

RESUMOS EXPANDIDOS
ANAIS

PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

CAICÓ/RN

ISSN 2525-9393

V.1, 2021



Maria Aparecida Vieira de Melo
Francisca Edilma Braga Soares Aureliano
Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo
(Orgs.)



editora
CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS E PESQUISAS

MOGO:



REALIZAÇÃO



CENRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS E PESQUISAS

AVIO:



**PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO
FREIRE – CAICÓ/RN**

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2021

**PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO
FREIRE – CAICÓ/RN**

27 E 28 DE JULHO DE 2021

LOCAL: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
DO NORTE-CAMPUS CERES
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 - RESUMOS EXPANDIDOS

Maria Aparecida Vieira de Melo
Francisca Edilma Braga Soares Aureliano
Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo

COMISSÃO ORGANIZADORA DO PRÉ-COLÓQUIO PAULO FREIRE – CAICÓ/RN

Maria Aparecida Vieira de Melo
Francisca Edilma Braga Soares Aureliano
Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo
Maria Erivalda dos Santos Torres
Jailma Maria de Lima
Rosália Cristina de Oliveira
Eduardo Jorges Pugliesi
Sara Ingrid Borba
Maria Aparecida Cruz
Reginaldo José da Silva

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Dra. Maria Aparecida Vieira de Melo – UFRN/CERES
Profa. Dra. Jailma Maria de Lima – DHC;
Profa. Ma. Rosália Cristina de Oliveira –UFRN
Prof. Me. Eduardo Jorges Pugliesi – UFPB
Profa. Ma. Sara Ingrid Borba – UFPB
Profa. Ma. Maria Aparecida Cruz – IFPE
Prof. Me. Reginaldo José da Silva –UFPE

COORDENAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS

Eixo temático 1: Educação Popular e Movimentos Sociais

Coordenação: Profa. Dra. Jailma Maria de Lima – DHC;
Prof. Me. Rosália Cristina de Oliveira – Doutoranda em Educação
pela UFRN.

Eixo temático 2: Direitos humanos, cultura de paz e tecnologias emancipadores

Coordenação: Prof. Me. Eduardo Jorge Pugliesi – Doutorando em
Educação pela UFPB

Eixo temático 3: formação de pessoas trabalhadoras da educação e processos de ensino e aprendizagem

Coordenação: Profa. Ma. Sara Ingrid Borba – Doutoranda em
Educação pela UFPB e CPFreire

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

Coordenação: Profa. Dra. Maria Aparecida Vieira de Melo –
UFRN/CERES e CPFreire
Profa, Ma. Maria Aparecida Cruz – IFPE

Eixo temático 5: Ensino, pesquisa e extensão como práticas emancipatórias

Coordenação: Prof. Reginaldo José da Silva – Doutorando pela UFPE

MONITORAS

Verônica Medeiros Pereira - UFRN
Ana Maria Santos de Araújo - UFRN
Joseane Maria dos Santos – UFRN

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Colaboração, revisão e diagramação: Ricardo Santos de Almeida

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

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

A EXATIDÃO DAS REFERÊNCIAS E AS IDEIAS EXPRESSAS E/OU DEFENDIDAS NOS TEXTOS SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES

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

2021. Escrito e produzido no Brasil.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
Maria Aparecida Vieira de Melo	
EIXO TEMÁTICO 1. EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS	14
SER (TÃO) DE ANGICOS – UM MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO E POLITIZAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIREANA	15
Jailma Maria de Lima Roselia Cristina de Oliveira	
HIP HOP E EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO SOBRE AS BATALHAS DE RAP EM SÃO LUÍS-MA	18
Giovanna Silva Palhano	
AS NETAS DAS MESTRAS-LAVADEIRAS: REUNINDO ESCRIVÊNCIAS E CONTANDO OUTRAS HISTÓRIAS NA BAIXADA FLUMINENSE DO RIO DE JANEIRO	21
Veronica da Cunha Andrade Santos Roberta Renoir Santos Fumero	
A POTENCIALIDADE DA EDUCAÇÃO POPULAR COMO CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS	24
Ana Paula Grellert Neiva Afonso Oliveira	
TECENDO LEITURA E NEGRITUDE: BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS COMO NÚCLEOS DE FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA	28
Roberta Renoir Santos Fumero	

EIXO TEMÁTICO 2. DIREITOS HUMANOS, CULTURA DE PAZ E TECNOLOGIAS EMANCIPADORES	32
RACISMO, SEXISMO E DIREITOS HUMANOS: ENTRE A LÓGICA EUROCENTRADA DOS DIREITOS HUMANOS E OS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES NEGRAS Marjorie Evelyn Maranhão Silva	33
O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO ESPAÇO DE CONSCIENTIZAÇÃO CONTRA A REGULARIDADE PERVERSA DO RACISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA Eduardo Jorge Pugliesi	37
O CONSELHO TUTELAR E A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA PANDEMIA COVID-19: REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE Pedro Eduardo Araújo Domingos de Souza Douglas Vasconcelos Barbosa	40
PAULO FREIRE EM UM DIÁLOGO REFLEXIVO E CONECTIVO SOBRE AS ESTRUTURAS DAS INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEA Bruno Gabriel Gomes Cardoso	44
EIXO TEMÁTICO 3. FORMAÇÃO DE PESSOAS TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	47

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID: EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID-19	48
Laise dos Santos de Jesus Fabiana Campos Ferreira Marlete Marculino Novaes Barros	
O DIÁLOGO EM PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO REMOTO	52
Ana Maria Santos de Araújo Verônica Medeiros Pereira Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo	
EIXO TEMÁTICO 4. CURRÍCULO, DIDÁTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE	55
O PENSAMENTO FREIREANO COMO FUNDAMENTO DAS AÇÕES DO SETOR DE ARTE E CULTURA DA 10ª DIREC – CAICÓ/RN	56
Jailson Valentim dos Santos Suenyra Nóbrega Soares	
DOCÊNCIA DA/NA EJA EM TEMPOS COVID-19: NOVOS DILEMAS PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA	60
Cléia da Silva Lima Manoel Santos da Silva	
CURRÍCULO <i>PENSADO PRATICADO</i> NA EJA MODULAR: DESAFIOS PARA INCLUSÃO DOS ASPECTOS COTIDIANOS DOS SUJEITOS EM FORMAÇÃO	63
Manoel Santos da Silva Cléia da Silva Lima	

O DISCURSO SOBRE O DIÁLOGO NA GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS UMA PRÁTICA INTERCULTURAL POR MEIO DO FÓRUM EJA PERNAMBUCO Nivânia Ferreira da Silva	67
PROJETO INTERDISCIPLINAR: O DIALOGAR, O PENSAR, FILOSOFANDO... Ana Priscila da Silva Alves Maria Bernadete de Lucena Maria Sandra Costa	70
PAULO FREIRE NA CIBERCULTURA: A FANFICTION COMO POSSÍVEL FERRAMENTA DE LETRAMENTO Yasmin do Nascimento Viana Aristóteles de Paula Berino	74
CÍRCULO DE CULTURA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA E METODOLÓGICA: OPERANDO RUPTURAS NO MODO DO FAZER DO PROFESSOR PESQUISADOR Maria Aparecida Vieira de Melo Maria Aparecida Cruz	78
EIXO 5: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO COMO PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS	82
AS EXPERIÊNCIAS DE PENSAR COM AS CRIANÇAS E AS CONTRIBUIÇÕES DA DIALOGICIDADE FREIREANA. Isabela Mariz de Oliveira Joseane Maria dos Santos Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo	83

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO E A
EMANCIPAÇÃO EM PAULO FREIRE E SUAS
APROXIMAÇÕES COM A FILOSOFIA DE KANT 86
Francineide Araújo de Medeiros

A EXTENSÃO ENQUANTO PROJETO DE
ENCURTAMENTO DE DISTÂNCIAS NO PERÍODO
PANDÊMICO 89
Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior
Analice Alves Marinho Santos

APRESENTAÇÃO

No Rumo ao Centenário de Paulo Freire em 2021 percorremos vários rumos, um deles foi os Pré-Colóquios Rumo ao Centenário de Paulo Freire – Da leitura do Mundo a Emancipação dos Povos! Neste percorrer, realizamos quinze (15) Pré-Colóquios, o último ocorreu em Caicó – CERES/UFRN. É deste último que desfraldamos como se deu a organização, como já havíamos aprendido muito com os Pré-Colóquios que nos antecederam na região nordestina, fomos mais ágeis e precisos, por isso, com muita sagacidade epistêmica e força de vontade mobilizamos as instituições de ensino, bem como os autores que se prontificaram e se debruçaram a refletir sobre o legado freiriano, consubstanciando as suas práticas no chão da escola.

Destacamos que tivemos várias temáticas abordadas conforme os eixos: Eixo temático 1: Educação Popular e Movimentos Sociais, sob a coordenação: Profª. Dra. Jailma Maria de Lima (DHC) e da Prof. Me. Rosália Cristina de Oliveira – doutoranda em educação pela UFRN; Eixo temático 2: Direitos humanos, cultura de paz e tecnologias emancipadores, sob coordenação: Prof. Me. Eduardo Jorge Pugliesi – Doutorando em Educação pela UFPB; Eixo temático 3: formação de pessoas trabalhadoras da educação e processos de ensino e aprendizagem, sob a coordenação: Ma. Sara Ingrid Borba – UFPB e CPFreire; Eixo temático 4: Currículo, didática e prática pedagógica na perspectiva da interculturalidade sob a coordenação: Profª. Dra. Maria Aparecida Vieira de Melo – UFRN/CERES e CPFreire e Profª, Ma. Maria Aparecida Cruz -IFPE e o Eixo temático 5: Ensino, pesquisa e extensão como práticas emancipatórias sob a coordenação: Prof. Reginaldo José da Silva – Doutorando pela UFPE. Todos estes eixos acolheram 20 trabalhos, onde todos tinham como mote a esperança na educação, como sendo esta transformadora e emancipadora dos povos em sua diversidade, tal como defendera Paulo Freire no conjunto de suas coisas ditas e escritas.

Salientamos que as apresentações dos trabalhos foram muito significativas, possibilitando-nos a compreensão sobre a realidade sócio-histórica que estamos inseridos, sob o viés do uso exacerbado das tecnologias digitais da informação e comunicação que por causa da

pandemia da Covid-19 nos obrigaram a tê-las como ferramentas pedagógicas, as quais cumprem neste contexto duas funções: primeira, nos faz estar conectados, de certo modo, dialogando, interagindo, ainda que de modo incipiente e segundo nos impede ao encontro presencial, onde as barreiras comunicacionais não existiriam. Entretanto, a experiência foi muito válida.

Convidamos, a você realizar a penetração nos escritos que estão aqui postos, com o propósito de compreender o legado freiriano na atualidade. Por isso, reforçamos o convite para você realizar o estudo atento das temáticas que permeiam cada eixo que endossou a nossa reflexão no interregno deste evento.

Venha conosco!!!

Nos aquecemos nesse inverno, com o pensar caloroso freiriano, Caicó.

Maria Aparecida Vieira de Melo

PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE – CAICÓ/RN, BRASIL
ISSN 2525-9393
Vol. 1
2021

EIXO 1 -EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS

SER (TÃO) DE ANGICOS – UM MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO E POLITIZAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIREANA

Jailma Maria de Lima¹
Roselia Cristina de Oliveira²

O presente texto tem como objetivo compreender a Campanha de alfabetização de adultos que aconteceu em Angicos durante 1963-1964 tendo a educação e a politização como estratégias de combate ao analfabetismo e a conscientização política de uma população alijada de seus direitos. Angicos foi a primeira experiência do Brasil que inseriu o processo dialógico entre professor e aluno no processo de aprendizagem. A campanha foi implementada pelo grupo de extensão da Universidade de Recife, do qual integrava Paulo Freire, utilizando o método de alfabetização, conhecido por 40 Horas, que buscava a conscientização da realidade, a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história. Angicos, cidade do sertão nordestino, terra natal do governador Aluísio Alves, recebeu a campanha educativa e entrou para o cenário internacional, pelo modelo de alfabetização e por esta ser financiada pelo Programa Aliança para o Progresso, programa de assistência norte-americano que no ano de 1962 estabeleceu convênio com o Rio Grande do Norte através da USAID para desenvolver um programa educacional. Esta temática faz parte de um recorte da nossa pesquisa do mestrado sobre a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler na década de 1960, já concluída na qual buscamos compreender como e em que medida a campanha de alfabetização do prefeito Djalma Maranhão foi formulada e implementada considerando a falta de verba para sua implementação e pela ação do governo estadual em organização em Angicos uma ação educativa de combate ao analfabetismo financiada pelo governo norte-americano. Para este trabalho temos como objetivo apresentar as características gerais da Campanha de Angicos e como foi organizado seu processo de alfabetização e politização, tendo em vista que foi

¹ Professora Adjunta – UFRN/CERES-CAICÓ E-mail: jailma.lima@ufrn.br

² Doutoranda em Educação - PPGED/UFRN. Email: rosecris9.rc@gmail.com

encerrada em 1964 com o golpe civil-militar, sendo considerada uma ameaça à ordem social e um método de alfabetização subversivo. Sob a perspectiva freireana analisamos as práticas de alfabetização e politização, demonstrando através do discurso do educador e dos resultados obtidos na alfabetização durante o encerramento da campanha. A pesquisa se justifica porque ao falarmos dos movimentos educacionais do Rio Grande do Norte vinculados a politização e a alfabetização estamos falando de um processo de combate ao analfabetismo com uma determinada intencionalidade que se aproximava de garantir o número elevado de eleitores em menor tempo possível, considerando Aluizio Alves, um governante do Nordeste com expressão política e com interesses na disputa eleitoral de 1965 para vice-presidente na chapa da UDN. Além de trazeremos de Paulo Freire a relação dialética entre educação, cultura e politização considerando que a educação ao responder ao desafio do contexto, ela também interfere na estrutura social estabelecida mudando sua configuração. A metodologia utilizada foi a análise compreensiva do discurso de Kaufman (1996), utilizamos as transcrições das entrevistas com Paulo Freire, os discursos do Presidente João Goulart e do governador Aluizio Alves no encerramento das 40 Horas, bem como do embaixador Lincoln Gordon ao dialogar com o presidente Kennedy e o Departamento de Estado dos Estados Unidos sobre o andamento das atividades do RN. Dos resultados, foi possível compreender o processo dialógico envolvendo a educação e a politização, assim como perceber a potência da alfabetização utilizada por determinado grupo político, quando o presidente requisitou o método para utilizar em outras regiões do Brasil, ou seja, seria adotada pelo Ministério da Educação e Cultura, considerando que os militares e políticos conservadores criticavam o investimento norte-americano numa atividade comunista e subversiva.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Politização; 40 Horas de Angicos; Alfabetização de adultos.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil.** – São Paulo: Ática, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 55^a. Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FERNADES, Francisco Calazans; TERRA, Antônia. **40 Horas da Esperança – o método Paulo Freire; Política e Pedagogia na Experiência de Angicos**. Editora Ática S.A. São Paulo – SP, 1994.

Oliveira. Roselia Cristina de. **Falas Silenciadas – Relato de mulheres/educadoras sobre a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler**. Dissertação de Mestrado em Educação. – Natal, UFRN, 2014.

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

STRECK, Danilo R; ESTEBAN, Maria Teresa (orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HIP HOP E EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO SOBRE AS BATALHAS DE RAP EM SÃO LUÍS-MA

Giovanna Silva Palhano³

O presente estudo busca compreender a relação entre as mobilizações do movimento hip hop com a educação em/para os direitos humanos, considerando suas expressões culturais e apropriação do espaço público na perspectiva do direito à cidade e à cidadania. Esta pesquisa está em desenvolvimento no curso de mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba e se situa na linha de pesquisa de Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos. O principal foco do estudo são as mobilizações das batalhas de rap: a batalha na praça e batalha da C. O, realizadas em São Luís-MA desde 2015 e 2017, respectivamente. Essas batalhas reúnem uma quantidade expressiva da juventude negra e moradora das periferias, nos espaços da praça Benedito Leite, localizada no centro histórico da cidade, e na praça do Viva Cidadão no bairro da Cidade Operária. Os campeonatos de batalhas de rima se constituem hoje em dia em um dos principais modos de ocupar a cidade através do hip hop, insurgindo e circulando nas cidades a partir de coletividades juvenis que partilham entre si uma estética de enfrentamento e de construção de uma consciência crítica diante do que se considera como realidade social. Nos encontros, vários rappers se enfrentam numa disputa de rimas improvisadas, o vencedor é o rapper que conseguir construir melhor suas rimas e cativar o público presente que atua como juiz, escolhendo o vencedor de cada duelo. Além de disputas de rimas, as batalhas contam com disputas de break dance e eventualmente oficinas de grafite. Pretende-se elaborar como as batalhas de rap (e as manifestações culturais do movimento hip hop que acontecem nas batalhas) podem ser pensadas como práticas educativas em espaço não formal na perspectiva da educação em/para os direitos humanos, a

³ Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e mestranda do curso de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

partir de questões promovidas/ tematizadas na relação do hip hop com a cidade, e como essas tematizações abrem caminhos de entendimento e luta pelo direito à cidade e à cidadania pela população jovem das periferias. Segundo Hara (2020, p. 83), o movimento hip hop produz suas próprias formas de representação do mundo social, muitas vezes articulando dentro de seus símbolos e práticas elementos de movimentos como a literatura marginal, os coletivos de produção audiovisual, o movimento negro e também o funk, mas mantendo o jovem negro e da periferia como figura central dentro desse conjunto de práticas em que as letras das músicas, as performances do break dance e o desenho dos grafites, são elaboradas a partir da vida dos próprios rappers enquanto expressão artística de suas próprias experiências de vida. A partir das articulações das práticas e símbolos do hip hop evidenciado nas batalhas de rap nos espaços públicos da cidade, os rappers realizam aquilo que Paulo Freire denominou de “conscientização”, que se constitui num “esforço através do qual, ao analisar a prática que realizamos, percebemos em termos críticos o próprio condicionamento a que estamos submetidos” (FREIRE, 1997, p. 85). Essa consciência sobre si, por sua vez, leva à conscientização sobre o mundo, pois possibilita perceber-se em meio a realidade como sujeito histórico. Nesse sentido, é possível elaborar sobre essas batalhas como uma forma de educação popular (BRANDÃO, 1984) pois pretende a partir das manifestações culturais e ocupação do espaço público gerar processos de autonomia, criticidade e participação política e cultural das juventudes das periferias urbanas. Quanto à metodologia, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2014), utilizando-se para a coleta de dados a técnica etnográfica (MAGNANI, 2002) e a entrevista compreensiva (KAUFFMAN, 2013). Assim, como pesquisa em andamento, o estudo já nos aponta as batalhas nas praças como núcleos de educação popular que focaliza no protagonismo da juventude periférica, invisibilizada dentro de contextos opressores, passando-se a constituir enquanto espaço de luta e resistência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em direitos humanos, direito à cidade, movimento hip hop.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação Popular. São Paulo: Brasiliense, 1984

CHIZZOTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. 6.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977

HARA, Carolina Hummel. **“Onde a ação une com a ideia”:** produção do espaço urbano e sociabilidade juvenil em uma batalha de rimas. Áskeis, São Carlos-SP, v.9, n.1, p.79-95, jan/jun.2020

KAUFMANN, Jean-Claude. A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

MAGNANI. **De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana.** Revista brasileira de ciências sociais, Vol.17 n. 49, p. 11-29. Junho/2002.

AS NETAS DAS MESTRAS-LAVADEIRAS: REUNINDO ESCREVÊNCIAS E CONTANDO OUTRAS HISTÓRIAS NA BAIXADA FLUMINENSE DO RIO DE JANEIRO

Veronica da Cunha Andrade Santos⁴

Roberta Renoir Santos Fumero⁵

O presente texto tem como objetivo refletir sobre a trajetória de organização de dois livros⁶ publicados durante a pandemia e seus desdobramentos quanto instrumental de debates e elaboração de ações sociais. As primeiras atividades, as quais são base para a proposta de desenvolvimento do primeiro livro surgem por conta de um trabalho desenvolvido numa sala de Educação de Jovens e Adultos dentro do projeto social Semeando Sorrisos (em Queimados/ RJ), mediados pela intervenção pedagógica da neta de uma lavadeira da comunidade formada em pedagogia e idealizou a ação insurgente no território. Mesmo na pandemia, o trabalho prosseguiu a partir de conversas virtuais e assessorias remotas, as obras são escritas dentro deste contexto, trazem narrativas de mulheres negras da Baixada Fluminense. É relevante destacar que emergem variadas ações a partir desse trabalho: teses, dissertações, inserções como lideranças em cargos públicos ou seja são inserção em vários campos. Tendo tais pressupostos e acreditando no processo de formação que transcende o campo do formal, buscamos compreender e interligar o conceito de escrevência em Conceição Evaristo com as interfaces deste trabalho na modalidade EJA e seus sujeitos, entendem se que há muitas histórias silenciadas e que precisam ser contadas. Freire (1997) já nos dizia que a leitura de mundo recede a leitura da palavra. Nesta perspectiva de ler o mundo, vamos observando na escrita destas mulheres, muitos olhares, muitas lutas e conquistas. Não há, apesar da

⁴Doutoranda em Educação: PPGEDUC/UFRRJ. E-mail: professoraveronica@hotmail.com

⁵Mestranda em Educação: PPGEA/ UFRRJ. E-mail: robertarenoirfumero1973@gmail.com

⁶ Os livros são Mulheres do Ler (publicado em 2020); Mulheres do Ler 2 (publicação em 2021)

dor, apenas narrativas de sofrimento. Ainda que ele esteja ali por meio do racismo, da invisibilidade e tantas outras negações de direito de ser. Diante da necessidade de refletir sobre a EJA e seus sujeitos dentro de um Coletivo Social, guardada as especificidades de uma educação de jovens e adultos fora do ambiente escolar, fomos desafiadas com a seguinte problemática: Como as mulheres, agora autoras publicadas, se percebem neste movimento de serem apresentadas como escritoras da/na Educação de Jovens e Adultos? Desta maneira, lançamo-nos ao seguinte objetivo da pesquisa: compreender o processo de autoafirmação a partir da escrita e as reverberações deste processo na construção da pedagogia da teia na Educação de Jovens e Adultos. A metodologia proposta baseia-se nos estudos de Minayo (1994), que apresenta a pesquisa qualitativa como um conjunto de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um exercício mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser minimizados à operacionalização de variáveis. Do ponto de vista teórico, autoras/es como Conceição Evaristo (2009), Beel Hooks (2017) e Paulo Freire (1996), apoiam a construção desse estudo porque nos convocam a discutir a leitura e a escrita numa perspectiva contra hegemônica. A escrevivência, como afirma Conceição Evaristo (2014), é mais que escrever sobre si. É a escrita de nós. É um chamamento para que todas e todos tenham as suas escritas-vida marcadas na sociedade e com elas possam reescrever suas histórias. Ela conclama outros e outras ao protagonismo. O que Freire (1996) já chamou de pronunciamento e Hooks (2017) chama de insurgência, buscamos chamar de pedagogia da teia, pois já percebemos preliminarmente que os sujeitos da pesquisa dialogam com a mesma, constroem um caminho teórico-metodológico que vislumbra a organização de uma pedagogia que muda realidades na Baixada Fluminense - Rio de Janeiro.

PALAVRAS-CHAVE: Escrevivências, Educação de Jovens e Adultos, Pedagogia da teia

REFERÊNCIAS

ADICHE, C. N. **O perigo de uma história única**. 1^a edição - São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CUNHA, Verônica. (Org.). **Mulheres do Ler**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed. Conexão 7, 2020.

DUARTE, L.C; Côrtes, C e Pereira, A.R.M (orgs). **Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. 2^o edição. Belo Horizonte: Idea, 2018

JESUS, C. M. de. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. 10^a edição. São Paulo: Ática, 2018.

EVARISTO, C. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Belo Horizonte: SCRIPTA 13, 2^o sem. 2009. p.17-31.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. 1^a edição: Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2018

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 4^a edição. Edição. Paz e Terra: São Paulo-SP, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1989, 1989, 4^a edição

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2^a edição. São Paulo: editora WMF, Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **E eu não sou uma mulher?** – 4^a edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

LUCINDA, E. **Vozes guardadas**. 1^a edição. Rio de Janeiro: Record, 2016.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do Conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. 3^a edição, São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1994

PAIVA, J. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos**. Tese de Doutorado, UFF, 2005. Acesso em 2 de junho de 2015. Disponível em

http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2006-08-11T111132Z303/Publico/UFF-Educacao-Tese-JanePaiva.pdf

SALES, S. R. & PAIVA, J. **As muitas invenções da EJA. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 58, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n58>. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva.

A POTENCIALIDADE DA EDUCAÇÃO POPULAR COMO CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS

Ana Paula Grellert⁷

Neiva Afonso Oliveira⁸

Neste breve ensaio, iremos discorrer sobre a Educação Popular como concepção de educação presente na história da educação brasileira. O presente trabalho faz parte de pesquisa realizada no Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pelotas – UFPEL no período de 2013 e 2015, e tem sua continuidade na pesquisa de Doutorado em Educação na UFPEL, recentemente iniciado no ano de 2020. Este trabalho tem a intenção de explicitar e dialogar sobre a constituição da Educação Popular desde o contexto brasileiro, destacando a presença de Paulo Freire e sua contribuição para a concepção de Educação Popular. Como aporte teórico para a referida discussão, temos as contribuições de Paludo (2001), Romão(2002), Freire (2000), Paiva(2015), Fávero (1983), Beisiegel (1989). A metodologia utilizada para realização desta pesquisa foi a pesquisa bibliográfica. No que diz respeito à Educação Popular enquanto concepção de educação podemos afirmar que se firmou a partir dos diversos movimentos de base que tomaram vulto no país ainda no final da década de 1950. E que, no início da década de 1980, assume a força de concepção pedagógica. No entanto, de acordo com Paludo (2001), é importante destacar que os teóricos críticos da educação brasileira nem sempre consideram que esta concepção de educação teve sua origem já no processo de constituição do Projeto de Modernidade e ao início de industrialização do país, no contexto de organização do movimento operário na década de 1930. Ao final da década de 50 até meados da década de 60, o Brasil vive um período de grande agitação política e

⁷Pedagoga na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutoranda em Educação no Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: ana.grellert@furg.br

⁸Profª. Orientadora. Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Líder do Grupo de Pesquisa Filosofia, Educação e Práxis Social – FEPRÁXIS/UFPEL. E-mail: neivaafonsooliveira@gmail.com

social, pois o populismo colocava-se no cenário nacional como projeto político. Segundo Fávero (1983, p.08), os anos de 1960 a 1964 foram críticos e criativos, pois questionavam-se todos os modos de ser brasileiro, de viver um momento da história do país, de participar de sua cultura. A década de 60 foi um período de busca de novas diretrizes para a educação de adultos, conforme afirma PAIVA (2015, p.235). A Convocação do II Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1958 favoreceu a manifestação de diversos grupos de educadores preocupados em buscar novos métodos de alfabetização e para a educação de adultos, expressas por diferentes concepções. Dentre essas concepções, encontramos o pensamento de Paulo Freire, o qual atrai vários adeptos, como: educadores, intelectuais, estudantes, líderes comunitários de todo o país, em prol de uma Educação Popular que “[...] preconizava a alfabetização e a conscientização de todos” (Beisiegel, 1989, p.15). Foi neste II Congresso que Paulo Freire relatou o tema “A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”, no qual chamou a atenção para as causas sociais do analfabetismo e condicionou a sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade (Paiva, 2015 p.237). É importante salientar que a realização do Congresso foi o marco para a transformação do pensamento pedagógico brasileiro. É possível afirmar que esta foi uma época muito significativa para o desenvolvimento da Educação Popular no Brasil, visto que Paulo Freire, a partir de sua concepção de educação, transformou o caráter apenas alfabetizador e massificante da Educação Popular, incorporando a conscientização às práticas pedagógicas de alfabetização e a crítica como forma de conceber uma educação libertadora. Também é criado o Plano Nacional de Educação de Adultos, dirigido por Paulo Freire durante o governo do presidente João Goulart. Com a criação deste plano, experiências importantes foram desenvolvidas, entre elas a de Angicos, no Rio Grande do Norte. (Romão, 2002, p.48). Segundo Paiva (2015, p.259), “os principais movimentos voltados para a promoção da cultura popular foram os Centros Populares de Cultura - CPC e os Movimentos de Cultura Popular - MCP, além do Movimento de Educação de Base – MEB”. Os CPC surgiram no Brasil entre os anos de 1962 e 1964, sendo os primeiros a se constituírem o CPC da União Nacional dos Estudantes

– UNE em 1961. Paralelamente aos CPC, desenvolviam-se os Movimentos de Cultura Popular, que eram movimentos voltados para a promoção da cultura popular dos quais Paulo Freire participou e foi um de seus fundadores. Neste contexto, também organizou-se o MEB – Movimento de Educação de Base que se configurou como um movimento de cultura popular dos anos 60. Na década de 80, período de transição política, o país viveu um processo de redemocratização. Foi neste período que Paulo Freire retornou ao Brasil, após um exílio de 16 anos. No ano de 1989, Paulo Freire assume a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, no governo da prefeita Luiza Erundina (Partido dos Trabalhadores). Nessa época, Freire construiu o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), e organizou um processo de redemocratização da escola pública, com base no argumento de que “mudar é difícil, mas é possível e urgente” (Freire, 2000, p.8). Considerando que a pesquisa está em andamento, mencionamos que a pesquisa até então realizada demonstra que a educação, enquanto prática social que é, está limitada a toda a ordem de empecilhos ou obstáculos sociais, políticos, econômicos, ideológicos, enfim, são limites históricos. Entretanto, enquanto sujeitos históricos somos sujeitos condicionados, mas não determinados. Por ora, reiteramos a potencialidade da Educação Popular como concepção de educação, pois ela está e estará sempre fundada no seu caráter político, assim como ao lado das demandas dos oprimidos⁹ que compõem as classes populares e que contam com o instrumento da educação para sua emancipação e sua libertação como sujeitos históricos. Promover um processo educativo a partir da ótica da Educação Popular exige do educador um compromisso autêntico e rigoroso com o povo, com clareza das condições sociais e culturais desiguais a que estão expostos historicamente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular; Paulo Freire; Movimentos Sociais.

⁹ Conforme Oliveira (2010), oprimido/opressor são polos opostos das relações sociais de antagonismo. Fundamentalmente, oprimidos e opressores são classes sociais antagônicas e em luta. (p.294).

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e Educação Popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Oprimido/Opressor**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.).

Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 294-294.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**:

Educação Popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de**

alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia Dialógica**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

TECENDO LEITURA E NEGRITUDE: BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS COMO NÚCLEOS DE FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA

Roberta Renoir Santos Fumero¹⁰

O presente texto propõe descrever a experiência didática pedagógica desenvolvida numa Biblioteca Comunitária. Detalharemos o estágio pedagógico desenvolvido nos últimos meses de 2020, o mesmo é parte das atividades curriculares do Mestrado em Educação Agrícola da UFRJ. A escolha do local tem um claro objetivo acadêmico mas se entrelaça a um forte vínculo emocional. A mencionada instituição atua em diferentes eixos de trabalhos sociais, iniciado a mais de 20 anos como sala de Educação de Jovens e Adultos a qual participei na implementação, então retornar a esse ambiente é resgatar na prática muitos dos pressupostos e das reflexões lançadas por Paulo Freire, que permanecem direcionando minha trajetória profissional. O *Objetivo Geral* da pesquisa era conhecer, analisar e participar do trabalho desenvolvido numa Biblioteca Comunitária, no município de Duque de Caxias, RJ. Os *Objetivos específicos* seriam: Contribuir para o processo de formação continuada dos educadores populares da Biblioteca; Divulgar as atividades desenvolvidas pelo Centro Cultural Comunitário Chocobim Biblioteca MANNs; Organizar eventos que contribuam para o debate sobre questões étnico-raciais e gênero. O trabalho inicial se focou na implementação de uma formação para as educadoras da instituição. A abordagem se centra na construção de uma sociedade antirracista, incentivo ao empoderamento feminino negro e debate das ações comunitárias dentro das regiões periféricas da nossa cidade. Dentro da proposta desenvolvemos (4) encontros presenciais, respeitando os protocolos de segurança pelo momento da pandemia de Covid-19, tendo em consideração que a instituição manteve algumas atividades como a doação de cestas básicas para a comunidade e leite para as crianças especiais, por isso esses encontros

¹⁰ Mestranda em Educação da UFRJ/ PPGA. Professora rede municipal de Duque de Caxias, Supervisora Pedagógica rede FAETEC - E-mail: robertarenoirfumero1973@gmail.com

foram possíveis. As principais temáticas que perpassavam pelas reuniões eram Identidade e Inserção Social - elas são Mulheres, Negras, da Baixada Fluminense e atuantes em projetos sociais. Sendo assim, nas rodas de conversa foram utilizados poéticos, teóricos e produziu-se narrativas escritas sobre os mencionados temas. A base teórica da formação se centrava no conceito de “lugar de fala”- Ribeiro (2019a). Djamilia Ribeiro é filósofa, feminista negra, escritora e acadêmica brasileira, referência nos discussões sobre questões étnico-raciais. A autora nos propõe reflexões de como conhecemos e analisamos nossos referenciais de negritude, como construímos nossos espaços de resistência. A formação buscava que as participantes aprofundassem os debates sobre questões étnico-raciais e gênero, propondo uma inserção mais efetiva nos trabalhos sociais, além da contextualização teórico-prática de ações implementadas pelo Centro Cultural. Fica evidenciado que se alcançou tais objetivos, quando como desdobramento da formação, o grupo (dessa vez remotamente), planeja e apresenta toda uma programação de celebração da consciência e da cultura negra a comunidade. Isto posto, entendemos que o trabalho é contínuo, não se esgota com os encontros. Foram estabelecidos passos importantes para o redimensionamento e o melhor desenvolvimento do trabalho como um todo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Popular, Bibliotecas Comunitárias. Formação Antirracista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.639/2003 (lei ordinária) de 09 de janeiro de 2003.**

Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>

Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008 (lei ordinária), de 10 de março de 2008.** Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e

bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 jun. 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida.** Prefácio de Conceição de Evaristo, Apresentação Djamilia Ribeiro. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

CUNHA, Verônica. (Org.). **Mulheres do Ler.** 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. Conexão 7, 2020.

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

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio.** Belo Horizonte: Mazza, 2003. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória.** Belo Horizonte: Mazza, 2006. 2. ed. Florianópolis: Editora Mulheres, 2013; 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação** e outros movimentos. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres.** Belo Horizonte: Nandyala, 2011. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** educação como prática de liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2017.

RIBEIRO, Djamilia. **Lugar de fala.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019a. 112p. (Feminismos Plurais/Coordenação de Djamilia Ribeiro).

PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE – CAICÓ/RN, BRASIL

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2021

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019b.

PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE – CAICÓ/RN, BRASIL
ISSN 2525-9393
Vol. 1
2021

**EIXO TEMÁTICO 2: DIREITOS HUMANOS, CULTURA DE
PAZ E TECNOLOGIAS EMANCIPADORES**

RACISMO, SEXISMO E DIREITOS HUMANOS: ENTRE A LÓGICA EUROCENTRADA DOS DIREITOS HUMANOS E OS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES NEGRAS

Marjorie Evelyn Maranhão Silva¹¹

No presente texto, refletimos sobre a necessidade de construção dos direitos humanos a partir das mulheres negras, subvertendo a lógica eurocentrada deles, seguindo três perspectivas: os direitos humanos, na perspectiva adotada para a sua criação – a perspectiva eurocentrada –, são destinados a sujeitos que representam unicamente o colonizador; o racismo e o sexismo interseccionados impõem às mulheres negras uma condição de subalternização social, que as violenta de diversas maneiras; e a construção dos direitos humanos a partir de sujeitas e sujeitos vulnerabilizados, como as mulheres negras, exige pensar neles a partir das necessidades dos próprios grupos, para que estejam voltados à superação da subalternização imposta a eles. A pesquisa se justifica porque as colonialidades do poder e do gênero, heranças do período colonial, atingem, ainda hoje, as vidas das mulheres negras, prejudicando a construção dos seus direitos humanos: os direitos humanos das mulheres negras. E pensar na construção deles requer refletir sobre a dívida histórica para essas mulheres, que têm suas vidas marcadas pelo racismo e pelo sexismo de forma interseccionada (CRENSHAW, 2002), sustentados pelo Estado e reproduzidos pela sociedade, que se fundam em valores coloniais – masculinos e eurocentrados, portanto. Por isso, buscamos romper com a perspectiva eurocentrada de mundo e de direitos humanos, pensando nas pluralidades e diferenças entre as pessoas, o que remete à necessidade de construção específica dos direitos humanos das mulheres negras. A partir dessas questões, então, buscamos responder à seguinte pergunta: em que medida a perspectiva eurocentrada de direitos humanos contempla as mulheres negras como sujeitas de direitos?

¹¹ Mestra em Direito, com ênfase em Direitos Humanos, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora e Orientadora da Liga Acadêmica de Direitos Humanos – Coletivo de Assessoria Jurídica Universitária Popular (CAJUP) da Universidade CEUMA (São Luís-MA). E-mail: marjoriemaranhao@hotmail.com.

Para tentar responder tal questão é necessário discutir sobre a construção dos direitos humanos direcionados às mulheres negras, buscando, através de uma pesquisa exploratória quanto aos objetivos e, no que se refere aos procedimentos, fazendo pesquisa bibliográfica, compreender as diferentes interconexões existentes entre os marcadores sociais da diferença de raça e gênero e a construção dos direitos humanos, para entender em que medida elas sustentam ou subvertem a vulnerabilidade social que às mulheres negras se impõe. Para utilizar dos direitos humanos como institutos de proteção real das pessoas devemos, inicialmente, cuidar para que eles não sirvam de mecanismos de dominação e perpetração de desigualdades e exclusão social, rompendo com a visão unitária deles. Mas, como explicam Santos e Chauí (2013), na sociedade atual existe um grande problema: o paradoxo dos direitos humanos que, de um lado, é usado como linguagem da dignidade humana universal, mas, de outro, não atinge a maioria da população mundial. Ou seja, grande parcela da população mundial não é sujeita de direitos humanos. Então, a situação atual não pode ser vista enquanto apartada do processo histórico de colonização, mas como reflexo de uma só relativa descolonização, que se justifica pelas atrocidades acontecidas no passado e que explica a situação presente. Isso porque o processo de colonização figurou como um modo de extinção ou diminuição de direitos das colonizadas e colonizados em benefício do colonizador, que impunha seus modelos àqueles (QUIJANO, 2005). A aceitação do movimento inverso – de ascensão do colonizado –, com a construção de seus direitos, não aconteceu de forma pacífica ou automática no que tange ao reconhecimento do colonizador, haja vista não ter ele o interesse nessa ascensão, desinteresse que se estende até a atualidade. Para Wallerstein (2007), há uma confusão entre a história do sistema-mundo moderno e a história de expansão dos povos e dos Estados europeus, o que foi fundamental para a construção e manutenção da economia-mundo capitalista, com as explorações econômicas e as injustiças em massa, criando padrões de universalidade e igualdade a regerem o mundo até hoje. Mas a universalidade e igualdade ditas não significaram a garantia de direitos a todos os seres humanos. Eles eram garantidos a sujeitos com certas características: as do próprio

colonizador. Dentre as pessoas compreendidas não estavam, segundo Costa e Grosfoguel (2016), as mulheres e os negros, dentre outros – que seriam considerados primitivos e inferiores, e, por isso, tiveram seus corpos reduzidos à mão de obra ou ao prazer sexual –, de modo que eles restavam sem direitos. A perspectiva colonial trazia a possibilidade de exclusão, ao interesse do colonizador. E isso se sustentou pela existência de uma divisão do mundo, a permitir exclusões radicais (advindas do neocolonialismo, do racismo, da xenofobia, da ferocidade do sistema capitalista financeiro, entre outros motivos) e a não-concessão de direitos a quem não representava o colonizador (SANTOS; CHAÚÍ, 2013). Segundo Lugones (2014), quem, ainda hoje, é visto como sujeito detentor de direitos humanos é o homem europeu, burguês, colonial moderno, heterossexual, cristão, de modo que a “marca de ser humano” ainda é retirada das colonizadas e colonizados. E é para tentar subverter essa lógica colonial de sujeitos de direitos humanos que nós buscamos refletir, no texto, sobre as colonialidades do poder, de Quijano (2006), e do gênero, de Lugones (2014), que atingem as vidas das mulheres negras de modo especial, dando ênfase às intersecções de raça e gênero. Só assim é possível pensar na possibilidade de construção de direitos humanos a partir dos olhares e das precisões das mulheres negras, de modo a permitir pensar em direitos humanos que se adequem a si.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo; Sexismo; Direitos humanos das mulheres negras.

REFERÊNCIAS

COSTA, Joaze Bernardino; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2017.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 22, v. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da

discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis,

v.10, n.1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p. 116-142. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>. Acesso em: 28 set. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa; CHAUI, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu**. São Paulo: Boitempo, 2007.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO ESPAÇO DE CONSCIENTIZAÇÃO CONTRA A REGULARIDADE PERVERSA DO RACISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Eduardo Jorge Pugliesi¹²

A História do Brasil possui uma marca indelével do racismo que está entranhado na sociedade desde a chegada dos primeiros africanos que foram sequestrados em seu continente e levados para um território *d'além mar* chamado de Brasil¹³. No qual, seus povos originários passaram a ser pejorativamente chamados de índios. Os povos africanos chegavam ao Brasil em tumbeiros¹⁴ para serem explorados até o último fôlego de vida. Uma triste realidade que marca a existência dos africanos com sofrimentos e explorações desde o século XVI até o presente século. Os livros didáticos de história têm uma grande importância didático-pedagógica, pois são um artefato cultural de seu tempo que falam de uma época passada por meio de uma linguagem verbal e não-verbal. Ao longo de suas páginas essas duas formas de linguagem vão tecendo os significantes dos assuntos a serem ensinados aos estudantes em sala de aula, a fim de que os mesmos possam se apropriar dos significados ensinados. Na contemporaneidade, a visualidade, um ato que exige a educação do olhar (CARLOS, 2011) compõe um território de muitas disputas simbólicas, assim como sociais no decurso da história da humanidade como assevera Ballandier (1982, p. 7): “o poder só se realiza e se conserva pela produção de imagens, pela manipulação de símbolos”. Todas as disposições nos LD

¹²Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Doutorando em Educação, e-mail: eduardo.pugliesi@estudantes.ufpb.br, Orientador: Dr. Erenildo João Carlos, Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

¹³Em sua essência etimológica, uma terra de trabalhadores, de pessoas que tinham o ofício de cortar o pau brasil, ou como os próprios originários chamavam: ibirapitanga. Assim nasce o nome desta terra que desde o seu nascimento é explorada até na designação de seu nome.

¹⁴Um nome que em etimologia quer dizer aquele que carrega o caixão do defunto para a tumba. E, esses navios que traziam os africanos escravizados se constituíam em tumbas marítimas, pois uma grande quantidade deles morriam no trajeto devido as horrendas condições aos quais eram submetidos.

têm uma intencionalidade que nunca é neutra. A sociedade se constitui em um lugar onde as disputas do poder se desenvolvem. Os grupos dominantes usam todo o seu poder para subjugar as classes populares. Elas capitulam suas mentes criando regras que precisam obedecidas – o que formará pessoas passivas que aceitarão o que lhes for imposto – que nesse contexto vem de cima para baixo, como um imperativo categórico (KANT, 2009). O LD é a territorialidade onde os discursos verbais e não-verbais se materializam de acordo com diretrizes estabelecidas pelos currículos que são acima de tudo um ato político para depois ser um ato pedagógico (FREIRE, 1996). A disciplina de história tem um papel fundamental nesse cenário. Uma vez que, ela lança um novo olhar sobre os acontecimentos do passado e a partir desse olhar gera novas perguntas que problematizam situações e questões do cotidiano com questionamentos que conduzem os pesquisadores, professores e alunos a pensarem crítica e reflexivamente sobre os fatos históricos. A partir dessa relação, são observadas de uma maneira singular a representação visual das pessoas negras nos LDs de História. Constatei que todas as vezes que uma pessoa negra é representada em um LD de História a mesma está relacionada a terra, ao trabalho manual, e em uma posição que expressa inferioridade (encurvada). Tem partes de seus corpos sendo retratados: os homens – representações de força (braços, pernas e pés); as mulheres – representações de sensualidade (cintura e nádegas). Essas séries de imagens constituem uma regularidade enunciativa antes e após a abolição. Mesmo as pessoas negras mudando sua categoria: de escravos para cidadãos. O abolicionista Joaquim Nabuco (1998, p. 183) asseverou que: “a escravidão permanecerá por muito tempo como a característica nacional do Brasil”. Nessa perspectiva aludida, vemos em suas palavras uma triste realidade alçada às futuras gerações. Iniciamos o século XIX sem escravidão oficial no Brasil, mas o racismo ficou arraigado tanto na formação social quanto econômica do Brasil. Ele se configura como uma reminiscência do tempo da escravidão que ainda vive no tecido social ordenando a produção de sentidos subjetivos e objetivo. Destarte, meu olhar sobre a preservação da regularidade do racismo na sociedade brasileira se dá por meio da epistemologia da Teoria Arqueológica do Discurso (TAD) de Michel

Foucault (2015) por meio da qual encontrei as relações supracitadas e avanço com o propósito de compreender a ordem desse discurso; em seguida, emprego os conceitos da Pedagogia Dialógica de Paulo Freire (1996) para fazer indagações sobre aquilo que está estabelecido na sociedade e desta forma despertar a consciência crítica e reflexiva dos estudantes para olharem as representações visuais que estão posicionadas nos LDs de História e poderem sair da passividade do olhar e escavar as séries enunciativas que são compostas por conjuntos de imagens visuais, encontrar as relações horizontais e verticais nas disposições. E, acima de tudo – criticar e refletir sobre o que se vê, sempre. Somente assim, os LDs de História que servem como materialidade onde as imagens visuais estão dispostas podem ser inquiridas a fim de compreender pelo desvelamento de seus significantes e significados.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático de história, Racismo, Imagem visual.

REFERÊNCIAS

NABUCO, Joaquim. **Minha Formação**. Brasília: Senado Federal, 1998.

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

BALLANDIER, Georges. **O poder em cena**. Brasília: Ed. UnB, 1982.

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

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

CARLOS, Erenildo João; VICENTE, Dafiana do Socorro Soares (Orgs.). **A importância do ato de ver**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 20

O CONSELHO TUTELAR E A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA PANDEMIA COVID-19: REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Pedro Eduardo Araújo Domingos de Souza¹⁵

Douglas Vasconcelos Barbosa¹⁶

O centenário do educador pernambucano, Paulo Freire, nos convida a traçar percursos para conhecer, (re)pensar e lutar pela sociedade em que vivemos na contemporaneidade por diversos meios de prevenção, promoção e proteção dos direitos humanos, inclusive, hodiernamente, de crianças e adolescentes na pandemia COVID-19. No nosso caso, o Conselho Tutelar está inserido nesse caminho. Destarte, garantir os direitos das crianças e adolescentes é um dever da família, da sociedade e do Estado. Esses sujeitos de direitos devem ter o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária assegurados com absoluta prioridade. Outrossim, devem ser colocados a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988; 1990a; 1990b; ONU, 1948). Contudo, pode-se indicar que, com a pandemia de COVID-19 e a inevitabilidade do distanciamento social, direitos humanos vêm sofrendo violações constantes por quem têm o dever de assegurá-los: família, sociedade e Estado (MOREIRA; MAGALHÃES, 2020; SENA *et al*, 2021). Sendo assim, faz-se necessário que ações sejam realizadas a fim de garantir os direitos humanos das crianças e

¹⁵ Discente de Iniciação Científica. Graduando do curso de Bacharelado em Direito – Faculdade de Ciências de Timbaúba – FACET/Pernambuco. E-mail: pedroeduardo896@gmail.com.

¹⁶ Prof. orientador. Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Pós-graduado em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUCMinas. Docente do Curso de Bacharelado em Direito da Faculdade de Ciências de Timbaúba – FACET/Pernambuco. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Infância e Educação na Contemporaneidade: reflexões interdisciplinares – GPIEDUC/Fundaj/CNPq. Avaliador Ad-Hoc em revistas científicas. E-mail: douglasvasconcelos@hotmail.com.

adolescentes, mas também para enfrentar as violações desses direitos neste momento pandêmico pelo qual estamos passando. Desta forma, o Conselho Tutelar é um órgão encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e adolescentes (BRASIL, 1990a); ele atua na linha de frente para garantir a proteção integral dessas pessoas em desenvolvimento. Na pandemia de COVID-19, certamente, esse órgão tem um papel primordial para garantia dos direitos daqueles sujeitos de direitos. Aliás, os direitos humanos são direitos de luta (LEITE, 2014) e o educador pernambucano diz que a luta é uma categoria histórica (FREIRE, 1992). Deste modo, discutir sobre direitos humanos, numa perspectiva freireana, é um convite à própria práxis no sentido do refletir e do agir dos homens sobre o mundo na intenção de modificá-lo (FREIRE, 1987) e de lutar por eles. Ademais, Freire (1992, p. 50) diz que, “o que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas”. Assim sendo, o objetivo deste trabalho incide em identificar, com uma análise exploratória, a ação do Conselho Tutelar de Aliança/PE na garantia dos direitos humanos das crianças e adolescentes na pandemia COVID-19. A problemática da nossa investigação científica está voltada à seguinte questão: como os membros do Conselho Tutelar de Aliança/PE têm perpetrado ações para garantir direitos humanos das crianças e adolescentes e também no enfrentamento de violações legais na pandemia COVID-19?. No sentido de responder esse problema de pesquisa, a metodologia adotada está baseada numa pesquisa exploratória e qualitativa. Os sujeitos, são os conselheiros tutelares de Aliança/PE. Para construção dos dados, utilizou-se o questionário (MARCONI; LAKATOS, 2019) e, para análise, estamos nos apoiando em concepções freireanas (1987; 1992) e fazendo inferências a partir de Minayo (2016). A temática dessa investigação científica em desenvolvimento compõe uma pesquisa maior – também em andamento – que busca discutir sobre dos direitos das crianças e adolescentes na pandemia COVID-19. Diante do que já construímos, por intermédio dos questionários já aplicados, a pesquisa já nos indica possíveis violações dos direitos humanos desses sujeitos de direitos em desenvolvimento na pandemia vigente e a importância do Conselho Tutelar aludido nesta demanda. Desta forma, as

discussões de Paulo Freire (1987; 1992), juntamente com os dados já edificados, têm nos ajudado a buscar possíveis diálogos que se conectam com a realidade pandêmica em que vivemos, na tentativa de solucionar nossa problemática e disseminar, futuramente, os resultados finais de nossa pesquisa; contribuindo para/com o universo freireano.

PALAVRAS-CHAVE: Covid-19, Direitos humanos, Conselho Tutelar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília/DF: Presidente da República, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990a**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 08 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

LEITE, Carlos Henrique Bezerra. **Manual de direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. [3. reimpr.]. São Paulo: Atlas, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2016.

MOREIRA, Rafael Bueno da Rosa; MAGALHÃES, Débora Karoline de Oliveira. Os impactos da pandemia de covid-19 no enfrentamento

da violência sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes. **Revista da Jornada de Pós-graduação e Pesquisa**, Congrega Urcamp, vol. 16, nº 16, p. 269-275, ano 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 01 jul. 2021.

SENA, Michel Canuto de *et al.* Os efeitos da pandemia na educação de crianças e adolescentes no brasil. **Lex Cult Revista do CCJF**, v. 5, n. 1, p. 107-119, abr. 2021. ISSN 2594-8261. Disponível em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/511>. Acesso em: 05 jul. 2021.

PAULO FREIRE EM UM DIÁLOGO REFLEXIVO E CONECTIVO SOBRE AS ESTRUTURAS DAS INFÂNCIAS CONTEMPORÂNEA

Bruno Gabriel Gomes Cardoso¹⁷

Aprendi que os estudos nos provocam sair de nós e irmos ao encontro daqueles que escrevem sobre um determinado assunto, uma determinada andarilhagem, sobre o que aprendeu, o que vivenciou e/ou até mesmo o que mais lhe fitou alma e por isso, deixo esse convite de refletir a começar pelas infâncias, pois quero que vejas o mundo, como por ora vejo em um espírito Freireano. Freire, em todas as suas possibilidades, nos mostrou um rosto, um lado e um sonho, e qualquer um de que se sinta Freireana ou Freireano, sabe que, temos um rosto que é: o POVO, um lado que é: o do OPRIMIDO, é um sonho que é: a LIBERTAÇÃO (FREIRE 2019), Olho para o meu mundo, para minha prática, para o meu lugar de educador que anseia por essa saciação que só quem espera, não na pura espera, mas na esperança de agir (FREIRE, 1987), consegue entender o quão vale esse caminho de libertação entre as opressões da vida, do neocapitalista e da própria educação bancária. E quando falamos de um Povo Oprimido que busca Libertação, habitualmente pensamos em uma forma mais geral. Porém, desejo muito inclinar nossas cabeças, flexionar o joelho e olhar de forma horizontal para um povo que bem lá no horizonte traz consigo o desejo de ser, o desejo de viver, o desejo de criar, o desejo de amar e ser amado, e o seu maior desejo de brincar neste chão brasileiro. Por isso estendo minha elucubração para falar das CRIANÇAS oprimidas, das INFÂNCIAS não reconhecidas em nossa sociedade, um olhar que nos falta amorosidade, dialética e sensibilidade. Logo que falo em crianças oprimidas, quero trazer à tona a crítica no aspecto

¹⁷Professor de Educação Infantil, formado pelo Curso Normal/Habilitação Profissional Plena para o Magistério. Graduando no curso de Licenciatura em Pedagogia, IFRS- Campus Alvorada; Graduando no curso de Licenciatura em Letras-Libras, Uniasselvi - Polo Alvorada. Membro do Grupo de Estudo de Paulo Freire do IFRS - Campus Alvorada. Hodiernamente integrante dos grupos de pesquisa da instituição MADRE TIERRA COMUNIDADE APRENDENTE. E-mail: edu.humanistaformativo@gmail.com

Educacional, aquele nicho, que não dialoga, que é sistêmico em seu ensinar e só ensina, que põe a criança no lugar da fragilidade e que o educador deveria zelar por essas vidas. E sendo assim a ação do zelador da infância, acaba que suprimindo a sua ação, fazendo com que a criança não se conecte com a naturezas, não sinta o mundo, não sinta se crescer, pois, essa ação de zelo cria um emparedamento, está atitude enraíza-se no comportamento de capitalista, que estrutura a Educação Infantil como uma bela vitrine, nas quais as crianças não cai, não choram, não pulam, não gritam, não são crianças, em que os responsáveis pode deixar seus filhos seguros e buscar novamente seguros sem nenhum arranhão, e algumas escolas, geralmente de linhagem privativa oferecem ainda um monitoramento. E como fica a ação intimidadora em relação aos educadores? Os educadores deixam de provocar para não comprometerem o seu trabalho e nem problematizar para que não venham receber críticas sobre seu ato de educar. Parece que estou falando somente de uma instituição privada, e eu infelizmente digo que não! Essa estrutura da relação do super cuidado está em muitos espaços, públicos, privados, filantrópicos e mistos, respeitando a política de uma educação bancária, tradicional e antidialética. Freire na já nos provocava em pensar educação alicerçado no interesse do educando, compreendemos que Freire não se aprofundava nos estudos das infâncias para falar de educação infantil, mas nos deixou estudos tão próximos a nós que pesquisamos afetuosamente o direito das infâncias a partir das suas experiências de menino, para que possam nos enriquecer com seu saber amoroso-crítico. Uma educação que se impõem aos que verdadeiramente se comprometem com a LIBERTAÇÃO, não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecânica e compartimentada, mas como homens de “corpos conscientes” e na ciência como consciência intencionada ao mundo. (FREIRE, 2019, p. 77). Freire leva-nos a uma inquietude sobre prática, refaz o nosso olhar sobre o educando, e motiva-nos irmos mais fundo no que diz respeito à liberdade de se pôr no mundo como sujeito. Nos parece tão óbvio, mas Freire é firme em dizer que o sujeito é um ser dotado de bagagens e deve ser respeitado por ela, porque as

aprendência não são moedas de trocas, no entanto, ninguém aprende sozinho, se aprende em conjunto, trocando vivências. E aí que está a lindeza em Freire, se compreendemos a educação infantil até o ensino superior como espaço de aprendizagens, de troca de saberes, não podemos negar nenhuma consciência, nenhum corpo consciente! Dessarte então compreendemos a educação infantil, as Crianças, as Infâncias como seres cósmicos, e que tem a sua fragilidade humana, sim! (CARDOSO, 2021). No entanto essa ambiência das Infâncias, precisa ser reconhecida como um lugar dotado de saberes, de uma ciência específica, de uma sociologia em construção: um constructo antropológico das vivências de sociedade e, portanto, não podemos resumir as Infâncias como crianças que precisam de zeladores. Porém, precisamos de educadores dispostos como Freire, que queiram pesquisar, pensar e partilhar a vida com os oprimidos, com os pequeninos, com as crianças e com o mundo das Infâncias para desvelar a potência desse lugar de saberes e dar novos rumos a educação libertadora.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Educação das Infâncias. Liberdade.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, Bruno Gabriel Gomes. **Educação cósmica sobre a fragilidade humana: Um caminho curvo e reto a se seguir.** 1 ed. Veranópolis/RS: Editora Diálogo Freiriano, 2021. v. 2. 398 p.
- Canção Óbvia foi escrita em Genève, em março de 1971 *In:* Freire, P. **Pedagogia da Indignação.** São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. Partir da Infância: Diálogo sobre educação. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz e Terra, 2^a ed., 2020.

**EIXO 3: FORMAÇÃO DE PESSOAS TRABALHADORAS DA
EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM.**

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID: EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DA PANDEMIA DA COVID-19

Laise dos Santos de Jesus¹⁸

Fabiana Campos Ferreira¹⁹

Marlete Marculino Novaes Barros²⁰

Durante a história da educação entende-se que ajustes e adaptações fazem-se necessários em momentos críticos. No ano de 2020, em decorrência da pandemia da COVID-19, a educação escolar, em todos os níveis, etapas e modalidades, foi convocada a repensar os seus processos. Assim, foram necessárias várias mudanças no sistema educacional para que os processos de ensino e aprendizagem acontecessem, apesar dos diversos obstáculos, sejam eles relacionados ao acesso à internet ou às condições de organização das famílias. Essa readaptação visa a utilização de tecnologias digitais e ferramentas de estudo adequadas no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o presente trabalho discute, no contexto da Iniciação à Docência (ID) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), as vivências realizadas durante intervenções desenvolvidas como parte do subprojeto Alfabetizando com Ciência do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). As referidas vivências se deram de forma on-line com alunos da Escola Municipal Regina Vital. O subprojeto entende que utilizar a educação científica contribui para a construção de competências essenciais como: oralidade, compreensão, representação, interpretação, síntese, dedução, argumentação, reflexão, observação, análise e curiosidade epistemológica. Souza e Manoel (2018) destacam a importância da curiosidade das crianças e poderá ser feito através do incentivo à

¹⁸ Graduanda do curso de Pedagogia – UEFS. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail:lahise93@gmail.com

¹⁹ Graduanda do curso de Pedagogia – UEFS. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. E-mail:ferreiracamposfabi@gmail.com

²⁰ Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e bolsista do Subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Bolsista voluntária do Grupo de Pesquisa e Estudos em Poéticas Oraís (GEPPPO). E-mail:marletemnb@gmail.com

educação científica, estimulando o aluno a analisar e observar, desenvolvendo neste, uma postura crítica reflexiva utilizando aspectos do seu cotidiano. Ao iniciarmos a produção das intervenções em meio à Pandemia não tínhamos noção de quando ou como as escolas poderiam voltar às aulas, dessa forma, pensamos em atividades que poderiam ser aplicadas tanto no formato online quanto no presencial. Quanto aos critérios que são levados em consideração na hora de planejar as atividades foram utilizados conteúdos claros, de fácil compreensão e contextualizados de maneira que incentivassem a reflexão acerca de temas geradores, desenvolvidos através de atividades que estimulassem os educandos a ter uma participação ativa. Em relação às metodologias e os recursos tecnológicos que foram utilizados, destacamos o uso de vídeo conferências, aulas expositivas através da plataforma Google Meet, orientações e informações disponibilizadas por meio de grupos do WhatsApp, tendo como principal recurso tecnológico o celular e o notebook. Além desses dispositivos, usamos as ferramentas de confecção e edição de material como Canva, Prezi, Inshot e a plataforma Kahoot de atividades on-line. Levando em consideração o tempo de execução, problemas de conexão e a própria adaptação a este formato, confeccionamos vídeos e cards animados para nos apresentar à turma. Estes foram postados no grupo do WhatsApp da turma, após um breve momento de interação, áudios gravados com as orientações sobre a atividade foram disponibilizados. O experimento utilizado na intervenção visou explorar a ação decompositora dos fungos e bactérias assim a observação atenta e os registros são essenciais para estabelecer as relações necessárias para a construção do conhecimento. Dessa forma, solicitamos que a turma escolhessem uma fruta ou verdura, esta deveria ser colocada em um saco, fechá-lo e deixar exposto ao sol ou ao ar livre, os alunos deveriam observar como ficaria (fruta ou verdura) nos próximos três dias e as mudanças deveriam ser anotadas por eles. Neste período, no grupo do WhatsApp postamos cards com lembretes sobre a observação e as anotações. O encontro aconteceu pelo Google Meet, os alunos compartilharam suas anotações, observações, dúvidas. Também utilizamos a ferramenta Prezi para apresentar um gráfico interativo com as escolhas das frutas e verduras, o Canva uma apresentação sobre

decomposição e agentes decompositores e como forma de avaliação usamos a ferramenta Kahoot com um Quiz em que todos os alunos pudessem interagir e estimular a leitura. Portanto para Militão (2014) o letramento é uma maneira de encontrar prazer na leitura em suas mais diferentes formas nas suas ações cotidianas. Foi necessário entender o contexto de isolamento social durante a pandemia da Covid- 19 para compreender os novos desafios e repensar as nossas práticas educativas. É perceptível que as ferramentas virtuais ao nosso alcance são um diferencial que nos possibilita a realização das ações do PIBID de forma on-line. Para Freire (1997), a aprendizagem toma um conceito não somente relacionado com o educando, como também com o professor, que ao ensinar aprende, com a curiosidade do estudante, na medida que o professor se permite ter novas perspectivas ao se envolver com as dúvidas e com as particularidades dos educandos e de suas situações. “O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado.” FREIRE, 1997, p.259). As contribuições do subprojeto referido neste trabalho certamente contemplam algumas inquietações no sentido de conhecer as dificuldades dos estudantes e os instrumentos de ensino que possam ser favoráveis para as necessidades dos alunos. O PIBID tem se consolidado como iniciativa marcante no que se refere à formação inicial de professores, uma vez que representa uma oportunidade expressiva na formação de nível superior. Isso auxilia o graduando, futuro professor, a refletir se deve continuar seguindo os passos vivenciados ou mudar as ações para construir uma identidade profissional que garanta uma prática educativa bem-sucedida.

PALAVRAS-CHAVE: iniciação à docência, projeto de intervenção, formação.

REFERÊNCIAS

MILITÃO, G. M.A. LIMA, S. O. **Alfabetização e Letramento:** as práticas de leitura como recurso para a alfabetização. 2014. Disponível em:

http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/giseldamamilitao.pdf. Acesso em: 09 de julho de 2021.

FREIRE, P. Primeira Carta: Ensinar – aprender Leitura do mundo – leitura da palavra. In:

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

SOUZA, B. F.de. MANOEL, P.A F. Educação científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade, Bebedouro SP, 5 (1); pp.278-302, 2018. Link de acesso: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/68/20042018133757.pdf>

FREITAS, T. M.. Letramento digital e formação de Professores. In: Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010.

Link de Acesso:
<https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>

KLEIMAN, A.B. Alfabetização e Letramento: implicações para a o ensino. **Revista da FAGED**, nº 06, 2002. P.99-112. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2778/1956>

O DIÁLOGO EM PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO REMOTO

Ana Maria Santos de Araújo²¹

Verônica Medeiros Pereira²²

Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo²³

A pandemia do SARS-CoV-2 (COVID-19) impôs desafios e adversidades frente a variados contextos, sobretudo, na Educação, que, por sua vez, teve a necessidade de se reinventar e criar um modelo de ensino, o chamado Ensino Remoto Emergencial. Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo analisar as contribuições do diálogo para as interações no Ensino Remoto, partindo da seguinte problemática: Qual o papel exercido pelo diálogo no Ensino Remoto Emergencial? Considera-se que em meio às práticas educativas o diálogo surge como ferramenta primordial para o enriquecimento das interações professor-aluno e, conseqüentemente, de todo o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Freire (1980) no processo de ensino e aprendizagem os sujeitos cointencionados ao objeto de seu conhecimento comunicam o seu conteúdo por meio de sistema linguístico. Ele enfatiza que o mundo humano é de comunicação: “comunicar é comunicar-se em torno do significado signifiante” e a “comunicação é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (FREIRE, 1980, p.67). A partir das leituras em Freire (1980; 1987) compreende-se que o diálogo é uma das principais categorias analíticas do pensamento educacional freireano. Com base nesse pressuposto teórico freireano e de uma pesquisa empírica realizada no primeiro semestre 2021, a metodologia assume concepções de pesquisa qualitativa baseando-se em Lüdke e André (1986); tem como aporte

²¹Graduanda do curso de Pedagogia – UFRN/CERES. E-mail: namaria2000@hotmail.com

²²Graduanda do curso de Pedagogia – UFRN/CERES. E-mail: veronicapereiramedeiros@gmail.com

²³Prof^a. orientadora. Curso de Licenciatura em Pedagogia – DEDUC/CERES/UFRN e Doutora em Educação (UFRN). Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID). Vice coordenadora do Curso de Pedagogia (CERES/UFRN). E-mail: jacicleidemelo@hotmail.com

teórico uma revisão bibliográfica em Freire (1987; 1996); no campo empírico, tem como base respostas a um questionário realizado de forma online – em virtude do contexto pandêmico –, aplicado via Google Forms com 37 discentes do componente curricular Filosofia da Educação Brasileira do curso de Pedagogia da UFRN – CERES/Caicó. Os resultados constataam que com a implementação do Ensino Remoto Emergencial a comunicação entre agentes do processo de ensino-aprendizagem tornou-se imprescindível, haja vista que o contato presencial foi substituído pelas telas virtuais, ratificando a necessidade receptiva, afetiva, cooperativa destacada por Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da autonomia” (1996). Sobre estes aspectos o pesquisado afirmou que “Para ser professor são necessários inúmeros saberes, mas considero o maior deles a *relação professor-aluno* e como inovar em suas metodologias. *Saber lidar com todo tipo de aluno* [...]” (ALUNO A²⁴, grifos nossos). Como destaca Freire (1996) “Não há docência sem discência”, tendo em vista que favorecer um ambiente afetuoso e receptivo promove libertação nos alunos e estes se sentem mais entusiasmados diante das práticas educativas. Além do mais, o Aluno H também elencou a importância das interações pedagógicas, ao considerar que os professores “[...] devem fazer planejamentos que objetivem bem mais o *contato com o estudante*, por meio de conversas, afim de deixar o *conhecimento mais didático e interativo*. [...]” (ALUNO H, grifos nossos). Desse modo, o acolhimento e força de vontade de fazer com que o aluno não se perca; procurar envolvê-lo em atividades práticas e não somente visuais, fazendo com que todos possam ser direcionados a construir um olhar/pensamento mais crítico, são meios que possibilitam uma construção de conhecimento entre docentes e discentes. Posto isto, Freire em sua obra “Pedagogia do oprimido” (1987) discute que “A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele [...]” (FREIRE, 1987, p.48), traz evidências de que o diálogo é uma partilha entre os agentes e pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem ao estabelecer relações

²⁴ Sujeitos identificados por Letras do alfabeto.

de trocas – por meio de questionamentos que levem à reflexão dos alunos, à guisa de exemplo –, como forma de envolver os discentes, para que o cansaço não supere a instigação de aprender. Portanto, como pode ser constatado, através do referencial bibliográfico e da pesquisa empírica efetuada com discentes do curso de Pedagogia, o professorado deve assumir um papel participativo, envolvente, acolhedor e, acima de tudo, inovador frente aos desafios propostos pelo novo modelo de aulas (Ensino Remoto), que exige organização e comprometimento tanto dos discentes como também dos docentes, a fim de construir um ambiente de ensino e aprendizagem congênere ao presencial. Logo, constata-se a importância de uma metodologia dialógica, sendo o diálogo a ferramenta primordial para efetivação da atuação docente, bem como discente.

PALAVRAS-CHAVE: diálogo, ensino remoto, processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

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

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

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

**EIXO TEMÁTICO 4 - CURRÍCULO, DIDÁTICA E PRÁTICA
PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA
INTERCULTURALIDADE**

O PENSAMENTO FREIREANO COMO FUNDAMENTO DAS AÇÕES DO SETOR DE ARTE E CULTURA DA 10ª DIREC – CAICÓ/RN

Jailson Valentim dos Santos²⁵

Suenyra Nóbrega Soares²⁶

O texto versa sobre o recém criado Setor de Arte e Cultura da 10ª Diretoria Regional de Educação, Cultura, Esporte e Lazer - 10ª DIREC-Caicó/RN e tem como objetivo reconhecer a contribuição de Paulo Freire na elaboração de ações formativas da educação continuada dos/as educadores/as que atuam nas Unidades Escolares circunscritas nesta Diretoria Regional. Este Setor foi criado para intensificar o desenvolvimento da política de cultura do Estado, enriquecendo, assim, a formação artística e estética de todo/as os/as estudantes matriculados na rede, além de favorecer a formação continuada dos/as professores que estão à frente do componente curricular arte. Acreditamos que é preciso abrir caminhos para os fluxos pedagógicos que permitam afetar, de maneira positiva, a qualidade da educação construída/praticada/oferecida pelas unidades de ensino e, ao mesmo tempo, afinar a nossa compreensão sobre formação humana e cidadã. Freire (1996, p. 32) observava que “ensinar exige estética e ética”, o que corresponde a dizer que “decência e boniteza” devem caminhar juntas, de mãos dadas. Para dialogar com o mestre pernambucano, consideramos as reflexões que convergem para o Ensino de Arte e a Abordagem Triangular, por contemplar os eixos da aprendizagem significativa em arte: fazer arte, fruir arte e refletir e contextualizar a produção artística, conforme estudo sistematizado por

²⁵ Professor/artista/pesquisador vinculado à rede pública de ensino do Rio Grande do Norte e da Paraíba. Possui formação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel e mestrado em Artes Visuais pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais das Universidades Federal da Paraíba e Pernambuco – UFPB-UFPE. E-mail: valentims@yahoo.com.br

²⁶ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004) e mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Atualmente é professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e diretora da 10ª DIREC. E-mail: suenyra@outlook.com

Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 2005; 2009). O mestre pernambucano sabia que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, portanto, é basilar pesquisar “para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 32). Por isso, o Setor de Arte e Cultura abre espaço para os estudos em grupos e as pesquisas sobre arte e formação para educadores/as e educandos/as, dentro de uma perspectiva que abrange razão e emoção. Além disso, estamos criando um cronograma de cursos, oficinas de criação, palestras e encontros virtuais, bem como oferecendo assessoria pedagógica às escolas. É preciso formar esteticamente as crianças, os adolescentes e os jovens, acreditando que “a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e pureza”, conforme compreensão de Freire (1996, p. 33). O nosso pensamento converge ainda com as percepções de Meira e Pillotto (2010), quando as estudiosas discorrem sobre “Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica”. O pensamento de Rosa Iavelberg (2003; 2017) reforça a nossa compreensão de uma educação democrática e cidadã, em acordo com a Arte/Educação, enquanto epistemologia da Arte. Destacamos ainda a contribuição de Martins (*et al.*, 2010), no que tange a teorias, práticas e metodologias, bem como Richter (2003), que trabalha na perspectiva da multiculturalidade, interculturalidade e dos fazeres especiais (RICHTER, 2003). Todas estas pesquisadoras encontram na filosofia freireana as bases para discutir Educação, ética e boniteza. No Setor de Arte e Cultura da 10ª DIREC contamos com um espaço para funcionar uma Galeria de Arte e esta tem como premissa difundir e valorizar os trabalhos expressivos produzidos pelos/as estudantes das 32 unidades escolares, identificando aqueles talentos que são despertados nas aulas de arte. Para estimular a produção escolar será promovido no local um calendário de mostras didáticas, exposições temáticas, performances, saraus culturais, apresentações musicais e oficinas de expressão e experimentação artística. Os compartilhamentos de saberes e as trocas afetivas e sensíveis serão estimuladas nesse contexto específico, com o intuito de fortalecer os processos de formação cultural dos/as estudantes da rede pública. Os/as educadores/as que estão à frente do componente curricular arte poderão utilizar o espaço para fazer expedições

artísticas com as suas turmas e propor também encontros formativos, qualificando ainda mais as suas práticas docentes. Tudo isso contribui com a ampliação do repertório cultural, estimula a reflexão crítica e beneficia a inserção social dos/as estudantes, além de favorecer o sentido poético por meio de conhecimentos em/sobre arte e experimentações artísticas e estéticas. Um olhar amoroso, acolhedor, criativo, como era do desejo de Paulo Freire, é um caminho importante para avançar com as práticas professorais no contexto local. Assim, estamos nos aproximando da práxis que leva a uma cultura humanizadora, onde cada um de nós, enquanto sujeito que se reinventa, transforma o mundo (o micro mundo, que seja). Portanto, reiteramos que a filosofia freireana está na urdidura dos planejamentos que garantiram a implementação desse Setor de Arte e Cultura na 10ª DIREC, bem como das reflexões que fazemos sobre a Educação em/com Arte na região do Seridó.

PALAVRAS-CHAVE: 10ª DIREC, educação da sensibilidade, formação continuada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. São Paulo, Perspectiva, 2009.

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

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

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte:** sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

_____. **Arte/Educação Modernista e Pós-Modernista:** fluxos na sala de aula. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

MARTINS, Mirian Celeste. *et al.* **Teoria e prática do ensino da arte:** a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

MEIRA, Marly e PILLOTTO, Silvia. **Arte, afeto e educação:** a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE – CAICÓ/RN, BRASIL

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2021

RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

DOCÊNCIA DA/NA EJA EM TEMPOS COVID-19: NOVOS DILEMAS PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Cléia da Silva Lima²⁷

Manoel Santos da Silva²⁸

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores para reelaborarem currículos que estejam em consonância com a prática pedagógica na realidade do ensino remoto emergencial. Desse modo, esta temática faz parte das contribuições vivenciadas pelos professores nas salas de aula da/na EJA numa escola pública municipal de Alagoas, especificamente no município de Flexeiras, com o objetivo buscamos refletir sobre o desafio da docência na/da EJA em sua dimensão na pandemia em tempos da Covid-19. Se justifica pelo fato dos desafios postos para enfrentar uma pandemia com isolamento social, pois não é uma situação fácil, e dar continuidade a/na EJA é um processo de aprendizagem complexo e desafiador para os professores e estudantes. Nesse sentido, Moreira, Henrique e Barros (2020, p. 352), sinalizam que a pandemia gerou uma “obrigatoriedade dos professores e estudantes a migrarem para a realidade *online*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios de aprendizagem”. Os autores destacam que ocorreu uma mudança no cenário da sala de aula física para *online*, e que os professores e estudantes ainda estão em processo e tentando adaptar-se a essa nova realidade de ensino em suas residências, estudando e dando aula distante, culminando no medo e na incerteza do momento. O contexto pandêmico desafia cada vez mais à docência na/da EJA em tempos de Covid-19, e a cada momento aponta novos dilemas sobre a prática pedagógica e o papel do docente, na concepção problematizadora, que é motivar o aluno, por meio de inquietações, curiosidades, reflexões e desafios (FREIRE, 2021). Destarte, o sujeito docente, nesse contexto pandêmico, representa um novo ser e fazer da docência, exigindo outras pedagogias (ARROYO, 2014), e propiciando reflexões/questões coerentes com as exigências do novo formato de

²⁷ Mestranda em Educação – PPGE/UFAL. E-mail: cleialima5@gmail.com.

²⁸ Doutorando em Educação – PPGE/UFAL. E-mail: manoelsos@gmail.com.

dar aula e com a realidade e público que frequentam as aulas remotas, que mesmo em ensino remoto, continuam sendo passageiros da noite (ARROYO, 2017), pois a pandemia não permitiu que fiquem fechados em casa. Pensando em ambos os sujeitos, o ensino será mais significativo se o professor valorizar e acionar, em suas aulas, o universo vocabular dos alunos (FREIRE, 2021). O dilema de formar os estudantes da EJA durante o ensino remoto é uma realidade evidenciada e potencializou em toda educação um grande desafio para o professor da Educação de Jovens e Adultos que vem usando meios estratégicos para ensinar e para alcançar o maior número de estudantes adultos, a prática pedagógica docente é um dos núcleos constitutivos do processo ensino aprendizagem (SOUZA, 2007). Vale salientar que o educador é mediador do processo de tomada de consciência do cidadão, capaz de agir sobre o mundo e transformá-lo, e este é um dos principais vieses político do educador da EJA. Com isso, o educador e educando são sujeitos do processo educativo e ambos ensinam e aprendem (FREIRE, 2021). Diante disso, o professor da EJA tem um desafio de enriquecer metodologias e intervenções pedagógicas, que incluam a realidade do aluno nas questões das atividades remotas. Considerando o período da pandemia, compreende-se que a dificuldade de diálogo com os estudantes da EJA ampliou-se, principalmente os estudantes que não tem acesso à internet, que não possuem celulares ou dados móveis que comportem aulas remotas. Para o caminho metodológico adotou-se a pesquisa qualitativa, baseada em Triviños (2008), e percorre o estudo de caso a partir de Yin (2005), no qual acompanhamos professores da rede pública municipal de Flexeiras, em Alagoas, durante o período de 20 de setembro a 20 de novembro de 2020. Os sujeitos, deste estudo, foram dez professores que contribuíram de forma significativa, a atenção especial recaiu sobre os desafios das práticas curriculares durante as aulas remotas e emergencial em tempos de isolamento social, como instrumentos de coleta de dados, usou-se um questionário por meio eletrônico (formulário do Google). Buscou-se, também, conhecer o que tem sido vivenciado e construído no ensino remoto por eles, tentando entender ainda de que maneira os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estão colaborando para que ocorra uma educação mais

justa e democrática. E para o sujeito docente, nesse contexto de pandemia, representa um novo ser e fazer da docência, propiciando reflexões, ações coerentes com as exigências do novo cenário educativo e com a realidade e público que ainda este ano não frequentaram a sala de aula. O ensino remoto, na voz dos docentes, se apresenta como um grande desafio, por não proporcionar as condições de ensino para todos os estudantes, principalmente para os da EJA e, com isso, uma vez que a proposta sistematizada de ensinar remotamente não estar comprometida com a modalidade, incidindo diretamente sobre a aprendizagem dos sujeitos e o trabalho dos professores da modalidade acaba excluindo os sujeitos do processo formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Docência na EJA. Práticas Pedagógicas. Pandemia.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MOREIRA, José Antônio M; HENRIQUE, Susana; BARROS, Daniela. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341885804_Transitando_de_um_ensino_remoto_emergencial_para_uma_educacao_digital_e_m_rede_em_tempos_de_pandemia. Acesso em: 25 out. 2020.

SOUZA, João Francisco. **E a Educação?? Que??** Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Tradução: D. Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CURRÍCULO *PENSADOPRATICADO* NA EJA MODULAR: DESAFIOS PARA INCLUSÃO DOS ASPECTOS COTIDIANOS DOS SUJEITOS EM FORMAÇÃO

Manoel Santos da Silva²⁹

Cléia da Silva Lima³⁰

O presente resumo tem como objetivo discutir o currículo *pensadopracado* na educação de jovens e adultos inseridos no sistema modular, mostrando os desafios da inclusão dos aspectos cotidianos desses sujeitos para a formação humana. A temática aqui exposta, faz parte das contribuições vivenciadas em salas de aula da EJA modular numa escola da rede estadual em Maceió, capital de Alagoas, que denota o papel do professor como partícipe do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, tem como objeto de pesquisa os sujeitos da educação de jovens e adultos que buscam sair do papel de oprimido (FREIRE, 2021), para assumir o protagonismo esperado, mesmo continuando sendo heróis e heroínas anônimos (CERTÉAU, 2014), continuam resistindo para se manter no espaço escolar que em muitos momentos recebem ameaças de serem tirados, a exemplo, do fechamento das escolas do turno noturno. Nesse contexto, os sujeitos da EJA necessitam de um currículo *pensadopracado* (LIRA; FREITAS, 2020), que só é possível a partir das interações dos conhecimentos do seu cotidiano, pois mostram as necessidades reais de formação. É preciso que professores e estudantes possam saber dialogar sobre os saberes como realidade concreta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), que consigam nessa interação mútua perceber que as ideias só podem se concretizarem nas ações do cotidiano imerso. Logo, é preciso que os sujeitos professores tenham percebido no seu processo formativo os conhecimentos sobre saberes dentro da realidade vivenciada pelos sujeitos da EJA. No entanto, as circunstâncias atuais não favorecem muito para que esse engajamento produza uma relação de aprendizagem contínua, visto que o modelo de aula remota, que foi inserido no contexto pandêmico de modo emergencial, exige um

²⁹ Doutorando em Educação – PPGE/UFAL. E-mail: manoelsos@gmail.com.

³⁰ Mestranda em Educação – PPGE/UFAL. E-mail: cleialima5@gmail.com.

(re)desenho das formas de interações dialógicas (FREIRE, 2021), das possibilidades de acesso ao conhecimento e das estratégias didático-pedagógicas (FREITAS, 2005). A presente pesquisa se justifica pela necessidade de discutir o currículo *pensadopracicado* na educação de jovens e adultos inseridos no sistema modular, mostrando os desafios da inclusão dos aspectos cotidianos desses sujeitos para a formação humana, realizada em uma escola da periferia da capital alagoana, além do mais, pensar o currículo que seja significativo e tem a participação dos sujeitos interessados. Pois, o desafio de inserir a EJA Modular na rede estadual provocou impasses para todos os professores que não tiveram formação específica para trabalhar a partir dos itinerários formativos, sobretudo com a EJA Modular. A escola em análise iniciou a oferta da EJA Modular: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; e, Ciências Humanas, ainda inserida no contexto de uma formação profissional, tendo as práticas profissionais voltadas para o curso de Agente Cultural, que consta no catálogo do Ministério da Educação, que trata da formação inicial e continuada. Sendo que a “desordem” (BALANDIER, 1997), provocou novos olhares para o processo de ensino. Nesse sentido, há a necessidade de reconhecer quem são os passageiros da noite (ARROYO, 2017) que correm para chegarem em casa e acompanharem as atividades remotas emergencial, visto que a pandemia continuou, mas são pessoas que necessitam garantir a manutenção de casa. É preciso reconhecer também que são outras pedagogias (ARROYO, 2014) inseridas no contexto pandêmico, que não houve tempo, presencialmente, de discutir e acordar como deveriam ser as abordagens teórico-metodológicas. O percurso metodológico é de natureza qualitativo (GIL, 2002), quanto à técnica, optamos por abordagem de estudo de caso (YIN, 2005), os sujeitos da pesquisa foram 142 (cento e quarenta e dois) jovens e adultos da EJA Modular, primeira modulação. Que usaram como interação o WhatsApp e o Google Meet. Com resultados na EJA Modular – Linguagens, observou-se que os alunos, em um momento culminância tentaram trazer elementos que trabalhamos em (Artes, Inglês e Português) que foi trazer os traços culturais existentes a partir da música, compreendendo de maneira direta – as variações linguísticas; a linguagem verbal e não verbal. Na EJA Modular Matemática,

socializou-se um trabalho realizado pelos alunos que foi perceber a geometria plana nos espaços da comunidade – igrejas, escolas, prédios comerciais e casas. Na EJA Modular: Ciências Humanas, socializou-se um trabalho sobre empreendedorismo na comunidade, mostrando o potencial do bairro e oportunidades que vão surgindo ao longo da vida. E, na EJA Modular: Ciências da Natureza, socializou-se os problemas vivenciados pelos moradores do bairro que vivem, além disso, nos mostram onde e como vivem. Assim, nota-se, pelo percurso do estudo, que pensar os sujeitos da EJA em contextos do cotidiano requer discutir um currículo *pensadopracicado* para inseri-los no mundo com consciência de sua participação enquanto ser incluso (FREIRE, 2021) em busca um espaço na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: EJA Modular. Currículo Pensadopracicado. Cotidiano.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

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

BALANDIER, Georges. **A desordem:** elogio do movimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 1. A arte de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

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

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **O papel da Didática na formação dos (as) educadores (as) de jovens e adultos.** In: MOURA, Tania Maria de Melo. (org.). A formação de professores (as) para a educação de jovens e adultos em questão. Maceió: EDUFAL, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIRA, Iolita Marques; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Currículo pensado praticado: trajetória e desafios. **Debates em Educação**. Maceió, v. 12, n. 26, Jan./Abr. 2020.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

O DISCURSO SOBRE O DIÁLOGO NA GESTÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS UMA PRÁTICA INTERCULTURAL POR MEIO DO FÓRUM EJA PERNAMBUCO

Nivânia Ferreira da Silva³¹

A gestão escolar para educação de jovens e adultos é fundamental para que os educadores possam atuar motivados diante da diversidade que constitui a sala de aula de uma turma da EJA. Desta forma, esta pesquisa se ocupa em fazer uma análise/reflexiva sobre os enunciados: gestão, motivação e prática pedagógica. Essa pesquisa é de cunho qualitativo, a qual se ocupa em adentrar ao território da linguagem para analisar os discursos nos elementos constituintes dessa análise reflexiva que já fora aqui mencionados. Consideramos importante investigar: como o diálogo pode corroborar para uma gestão democrática no Fórum EJA Pernambuco? Destacamos que a finalidade dessa investigação é: analisar o discurso sobre o diálogo como motivador da ação dos gestores escolares na educação de jovens e adultos, e mais especificamente: identificar as atitudes que um gestor dialógico pode tomar para melhor desenvolver a organização de seu trabalho pedagógico, compreender a importância dos fóruns da EJA Pernambuco para manter a motivação dos professores em sua atuação pedagógica dialógica e, por fim, explicitar o discurso sobre o diálogo oriunda dos fóruns da EJA Pernambuco. Para tal, utilizamos a caixa de ferramenta metodológica da análise arqueológica do discurso de Michel Foucault (2008), a qual pode melhor comunicar o conjunto das coisas ditas e escritas sobre: gestão, motivação e prática pedagógica. Analisaremos as fontes: pedagogia da esperança (1992) e pedagogia da

³¹ Possui graduação em Pedagogia (2010) e em Normal Superior -1º ao 5º ano (2009) pela FADIMAB - Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros, especialização em Psicopedagogia (2011) pela FADIMAB - Faculdade de Ciências e Tecnologia Professor Dirson Maciel de Barros. Atualmente é professora da Escola Municipal Governador Moura Cavalcanti, lecionando nas primeiras e segundas fases da modalidade EJA e supervisora de ensino na Escola Municipal de Referência Anita Moraes, localizadas no município de Macaparana - PE. E-mail: n_ivaniarf@hotmail.com

indignação (2000), fontes de autoria de Paulo Freire. Elucidamos que o diálogo é o nexos que enlaça essas três ordens discursivas. Eis um fragmento sobre a importância do diálogo entre os sujeitos que constitui a escola: professores, estudantes e gestores elucidado por Freire (2000): o diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por razões entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. Diálogo por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial (p. 61). Desta maneira, Freire revela a importância do diálogo no que consiste na gestão escolar, na motivação da interação e numa prática pedagógica dialógica que possa emancipar, transformar e libertar os sujeitos não como iguais, mas diversos em seus contextos sócio-histórico. Estes enunciados também concernem com a finalidade do Fórum EJA Pernambuco que visa a articulação com várias entidades para efetivar a EJA enquanto modalidade da educação básica com a mesma pertinência da educação regular. Em pedagogia da indignação (2000) está posto que Freire igualmente contribui para o processo dialógico da educação quando o Fórum Paulo Freire, nascido como criação e projeto coletivo, assim irá continuar, sendo sediado cada ano por uma cidade diversa do Estado, constituindo-se, pela dinâmica de sua organização, uma experiência muito variada, prazerosa, e ao mesmo tempo crítica e criativa, de diálogo genuinamente freireano ou “paulino” em torno de diferentes leituras e diferentes recriações de tua obra (FREIRE, 2000, p. 26). O fórum constitui um espaço de diálogo, de gestão e de ação/reflexão/ação, tendo por finalidade recriar o pensamento de Paulo Freire, sobretudo no que concerne a gestão da educação de jovens e adultos em Pernambuco. Compreendemos, portanto, que o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto

cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos (FREIRE, 1992, p. 30). O conteúdo cognoscível é mediado pelos educadores que disseminam os saberes para os educandos. Dessa forma, enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento (FREIRE, 1992, p. 69). O diálogo cumpre a função de manter a relação democrática entre os sujeitos coletivos de direito. Nesse sentido, Freire elucida que “havia uma grande riqueza no diálogo entre os educadores nacionais e nós. As análises e as posições assumidas por eles nos provocavam, assim como nós mesmos, os coordenadores do seminário, nos engajávamos em discussões em torno de como reagíamos à reação dos educadores nacionais” (FREIRE, 1992, p. 75). Desta feita, o diálogo é crucial para que os sujeitos coletivos de direito possam fomentar processos dialógicos sobre a gestão, a motivação e a prática pedagógica. Portanto, destacamos que o diálogo é o nexa da gestão democrática da EJA por meio do Fórum EJA. Neste sentido, o coletivo da EJA tem no diálogo a chave para abrir as portas de uma educação pública e de qualidade para os sujeitos de direitos. Assim, “o diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos” (FREIRE, 2000, p. 69). Possibilitamos, nesta reflexão compreender que o diálogo é o enlace de uma gestão democrática que é permeada no Fórum EJA Pernambuco, pois seus membros se manifestam a fim de superar suas dificuldades pedagógicas no contexto educacional, na dimensão da gestão, da motivação e da prática.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo. Gestão democrática. Fórum EJA Pernambuco.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

PROJETO INTERDISCIPLINAR: O DIALOGAR, O PENSAR, FILOSOFANDO...

Ana Priscila da Silva Alves³²
Maria Bernadete de Lucena ³³
Maria Sandra Costa³⁴

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Pensamento. Diálogo.

INTRODUÇÃO

O presente texto, tem como objetivo apresentar um projeto interdisciplinar desenvolvido no Colégio Diocesano Seridoense – CDS intitulado: O DIALOGAR, O PENSAR, FILOSOFANDO...cujas atividades foram aplicadas nas turmas de 1º, 2º, 3º,4º e 5º anos do Fundamental I nas disciplinas de :Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciência, Geografia, História, Filosofia, Artes, Ensino Religioso e Música. As atividades foram trabalhadas nas disciplinas específicas citadas e como resultado final, a apresentação dos trabalhos dos alunos desenvolvidos em sala de aula para compor a culminância do projeto.

METODOLOGIA

Trata-se de um projeto interdisciplinar com a prática de filosofia com crianças, nesse contexto objetiva vivenciar experiências

³² Profª. da Rede Básica de Ensino de Filosofia e Artes do Colégio Diocesano Seridoense- CDS. Graduada em Filosofia- Campus-UERN/Caicó. Discente da pós-graduação em Arte, cultura e educação-FAVENI. Capacitação em TEA- FAVENI. Graduando em Pedagogia -FAVENI. Membro do Projeto de Pesquisa e Extensão - Filosofia e infâncias- UERN. E-mail: priscila.lena@hotmail.com

³³ Profª. e Coordenadora da Rede Básica de Ensino do Colégio Diocesano Seridoense – CDS- Graduada em Filosofia- UERN. Graduada em Pedagogia. Pós em Supervisão Educacional e Gestão Escolar. E-mail: betyprofª@hotmail.com

³⁴Profª. e Diretora da Rede Básica de Ensino do Município de Caicó/RN. Pedagoga pela - FAFICH- Goiatuba - GO e Pós graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais - Faculdade Católica - Uberlândia - MG. E-mail: mariasandracostagtba@hotmail.com

de pensamentos com inspiração no currículo e metodologia de Lipman (1990; 2001), e na prática coordenada por Kohan, em escolas públicas no município de Duque de Caxias/RJ. Podemos constatar que a criança tem curiosidade para questionar, investigar e debater, problematizar formular conceitos. A partir da observação dos docentes diante os alunos foram utilizados textos da literatura infantil os quais são entendidos com potencial para o exercício do pensar presentes nas histórias infantis. As experiências de pensamento são realizadas através dos seguintes encaminhamentos: a) uma disposição inicial, trata-se de propor uma primeira aproximação afetivo-reflexiva com as ideias a serem trabalhadas; b) Vivência (leitura) de um texto, os textos não devem ser dogmáticos, moralizantes ou pobremente escritos. Terão beleza, enigma e força; c) Problematização do texto, trata-se do levantamento das questões, provocação dos questionamentos; d) Escolhas de temas ou questões a partir das problematizações levantadas; e) Diálogo, nessa etapa espera-se que os participantes troquem ideias, solicitem esclarecimentos, destaquem alguns aspectos que considerem pertinentes; e por fim, f) Para continuar pensando, esse momento busca favorecer a vivência do pensar e participação ativa. A experiência é suspensa e espera-se que os participantes sigam pensando sobre a mesma. (KOHAN; OLARIETA, 2012, p. 19 -22). Roda de conversas, poemas, crônicas, reportagens, filmes , produções artísticas, temas das rodas de conversas foram escolhidos pelos alunos e a manhã filosófica (filmes e debates). ;

O desenvolvimento da experiência seguiu a seguinte sequência: Eu no mundo humanismo solidário, roda de conversa sobre o “EU”- quem sou eu? O mito da Caverna de Platão (encenação) e meios de comunicação. Filme: Relacionado ao mito da caverna de Platão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Acreditamos que a história tem o potencial de trazer ao imaginário infantil relação de amizade e compartilhamento e estrutura lógica de elaborar o pensamento, escuta e participação das crianças por meio das questões elaboradas e exercício do pensar.

Dentro das comunidades de investigação, as crianças exercem de forma grupal o exercício do pensar, em que o professor se torna o mediador para conduzir o debate infantil de forma lógica, provocando e favorecendo o diálogo e assim, acabam estimulando seus alunos a exporem suas ideias constituindo uma atitude crítica do pensar.

Quando as crianças são incentivadas a pensar filosoficamente, a sala de aula se transforma numa comunidade de investigação, a qual possui um compromisso com os procedimentos da investigação, com a busca responsável das técnicas que pressupõem uma abertura para a evidência e para a razão. Pressupõem-se que esses procedimentos da comunidade, quando internalizados, transformam-se em hábitos reflexivos do indivíduo. (LIPMAN, 2001, p. 72).

A filosofia é vivenciada no cotidiano orientada pelo indivíduo, seus valores e significados quanto ao aspecto da conduta humana em geral em que a mesma educa, ensina, investiga, orienta para ajudar os alunos a compreenderem uma realidade e adquirir conhecimentos através de indagações, ações, pensamentos e filosofando com seus conhecimentos pré-fabricados na construção coletiva do saber.

CONCLUSÃO

O convite ao pensar parte da vivência de escuta das crianças por meio de cotação de história, debate, produção artística, a fala e a escuta em que as próprias seriam os protagonistas da ação de questionar, ouvir e dialogar. Todas as atividades realizadas em sala de aula, foram expostas na culminância do projeto em que alunos e pais puderam prestigiar e participar. O resultado foi um aprendizado incomparável entre docentes e discentes que contribui até hoje para o processo crítico autônomo do ser.

REFERÊNCIAS

CIRINO, Maria Reilta Dantas. **Filosofia com criança**: cenas de experiência em Caicó (RN), Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina). Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lúcia Maria Silva Kennedy. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew; SHARP; Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de: Ana Luíza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

PAULO FREIRE NA CIBERCULTURA: A *FANFICTION* COMO POSSÍVEL FERRAMENTA DE LETRAMENTO

Yasmin do Nascimento Viana¹
Aristóteles de Paula Berino²

O presente texto tem como objetivo apresentar o gênero textual *fanfiction* como uma ferramenta de letramento em potencial, considerando a ótica freireana. As *fanfictions* são textos escritos de fãs para fãs inspirados em obras que admiram. São textos que complementam o enredo original ou que apresentam uma criação diferente com elementos das obras. Essa prática surgiu dentro da cultura de fã, através de mídia impressa, e ganhou mais força conforme a popularização da Cibercultura, que é a cultura advinda dos meios digitais de comunicação. Atualmente, a divulgação dessas criações é feita através da Internet e é a sujeita a elogios e críticas dos fãs, o que pode estimular o senso crítico dos indivíduos. A pesquisa teve início em 2015, através do Grupo de Estudos de Escrita Digital em Ambientes Interativos (GEEDAI), filiado ao grupo de pesquisa Leitura Literária e Escrita Criativa (LeLEC-UFRRJ) sob orientação da Prof.^a Carmen Pimentel. Atualmente, essa pesquisa ocorre através do Grupo de Pesquisa Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo (FRECON-UFRRJ), orientado pelo Prof. Aristóteles Berino. O tema surgiu do questionamento de alguns educadores sobre as práticas de leitura e escrita das juventudes após a popularização da Internet, considerando um possível abandono aos livros físicos, desconhecendo as práticas culturais desses jovens. Como principal referencial teórico dessa pesquisa, Paulo Freire conta que a educação popular deve contemplar a visão de mundo das massas populares (1989, p.30), portanto, é necessário um olhar mais cauteloso sobre as práticas culturais presentes na juventude atual. O conhecimento não se dá apenas no ambiente escolar, mas também em diversos outros espaços e não deve ser inferiorizado por conta disso (ibidem, p.33-34). Berino (2012, p.7-8) afirma que a juventude escreve bastante, mas, por escreverem em lugares não-convencionais, não existe muito interesse neles. A teoria de Freire pode ser empregada nas mais diferentes

implicações do ensino-aprendizagem: mesmo não relacionando diretamente a cultura midiática à sua teoria, o autor afirma que não deixa de as considerar como um dos fatores sociais (FREIRE, 2013, p.50). O autor considera os aspectos culturais regionais dos educandos em suas obras, mas, com a ascensão da mídia e a popularização do acesso à Internet, as práticas culturais já não se limitam a seu aspecto regional, ocorrendo independentemente de qual espaço físico a pessoa está. Por isso, o conceito de Cibercultura por Lévy (1999) influencia esta pesquisa, também utilizando a obra de Santos (2019), que complementa as abordagens ciberculturais já estudadas, de forma contemporânea e relacionando-as às práticas educativas. A obra de Vargas (2015) serve como norte para a definição de *fanfiction*. O dialogismo de Bakhtin (FIORIN, 2008, p.19) também é importante nesta pesquisa, considerando que todo discurso dialoga com outro já existente. A metodologia utilizada nesta pesquisa baseia-se em um estudo de caso, tendo como sujeitos os jovens inseridos na cibercultura que foram entrevistados através de questionário divulgado em alguns grupos da rede social Facebook, através do qual puderam narrar suas experiências com a *fanfiction*, assim como suas vivências educacionais durante os primeiros meses da pandemia que ainda enfrentamos. A grande maioria dos entrevistados (94,3%) já conheciam o gênero textual. Metade (52%) dos correspondentes já escreveram *fanfictions*, enquanto 36,7% apenas leram algum desses textos e 11,3% nunca tiveram contato. A faixa etária dos correspondentes é entre 12 e 36 anos e 66,4% deles cursava o ensino fundamental no momento do seu primeiro contato com a *fanfiction*. Atualmente, 40,5% dos participantes são estudantes do ensino médio. 53,3% dos correspondentes tem acompanhado as aulas remotas durante o distanciamento social, mas apenas 13,7% afirmam que estão conseguindo aprender com as aulas. Entre as dificuldades narradas, estão a falta de concentração, motivação, a interação remota em comparação à presencial, a falta de preparação dos educadores, a qualidade dos conteúdos, as complicações do estudo no ambiente familiar, saúde mental, inconsistência das plataformas de ensino e da conexão à Internet, entre outras. A aproximação do conteúdo estudado aos interesses do educando já se fazia necessária em aulas presenciais, mas se torna mais urgente nos

tempos de pandemia. A maior parte dos entrevistados (74,2%) acredita que as *fanfictions* aprimoraram suas habilidades de leitura e escrita. Alguns afirmam que esses textos podem incentivar os leitores a consumirem livros, assim como a habilidade de escrita pode ser aprimorada. 18% não tem contato com a *fanfiction* mas também acreditam nessa potencialidade. 3,1% discordam, justificando que o contato com textos redigidos por autores despreparados pode ter uma influência negativa, tanto pela escrita incorreta quanto pelo enredo das histórias. 41,4% dos participantes acreditam que a sua prática de leitura e escrita está sendo mais intensa através das *fanfictions* do que das aulas remotas. A maioria (79,9%) dos entrevistados acredita que a leitura e/ou escrita de *fanfictions* em aula pode auxiliar no aprendizado dos alunos. Considerando que a arte tem sido uma das formas de se tentar manter a sanidade emocional nesses tempos, esta pesquisa mostra os benefícios de um ensino mais lúdico, mesmo após os anos iniciais, apresentando a *fanfiction* como possível atividade em aulas de Língua Portuguesa e/ou Literatura, seja em caráter remoto ou presencial.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos culturais, cibercultura, juventudes.

REFERÊNCIAS

BERINO, Aristóteles. Iconografia escolar: algumas imagens para conversas sobre as juventudes. In: GAWRYSZEWSKI, Alberto (org.). **Olhares sobre narrativas visuais**. Niterói: Editora da UFF, 2012. p. 97-106. Freire 1989, 2013.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

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

_____, e GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. E-book. Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/Educar-com-m%C3%ADdia-di%C3%A1logos-educa%C3%A7%C3%A3o-ebook/dp/B00HZUWUJM>>. Acessado em 9 de jul. de 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

CÍRCULO DE CULTURA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA E METODOLÓGICA: OPERANDO RUPTURAS NO MODO DO FAZER DO PROFESSOR PESQUISADOR

Maria Aparecida Vieira de Melo³⁵

Maria Aparecida Cruz³⁶

Paulo Freire é o patrono da educação brasileira desde 2012. Estamos no rumo ao seu centenário, tendo o seu legado como fundante para repensarmos a teoria e a prática da educação em um duplo movimento, qual seja: a didática em sala de aula e a metodologia das nossas pesquisas. Neste sentido, damos ênfase ao enunciado: Círculo de Cultura (doravante, CC) que corrobora para operar rupturas tanto nas práticas pedagógicas em sala de aula quanto nas metodologias para pesquisa, ou seja, o CC é um dispositivo operatório do procedimento metodológico e um implicador na sistematização curricular do ensino. Compreendendo desta forma, iremos mapear as fontes que abordam o CC nestas duas perspectivas, por meio da análise arqueológica do discurso de Foucault (2008). Para tanto, temos por finalidade analisar o procedimento metodológico do CC como procedimento metodológico e uma mudança metodológica na prática em sala de aula, especificamente iremos identificar como que funciona o CC no duplo movimento metodológico e explicitar os achados que corroboram para estas duas sistemáticas. Partimos da curiosidade epistemológica em compreender como o CC passou a operar nesta dupla finalidade metodológica? No conjunto das coisas ditas e escritas por Paulo Freire,

³⁵ ORCID: 0000-0001-6288-9405. Professora da UFRN. Professora Formadora pela UAB/UFRPE. Líder do grupo de estudos e pesquisas da educação em Paulo Freire. Diretora Pedagógica do Centro Paulo Freire: estudos e pesquisas. Doutora em Educação (UFPB). Mestra em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE/FUNDAJ. Pedagoga pela UFRPE. E-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.com

³⁶ ORCID: 0000-0002-6116-619X. Professora tutora pela Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Pernambuco. Técnica em administração pelo Instituto Federal de Pernambuco. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Interamérica. E-mail: cidavitor2003@yahoo.com.br

o CC reordena o fazer pedagógico dos educadores tanto na escola quanto nos espaços não formais de ensino, inicialmente mudando a organização estrutural das carteiras, tirando-as da posição enfileirada e pondo-as em círculo para que as pessoas participantes possam se ver, dialogar horizontalmente, quando o coordenador/mediador parte do universo vocabular dos participantes, problematiza a realidade e intervém criticamente nela, contestando os acontecimentos não como dados, mas como condição histórica criada e recriada, por isso que todos os sujeitos são sujeitos de saberes que ao partilhá-los promovem um maior envolvimento e engajamento social dos sujeitos, estes assumindo-se como sujeitos históricos e não como objetos dela (FREIRE, 1981). Já no que diz respeito ao CC como procedimento metodológico para realização de pesquisa, temos dois achados, quais sejam: a pesquisa de Cristiane Fontes de Oliveira, intitulada Educação em Direitos Humanos para o Combate ao Sexismo: contribuições do Letramento na Disciplina de Língua Portuguesa trata da articulação dos direitos humanos com o currículo, é uma pesquisa que se desenvolve a partir de um projeto de intervenção vivenciado por meio do Círculo de Cultura de Paulo Freire que faz um processo dialógico com os participantes sobre o letramento para o combate ao sexismo e a pesquisa de Julyana de Oliveira Bezerra sobre A Educação em Direitos Humanos no contexto das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas no encontro com a Pedagogia Freireana, teve o CC de cultura como ferramenta metodológica para promover a intervenção pedagógica. Pois, conforme pesquisa participante fora realizado questionário com os participantes e observação da prática dos participantes da pesquisa, bem como houve por meio da pesquisadora a intervenção sobre a temática dos direitos humanos no contexto das relações étnico-raciais. Assim está posto por Bezerra (2017, p.80) que “após realizar as diferentes técnicas de pesquisa, passamos a organizar as categorias de forma articuladas. Para isso nos acostamos as ideias de *Tramas Conceituais Freireanas* desenvolvidas por Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2011) como forma de demonstrar as relações existentes entre os principais conceitos presentes na pesquisa”. Nas palavras de Paulo Freire sobre o CC nos inspira em realizar atividades que promovam o processo de tomada de consciência

crítica, eis uma fratura de texto que explicita este entendimento: o “Círculo de Cultura” deve encontrar caminhos, que cada realidade local indicará, através dos quais se alongue em centro de ação política. Se uma radical transformação das estruturas da sociedade, que explicam a situação objetiva em que se acham os camponeses não se der, eles continuarão os mesmos, explorados da mesma forma, não importa se muitos deles tenham, inclusive, alcançado a razão de ser de sua própria realidade (FREIRE, 1981, p. 110). Desta feita, elucidamos que o CC problematiza a realidade em sua radicalidade, para desvendar e desvelar as formas de opressão, de negação e subalternização que são oriundas de práticas verticalizadas e radicalizadas. Em sendo assim, a prática metodológica do CC cumpre uma dupla função, que faz o processo de descolonização da produção do conhecimento, tanto no campo da pesquisa quanto da didática, pois a pesquisa ação é também outra forma contra hegemônica da produção do conhecimento. Razão pela qual vamos oportunizando experiências formativas, onde o fazer pedagógico passa a ser dialógico, interativo e reflexivo, assim como o fazer formativo são corresponsáveis pela formação dos pesquisadores, quando eles lançam mão dos CC para fazer a intervenção pedagógica de sua pesquisa-ação, corroborando para que o legado de Paulo Freire cumpra funções metodológicas e operatórias no processo de ensino, pesquisa e extensão, ações que devem permear a consolidação de um currículo intertranscultural. Razão pela qual o CC é uma prática curricular intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Pedagógica. Metodologia de Pesquisa. Círculo de Cultura.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Julyanna de Oliveira. **A educação em direitos humanos no contexto das relações étnico-raciais:** desafios e perspectivas no encontro com a pedagogia freireana. (Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba) UFPB. João Pessoa. 2017.

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

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008.

OLIVEIRA, Cristiane Fontes de. **Educação em Direitos Humanos para o Combate ao Sexismo**: contribuições do letramento na disciplina de Língua Portuguesa. (Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos). UFSCAR. São Paulo, 2009.

SAUL, Alexandre. **Prática teatral dialógica de inspiração freireana**: uma experiência na escola, com jovens e adultos. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado) - PUC/SP, São Paulo, 2011.

**EIXO 5: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO COMO
PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS**

AS EXPERIÊNCIAS DE PENSAR COM AS CRIANÇAS E AS CONTRIBUIÇÕES DA DIALOGICIDADE FREIREANA.

Isabela Mariz de Oliveira³⁷

Joseane Maria dos Santos³⁸

Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo³⁹

O presente trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da dialogicidade Freireana nas experiências extensionistas desenvolvidas com crianças de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Severina Ernestina Abigail da Rede Pública de Ensino, na cidade de Caicó/RN. As experiências correspondem a uma das atividades do Projeto Pensar: Escuta, Fala e Imaginação em Experiências de Pensamento com Crianças - vinculado ao DEDUC/CERES/UFRN/CAICÓ - RN, que está em sua 3ª edição. No referido projeto são realizados diálogos interativos nos quais as crianças pensam sobre temáticas filosóficas suscitadas por elas mesmas conforme seus interesses e curiosidades. Esses diálogos se ancoram, inicialmente, nos pressupostos teórico-metodológico da Comunidade de Investigação de Matthew Lipman (1994) - a qual se constitui como um espaço privilegiado para as crianças dialogarem. O diálogo, que se diferencia da conversa, o diálogo como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo. Por conseguinte, o diálogo como em Freire (1987) - compreendido como o momento em que os seres humanos se encontram para conhecer e

³⁷ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Graduanda do curso de Pedagogia, bolsista do Projeto de Extensão: Projeto Pensar: Escuta, Fala e Imaginação em Experiências de Pensamento com Crianças. E-mail:isabelamariz95@gmail.com

³⁸ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Graduanda do curso de Pedagogia, voluntária do Projeto de Extensão: Projeto Pensar: Escuta, Fala e Imaginação em Experiências de Pensamento com Crianças. E-mail: joseanems1@hotmail.com

³⁹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professora Doutora do Departamento de Educação (DEDUC) do Centro de Ensino Superior do Rio Grande do Norte (CERES), Coordenadora do Projeto de Extensão: Projeto Pensar: Escuta, Fala e Imaginação em Experiências de Pensamento com Crianças. E-mail: jacicleidemelo@hotmail.com

refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem como seres conscientes e comunicativos que são. O diálogo entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. (FREIRE, 1986). O diálogo como papel fundamental na construção compartilhada de saberes, na problematização da realidade, exercício da escuta efetiva e afetiva, a escuta ativa que reflete ao dialogar. A metodologia das experiências de pensar com as crianças se aproxima de um círculo dialógico, visto que, nessas experiências as crianças conceituam as coisas, buscando compreender melhor e explicar as temáticas estudadas. Por meio do diálogo, trazem situações e temas do cotidiano social (que envolvem o fazer das crianças: brincar; problemática do contexto familiar, escolar; situações da vida social) para dialogar. As crianças são instigadas pelos educadores a perguntar, a levantar problemas e a refletir sobre os mesmos. Partindo dessas premissas, a metodologia do trabalho em tela decorre de estudos teóricos sobre a dialogicidade freireana (1986; 1987) e das experiências de pensar com as crianças realizada durante o ano letivo de 2020. As discussões e resultados demonstram que o diálogo, nessas experiências de pensar com as crianças, contribui para o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito, haja vista, o diálogo ser uma ferramenta que possibilita o indivíduo conhecer a si mesmo, o mundo e seu lugar nele, construindo significados sobre eles. Por conseguinte, a criança como alguém capaz de problematizar a realidade e de ser participante do processo educativo – desenvolve capacidade política, cidadã e crítica – considerando que por meio do diálogo poderão identificar contradições e alternativas para a transformação da realidade social. Todavia, isso só é possível porque o diálogo nas experiências de pensar tem uma função metodológica (fala-escuta) - implica uma relação horizontal de pessoa para pessoa, sobre o objeto (nele as crianças interrogam, emitem opiniões, apresentam senso crítico) dá ênfase ao pensamento reflexivo. Como enfatiza Freire (1987) numa experiência dialógica se exercita o respeito às posições do outro - há uma comunicação democrática - implica ausência do autoritarismo. Diante dos resultados supracitados, as considerações finais reafirmam o diálogo como potencializador de reflexão crítica que apoia a construção coletiva, o desenvolvimento da autonomia da criança em expressar sua própria opinião, construir seus

próprios pontos de vista levando em consideração o ponto de vista dos outros colegas; suscitando o respeito à diversidade e primando pelo princípio da igualdade de maneira que todas as pessoas, em suas experiências e ideias, são respeitadas. O diálogo possibilita as experiências de pensar com as crianças ser um processo com sentido e significado, reconhece o direito de cada criança de ser protagonista, mantendo a curiosidade espontânea de cada uma delas. Por fim, as experiências dialógicas demonstram que as crianças são potentes, ricas e que elas internalizam experiências vividas que lhes propiciam dominar conceitos, valores e formas de comportamento.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo, Pensar, Crianças.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo SHÖR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

LIPMAN, M; OSCANYAN, F; SHARP, A. **Filosofia na sala de aula.** São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO E A EMANCIPAÇÃO EM PAULO FREIRE E SUAS APROXIMAÇÕES COM A FILOSOFIA DE KANT

Francineide Araújo de Medeiros⁴⁰

O presente resumo trata sobre o pensamento de Paulo Freire no que diz respeito o processo de ensino como uma prática em que o (a) professor (a) e alunos (as) integram a aprendizagem na educação. Uma vez que, através do ensino começa a constituir-se uma aprendizagem que implica a pesquisa como uma forma de buscar aprender outros saberes pertinentes que enriquecem a formação do sujeito. Para isso é importante a curiosidade a qual em conjunto com a problematização possibilitará uma reflexão diante do conhecimento adquirido. Assim sendo, poder contemplar no ato de aprendizagem um pensamento crítico em relação a realidade para a partir disso conseguir transformar a situação em que está inserido como sujeito da experiência. Considerando a abordagem de Paulo Freire sobre a educação, a questão da emancipação pelo ato de educar e também às mudanças que poder-se alcançar pela ação, cabe apresentar uma possível aproximação com a filosofia de Immanuel Kant. Para isso é preciso indagar-se sobre quais os pontos que é possível identificar uma aproximação entre Freire e Kant? Qual prática de ensino é possível a emancipação? É possível que todos (as) possam atingir essa emancipação? A partir desses questionamentos buscar-se pensar com os objetivos compreender a relevância do ensino para que o sujeito possa emancipar-se, e quais às possíveis dificuldades para a emancipação. E verificar quais os pontos de contribuição do filósofo Kant na educação relacionando com Freire. Para esclarecer a problemática e os objetivos utilizar-se como metodologia a leitura e fichamento com interpretação de texto da pedagogia da autonomia a qual destaca a questão do ensinar, e também as outras obras que são citadas no resumo às quais contribuem para as articulações dos conceitos. Segundo Freire (1996,

⁴⁰Graduada em Filosofia, no Campus Caicó-CaC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: francineidlua@yahoo.com.br

p.12) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Se fosse uma simples transferência todos os (as) educandos (as) poderiam aprender da mesma forma, por exemplo: um docente ao explicar um determinado assunto todos da sala de aula teriam a percepção da temática, mas, saber-se que os (as) alunos (as) apresentam diferentes interpretações diante do conhecimento. O que é preciso no ato de ensinar para que os (as) educandos (as) possam interagir? E com isso poder adquirir um conhecimento eficaz. Por isso vale ressaltar a relevância da criação em sala de aula na construção da aprendizagem. Porque Freire (1996, p.12) afirma que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Já que, o ato de ensinar possibilita uma experiência em que o docente propicia um saber sobre o saber dos (as) alunos (as), por outro lado, os (as) alunos (as) aprendem novos conhecimentos. Portanto Freire (1996, p.13) destaca que “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” Nesse sentido, perceber-se que o ensino como uma forma de transferir o conteúdo, não atende a necessidade de desenvolver no sujeito o “pensar crítico”. Freire (1996, p.15) menciona “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, [...] Não haveria criatividade sem a curiosidade”. Portanto fica claro que a curiosidade é a base na busca de compreender a partir da problematização os fatos da realidade, para isso será importante o pensar. Uma vez que, Kant (2006, p.27) esclarece ao falar sobre a educação que “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar.” Pois através do pensar é possível conhecer às possibilidades de mudanças. Freire (1987, p.47) afirma que “o pensar ingênuo, a meta é agarra-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo.” Então é perceptível aqui que não se tratar de todo pensar, mas um “pensar crítico” aquele que possibilite uma independência. Visto que Kant (2016, p.9) afirma que “a menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo”. No estado de menoridade

caracteriza aquele que vive sem exercer sua vontade, porque está submetido ao outro. É preciso ousar, mesmo sendo difícil seguir por um caminho desconhecido, porém é necessário tomar uma decisão para conseguir a mudança da situação. Porque Freire (1987, p.43) destaca “a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação.” Aqui poder-se considerar que a educação tem a meta de fazer com que o sujeito possa libertar-se, mesmo que seja difícil, porém não poderá desistir. Tendo em vista que Kant (2006, p.87) justifica “Porque um homem que toma uma decisão e não a cumpre, não pode ter confiança em si mesmo.” Dessa forma é importante que persista para alcançar sua emancipação. Já que Freire (1987, p.46) afirma que “a confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincidem com os atos.” Isto é, tendo o compromisso em lutar é preciso que a luta possa ser concretizada nas ações e assim mudar a realidade. Diante da discussão é possível verificar uma relação entre a abordagem de Freire e Kant, a educação como fundamento do pensar crítico para libertar-se.

PALAVRAS-CHAVES: Ensinar, Freire, Pensar.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

KANT, Immanuel. **A Paz Perpétua e Outros Opúsculos**. Tradução: Artur Morão. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 2016.

_____. **Sobre a Pedagogia**. 5^a. Ed. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 2006.

A EXTENSÃO ENQUANTO PROJETO DE ENCURTAMENTO DE DISTÂNCIAS NO PERÍODO PANDÊMICO

Paulo de Tarso Xavier Sousa Junior⁴¹

Analice Alves Marinho Santos⁴²

Os projetos de extensão visam desenvolver ações práticas, de modo a promover a vivência de conteúdos acadêmicos a seus participantes. Dessa forma, os sujeitos passam a experienciar uma ação que possibilita não apenas a materialização do conhecimento, como o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo diante da sua futura atuação profissional. A extensão também leva informações relevantes para além da academia, provocando modificações concretas nas sociedades. Entretanto, o período pandêmico proporcionou o distanciamento e isolamento social, impedindo a realização de atividades com um grande número de pessoas, assim, essas medidas serviram para impossibilitar o contágio do vírus da Covid-19. As universidades e demais instituições de ensino, precisaram se reinventar estabelecendo um período de atividades remotas que visaram dar continuidade ao cotidiano de ensino escolar. Assim como as aulas, os demais trabalhos desenvolvidos nestes locais necessitaram se adequar a este novo formato. Com a extensão, não aconteceu de forma diferente. Alunos e professores buscaram formas alternativas de além da produção de ações relevantes, promover o encontro dos mesmos para garantir a divulgação de conhecimento a uma comunidade em isolamento. É nesta perspectiva que este relato de experiência emerge, relatando uma prática bem sucedida por meio do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O projeto leva o curso de capacitação em “transtornos e

⁴¹ Pós- Graduando do curso de Especialização em Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial na Perspectiva da Inclusão – UFRN/CERES. E-mail: paulo_juniorpio@hotmail.com

⁴²Doutora em Educação (UFS/2018). Professora da Uninassau/Se. Pós- Graduanda do curso de Especialização em Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial na Perspectiva da Inclusão – UFRN/CERES. E-mail: analicemarinho@gmail.com

dificuldades de aprendizagem: estratégias de ensino e avaliação” de maneira gratuita e disponível em uma plataforma de transmissão ao vivo para todo o território nacional e mundial. A formação leva conhecimento, reflexões e práticas sobre aspectos teóricos relacionados a dificuldades e transtornos de aprendizagem, abordando, como por exemplo, pontos sobre o autismo, TDAH, discalculia, dislexia, tecnologia assistida e outros. Para isto, a coordenação do trabalho conta com a participação de aluna(o)s graduandos do curso de Pedagogia e da pós graduação de Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Toda(o)s, fazendo parte do departamento de educação DEDUC/CERES da referida instituição. O público-alvo desta operação compreende a professores, coordenadores, gestores de escolas públicas da região do Seridó/Rio Grande do Norte, além de graduandos, pós graduandos, profissionais e demais interessados de diversas regiões do Brasil. Este escrito possui como objetivo geral descrever a experiência de um projeto de extensão, relatando aspectos e percalços para sua realização no período pandêmico. Para isto, o trabalho segue a luz de referenciais teóricos como abordados em Moutinho (2021), Serrão (2020), Marques (2020) e outros, que apresentam considerações relevantes diante da constituição desta prática no período atual. A metodologia adotada prevê o estudo dos teóricos que embasam este resumo e a experiência pessoal. Este último mecanismo compreende no relato das etapas de planejamento e preparo das ações desenvolvidas ao longo desta vivência. O curso conta com a realização entre os meses de maio à outubro de 2021, ocorrendo durante três encontros semanais durante um mês. A duração média de cada uma dura aproximadamente duas horas, ocorrendo de maneira ao vivo em uma plataforma de comunicação virtual. Em cada mês os alunos, divididos em grupos, apresentam informações relevantes acerca de uma das temáticas as quais abrangem esta experiência. Durante a realização da atividade, de maneira expositiva, os ministrantes utilizam de referências, recursos iconográficos (imagem, gravuras e fotos) e vídeos para embasar a discussão estabelecida. Além disso, os participantes da extensão possuem um canal de comunicação ao vivo, relatando percepções sobre o tema, a troca de saberes com os demais membros e perguntas para os

ministrantes. Os resultados parciais, pois a atividade extensionista ainda segue vigente, apontam para um grande interesse do grupo-alvo, onde as mais de 1000 inscrições gratuitas foram preenchidas rapidamente. As transmissões até o momento visualizam mais de um mil telespectadores que acompanham não só ao vivo como posteriormente, já que o conteúdo fica disponibilizado. É notório também a ampla participação do público no momento da discussão. Muitos trazem sua prática como exemplo e/ou indagação durante o debate. Essas falas são potencializadoras para se pensar para da prática profissional, trazendo sempre o resgate do sujeito enquanto um ser que é formado além dessa dificuldade/transtorno. O grupo de ministrantes apresentam uma coesão coletiva, demonstrando interesse e preocupação em levar uma literatura atual e acessível. Buscando e apresentando informações não diretivas, mas preocupadas em apresentar versões e incentivo de futuras possibilidades de soluções. Além do mais, o material, disponibilizado posteriormente para o público, é fortalecido por meio de fotos e vídeos que exemplificam a teoria e fortalece a práxis. Entretanto, em ambas as situações ainda existem percalços a quais dificultam o andamento das ações, como dificuldades na conexão virtual, uma realidade bastante comum no Brasil. Pensar em uma ação como esta, mesmo em tempos de limitações, é libertador. Por máximo que os encontros de curso toquem em demandas as quais angustiam e reforcem a busca por uma solução é preciso reiterar o dever ético, político e crítico deste trabalho. Todos são convidados a repensarem seus fazeres, agregando os conhecimentos como uma maneira não só de soluções, mas para mobilizações contra os déficits encontrados. Conclui-se que mesmo em momentos de distanciamento social, as ações extensionistas, incluindo esta própria, segue fazendo seu papel com maestria. Mesmo com limitações e desafios, ela segue sendo necessária para o fortalecimento da ciência e de um fazer libertador, ético e com equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão. Pandemia. Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

MARQUES, Georgiana Eurides de Carvalho. A Extensão Universitária no Cenário Atual da Pandemia do COVID-19. **Revista Práticas Em Extensão**, v. 4, n. 1, p. 42-43, 2020.

MOUTINHO, Flavio Fernando Batista. Extensão universitária: uma luz na escuridão da pandemia de covid-19. **Intermedius-Revista de Extensão da UNIFIMES**, v. 1, n. 1, p. 63-72, 2021.

SERRÃO, Andréa Cristina Pereira. Em tempos de exceção como fazer extensão? Reflexões sobre a Prática da Extensão Universitária no Combate à Covid-19. **Revista Práticas em Extensão**, v. 4, n. 1, p. 47-49, 2020.



RUMO AOS
100 ANOS
DE PAULO FREIRE...

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



editora
CENTRO

PAULO FREIRE
ESTUDOS E PESQUISAS

VOG:



PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO E CULTURA

CE
CENTRO
DE EDUCAÇÃO

REALIZAÇÃO



CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS E PESQUISAS
INSTITUCIONAL AFREIRE

APÓIO:

