente, alegria, gritos e muita energia, a criança busca ao máximo aproveitar os trinta minutos que lhe cabem ser criança sem tantas regras. E tentando manter essa essência de criança as visitas ao banheiro parecem mais um alívio para o corpo do que para necessidades fisiológicas. Voltamos a afirmar que ordem não é uma coisa ruim, mas o processo de ensino-aprendizagem ele precisa ser fluído, ele precisa entender que sujeitos são esses, que corpo é esse que chega na escola, que marcas esse corpo carrega. As formas como esse corpo fala,

(...) expressa as histórias de vida das crianças, suas origens sócio-culturais, o pertencimento a diferentes classes sociais, gênero, credo religioso e etnia. Estas singularidades oportunizam ao/a professor/a um conhecimento maior das crianças que, quando interagem entre si, conhecem outras culturas, se reconhecem como classe e podem paulatinamente se conscientizarem em torno da luta pela igualdade de oportunidades. (SAYÃO, 2000 p.04)

Quantas vezes se exige que as crianças prestem atenção, falta de aptidão, e culpamos a criança, lhe damos rótulos e adjetivos quando nós deveríamos lhe perguntar que marca seu corpo traz para escola? São marcas de fome, são marcas de abuso infantil, as cicatrizes do seu corpo falam de que? Dor, sobrevivência, da violência, da falta de políticas públicas que assegurem o direito de ser criança de ter infância.

É esse mesmo corpo que ocupa a sala de aula dia após dia, crianças cansadas de trabalhar ajudando a família em contra turno da escola, é aquele mesmo aluno que chamamos de desinteressados, que não quer nada com a vida, que falta muitas aulas e que para além dos muros escolares tenta sobreviver ao capitalismo selvagem que coloca

muitas famílias à margem da pobreza e da precariedade. É o mesmo corpo que chega na escola com fome, e que só consegue se sair bem nas atividades após a merenda. É a criança cansada de caminhar longos trajetos para ter acesso à educação, porque na sua comunidade, ou no seu bairro não tem escola. (CERISARA, 1999)

É dessa forma que desde cedo, elas são moldadas para o mercado de trabalho, onde as massas seguem à risca o que é imposto, onde a obediência é sentenciada por um silêncio ensurdecador. Freire (1991 p.43) nos leva a pensar que: “(...) a escola não deveria trabalhar a criança, no sentido de treiná-la a ser adulta, mas, sim, no sentido de a criança construir e reforçar as estruturas corporais e intelectuais de que dispõe”. É quase unânime quando se pergunta a criança o que ela fez na escola de interessante, e a resposta ser sempre nada ou nos dizerem o de sempre, por que a escola tem sido justamente isso um processo mecânico repetitivo e maçante, agora se questionar sobre o recreio muito elas têm a nos dizer.

As brincadeiras que acontecem no recreio se forem analisadas elas exploram bastante o potencial desse corpo, quando estão brincando de pega-pega elas estão trabalhando esse corpo em movimento, esse espaço, a sua lateralidade de se desviar dos obstáculos, do corpo do outro e isso é potencializar a sua praxia global, quando os meninos estão jogando bolinha de gude eles estão trabalhando a praxia fina, quando a criança está pulando corda ela está trabalhando o ritmo, a equilíbrio. Para Moreira,

A criança é movimento em tudo o que faz, pensa e sente. O seu corpo presente é ativo em todas as situações e em todos os momentos. Ele, o corpo, dialoga todo o tempo com todos que o cercam. Desde uma brincadeira como pega-pega, até as formações em roda ou em colunas, posso notar que o corpo, por meio dos movimentos, denota sentimentos e emoções. (1995, p. 85)

O que vemos na realidade cobranças muito altas em cima do desempenho das crianças, estas que estão chegando cada vez mais cedo as escolas e ao invés de saber brincar ela tem que saber escrever ao invés de saber pular ela tem que saber os números e assim “a infância passa a ser nada mais do que um momento de passagem, que

precisa ser apressado como, aliás, tudo em nossa vida” (BUJES, 2007, p. 17). Esses sujeitos chegam à escola sem saber pular ou se equilibrar em um pé só, mas mesmo sem saber ler sabem pular o anúncio para assistir vídeos no YouTube, sabem procurar seus desenhos nas redes sociais e o espaço escolar se torna tedioso, mas perdem as horas quando estão navegando na internet. É importante entender que,

Essa a imobilidade infantil é muito preocupante porque teremos como reflexos crianças com comprometimentos no seu desenvolvimento psicomotor e posteriormente eles ocuparam espaços na terapia para correção e amadurecimento do corpo, pessoas que nascem saudáveis, que não tem nenhum comprometimento neurológico ou biológico, necessitaram de amparo terapêutico simplesmente porque o seu corpo muitas vezes foi poupado de vivências.

Ter esse corpo dócil torna mais fácil a condução de uma educação bancária, e tem se consolidado esses discursos de que a criança ideal é a criança quieta, é aquela que não dá trabalho, “não têm outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer suas palavras, de pensar certo” (FREIRE, 2013, p. 170) e por meio dessas atitudes que notamos as crianças cada vez mais se portando como miniadultos ou vendo a escola como um não-lugar, quando a práxis pedagógica toma essa visão de corporeidade, a escola que deveria incluir se torna uma opressora tanto por não dar voz a esses sujeitos, como querer silenciar esse corpo que fala. Paulo Freire (2013) questiona na Pedagogia do Oprimido sobre essa inversão do que é a práxis, pois a práxis verdadeira ela é ação-reflexão, ela é revolucionária, ela é um ato político-educativo que pode mostrar/ocultar a realidade, deste modo a escola precisa analisar que práxis pedagógica ela está desenvolvendo, Para Freire (2013, p. 52), um dos sentidos da práxis é “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” isso implica pensar num projeto de educação para o povo e com o povo, não há condição de ser mais quando se pensa educação bancária e Capacitista.

ENTENDER ESSE CORPO QUE FALA

O que é o corpo? O corpo é casa, o corpo é estrutura, das batidas do nosso coração, a circulação do meu sangue ou articulação harmônica dos membros o corpo é movimento. E esse movimento precisa ser estimulado e precisa de um ambiente estimulador. Quando o bebê começa a entender o mundo a sua volta, o seu corpo é o primeiro brinquedo, brincando com os braços com os pés e a forma graciosa que se articula os dedos, esse corpo fala o tempo todo, Rodrigues (1986, p.47), nos diz que o corpo: “(...) é o mais natural, o mais concreto, o primeiro e o mais normal patrimônio que o homem possui”. Buscando dar sinais quando estamos doente nervosos, inquietos, sobre ameaça ou felizes. Esse movimento no explorar de nossos membros permite com que nosso corpo se fortaleça, tenha flexibilidade, força, a agilidade, equilíbrio, tonicidade, desenvoltura bimanual e que possamos nos localizar e nos situar no espaço-tempo.

Discutir esse corpo na escola é pensar em como melhor acolher e o respeitar, e isso repercute num projeto educativo de traçar quem são essas crianças que chegam, de que lugar elas vem, como elas chegam a escola e amparar essa fome, esse cansaço do circuito que ela fez a pé, é de cadeiras adequadas para a idade que garanta conforto, é pensar na cadeira para o aluno cadeirante ou para o aluno com hiperatividade.

Acolher esse corpo é se questionar sobre os banheiros se apresentam conforto e segurança pra esse corpo, se o espaço do recreio garante essa liberdade e seguridade para as crianças brincarem, tomarem sol, sentir a natureza, ou é um espaço apertado com um amontoado de brinquedos, e que brinquedos são e esses? Condizem com a faixa etária? São seguros? Refletir sobre que estimulações esse espaço oportuniza para esse corpo é essencial. Para além disso, é importante que o professor ao planejar sua aula, encaixar sempre atividades que envolvem movimento, que esse corpo consiga relaxar da tensão de horas sentado. Kramer evidencia, sobre essa ampliação da escolaridade obrigatória, o seguinte:

[...] que o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental devem levar em

conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, na educação infantil e no ensino fundamental. Isso significa que as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação Infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos. (2006, p. 810)

Entender esse corpo que fala é observar os comportamentos para além do caráter punitivo e regulador, é analisar como a criança se vê, se representa em sua corporeidade, como ela percebe suas características, suas cicatrizes, sua cor e constitui todos esses elementos em sua identidade. É importante trazer essa discussão também para as crianças, para que elas passem a amar suas singularidades, identificar as semelhanças e diferenças de modo comum e que cresçam com mais empatia sobre seus próprios processos de desenvolvimento. Pereira (2009) diz ainda que nas escolas, existe uma multiplicidade de vozes, de corpos e movimentos que se apresentam de forma diferenciada, assim

Existem os corpos que ensinam (os professores) e os corpos que aprendem (as crianças), ocupando distintas posições no contexto educativo. Essa diferenciação é marcada pela identidade e pela fala de cada um desses corpos. [...] Portanto, se a escola pretende trabalhar na perspectiva da aprendizagem significativa, deve considerar o conhecimento prévio desta criança, sua linguagem corporal. Esta linguagem deve ser contemplada, acolhida e desenvolvida no dia a dia da instituição. Deve, então, proporcionar às crianças o autoconhecimento, a busca do novo (novos conceitos). (2009, p.68-71)

Muitas vezes nosso corpo vai falar por extinto, situações nova o recuo de nossas mãos, o suor frio e balançar de pernas, mas muitos dos comportamentos que engessamos em nossas crianças são frutos de correntes ideológicas para padronizar o que é aceitável, a menina já cresce tendo sempre que se policiar em como sentar, o cruzar de pernas, a postura dócil e o comportamento angelical, enquanto os homens esbanjam virilidade, podem sentar a qualquer modo, andar sem camisa, até o jeito que nós mulheres andamos

precisa ser gracioso, nosso corpo é um tabu, bem como as discussões de sexualidade e saúde íntima e as concepções de infância e da necessidade de vivências psicomotoras. (CAMPOS E LIMA 2010)

O que se percebe é a escola capitalista tenta a todo modo moldar esse corpo, a naturalidade que esse processo vem se constituindo ao longo do tempo acaba enraizando discursos, estereótipos e fortalecendo o próprio bullying. A criança com bastante energia é taxada de imperativa, o aluno que quer brincar, logo recebe a tarja de quem não quer nada com a vida, e com o movimento crescente das escolas particulares, a busca por resultados precoces tira da criança o direito de ser criança de vivenciar a infância e de brincar, afinal a mensalidade é muito cara para criança brincar nesse espaço. Vale ressaltar que

“o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo”, deixando claro que o controle político do corpo deve atender de forma precisa ao ideal de produção de “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1986, p. 80)

Ainda que esse brincar seja fundamentado com bases teóricas sobre seus benefícios e propósitos, há convergência entre o marketing que a escola vende de sucesso e o processo de ensino-aprendizagem, o que grande parte dos professores fazem acontecer na sua prática docente é tentar equilibrar as cobranças da gestão escolar e dos pais e amparar essa infância, esse sujeito em sua identidade e especificidades.

É difícil desenraizar todo esse processo, e a escola ainda que em seu papel educativo tem como base de organização a gestão empresarial e o modelo capitalista Fabril, desnaturalizar esse olhar é romper com as algemas epistêmicas entre classe média e proletariado, a “reinvenção da escola” (FREIRE; NOGUEIRA, 1999, pág. 60) vai exigir que se repense o currículo oculto escolar que diz o que deve ser ensinado, é dar vez e voz ao professor para que ele possa no chão da escola fazer com que os alunos reflitam sobre as grandes engrenagens o que compõe a sociedade, é questionar o estado, o governo, o patrão, o pai, a mãe sobre as expectativas

precoces que depositamos, sobre aquilo que cobramos, entendendo que esse corpo, não é algo a ser visto só quantitativamente esse corpo é identidade, é tempo, é processo, é respeito. (DEBORTOLI, 2009)

A escola não é um mundo à parte, precisamos atrelar nossos conteúdos pragmáticos aos temas geradores que Paulo Freire tanto falava, a escola não pode se manter omissa as mudanças que acontecem no chão da comunidade ou de um país, a educação libertadora é "um ato de intervenção no mundo" (FREIRE 1967, p. 122), por isso a grande preocupação em dominar a escola, em determinar o que pode ou não pode ser dito, do medo dos professores e querer construir uma escola sem partido, quando na verdade o medo de quem domina a educação é que tomemos posse da mesma como uma ponte para liberdade.

METODOLOGIA

O percurso metodológico adotado versa compreender como a escola lida com os corpos de seus alunos, refletindo sobre os responsáveis pela contribuição dessa passividade corporal e como essa escola capitalista se consolida em seu processo histórico-cultural. Nesta seção apresento o viés do caminho metodológico que constituiu a referente pesquisa. Destacando a abordagem da pesquisa qualitativa na perspectiva de que os resultados possam contribuir para aprofundar nossos conhecimentos. Nossa abordagem é de natureza qualitativa dentro das discussões de Minayo (1994) ressalta que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Ainda que não seja nítido a escola sofre influências sociais e culturais e adotou desde seu surgimento um modelo empresarial e fabril que muito contribuiu para o modelo que temos hoje. Se situar historicamente é essencial para entendermos as mudanças que a escola passou, o que não é mais adotado nos processos escolares e o

que ainda permanece imbricado nesse contexto. A partir de então a pesquisa também será explicativa, pois de acordo com Gil

São aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. (2008, p.28).

Para compreensão desse contexto histórico-social adotamos uma análise documental com base em Pádua (1997) pesquisando em livros e arquivos alguns depoimentos que consolida-se nossa análise sobre a escola e sua consolidação na sociedade. adotamos como caminho metodológico o aporte bibliográfico ainda dentro das análises de Gil (2008) buscando fundamentar, ler e amparar os nossos escritos acerca da temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola precisa repensar suas condutas, sua organização, sua estrutura formativa e curricular, a mesma tem um papel formativo que deve ir além da preparação para o mercado de trabalho, a criança entra na escola e automaticamente num ciclo compensativo também, conseguiu atingir as competências exigidas nos primeiros anos da educação infantil vem a formatura do ABC, e os domínios de conteúdos são mais significativos que o processo de somatognosia, entra no fundamental e as cobranças continuam aumentando bem como as mudanças de seu corpo na adolescência são ignoradas, período esse que marca a consolidação da sua identidade. Ao ingressar no ensino médio as cobranças de futuro sufocam, as aulas de educação física, bem como todo processo lúdico se perdeu no percurso formativo do aluno.

Pensar o corpo na escola é entender que precisamos olhar que sujeitos são esses, entender que a energia da criança e de seu corpo não deve ter uma tarja e ser visto como algo a ser domado, mas como um aliado as atividades, estruturar nossas aulas para que haja um momento para que o ensino fuja do caderno, da cadeira e ocupe a

quadra, o pátio e que a aula seja leve, mais livre e estimulante para o processo de desenvolvimento psicomotor do sujeito.

O corpo na escola merece um assento, respeito as singularidades e diálogo, afinal ele passa por mudanças, que antes de cobrar notas, resultados e futuro de nossos alunos possamos oportunizar vivências para cada fase de sua vida ser desfrutada como deve ser, caminhamos arduamente para a conquista de direitos trabalhistas, mais cidadania e respeito para com a vida, que não levemos as marcas do passado para a um modelo de escola, a escola poder ter influências capitalistas, mas ela só permanecerá assim se não nos libertamos das algemas epistêmicas tradicionalistas e severas. Nós somos a escola, há escola é viva porque preenchemos cada canto com a pedagogia, com o conhecimento, com o amor ao que fazemos.

Que possamos matricular o aluno e seu corpo, e que a escola seja lugar de sonhos, de sorrisos, de liberdade, com menos grades, ferrolhos, sinetas, muros e regras. A escola muda quando a gente muda, e ela sempre reflete o modelo de sociedade que queremos para o amanhã, Freire (1980, p. 29) define conscientização como uma forma de “[...] tomar posse da realidade [...]” e é mais que pensar sobre e desconstruir a práxis educativa. Oportunizar esse desenraizamento é um papel de todos que compõe a escola, desemboca na minha e na sua responsabilidade social dentro dos papéis que desempenhamos, que o vislumbre que possamos usar como o marketing para os pais matricularem é que essa criança vai poder ser feliz, se desenvolver por inteira amparada em cada fase, em cada nova série e que esse corpo vai ser livre o suficiente para construir uma identidade sem marcas, sem danos sem traumas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Cristina de. **Correr, saltar, lançar, dialogar: uma reflexão sobre o corpo e a aprendizagem nas aulas de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, 2005.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola Infantil: Pra que te quero?** In CRAIDY, Carmen e KAERCHER, Gládis E. (org) Educação infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAMPOS, Gleisy; LIMA, Lilian. (orgs.). **Por dentro da Educação Infantil: a criança em foco.** RJ: Wak, 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. **A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações.** IN: *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*~ Editora Autores Associados /UFSC / UFSCAR / UNICAMP: Campinas, 1999.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira... [ET AL.]. **Linguagem Gestual, Corporeidade e Movimento.** In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; COSTA, Tânia Margarida Lima (organizadoras). **Múltiplas Linguagens e Formas de Interação da Criança com o Mundo Natural e Social II: Corporeidade, Artes e Música.** Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2009 (Núcleo de Integração)

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro.** Teoria e prática da Educação Física. São Paulo:Scipione, 1991. Série Pensamento e ação no magistério

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1997.

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

_____. Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer - Teoria e Prática em Educação Popular.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

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

_____, Paulo. **Conscientização.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6.ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental**. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MOREIRA, W. W. (Org.). **Corpo presente**. Campinas: Papiros, 1995.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. **Creches: Crianças, faz de conta & Cia**. Petrópolis, RJ:Vozes, 1992.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Campinas: Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1995.

PÁDUA, Elisabete MatalloMarchezine de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática**. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PEREIRA, Ana Cristina Carvalho. **Linguagem Corporal**. In: SECRETARIA

MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Desafios na Formação: Proposições Curriculares para a Educação Infantil – Texto Preliminar – Rede Municipal de Belo Horizonte**, 2009.

RICHTER, Leonice Matilde. **Movimento corporal da criança na Educação Infantil: expressão, comunicação e interação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia - UFU: Uberlândia, 2006.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do Corpo**. 4ª ed., Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.

XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2021

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (org.). Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SAYÃO, Débora Thomé. Infância, Educação Física e Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. 2000.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PIBID A PARTIR DE LEITURAS FREIRIANAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Karinne Luzia Rodrigues³³

RESUMO: O objetivo deste artigo é relatar as atividades e intervenções pedagógicas desenvolvidas por alunas do PIBID do curso de Pedagogia do IFMG (Instituto Federal de Minas Gerais, Campus Ouro Branco) no acompanhamento de alunos de uma escola pública municipal da cidade de Ouro Branco/MG. Buscou-se, neste sentido, dar ênfase ao comprometimento das alunas pibidianas para o processo de ensino aprendizagem, quando de seu acompanhamento de alunos matriculados do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental em uma escola municipal. Ao se discutir nos encontros entre professora supervisora e alunas pibidianas temas referentes a alfabetização, leitura, interpretação e participação foi possibilitado colocá-los em prática com as crianças que, em processo de alfabetização, vivenciam momentos diários de aulas online devido à pandemia da covid-19. Os resultados demonstram que, embora o trabalho ainda esteja em andamento, mudanças positivas na aprendizagem das crianças podem ser observadas.

Palavras-chaves: Alunas Pibidianas. Ensino remoto. Processos de interação

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa idealizado no âmbito do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Foi implementado através da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), e

³³Especialista Psicopedagoga. Professora da Educação Básica da cidade de Ouro Branco, no Estado de Minas Gerais. Contato: karinnelr@yahoo.com.br Com apoio do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG/Campus Ouro Branco) e CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010). Para sua consecução o PIBID tem por fundamento a concessão de bolsas para alunos que estejam regularmente matriculados em cursos presenciais de licenciatura, como para coordenadores e supervisores responsáveis e selecionados para o desenvolvimento do projeto, com auxílio financeiro para despesas a eles vinculadas (DEIMLING, REALI, RODRIGUES, 2020). O PIBID tem como objetivo “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (BRASIL, 2010, p. 4).

O PIBID oportuniza a estagiários a imersão no contexto de escolas públicas desde a fase inicial de sua formação universitária, com o objetivo de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública (TAVARES, MEDEIROS, 2021). Com isto, o PIBID contribui efetivamente com a formação, por excelência, de professores que atuarão nas primeiras séries do Ensino Fundamental, promovendo a integração entre educação superior e a educação básica, bem como com a criação de diálogos possíveis acerca das teorias que embasam a prática docente inicial em contextos de escolas públicas. Tal proposta busca ressaltar que a “relação entre universidades e redes públicas de ensino na formação em serviço caracteriza-se como sendo uma parceria muito importante para o desenvolvimento profissional dos professores, tanto das universidades como dos que atuam na educação básica” (FUSARI, 1997; p. 154).

Além do papel e atuação profissional de professores supervisores da educação básica, que tornam o PIBID um espaço de formação e realização de um trabalho colaborativo, enfatiza-se o comprometimento das alunas engajadas no programa e sua busca pela experiência na educação, sua adaptação e disposição para a aprendizagem e desenvolvimento de propostas educacionais eficazes, neste contexto, em aulas na modalidade remota. É, nesta perspectiva, que se busca analisar a atuação do Programa de Iniciação à Docência na formação do professor a partir das propostas inspiradas nas ideias de Paulo Freire sobre formação continuada. Mais especificamente,

busca-se, neste relato, trazer para reflexão algumas das práticas desenvolvidas no PIBID no curso de pedagogia do Instituto Federal de Educação de Minas Gerais (IFMG), campus Ouro Branco, nos anos de 2020 e 2021, como uma proposta de formação do professor, a partir de leituras freirianas.

O objetivo deste artigo é relatar as atividades e intervenções pedagógicas desenvolvidas por alunas do PIBID do curso de Pedagogia do IFMG no acompanhamento de alunos de uma escola pública municipal da cidade de Ouro Branco/MG, como elementos importantes na sua formação docente para a prática reflexiva e autônoma. Intentou-se, ainda, a partir de um relato de experiência (DEMO, 2011), afirmar os impactos das atividades e intervenções desenvolvidas, e em desenvolvimento, por 8 (oito) alunas pibidianas no processo de aprendizagem de oito alunos pertencentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental, assistidos pelo PIBID através do ensino remoto.

Não se pretendeu neste relato desenvolver uma discussão completa sobre os méritos e estratégias de uma abordagem pedagógica e de desenvolvimento de estratégias de formação continuada que abranja todos os propósitos de um processo de formação para a autonomia e aprendizagem ativa da educação que, eventualmente, se tornou parte das ações desenvolvidas pelas alunas pibidianas durante os encontros de intervenção. Contudo, cabe destacar o processo de interação social na busca pela formação, pela prática crítica da ação pedagógica possibilitada e pautada pelas buscas de adaptação de estratégias de ensino que possibilitassem a realização das aulas remotas com aproveitamento significativo pelos alunos. É, assim, a busca pela atuação pedagógica em tempos pouco propícios para as relações sociais presentes que se torna em um diferencial na busca pela formação ativa e crítica e autônoma.

Neste sentido, tornou-se certeza de que as alunas pibidianas, no desenvolvimento de suas práticas com aqueles alunos assistidos pelo PIBID, não atuavam como técnicos que simplesmente executavam determinadas instruções e propostas pré-elaboradas por especialistas educacionais. Assumiu-se que as alunas pibidianas, nas práticas propostas no PIBID, atuaram como sujeitos capazes de

desenvolver práticas pedagógicas que demonstravam ser, estas alunas, antes professoras construtivistas, que processam informações, tomam decisões, geram conhecimento prático e se propõem a criar estratégias que auxiliam e influenciam a sua atividade profissional de forma efetiva, com fins ao seu crescimento profissional e à educação por excelência de crianças de escolas públicas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A partir do pensamento de Freire, pode-se afirmar que a formação continuada torna-se como um processo contínuo e permanente do professor rumo a seu desenvolvimento profissional. A formação do professor, nesta perspectiva, é dada pela formação inicial e pela formação continuada como formas interarticuladas. A formação inicial corresponde ao período em que o professor se dedica ao aprendizado nas instituições formadoras e a formação continuada, por sua vez, refere-se à aprendizagem dos professores já no exercício de sua profissão, através de ações dentro e fora das escolas (TAVARES, MEDEIROS, 2021). O PIBID, neste sentido, contribui com este processo de educação continuada e permanente a que os professores em formação se veem em um processo de reflexão sobre si mesmo e sobre o contexto em que irá atuar nos âmbitos sócio-político-econômico-cultural mais amplos.

Nas práticas desenvolvidas pelas alunas em formação para a pedagogia do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) campus Ouro Branco/MG, estagiárias do PIBID, têm-se momentos de leituras, reflexão sobre a prática docente e o desenvolvimento de atividades com alunos de uma escola pública assistidos pelo programa. São neste momentos em que, permanentemente, se incentiva naquelas alunas em formação docente a apropriação dos saberes pedagógicos, sociais e políticos, que as preparam para a autonomia e para uma prática crítico-reflexiva, como já destacava Freire (1997), abrangendo a vida cotidiana da/na escola e os saberes da experiência docente. Todo este processo se propõe a preparar esta nova docente em formação para suas práticas docentes futuras, fundamentada na socialização do conhecimento produzido pela

humanidade em suas diversas áreas de atuação e em sua relação ação-reflexão-ação, com vistas a responder às demandas e às necessidades concretas da escola e dos seus profissionais, com forte valorização da experiência do profissional e a explicitação e a reflexão sobre as diferentes políticas para a educação pública, com compromisso com a mudança e com o trabalho coletivo.

Enfatiza-se, neste propósito, que o PIBID se torna, fundamentalmente, em um espaço de formação do professor, seja como uma escola, traduzida em um espaço para se tratar de conteúdos disciplinares dessa formação, como especialmente um espaço para o desenvolvimento de sua prática educativa, voltada para ações pedagógicas e aprendizado na experiência cotidiana (MATIAS, 2016). Espaços, enfim, para o desenvolvimento inicial e continuado, na perspectiva da formação mais ampla, em que se constitui o professor crítico, reflexivo e comprometido com a mudança social e politizada. Como formandas em docência, e também formandas na prática, as alunas estagiárias pibidianas tornam-se, em todos os sentidos, investigadoras da sala de aula responsáveis pela formulação de suas próprias estratégias na reconstrução de sua ação pedagógica. Afinal, como se propõe na perspectiva freiriana, a prática transforma-se em fonte de reflexão, de investigação, de experimentação e, finalmente, em conteúdo para a formação.

O PIBID, enfim, torna-se um espaço singular em que o processo formativo propõe situações que possibilitem a troca de saberes entre os professores supervisores e alunas pibidianas, através de projetos articulados de reflexão e práticas conjuntas. Nesse sentido, tornam-se necessárias ações em que, definidas como metodologias de formação das alunas pibidianas, se buscam o estudo compartilhado, o planejamento e o desenvolvimento de ações pedagógicas conjuntas, o desenvolvimento de estratégias de reflexão da prática e a análise de situações didáticas, entre tantas outras ações (TAVARES, MEDEIROS, 2021).

Ênfase dada, ainda, na busca do desenvolvimento de estratégias eficazes em um momento de emergência sanitária, como a agora vivida em decorrência da pandemia da COVID-19, em que se emergiu a modalidade do ensino remoto, com todas as limitações e

dificuldades impostas pelo isolamento social e a deficiência de meios tecnológicos para se efetivar as aulas com crianças oriundas de camadas sociais mais baixas.

IMPACTOS DA COVID NAS ESTRATÉGIAS DA EDUCAÇÃO REMOTA

Desde março de 2020, o surgimento da COVID-19 e a decretação da pandemia resultou no fechamento de escolas em todo o mundo. A COVID-19 forçou todos os cursos presenciais a fazerem a transição para a modalidade do ensino remoto em que o ensino é realizado remotamente e em plataformas digitais (SANTOS JUNIOR, MONTEIRO, 2020). Isto não foi diferente no Ensino Fundamental oferecido tanto pelas escolas públicas quanto privadas. Tal situação aumentou significativamente o uso das tecnologias digitais na educação e intensificaram o foco nos processos de colaboração na aprendizagem online.

Evidentemente, mesmo antes da COVID-19, quer se trate de aplicativos de linguagem, tutoria virtual, ferramentas de videoconferência ou software de aprendizagem online, muitas estratégias de tecnologia digital já vinham sendo aplicadas à educação.

A transição para o ensino remoto, em tempos de pandemia, sem dúvidas, afetou as práticas, técnicas e estratégias de ensino e aprendizagem e, eventualmente, as percepções dos alunos sobre o processo educacional.

Contudo, deve-se ter em consideração que a técnica de ensino que é utilizada, eventualmente, seja a questão menos importante no processo do que a forma como os professores a implementam para o aprendizado do aluno, na construção do conhecimento. Assim, embora haja para as crianças uma troca entre diversão e acessibilidade, os professores podem usar técnicas para aumentar a acessibilidade de formatos interativos e colaborativos de educação.

A busca pelas alunas pibidianas por alternativas no processo educacional e o desenvolvimento de formas de atuação junto a crianças no ensino remoto representa, enfim, a constituição de um

olhar reflexivo do docente sobre a sua própria prática, em busca de uma formação continuada e permanente em busca de sua autonomia (MORIN, FERNANDES, 2017). Constitui-se, assim, estes momentos de busca e adaptação dos modos de se fazer o ensino e a aprendizagem, em vários processos de aprendizado da própria ação pedagógica, de reflexão durante a ação, de reflexão sobre a própria ação, culminando, enfim, na reflexão das alunas pibidianas para a ação pedagógica, com as crianças assistidas.

BARREIRAS AO ENSINO E APRENDIZAGEM ONLINE

Eventualmente devem ser consideradas as barreiras tecnológicas, como o acesso à Internet e à tecnologia como elementos comuns e constantes tanto para alunos como para professores, que impactam negativamente no processo de ensino e aprendizagem em um ensino remoto. Para além das barreiras tecnológicas, é preciso destacar que grande parte dos alunos enfrenta barreiras ao aprendizado devido à pandemia, como distrações, aumento da ansiedade e sensação de menos motivação, especialmente para aqueles alunos com menos recursos econômicos.

A exclusão digital, antes, se referia ao acesso desigual à tecnologia e, mais atualmente, a como as pessoas se engajam de maneira diferente com os recursos digitais. É fato que o acesso ao computador e à tecnologia da Internet sempre foi estratificado, com minorias raciais e étnicas e pessoas de origens socioeconômicas mais baixas, além de pessoas em áreas rurais, sendo menos propensas a ter um computador e se conectar à Internet.

Nesse sentido, afirma-se que o acesso desigual às tecnologias digitais pode contribuir significativamente para taxas mais baixas de alfabetização digital. Esta, por seu turno, pode colocar os alunos em desvantagem em ambientes educacionais, notadamente em tempos de ensino remoto (ALVES, 2020). As primeiras pesquisas durante a pandemia COVID-19 mostraram que estas desvantagens emergiram meses após a transição das escolas da modalidade presencial para o ensino remoto (ALMEIDA JÚNIOR, SILVA, 2020; AVELINO, MENDES, 2020). Além disso, os problemas de conectividade com a

Internet podem tornar o envolvimento em discussões virtuais síncronas ainda mais desafiador, e a perda imprevista da Internet pode ser demasiadamente perturbadora em contextos assíncronos, como ao concluir um exame online, por exemplo.

Em tempos normais, quando os alunos tinham problemas de conectividade com a Internet em casa podiam recorrer à biblioteca da escola, ou buscar pontos em que a internet estaria disponível (PEREIRA, SILVA, 2021). Contudo, esta opção não se torna possível quando tudo está desligado e os espaços públicos fechados. Outro fator a se considerar: com muitos membros de uma família trabalhando em casa, pode-se experimentar uma lentidão na Internet, tornando as aulas síncronas ainda mais difíceis para alguns alunos.

Alguns destes problemas com as barreiras de acesso às aulas remotas também podem acontecer com os professores. O corpo de professores também pode não ter conectividade com a Internet ou recursos de tecnologia suficientes para trabalhar em casa (SILUS et al, 2020).

Por fim, ainda torna-se necessário considerar as questões em torno da ansiedade que permeia toda a relação entre alunos e professores, ainda que não exclusivamente. Durante a pandemia da COVID-19, tanto alunos, quanto professores estão preocupados não apenas com questões de tecnologia, mas também com saúde, (ins)estabilidade financeira e segurança em casa (SILVA MONTEIRO, 2020). Enfim, os altos níveis de estresse e ansiedade que resultam dessas barreiras podem dificultar a priorização dos trabalhos escolares, especialmente para alunos de baixa renda têm maior probabilidade de enfrentar esses desafios.

DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DAS ALUNAS PIBIDIANAS COMO FORMA DE APRENDIZADO CONTINUADO E PRÁTICA REFLEXIVA

Nessa parte serão apresentadas algumas discussões e eventuais resultados decorrentes de experiências vivenciadas em um processo de intervenção de alunas pibidianas ocorridos em uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Ouro Branco, Minas

Gerais. Cabe destacar que o PIBID e os estudos que o embasam, bem como, as intervenções e observações, estão, ainda, em desenvolvimento. Assim, as práticas e ações pedagógicas aqui relatadas representam discussões parciais dos trabalhos desenvolvidos entre os meses de março e junho de 2021.

Buscou-se, enfim, compreender as ações pedagógicas realizadas pelas alunas pibidianas fundamentadas em uma postura reflexiva sobre suas práticas (MENEZES, NUNES, 2021). Afinal, não tratou, aqui, apenas sobre o saber fazer do professor, mas em uma atuação em que as alunas pibidianas buscavam desenvolver sua capacidade de reflexão sobre sua prática, em que buscavam refletir de forma consciente as suas práticas e as decisões tomadas sobre estas práticas (MATIAS, 2016), com o objetivo de se perceber se suas decisões tornaram-se as melhores, no intuito de favorecer a aprendizagem das crianças assistidas no PIBID.

As alunas pibidianas, em sua prática pedagógica, precisaram se adaptar às estratégias e técnicas de ensino nos moldes possibilitados pela pandemia e pelas barreiras impostas para a necessária condução de suas intervenções. Isto foi conseguido com bastante dedicação e atenção ao processo e às condições encontradas (MORIN, FERNANDES, 2017). A coordenação e a supervisão e o apoio do governo municipal, dos pais, da escola e do apoio da professora regente, responsável pelos alunos selecionados para o PIBID, foram essenciais na construção e desenvolvimento de uma aprendizagem escolar online de forma eficaz, mesmo com recursos, quase sempre da ordem tecnológica, escassos.

Destaca-se que as aulas remotas aconteceram, prioritariamente, através do aplicativo de mensagens instantâneas Whatsapp, pois era o celular, neste contexto, o único meio para efetivar o contato e desenvolvimento das aulas remotas com os alunos assistidos.

Antes das alunas pibidianas entrarem em contato com aqueles alunos com os quais faziam seu trabalho, como inerentes à formação inicial do fazer docente, foram dedicados muitos encontros de supervisão, leitura e reflexão sobre vários temas caros à alfabetização, desde os fundamentos teóricos da pedagogia e prática pedagógica

quanto, e especialmente, temas emergentes que fundamentam as atuais práticas educacionais e seu papel no desenvolvimento do senso crítico-político, seja do professor, como do aluno (MORIN, FERNANDES, 2017).

Enfim, após contado com os pais e com os alunos que seriam assistidos pelo programa, deu-se início às atividades e intervenções programadas, em parceria com as professoras regentes destes alunos. Iniciava-se, assim, o processo de formação das alunas pibidianas a partir das experiências práticas. Experiências estas consideradas essenciais na formação do professor, especialmente em um momento em que as alunas pibidianas permanecem em formação em uma instituição de ensino formal. Há aqui, neste sentido, um processo de formação teórico-prático singular.

Buscou-se, neste contexto, elaborar e aplicar técnicas da educação colaborativa online dos alunos durante a pandemia de Covid-19 que permitissem aos alunos uma aprendizagem significativa, com a construção de atividades de aprendizagem ativa nos alunos. Contudo, é a prática das alunas pibidianas que se busca dar ênfase neste momento. Mais especificamente, a forma como as estagiárias atuaram nas intervenções e propostas pedagógicas e que levaram a um ganho considerável na aprendizagem dos alunos assistidos em aulas remotas.

A colaboração das alunas pibidianas com cada um dos alunos não se davam como encontros respaldados unicamente em cada dupla, senão pelas inúmeras menções ao papel de sua professora e dos colegas que, também, participavam, no seu tempo, das aulas remotas, fora do contexto do PIBID (MENEZES, NUNES, 2021). Ao se remeter os alunos às memórias construídas de um momento pré-pandemia e dos momentos em que, remotamente, estes interagiam entre si e com a professora regente permitia que construíssem, em conjunto, as habilidades necessárias para se ter sucesso em uma determinada matéria.

Mantinha-se, neste contexto, situações de interação importantes para a criação de estratégias cognitivas, como o desenvolvimento da capacidade de se envolver com conceitos significativos durante as intervenções. O processo de aquisição de

determinadas formas de pensar se dava por meio de atividades focadas nas leituras, interação verbal e na construção da interpretação dos conteúdos aprendidos (SILVA, 2013). As crianças aprendem pensando, por isso os alunos precisam estar ativamente envolvidos para facilitar o processo de pensamento envolvido na aprendizagem de novos conteúdos.

Um exemplo bastante significativo pode ser considerado aqui. Como não era possível para as alunas apontarem diretamente a palavra que a criança deveria ler, ou seguir, a forma utilizada era chamar a atenção para a palavra em si. Era, assim, em um primeiro instante, um duplo esforço para a criança, além de ter que reconhecer a palavra mencionada pela instrutora, a criança deveria ler a mesma depois de encontrada. Esta forma de interação com os alunos não resolve completamente o problema de alguns alunos não conseguirem responder corretamente à que palavra era solicitada, mas a curiosidade de querer encontrar e ver naquela nuvem de palavras emergir um determinado sentido motiva mais o aluno a responder, a aprender.

Uma forma que se descobriu funcionar bem foi perguntar ao aluno, ao apresentar um livro de histórias infantis, de sua expectativa sobre a história, permitindo a este relatar suas impressões. Isto dava ao aluno um momento de interação, criatividade e diálogo, abrindo-se à discussão as ideias que surgiam. Depois de lida a história, era possível refletir sobre as expectativas confirmadas, ou não, dos alunos e a história como se apresentava. Outra atividade dali decorrente consistia em fazer com que os alunos lessem, como conseguiam, as histórias e as contassem, com a possibilidade de se criar novos contextos e novas narrativas, como forma de uma conversa. Assim, as alunas pibidianas tinham acesso não somente à compreensão dos alunos em torno da história lida, como também à sua capacidade de criação, de aprendizado significativo (MOTA, MORAES, 2013).

A estratégia de permitir aos alunos formas de participação mais ativa através das aulas remotas (MOREIRA, 2020) permitia que os alunos se envolvessem com os comentários próprios e o da estagiária que o estava assistindo, da mesma forma que fariam na sala de aula física.

Destaca-se, nas atividades desenvolvidas pelas alunas pibidinas a importância da contextualização dos conteúdos trabalhados, a possibilidade de a criança participar ativamente na construção do conhecimento. Antes do mais, percebe-se o desenvolvimento do senso de adaptação pelas alunas pibidianas das atividades desenvolvidas (MENEZES, NUNES, 2021). Tal fato pode ser considerado de importância singular no processo de ambientação no contexto social, político e cultural do aluno, no processo de ensino e aprendizagem.

As práticas desenvolvidas pelas alunas pibidianas no contexto de assistência aos alunos selecionados para o PIBID demonstram que aquelas estavam, de fato, em busca de algo a mais para ajudar os alunos no processo de aprendizagem como em sua formação (MOTA, MORAES, 2013). As alunas buscavam analisar o objeto, em que estavam envolvidas, investigando e refletindo e problematizando as situações em que se encontravam, não apenas buscando respostas prontas, senão vivenciando experiências, inquietando-se com as situações que encontravam, lendo, relendo, reescrevendo e refletindo sobre o espaço que se encontravam.

É possível que se questione se estas mesmas estratégias funcionariam melhor em um processo “normal”, em aula na modalidade presencial. Certo, contudo, é que esta versão, no ensino remoto, nos permitiu ter nuances significativas de um processo de interação que trouxe resultados importantes na aprendizagem dos alunos, como também nas práticas pedagógicas das alunas pibidianas envolvidas. Nesse sentido, estabelece-se que as tomadas de decisão, reflexão sobre as ações pedagógicas, busca pela autonomia na condução das atividades propostas, bem como a articulação entre a teoria e a prática e a troca de informações, aprendizagens e experiências, tiveram sentidos e significados ímpares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação pedagógica deve se dar como ato de criação, de reflexão, de mudança. Valorizar o que o aluno pode apresentar e contribuir com o seu desenvolvimento, seu crescimento como sujeito

de si. E, neste processo, o professor aprende com e nas experiências de seu aluno. Como profissionais em formação, como futuras profissionais, importa desenvolver a capacidade crítica e reflexiva de si mesmas e de seus alunos, sem perder de vista os motivos de se levar o aprendizado ao aluno e a si mesmas. Dar sentido à sua prática, refletir sobre a importância de seu papel no processo de transformação da sociedade apesar de todas as limitações encontradas e a serem desafiadas.

Neste processo, alunas pibidianas, como professoras, como também aqueles alunos assistidos, tornam-se sujeitos de sua aprendizagem. aquelas, em um processo de formação continuada, em um aprendizado na prática, em uma vivência singular, como esta que a pandemia impõe, precisa, ainda mais, buscar o significado do que estão fazendo e o porquê estão fazendo o que fazem, de modo a construir o sentido de sua participação política no desenvolvimento da sociedade.

O ensino durante uma pandemia global torna ainda mais evidente a importância da comunicação e acessibilidade, bem como a necessidade de se estar ciente das barreiras, tanto antecipadas quanto as imprevistas, que podem impactar negativamente na aprendizagem de alunos no ensino remoto. Evidentemente, deve-se estender esta preocupação a todos os contextos de ensino.

O desenvolvimento de atividades que permitam a participação dos alunos assistidos no PIBID tem como fundamental a perspectiva da eficácia, da acessibilidade e do prazer de diversas estratégias de ensino nas possibilidades das ferramentas digitais disponíveis. Não era simplesmente o caso de se escolher uma estratégia que pareça agradável e interativa, pois isso não significa que automaticamente os alunos perceberão que essa estratégia é eficaz, acessível ou agradável. É necessário, antes, que as atividades sejam tomadas por seu caráter intencional na maneira como são implementadas as estratégias de apoio aos seus objetivos de aprendizagem.

O planejamento antecipado é a chave para o sucesso. Contudo, este planejamento não exclui a necessidade de flexibilidade conforme as necessidades e as circunstâncias mudam. Selecionar uma

ou duas técnicas e estratégias de abordagem dos conteúdos trabalhados com os alunos que se alinham aos objetivos das aulas e empregá-las de forma eficaz pode, em última análise, ter mais sucesso do que usar muitas ou todas as estratégias possíveis. Isto se deve, mais especificamente, ao fato de que, ao se selecionar as estratégias e técnicas de ensino, buscava-se implementar formas mais agradáveis de se mediar o conhecimento daqueles conteúdos trabalhados.

Mesmo considerando que os trabalhos desenvolvidos no PIBID ainda esteja em andamento, os resultados mostraram que, para além dos níveis de ansiedade, distração e falta de motivação inicial de alguns alunos assistidos no PIBID, considerados aqueles com recursos insuficientes e com uma probabilidade desproporcional de encontrar outras barreiras à aprendizagem, todos os alunos apresentaram, segundo relatos das professoras regentes responsáveis, até o momento, níveis de aprendizado e participação significativos.

Importante destacar, em todo o processo do PIBID, o papel da interlocução entre a teoria, as leituras e as reflexões feitas durante os encontros remotos com todas as alunas pibidianas e a experiência vivenciada por cada uma destas estagiárias na sua relação com os alunos de escola pública assistidos, no crescimento e no desenvolvimento da capacidade de interpretação e reflexão sobre o contexto em que a ação pedagógica era desenvolvida. Era no desenvolvimento das atividades com os alunos, como um movimento em sala de aula, ainda que em modalidade remota, compartilhando as práticas docentes, refletindo sobre elas e estabelecendo vínculos, tanto com a escola, como com os alunos assistidos, que marcou e marcará o início de uma longa jornada na vida profissional de cada uma.

Enfim, com as vivências em sala de aula remota foi possível perceber a flexibilidade adaptativa e os desafios no desenvolvimento das práticas pedagógicas, mas mais ainda, o desenvolvimento do processo de reflexão e autonomia que permeiam as condições de trabalho e contribuem para fazer o cotidiano em sala de aula um espaço de construção do conhecimento. É neste momento que as alunas têm a oportunidade de construir, para além de sua experiência acadêmica, um olhar diferente, com reflexões pessoais e construtivas,

feitas e refeitas com a perspectiva de ser uma aprendiz e, igualmente, uma profissional em formação, através de cada situação vivenciada em sala de aula.

Assim, considera-se que este estudo fornece um ponto de partida para se refletir e analisar as práticas das alunas pibidianas junto a alunos do Ensino Fundamental em uma escola pública e o impacto das formas como os conteúdos escolares foram abordados nas aulas remotas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Dirceu Manoel; SILVA, Tatiany Michelle Gonçalves da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) acentua as diferenças entre as relações sociais com a educação durante a epidemia de Covid-19. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 111-115, 2020.

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

AVELINO, Wagner Feitosa; MENDES, Jessica Guimarães. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília, DF, 2010.

DEIMLING, Natalia Neves; REALI, Aline; RODRIGUES, Maria de Medeiros. PIBID: Considerações sobre o papel dos professores da Educação Básica no processo de iniciação à docência. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo** (14 ed.). São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores: um estudo de representação de Educação da USP**, São Paulo, 1997.

MATIAS, Carlos dos Passos Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. **Criar Educação**, v. 5, n. 2, 2016.

MENEZES, Jones Baroni Ferreira; NUNES, Francisco Eldefábio Freire; PAIXÃO, Germana Costa. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na escola: a ótica dos estudantes da educação básica. **e-Mosaicos**, v. 10, n. 23, p. 376-389, 2021.

MOREIRA, Maria Eduarda Souza; SILVA CRUZ, Inglity Lorraine da; SALES, Maria Eduarda Nascimento; MOREIRA, Nhaypi Iasmin Taveira; FREIRE, Heloisa de Castro; MARTINS, Gabriela Aguiar; AVELINO, Gustavo Henrique Fernandes; ALMEIDA JÚNIOR, Sílvio de; POPOLIM, Rafaela Simeí. Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 3, p. 6281-6290, 2020.

MORIN, Gisélia Pereira; FERNANDES, Ivani Cristina Silva. PIBID subprojeto letras espanhol: percepções e contribuições advindas dos estudos de Paulo Freire. **Revista Leia Escola**, v. 17, n. 2, p. 63-72, 2017.

MOTA, Maria Veranilda Soares; MORAES, Leila Cristina. Alfabetização de crianças e a teoria de Paulo Freire: a experiência do Pibid. **EntreVer-Revista das Licenciaturas**, v. 3, n. 4, p. 150-161, 2013.

PEREIRA, Mara Dantas; DA SILVA, Joilson Pereira. Reflexões sobre as barreiras de acesso ao ensino emergencial em tempos pandêmicos. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - SIMEDUC**, n. 10, 2021.

SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, p. 01-15, 2020.

SILUS, Alan; FONSECA, Angelita Leal de Castro; JESUS, Djanires Lageano Neto de. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da COVID-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, v. 16, n. 2, 2020.

SILVA MONTEIRO, Sandrelena. Inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 237-254, 2020.

SILVA, Dina de Fátima Borges da. A aquisição da leitura e da escrita na Educação Pré-Escolar: estratégias de intervenção pedagógica. **Tese** (Doutorado). Universidade dos Açores, 2013.

TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento; MEDEIROS, Dayvyd Lavaniery Marques de. Relações entre o percurso da formação inicial de professores, o pibid e o campo da educação profissional no IFRN. **Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc**, v. 4, n. 1, 2021.

USO DE IMAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA DE ACORDO COM PERSPECTIVA FREIRIANA EM CONTEXTO EDUCACIONAL FORMAL: UM CONVITE À REFLEXÃO E SENSIBILIZAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE COLETA DE DADOS NA COMUNIDADE PASSO DA PÁTRIA

Tiago da Silva Bezerra

RESUMO: Em linhas gerais, a justificativa foi devido ao processo de ensino-aprendizagem se utilizar pouco de imagem nas práticas pedagógicas do componente curricular de Geografia. Além disso, este recurso pedagógico fez relação com o tema gerador elevação da temperatura e sua articulação com o desmatamento estudado no contexto educacional formal de ensino e estavam associados também as competências da reflexão e criticidade. Partindo do exposto, o planejamento, desenvolvimento e aperfeiçoamento ocorreram na Comunidade Passo da Pátria com dois alunos do 5º ano da Escola Municipal Professora Mareci Gomes dos Santos, cujas idades oscilavam entre 9 e 10 anos. Quanto à metodologia foi qualitativa e exploratória por meio da coleta de dados e sua análise e os resultados desta pesquisa contribuíram na formação continuada de docentes da educação básica e do ensino superior no tocante ao fato de que os alunos foram o centro do processo de ensino-aprendizagem em variados aspectos, tais como demandas escolares, imprevistos, situações, inesperadas, entre outros.

Palavras-chave: Imagem. Tema gerador. Ensino

INTRODUÇÃO OU APRESENTAÇÃO

Em linhas gerais, a formação continuada ³⁴de professores é um desafio na educação escolar formal³⁵. Diante desta situação, o uso

³⁴ Conforme Santos e Batista (2016, p. 102) a formação continuada é conceituada por ser “um conjunto de medidas políticas que resultaram na elaboração de dispositivos legais e normativos”. (SANTOS, 2016 p.102).

³⁵ Cascais e terán (2014, p. 3) alegam que educação escolar formal é “a educação formal tem um espaço próprio para ocorrer, ou seja, é institucionalizada e prevê

de imagem consiste num recurso pedagógico que deve ser mais utilizado no processo de ensino-aprendizagem da educação escolar formal. Por isso, o professor em exercício deve explorá-lo no tocante a desenvolver variadas competências.

Nesse sentido, de acordo com o planejamento, desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, o professor pode levar em conta as demandas educacionais de cada instituição escolar, bem como a questão curricular entre outros aspectos.

Em termos concretos, o uso de imagem em cada instituição escolar é bastante singular porque as metodologias de ensino não devem ser utilizadas de forma igualitária em escolas de regiões brasileiras diferentes, entre outros aspectos, pois a diversidade sociocultural é muito abrangente em nosso país. Convém lembrar que, o tema gerador elevação da temperatura deve ser explicitado no currículo escolar e aplicado e/ou concretizado na sala de aula.

Considerando todos estes pontos é preciso considerar que a ortogênese ocorre durante toda a vida do ser humano desde o momento em que ele forma principalmente sua identidade. Dependendo deste local em que está inserido, pode contribuir satisfatoriamente no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos estudados na sala de aula.

No que se refere ainda aos processos de ortogênese e aprender, devem estar associados na formação continuada de professores porque devem ser analisados nas perspectivas municipal, estadual e nacional. Diante desta constatação, é necessário que seja compreendido de modo particular e relacionado entre os aspectos discutidos, visto que deve ser compreendida no tocante a totalidade ao se relacionar com a educação escolar formal na disciplina de Geografia no que concerne a sua ligação entre outras disciplinas e articulação com a realidade estudada e o contexto educacional formal de ensino.

Quanto ao objetivo geral foi desenvolver metodologias de ensino que consideram o aluno protagonista da sua aprendizagem.

conteúdos, enquanto a educação informal pode ocorrer em vários espaços, envolve valores e a cultura própria de cada lugar". (CASCAIS E TERÁN, 2016 p. 3)

Diante desta constatação, os motivos que levaram ao estudo científico foram; a pouca utilização de imagem no processo de ensino-aprendizagem, pois deve contribuir para que sejam considerados ativos na aprendizagem escolar formal como também a relação dela com o cotidiano destes indivíduos no que tange a elevação da temperatura e sua relação com a derrubada de árvores.

Somado a estes motivos podem ser acrescentados a reflexão e a criticidade porque não podem estar desarticuladas do contexto em que os alunos estão inseridos, pois a tornaria desarticulada de suas vivências e experiências extraescolares.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – planejamento da intervenção pedagógica

A Comunidade Passo da Pátria está localizada na zona leste da capital potiguar, no estado do Rio Grande do Norte. Além disso, ela é uma comunidade ribeirinha porque está próxima do Rio Potengi e no outro lado estão os mangueais. Sobre esta comunidade pode ser alegado ainda que, está nas proximidades da foz do Rio Potengi que desagua no Oceano Atlântico e existem vários problemas sociais nesta realidade discutida, pois a prática cidadã das pessoas que habitam nesta localidade, está contribuindo para a diminuição de casos de uso de drogas, criminalidade, entre outros.

Quanto à escolha do tema considerou a relação do uso de imagem com a contextualização geográfica desta região discutida, já que estava totalmente associada com o tema gerador elevação da temperatura. É necessário ressaltar que, considerou a diversidade cultural e a questão do processo de inclusão destes indivíduos que também são considerados cidadãos. Podem se acrescentado a questão das construções residenciais próximas ao rio e seus impactos ambientais com o desmatamento.

No que diz respeito à sequência didática foram abordados conteúdos, tais como a derrubada das árvores e sua relação com o aumento da temperatura, clima, relevo e vegetação que foi realizada uma coleta de dados com dois alunos da Escola Municipal Professora Mareci Gomes dos Santos.

Quanto às estratégias de ensino foram comiserados os conteúdos abordados na sequência didática e foram consideradas também as singularidades dos alunos, questão sociocultural, o uso do recurso didático imagem, entre outros que sob a mediação pedagógica do professor contribuíram para o redimensionamento das práticas pedagógicas.

Além disso, podem ser considerados os imprevistos, situações inesperadas, curiosidade, ludicidade, dinamicidade, ritmos de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, faixa etária, entre outros. Todos estes aspectos necessitavam considerar o aluno sujeito do processo de ensino-aprendizagem e sua realidade fora do contexto extraescolar.

Quanto às estratégias avaliativas, por sua vez, considerou o ensino de forma integral, pois a partir disto ocorreu a possibilidade de avaliar e melhorar significativamente o processo de ensino-aprendizagem destes dois alunos. Diante desta constatação foram consideradas as falhas no processo de avaliação, tendo em vista o redimensionamento do estudo realizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO – o relato da vivência ou da proposta pedagógica

A COLETA DE DADOS E SUA ANÁLISE

Considerando a coleta de dados e sua análise, a pesquisa qualitativa e exploratória foi muito satisfatória porque levaram em conta os alunos. Nesse sentido, a análise dos dados coletados considerou a individualidade de cada discente. Podem ser acrescentados que, todos estes aspectos foram essenciais para repensar o processo de ensino-aprendizagem destes estudantes.

Todos estes aspectos supracitados têm relação direta com o fato de que o aluno a todo instante foi o centro do processo de ensino-aprendizagem e quaisquer imprevistos e situações inesperadas, ocorria a mediação pedagógica para considerar as demandas educacionais.

Convém lembrar que, a aprendizagem foi significativa para eles em virtude de que tinha relação direta com a realidade em que

estavam inseridos do ponto de vista sociocultural. Todas as intervenções foram realizadas no momento oportuno e contribuíram para o êxito deste estudo científico.

DESAFIOS PARA O FAZER PEDAGÓGICO COM O USO DE IMAGEM NA EDUCAÇÃO ESCOLAR FORMAL NA CONTEMPORANEIDADE DE ACORDO COM A PEDAGOGIA FREIRIANA COM DOIS ALUNO DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Foram levados em conta dois aspectos muito importantes no processo de repensar o fazer pedagógico. Diante desta constatação, um deles estava relacionado ao fato dos alunos não gostavam do componente curricular Geografia e sua ligação com o cotidiano em virtude de vários motivos. Em se tratando deste aspecto, decorreu que não bastava apenas abordar o uso deste recurso metodológico.

Nesse contexto, ao término desta etapa foi considerado a criticidade, no qual tem relação com aos desafios do (a) professor (a) na atualidade de acordo com Freire (1996, p.31) aborda que: “Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação” (FREIRE, 1996 p. 31).

De acordo com o estudo realizado não pode haver valorização dos conhecimentos organizados e sistematizados no contexto da educação escolar no tocante a desvalorização dos conhecimentos provenientes do senso comum. Ambos dependem um do outro para que a criticidade ocorra efetivamente e o professor pode fazer a mediação pedagógica, considerando estas questões de variadas formas.

Em conformidade com Romão (2010, p. 88) ao refletir que “o que chamamos de “visão”, na verdade, é a leitura de mundo, é a tomada de consciência do que é e, nos processos revolucionários, a conscientização sobre o que deveria ser”. (ROMÃO, 2010 p. 88). Nessa situação, as experiências extraescolares foram consideradas

pelo pesquisador, uma vez que estavam de acordo com Freire (1996, p. 31) que os conteúdos organizados e sistematizados devem ser estudados na escola sob o enfoque que leva em conta a articulação com os saberes provenientes da realidade em que estes alunos estavam inseridos.

Esta forma peculiar de compreensão da realidade ao entorno dos alunos não está errada, mas o professor por meio dos recursos pedagógicos e sua experiência devem trazer subsídios teóricos e práticos para que a aprendizagem tenha sentido. Para exemplificar foi utilizada a imagem de autoria de Salvador (2010).

Todos os dados coletados foram valorizados, uma vez que foi considerado pertinente, relevante e articulado ao tema gerador pesquisado, tendo em vista que o erro fazia parte da aprendizagem e o pesquisador estava ali para ensinar e aprender com os alunos e vice versa. No que se refere à questão da interdisciplinaridade, Luck (2007, p. 59) alega que:

A interdisciplinaridade, no campo da Ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade. Trata-se de um esforço no sentido de promover a elaboração de síntese que desenvolvam a contínua recomposição da unidade entre as múltiplas representações da realidade. (LUCK, 2007 p. 59)

Segundo o estudo realizado, ela consiste na superação da visão fragmentadora das temáticas estudadas na escola, bem como estes conhecimentos fragmentados devem produzir e associar sentido ao se tratar do tema pesquisado. Outra sugestão poderia abordá-lo em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 8) no tocante às competências:

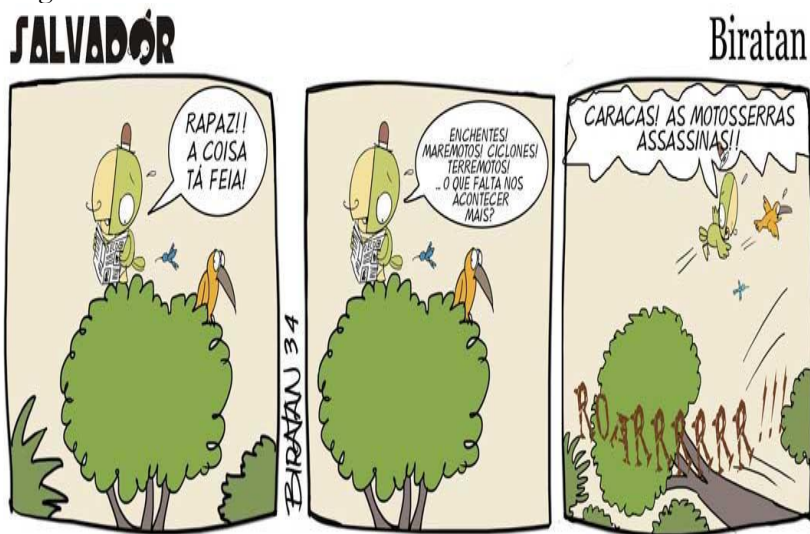
Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2017 p. 8)

.Isso foi abordado para os dois alunos no sentido de mostrar a íntima associação entre aumento da temperatura, porém a coleta de dados mostrou que são contrários os pensamentos dos estudantes. A utilização da imagem de Salvador (2010) deve estar intimamente associada aos conceitos da interdisciplinaridade segundo Luck (2010, p. 59) e a Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 8) no que tange a concepção de competências. Em termos práticos, deve estar relacionada à formação continuada de professores da educação básica e do ensino superior, visto que a ortogênese de acordo com Romão (2010) ao tratar que a imagem deve ser compreendida sob o enfoque dos variados contextos socioculturais ao longo do território brasileiro. Isto não pode ser desconsiderando, pois nosso país está permeado da pluralidade cultural.

Convém lembrar que, a ontogênese da imagem consiste na íntima associação com a realidade na qual estas pessoas estavam inseridas. Nesse sentido, tratavam de aspectos peculiares ao que os estudantes se deparavam cotidianamente sobre o mundo. (REINACH, 2013).

Essa constatação foi percebida quando coletada as informações e as visões eram totalmente opostas porque cada um se percebe de forma particular, mesmo que sendo no contexto sociocultural pesquisado. Tudo se relaciona à formação principalmente da identidade. Isto tem relação com Freire (1996, p. 31) ao refletir que “Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação” (FREIRE, 1996 p. 31). Nesta primeira etapa de execução do estudo, foi considerado que atendeu as expectativas, já que todos participam livremente e não foi obrigado a ambos os alunos respostas corretas, mas seus olhares diante da realidade em estudo a partir da imagem abaixo e conforme Freire (1996, p. 31):

Imagem:



Fonte: Disponível em:
<https://guiaecologico.wordpress.com/2010/05/03/tira-do-salvador-13/>

Acesso em: 21 mar 2021

Quanto à articulação do ensino da Geografia com o cotidiano dos alunos por meio dos conhecimentos organizados e sistematizados, por sua vez, foi possível relacioná-los também com a imagem acima e com Freire (1996, p. 31).

De acordo com o desenrolar dos posicionamentos dos discentes e sob a mediação pedagógica do professor foram realizadas as modificações necessárias, como também seu aperfeiçoamento. Nesse sentido, foi preciso fazer a distinção entre o olhar e o ver de acordo com Souza (1995, p.31) quando alega: “A percepção visual é habitualmente encarada na base dos seus aspectos físicos e psicológicos” (SOUZA, 1995 p. 31).

Conforme dito anteriormente, cada um deles tinha uma visão peculiar e foi respeitada, uma vez que tinha ligação com o fato do aluno ser sujeito de sua aprendizagem. Quanto ao domínio

observado decorreu que ele deveria ser agente de transformação deste ambiente, ao passo que foi necessário abordar questões de ordem intrínseca e extrínseca, pois consistiu no aprendizado e refletiram sobre a metodologia de ensino que estava sendo desenvolvida junto aos estudantes. De modo concreto, a todo instante foram ressignificados a abordagem do tema gerador cuja pesquisa foi realizada satisfatoriamente no sentido de levantar informações de extrema relevância na formação continuada do professorado. (FREIRE, 1996 p. 31)

É necessário afirmar que, Salgueiro (2001, p. 38-39) fala que:

A nova relação da sociedade com o seu espaço não é, portanto um dado, mas um produto, construído por um processo cultural e social. Requer aprendizagem. É necessário preparar o olhar para descobrir a beleza da natureza através de um processo cultural de aprendizagem de códigos e modelos que ROGER (1989 e 1991) chama «artialização in visu». A elevação do ambiente à categoria de objecto de fruição implica também a sua transformação para servir esse objectivo, o seu embelezamento ou «artialização in situ» que consiste na inscrição do código artístico na materialidade do lugar, na sua transformação de modo a torná-lo belo. É no essencial o processo que preside à arte de fazer jardins a que poderíamos acrescentar, pelo menos em teoria, o urbanismo nalguns dos seus aspectos. (SALGUEIRO, 2001 p. 38-39)

A reflexão mostra a separação entre sujeito e objeto, neste caso a natureza porque a paisagem consiste numa forma de compreender e concretizar a realidade ao entorno de um determinado contexto sociocultural. Em se tratando disto, a relação do homem com a natureza muda no decorrer do tempo em virtude de variados aspectos que não podem estar dissociados.

Ainda conforme Salgueiro (2001, p. 40):

A paisagem aparece identificada, pelo menos desde o século XVIII, com a fisionomia de uma dada área, a sua expressão visível. A moda das viagens e a grande divulgação dada aos seus relatos no século XIX favoreceram, segundo LUGINBÜHL (1992), a associação da paisagem às características de um dado território, traduzidas na combinação local dos elementos naturais e humanos, devido ao modo

particular como se aproveitam localmente os recursos, portanto base da especificidade regional (SALGUEIRO, 2001 p. 40).

Sobre a paisagem está relacionada ao aspecto visível desde o século XIII e ela surgiu a partir da consolidação da Geografia, enquanto campo do conhecimento humano. Convém lembrar que, Salgueiro (2001, p.41) explicita que:

Os estudos de paisagem, inicialmente muito focados na descrição das formas físicas da superfície terrestre, foram progressivamente incorporando os dados da transformação humana do ambiente no tempo, com a individualização das paisagens culturais face às paisagens naturais, sem nunca perder de vista as interligações mútuas (SALGUEIRO, 2001 p. 41).

A reflexão aborda estudos sobre a paisagem que consideraram inicialmente as formas físicas da superfície terrestre que posteriormente foram modificados. Foi ainda mostrado a paisagem e o espaço aos alunos da Comunidade Passo da Pátria, relacionados ao local em que vivem. Podem ser acrescentados que as relações entre homem, sociedade e natureza devem estar interligadas porque inexistem alterações nela sem que haja um pensamento ideológico que vigora na sociedade.

Concretamente, foi abordado que a região na qual estes estudantes residem, existia vegetação antes da existência da comunidade pesquisada e eles alegaram que esta localidade em que vivem não tem relação como estudo realizado. Considerando a última etapa deste estudo era preciso estabelecer a diferença entre paisagem e espaço e não ocorreu esta diferenciação pelo pesquisador.

Dentro desta perspectiva, não ocorreu a padronização do processo de ensino-aprendizagem destes alunos porque contribuiu no processo de formação continuada de docentes da educação básica e de nível superior que devem considerar as demandas educacionais de variadas naturezas com seus desafios na atualidade no desenvolvimento de competências segundo a BNCC (2017).

Todos estes pontos abordados no decorrer das reflexões proferidas estão relacionados ao fato de que, ser docente na

contemporaneidade deve estar intimamente associado a considerar diversificadas questões no processo de ensino-aprendizagem. Dentro desta perspectiva, devem ser considerados aspectos que levam em conta a inovação, dinamicidade e ludicidade.

Pode ser elencado ainda o fato de que os conteúdos escolares deve estar associados a uma metodologia de ensino voltada para o uso da imagem, por exemplo, e que foi o foco do estudo realizado decorreu no fato de que outros pontos necessitavam estar diretamente associados a uma aprendizagem significativa. (FREIRE, 1996 p. 31)

Nessa situação, os conhecimentos organizados e sistematizados devem estar diretamente associados ao contexto sociocultural em que os estudantes envolvidos na pesquisa estavam inseridos. Diante desta evidência, foi percebido que o uso da imagem foi de grande relevância para pensar e concretizar metodologias de ensino voltadas para despertar nos estudantes supracitados que necessitavam ter um olhar crítico diante do contexto em que vivem.

Ao tratar deste ponto mencionado, foi que o docente necessitava também ter um olhar reflexivo e sensível ao modo por meio do qual, estes alunos estavam inseridos nesta realidade em discussão, tendo em vista que ser docente na contemporaneidade demandava entender não apenas da pesquisa realizada no nível de educação básica, mas também compreender o processo de formação de pedagogos (as) no contexto universitário.

Outro ponto a ser explicitado decorreu que as concepções de interdisciplinaridade segundo Luck (2007, p. 59) no tocante a fragmentação dos conteúdos estudados na escola deveriam estar ligados ao que Freire (1996, p 31) alega sobre o fato de que ensinar exige rigor metodológico e crítico.

Nesse sentido estes pontos mostrados decorreram no fato de que a realidade fora da escola não poderia estar dissociada do uso de imagem. Logo, utilizar esse recurso pedagógico sem a devida articulação com as demandas escolares não seria possível compreender concretamente as necessidades que a escola teria no tocante as concepções de homem, sociedade e educação que seriam

concretizadas por meio de práticas pedagógicas vinculadas uma teoria do currículo.

Nessa situação, a teoria curricular que poderia ser abordada seria o multiculturalismo que de acordo com Silva (2005, ,p. 85) consiste:

O chamado “multiculturalismo” é um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e respeitadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto também como uma solução para os “problemas” que a presença dos grupos raciais e étnicos coloca , no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante (SILVA, 2005 p. 85)

Dessa forma, foi preciso considerar que ao longo da educação básica os professores devem abordar nos conteúdos escolares com o uso do recurso escolar mencionado a sua devida articulação com o componente curricular Geografia e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem, pois o eixo da aprendizagem são os alunos e todos os aspectos mencionados com os conceitos abordados deveriam estar interligados à formação de professores, uma vez que as modificações necessárias seriam realizadas em conformidade com os interesses, anseios, dificuldades, entre outros aspectos. Em termos concretos, a formação dos profissionais demandou considerar a questão da diversidade sociocultural e suas implicações no contexto educacional formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do curso de aperfeiçoamento em Paulo Freire foi possível entender que o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta questões que perpassam o contexto educacional formal. Nesse sentido, o professor em formação continuada deve considerar aspectos peculiares de cada realidade educacional e relacioná-los ao currículo escolar, tendo em vista a transformação social por meio de práticas pedagógicas inclusivas.

Cumprer lembrar ainda que, para minha formação enquanto pedagogo foi de suma relevância porque abordou o recurso pedagógico da imagem pouco utilizado nas práticas pedagógicas inclusivas, pois a partir da reflexão sobre diversificadas realidades fora do contexto escolar, ocorreu a possibilidade de abordar temáticas relacionadas aos vários conteúdos de Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental.

Abordo ainda que, este recurso pedagógico consiste numa leitura sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre a realidade ao seu entorno. Nesse sentido, depende de cada realidade na qual os alunos estão inseridos. Em termos concretos, abordá-la e sua relação com o contexto extraescolar é multifacetada, pois ela pode estar direcionada a variados contextos nos quais os estudantes estão inseridos.

Dessa forma, no sentido de exemplificá-la pode retratar uma realidade em que um rio pode estar sendo poluído, uma vez que ela deve ser abordada em diversificados conteúdos por meio de seqüências didáticas.

Além disso, pode ser compreendida sob o enfoque de leitura, visto que tem relação com os olhares de cada indivíduo sobre as realidades que o cercam. Dentro desta perspectiva, esses olhares são variados, frutos de experiências e vivências destes estudantes. Isso se relaciona aos diversificados conteúdos estudados no ambiente escolar no decorrer da educação básica no que se referem as suas etapas e modalidades.

Concretamente, a leitura é fundamental no processo de apropriação dos conteúdos organizados e sistematizados porque cada aluno irá aprender em conformidade com suas habilidades e competências.

Outro ponto a ser abordado diz respeito ao fato de que a mediação pedagógica deve ser um aspecto de suma relevância neste processo de leitura de imagens, pois dependendo de imprevistos, situações inesperadas, entre outros pontos contribuem para que efetivamente a aprendizagem se torne significativa, relevante, dinâmica e lúdica.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERÀN, Augusto Fachín. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. *Ciências em Tela*. v. 7, n. 2, 2014 p.3.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. *In: ____ Ensinar exige criticidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 31 (Coleção Leitura).

LUCK, Heloisa. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. *In: ____ O sentido da interdisciplinaridade*. 15º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p. 59.

REINACH, Fernando. A ontogênese e o aprender. **O Estado de São Paulo** São Paulo 10/04/2013 Disponível em:

<http://www.abc.org.br/2013/04/12/a-ontogenese-e-o-aprender>>.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a imagem. **Educação e linguagem**, v. 13, n. 22, p. 88, jul/dez, 2010.

SALGUEIRO, Teresa Barata. Paisagem e Geografia. **Revista Finisterra**, ano XXXVI, vol. 72,. Lisboa, 2001, p. 38-41.

SALVADOR, Biratan Imagem Disponível em:

<<https://guiaecologico.wordpress.com/2010/05/03/tira-do-salvador-13/>>

Acesso em: 21 mar 2021.

SANTOS, Edlamar Oliverira dos; BATISTA Neto José. Concepções e práticas de formação continuada na educação básica. **Revista de Educação** Universidade Federal de Pernambuco, BR |v.2 | n.3 [2016], p. 102.

SILVA, Tadeu Tomaz. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. *In: ____ Diferença e identidade: o currículo multiculturalista*. 2º ed. 5ºreimp, Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 85.

XI COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2021

SOUSA, Rocha de . Didáctica da Educação Visual. *In:* _____
Percepção visual e representação. Universidade Aberta, Lisboa,
1995. p. 31.

**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

CE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROEXC

PRÓ-REITORIA
DE EXTENSÃO E CULTURA



FAFIRE
Tradição e Modernidade

SINTEPE

CK & 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**





SDS Edifício Venancio III Salas 101, 106
CEP: 70393-002 Brasília-DF
Fones: +55 (61) 3225-1003 / +55 (61) 98385-1810
E-mail: cnte@cnte.org.br





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



editora
CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS E PESQUISAS