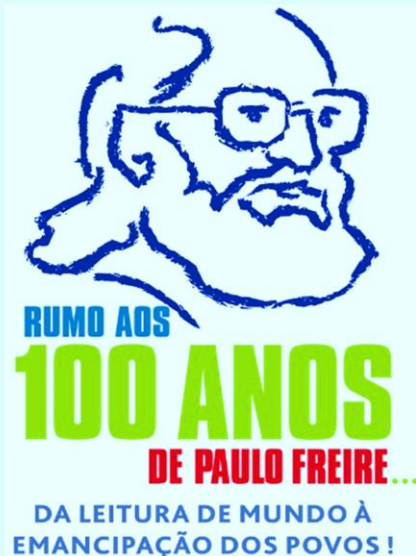


TRABALHOS COMPLETOS
ANAIS

PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

GARANHUNS

ISSN 2525-9393
V.1, 2021



Anderson Fernandes de Alencar
Lucivânia Magalhães Patrício
Maria José Gomes Cavalcante
Marijane Alves Andrade Pimentel
(Orgs.)

**PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO
FREIRE – GARANHUNS**

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2021

**PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO
FREIRE – GARANHUNS**
04 E 05 DE MAIO DE 2021
LOCAL: EVENTO VIRTUAL



Recife, PE
2021

Produzido por:

Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

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

CEP: 50740-530

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

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

CONSELHO EDITORIAL CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS

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

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS – TRABALHOS COMPLETOS

Anderson Fernandes de Alencar – Universidade Federal do Agreste
de Pernambuco

Lucivânia Magalhães Patrício – Universidade de Pernambuco

Maria José Gomes Cavalcante – Universidade Federal do Agreste de
Pernambuco

Marijane Alves Andrade Pimentel – Universidade de Pernambuco

COMISSÃO ORGANIZADORA DO PRÉ-COLÓQUIO PAULO FREIRE – GARANHUNS

Anderson Fernandes de Alencar – Universidade Federal do Agreste
de Pernambuco

Andrileide de Souza Serpa – Universidade Federal do Agreste de
Pernambuco

Denize Tomaz Aquino – Universidade de Pernambuco

Elane Silvino da Silva – Universidade Federal do Agreste de
Pernambuco

Jailze de Oliveira Santos – Universidade Federal do Agreste de
Pernambuco

Lucivânia Magalhães Patrício – Universidade de Pernambuco

Marcia Bomfim – Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

Marijane Alves Andrade Pimentel – Universidade de Pernambuco

Maria Aline da Silva – Universidade Federal do Agreste de
Pernambuco

Maria Edineide Freitas Santos Barbosa – Universidade Federal do
Agreste de Pernambuco

Maria Erivalda dos Santos Torres – Centro Paulo Freire – Estudos e
Pesquisas

Maria Isa Basto Ferreira – Universidade Federal do Agreste de
Pernambuco

Maria José Gomes Cavalcante – Universidade Federal do Agreste de
Pernambuco

Maria Rita de Cássia Gomes Ribeiro – Universidade de Pernambuco

Sirlene Vieira de Souza – Universidade de Pernambuco

Sylvia Gonçalves Arcoverde – Universidade Federal do Agreste de
Pernambuco

Yasmin Souza de Moura – Universidade Federal do Agreste de
Pernambuco

COMISSÃO CIENTÍFICA

Anderson Fernandes de Alencar – Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

Lucivânia Magalhães Patrício – Universidade de Pernambuco

Maria José Gomes Cavalcante – Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

Marijane Alves Andrade Pimentel – Universidade de Pernambuco

REVISÃO:

Anderson Fernandes de Alencar – Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

Carolina Mafra de Sá – Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

Denize Tomaz Aquino – Universidade de Pernambuco

Jailze de Oliveira Santos – Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

Maria José Gomes Cavalcante – Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

Marijane Alves Andrade Pimentel – Universidade de Pernambuco

Patricia Maria Tenório de Souza – Universidade de Pernambuco

Sirlene Vieira de Souza – Universidade de Pernambuco

COORDENADORES DOS EIXOS TEMÁTICOS

Marijane Alves Andrade Pimentel – Universidade de Pernambuco

Círculo de Cultura 1: Educação Popular e Movimentos Sociais;

Círculo de Cultura 2: Educação de Jovens e Adultos no século XXI;

Círculo de Cultura 3: Direitos Humanos e Cultura da Paz.

Círculo de Cultura 4: Diversidade e Justiça Social.

Jailze de Oliveira Santos – Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

Círculo de Cultura 5: Currículo, Didática e Prática Pedagógica na Perspectiva da Interculturalidade

Marijane Alves Andrade Pimentel – Universidade de Pernambuco

Círculo de Cultura 2: Educação de Jovens e Adultos no século XXI;

Maria José Gomes Cavalcante – Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

©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 PRÉ-COLÓQUIO GARANHUNS/PE Marijane Pimentel	PAULO FREIRE EM	12
A IMPORTÂNCIA DO GRUPO DE DANÇA PARA O RESGATE DE UMA CULTURA REMANESCENTE QUILOMBOLA EM MEIO A JUVENTUDE Lucenildo Vicente Raquel Janira da Silva Ricardo Santana da Silva Uedislaine de Santana		14
A POTÊNCIA DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS NOS MOVIMENTOS POPULARES DA ARGENTINA Belén Magdalena Oberti		22
DIREITOS HUMANOS E AÇÕES SOCIOEDUCACIONAIS: UM TRABALHO VOLUNTÁRIO COM IMIGRANTES VENEZUELANOS EM RORAIMA, BRASIL Talitha Lúcia Macedo da Silva Halaine Cristina Pessoa Bento		28
RELATO DE EXPERIÊNCIA, ENSINO DE QUÍMICA À PESSOA COM TDAH: UMA ABORDAGEM FREIRIANA ATRAVÉS DO ACOLHIMENTO Maria Rita de Cássia Gomes Ribeiro		37
DIÁLOGOS NECESSÁRIOS EM SALA DE AULA: LUGAR DE FALA, COLORISMO E EMPODERAMENTO NEGRO/PRETO José Luiz Xavier Filho		46

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO REMOTO NO AGRESTE MERIDIONAL	54
Gabriela Alves Cordeiro Amanda Alves da Silva Maria José Gomes Cavalcante	
ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS NA EJA POR MEIO DE VIDEOAULAS EM LIBRAS	64
Agne de Albuquerque França Ribeiro Wellington Santos de Paula	
INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA GRADUAÇÃO: ESPAÇO DE CONHECER, APROFUNDAR E REINVENTAR O LEGADO FREIRIANO	78
Ana Maria Lopes Ferreira Guimarães Thays Pereira da Conceição Jailze de Oliveira Santos	
A EXPERIÊNCIA É O QUE NOS ENGRANDECE UM RELATO ACERCA DA ATUAÇÃO NO PIBIC EM TORNO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS	86
Lurrane Siqueira Galindo Elaine Cristina Nascimento da Silva	
A BNCC COMO LEGITIMAÇÃO DO EPISTEMICÍDIO AOS SABERES CAMPESINOS	99
Helena Soares de Almeida Dayane Leitão Florêncio de Albuquerque	

EDUCAÇÃO SEXUAL NA JUVENTUDE: UMA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM RORAIMA, BRASIL 106

Halaine Cristina Pessoa Bento
Talitha Lúcia Macedo da Silva

PLANEJAMENTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO RELATO PESSOAL PARA A EJA DURANTE A PANDEMIA COVID-19 115

Andreia de Andrade Lima
Elisabete de Moraes Pereira

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PERFIL DOS ALUNOS E OS MOTIVOS DO RETORNO À ESCOLA 123

Daniel Biu Correia
Larissa Liandra Gama Silva
Natália da Silva Nunes
Maria José Gomes Cavalcante

OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 130

Daniel Biu Correia
Larissa Liandra Gama Silva
Natália da Silva Nunes
Maria José Gomes Cavalcante

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA MONITORIA ACADÊMICA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA ALÉM DA SALA DE AULA NA PERSPECTIVA FREIRIANA 140

Stefanie Sônia Alves Tenório
Fausta Maria Emília de Carvalho Ferreira
Márcia Fernanda de Lima

INCLUSÃO NA EJA PARA SURDOS: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS 149

Wellington Santos de Paula
Agne de Albuquerque França Ribeiro

INTERLOCUÇÕES ENTRE A PERSPECTIVA FREIRIANA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL 162

Thays Pereira da Conceição
Jailze de Oliveira Santos

CENTENÁRIO DO EDUCADOR PAULO FREIRE: DISSEMINANDO SEU LEGADO POR MEIO DO RESGATE DA MEMÓRIA DOCUMENTAL 171

Elane Silvino da Silva
Anderson Fernandes de Alencar
Maria Aline da Silva
Maria Isa Basto Ferreira

100 ANOS DE PAULO FREIRE: AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO A DISTANCIA SOB O OLHAR DO EDUCADOR 179

Maria Aline da Silva
Elane Silvino da Silva
Maria Isa Basto Ferreira
Anderson Fernandes de Alencar

100 ANOS DE PAULO FREIRE: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) SOB O OLHAR DO EDUCADOR 189

Maria Isa Basto Ferreira
Elane Silvino da Silva
Maria Aline da Silva
Anderson Fernandes de Alencar

A OFICINA PEDAGÓGICA: “INTERSEÇÕES ENTRE A BNCC E PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BASES EPISTEMOLÓGICAS E DIREITOS DE APRENDIZAGEM” 199

Thamylis Júlia Neves da Silva
Jailze de Oliveira Santos
Andreia de Andrade Lima

APRESENTAÇÃO PRÉ-COLÓQUIO PAULO FREIRE EM GARANHUNS/PE

Marijane Pimentel

Peço licença para nesse momento
Falar de boniteza, esperança e amorosidade.
Pois vim da terra onde o Nordeste garoa, por sete colinas abençoada.
E o relógio das flores que deixa a turista encantada.

Foi ali em Garanhuns de Pernambuco que uma esperança floresceu.
Quando um ousado grupo, falar de Paulo Freire resolveu.
Uma proposta que gerou a união de três realidades:
Uma secretaria de educação e duas universidades.
Assumiram uma missão!
Chamar aquela gente para muita reflexão.

Da UFAPE veio o Anderson que do convite do Centro falou.
Trouxe consigo a Maria e o curso de Pedagogia que muito se
engajou.
Da UPE a Marijane foi por Anderson convidada.
E logo aceitou com agrado assumir aquela empreitada.
Convidando estudantes e docentes da Pedagogia,
Para trabalhar de mãos dadas e com muita parceria.
A Secretária de Educação Wilza, não ficou de fora não!
Trazendo seus professores para aquela discussão.

E começou a peleja em plena pandemia
Como reunir todo mundo, se a distância a gente estaria?
Logo tratamos de buscar uma forma de convivência
Para realizar o Pré-Colóquio com garra e eficiência.
O povo se organizou, cada um colaborou.
Professor Anderson, então!
Quanta determinação!
E de reunião em reunião fomos encontrando a direção.

O dia tão sonhado chegou
Para a mesa de abertura, Gadotti se prontificou
E o momento cultural muito o emocionou
Pois Gabriel, o cantador, sobre o menino Freire cantou.

Teve roda de conversa para falar de Educação Infantil
Que na perspectiva freiriana muito se refletiu.
A Educação de Jovens e Adultos também foi questão para se
conversar.
Momento no qual pesquisadores e professores puderam dialogar.

Muitos e muitas docentes vieram de sua realidade tratar.
Sobre Paulo Freire no chão da Escola, experiências puderam
compartilhar.
Ah quanta boniteza, quanta amorosidade!
Sei que onde estiver, Paulo Freire está feliz de verdade!

Mas os nossos estudantes sem falar não ficaram não!
E nos círculos de cultura deram sua contribuição.
Falaram de Educação Popular, Direitos Humanos, Diversidade e
Justiça Social.
E ainda conversaram sobre currículo intercultural.

Quanta curiosidade e que grandeza de trabalho!
Pois, para encerrar o evento, tínhamos algo extraordinário.
O Memorial Paulo Freire, pelo professor Anderson coordenado.
Que beleza de trabalho, que trabalho de beleza!
O público ficou encantado, com um acervo daquela natureza.

E assim foi que aconteceu o Pré-Colóquio Garanhuns.
A esperança que vem do esperar, se espalhou pela terra que garoa.
E já não éramos mais os mesmos. Não éramos mais as mesmas.
Pois no encontro e na partilha, aprendemos a ser mais gente.
E cada palavra escrita ou falada por Freire faz mais sentido,
Quando ousamos ser mais que o medo de tentar e de conviver.

A IMPORTÂNCIA DO GRUPO DE DANÇA PARA O RESGATE DE UMA CULTURA REMANESCENTE QUILOMBOLA EM MEIO A JUVENTUDE

Lucenildo Vicente
Raquel Janira da Silva
Ricardo Santana da Silva
Uedislaine de Santana

Considerações Iniciais

Este relato tem como objetivo central, expor a criação e trajetória do Grupo de dança afro descendente quilombola Atoleiro, (Afro_Quiato) contribuições e desafios vividos por integrantes visando enfatizar a importância dos seus membros perante o meio social o qual pertencem. Destacamos ainda, a relevância de tal iniciativa para a preservação e disseminação dos costumes presentes na vivência dos povos oriundos da comunidade remanescente quilombola Atoleiro.

Os autores deste relato têm em comum a presença do ambiente acadêmico como motivação inicial para a participação em grupos que propiciam ações culturais, trataremos neste relato sobre o grupo de dança Afro_Quiato especificamente, uma vez que estamos em um curso na área de Humanas, pautada nos princípios de vários teóricos, dentre eles Paulo Freire, o que nos proporciona uma formação participativa e como o próprio defende “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Com base neste contexto procuramos por meio da arte da dança, elementos nos passos e coreografia que descrevem a comunidade enquanto descendentes afro, isso nos coloca em nosso lugar de fala e nós fortalece, nos reafirma, relação ao mundo ao nosso redor, enfrentando de forma lúdica o racismo, o preconceito e o machismo.

De imediato a ideia de criação do grupo de dança se deu por notarmos a necessidade de um grupo específico que trabalhasse a cultura africana na forma de dança em meio aos jovens da comunidade. Assim, através de um convite feito por a então vice-presidenta da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e moradora da comunidade quilombola Atoleiro e por uma participante atuante tanto na Associação quanto na Comissão da Juventude Quilombola Atoleiro (CJQUIATO).

No convite em questão, as mesmas ponderavam sobre a existência da CJQUIATO, no qual em média 25 jovens na época, se reuniam uma vez por mês para realizarem uma roda de conversas sobre temas pré-escolhidos coletivamente pelos seus próprios membros, por vezes na escola da comunidade e outras vezes em um terreiro de algum dos integrantes, que ofereciam a sua casa e a reunião acontecia sobre a sombra de uma árvore.

Por fim os criadores da ideia marcaram presença no encontro do grupo CJQUIATO que ocorreu em agosto de 2019, pois no mesmo já seria possível explicar o foco da criação do grupo de dança, e deixar em aberto o convite para participação.

O grupo então foi criado por moradores da comunidade para os moradores da comunidade, com a intenção de realizar uma apresentação no dia 23/11/2019¹, evento que acontece na comunidade remanescente quilombola atoleiro, com isso teve-se menos de quatro meses para os ensaios, conversas e entrosamento dos participantes, além de montagem de coreografias.

No decorrer desse projeto percebemos o quanto estamos em constantes transformações pessoais e sociais, e em como essas podem nos oportunizar novos aprendizados ao longo do tempo, nos gerando assim mais experiências que virão a ser aplicadas em nossa realidade e multiplicando-se em nosso meio. Freire (1979), nos afirma que cada homem vive a realidade que está inserido, destacando que:

Não existem senão homens concretos (*não existe homem no vazio*).
Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e

¹ Festival quilombola – Festa da Consciência Negra.

cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporal (FREIRE, 1979, p. 19).

Podendo com isso ter a oportunidade de conhecer mais a fundo a sua cultura e o modo de agir e se organizar dos demais grupos da comunidade, visto que a mesma conta com um vasto leque de atividades culturais, entres elas podem-se citar: Samba de coco Santa Luzia, Banda de Pífano, Pérola Negra, entre outros.

Contudo, como maior diferencial do Afro_Quiato podemos apontar que seu foco central não seria apenas apresentações de danças, e sim um trabalho em conjunto de resgate e cultura, além de um amadurecimento pessoal e resgate da identidade da comunidade e daqueles que adentrassem no grupo de dança, enquanto afro descendentes.

Conhecendo o Desconhecido

O grupo de dança que de imediato contava apenas com seus dois criadores passou a ser composto por mais sete jovens com o total de nove integrantes. Assim, o mesmo é formado por jovens com idades entre 13 a 27 anos, conforme nos colocam as autoras, Silva e Silva (2011) “A Política Nacional de Juventude (PNJ) considera todos cidadãos que estiverem entre 15 a 29 anos um jovem”, sendo que:

A Política Nacional de Juventude divide essa faixa etária em 3 grupos: jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, denominados jovens-adolescentes; jovens de 18 a 24 anos, como jovens-jovens; e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, como jovens-adultos (SILVA; SILVA, 2011, p.664).

Através dessas diferenciações sobre as idades e peculiaridades da juventude, podemos concluir que apesar de os membros do Grupo Afro_Quiato serem todos jovens em sua essência, os mesmos demonstram uma grande heterogeneidade em relação às suas identidades, uma vez, cada integrante passa por contextos diferentes em fases diferentes da sua juventude.

Assim, passamos a firmar um compromisso com o resgate cultural da comunidade e possíveis atuações onde nos fosse solicitado, levando conosco o nosso desejo de propagar a cultura da nossa comunidade. Sabe-se que o novo causa certo espanto, frio na barriga e apreensão, então a primeira coisa a ser realizada foi um encontro para que pudéssemos ter um conhecimento prévio dos integrantes que chegaram naquele primeiro sábado de ensaio.

O grupo não tinha um líder, um chefe e mesmo tendo os seus criadores, os convidados tinham e deviam expressar suas opiniões ativamente.

Com isso acertamos que além dos ensaios, seria necessária uma roda de conversa aleatória antes dos ensaios, não teríamos um tema fixo, ou predeterminado, mas iríamos conversar (dialogar) sobre a nossa cultura, sobre ser um jovem atuante, sobre as ações socioculturais realizadas na comunidade, sobre as suas vidas escolares, sobre sonhos, ou seja, iríamos apenas conversar. “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também de gera-lo” (FREIRE, 2020, p. 115)

Percebemos então, que essa troca de diálogos teve um peso extraordinário sobre o dia a dia desses jovens, pois assim os mesmos puderam se vestir de mais e mais experiências de vida.

Novos Desafios

À medida que íamos nos reencontrando, se tornava nítido que essa juventude era empoderada conhecedora de seus direitos e o mais instigante, que se cobravam de si mesmas os seus deveres junto à Comunidade.

Após encontros incessantes chegou o tão esperado dia, sabíamos o peso da bandeira que carregávamos e que o vínculo criado através do conhecimento que fora construído em conjunto com os integrantes não deveria se esvaziar após aquela apresentação, então foi indagado pelos criadores, se os participantes aceitariam levar aquele projeto (grupo) adiante. Obtendo em resposta um enérgico SIM.” Ao revolucionário cabe libertar e liberta-se com o povo, e não conquistá-lo” (FREIRE, 2020, p. 118)

O objetivo inicial, que era a dança e resgate Africano, tornou-se algo maior e passou a ser uma tentativa de resgate de danças afro e cultural da nossa comunidade, como a musicalidade e alegria da banda de pífano e a pisada de pés do samba de coco, que estão presentes em meio ao nosso povo desde os primeiros moradores, é algo nosso.

Após a apresentação no VI festival quilombola – FESTA DA CONSCIÊNCIA NEGRA e a repercussão da mesma em meio a comunidade, estávamos em êxtase para continuar, tinha tudo saído como planejado, já pensávamos nos convites e em como iríamos propagar a nossa cultura para além da comunidade.

Continuamos os ensaios e a partir da apresentação e conhecimento do grupo o interesse de mais pessoas a entrarem, com isso demos as boas-vindas a mais três integrantes estávamos com doze integrantes agora, começamos ensaiar pois os convites estavam chegando, animados e inquietos estes eram os sentimentos que transbordavam, o nosso objetivo estava se concretizando.

Então no início de 2020 sofremos um grande baque, o início da pandemia e não poderíamos mais continuar os ensaios, fazer de conta que não estava acontecendo nada.

A juventude do grupo Afro_Quiato é conhecedora que a população Quilombola traz consigo histórias de lutas e abandono, mas sobretudo de resistência, então integrantes da CJQUIATO e, portanto, do Afro_Quiato, deram apoio ao Projeto “Caetés Maior que a Covid 19²”, Projeto social formado por grupo de alunos e profissionais de saúde, que visa ajudar os Caeteenses na luta contra a covid-19.

Este projeto passou então a ser a prioridade na comunidade, visto que o mesmo tinha como foco a transmissão de informação sobre os protocolos de segurança para a diminuição da contaminação pelo coronavírus para a nossa tão amada população da comunidade, bem como o combate a disseminação de Fake News sobre essa temática.

²Para mais informações acessar a página oficial do projeto no Instagram: https://www.instagram.com/caetes_maior/

Com isso de nada valia o processo de conscientização dos jovens para um fator (momento) exclusivo, esquecendo-o dos demais fatores (momentos) que acontecem à sua volta. “A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil” (FREIRE, 1979, p. 16).

Destarte conhecendo a nossa realidade começou um trabalho de peneira, não tínhamos como visitar todas as 515 famílias que habitam nosso território³, então juntamente com os responsáveis pelo projeto Caetés Maior que a Covid- 19, realizou-se um itinerário do grupo de risco⁴, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS).

Terminando esse acompanhamento estávamos respirando melhor, tínhamos contribuído e queríamos fazer mais, porém estávamos de mãos atadas. Paramos com os ensaios e os encontros praticamente com todos os compromissos do grupo de dança, a onda de morte e contaminação pela Covid estava grande e ficar em casa era o melhor a se fazer. Paulo Freire (2020) nos faz refletir sobre a situacionlidade, nos afirmando:

Sendo os homens seres em “situação” se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendencia é refletir sobre sua própria *situacionlidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. (...) Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma *de estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que *estão* (FREIRE, 2020, p. 141).

³Segundo dados colhidos pela base de dados da associação, existem cerca de 300 famílias cadastradas na associação. Porém segundo dados do posto de saúde da comunidade, são cerca de 515 famílias cadastradas no sistema do mesmo.

⁴Idade igual ou superior a 60 anos; Tabagismo; Obesidade; Miocardiopatias de diferentes etiologias; Hipertensão arterial; Pneumopatias graves ou descompensadas; Imunodepressão e imunossupressão; Doenças renais crônicas em estágio avançado; Diabetes melito; Doenças cromossômicas com estado de fragilidade imunológica; Neoplasia maligna; Gestação.

Depois de longos meses então começamos a respirar melhor, ainda existia uma pandemia é claro, mas o alto índice de morte tinha diminuído, tínhamos que continuar nos cuidando. Mas diante de tamanhas barreiras como ficaria a nossa cultura e a sua propagação? chegou então ao nosso conhecimento que a nossa cidade tinha aderido à Lei Aldir Blanc⁵.

Surgia então a oportunidade que esperávamos para voltarmos a ativa, tínhamos que pensar o que fazer como fazer, era o retorno do grupo de dança Afro_Quiato, assim, seguindo as recomendações da OMS⁶, começamos nos reencontrar, tínhamos que ensaiar para o vídeo de apresentação e além dos ensaios, relatamos sobre os cuidados necessários nesse momento enquanto Pandemia e expectativas para um futuro que esperamos não demorar muito para chegar.

Apesar de estarmos vivendo uma nova realidade, o brilho nos olhos daqueles jovens atuantes, era lindo de se ver. Gravamos, divulgamos e acreditamos que foi um sucesso o vídeo de apresentação, uma vez que havíamos despertado o interesse e respeito das comunidades vizinhas pela nossa comunidade.

Logo, constatamos que apesar de essa juventude não ter sido reunida e desenvolvida pelo grupo de Dança, após a sua fundação torna-se notório um maior envolvimento e engajamento para com a comunidade e/ou cuidado com o próximo e com a nossa herança cultural é mais perceptível conforme o tempo passa (FREIRE, 2020).

Esperamos ansiosamente por novos tempos, novas experiências e principalmente novos desafios, hoje estamos afastados por algo maior todavia temos o conhecimento que somos uma família, e que este afastamento é para cuidarmos uns dos outros do que é nosso, da nossa comunidade.

⁵Em homenagem ao compositor e escritor que morreu em maio de 2020 devido ao Covid-19.

⁶Uso de máscaras, Higienização das mãos entre outras.

Referências

ANDRETTA, Filipe. Lei Aldir Blanc. **Uol**, São Paulo, 22 out. 2020. Economia. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2020/10/22/auxilio-emergencial-cultura-renda-basica-artistas-lei-aldir-blanc.htm>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SECRETARIA DE VIGILÂNCIA EM SAÚDE (Brasil). Ministério Da Saúde. Guia de Vigilância Epidemiológica: Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional pela Doença pelo Coronavírus 2019. **Vigilância de Síndromes Respiratórias Agudas COVID-19**, Brasília, ano 2020, p. 1-58, 5 ago. 2020. Disponível em: https://portalarquivos.saude.gov.br/images/af_gvs_coronavirus_6ago20_ajustes-finais-2.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 72. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SILVA, Roselani Sodrê da; SILVA, Vini Rabassa da. **POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE**: trajetória e desafios. **CADERNO CRH**, Salvador, ano 2011, v. 24, n. 63, p. 663-678, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24n63/13.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

A POTÊNCIA DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS NOS MOVIMENTOS POPULARES DA ARGENTINA

Belén Magdalena Oberti

Resumo: O próximo colóquio propõe desenvolver as experiências dos processos de alfabetização de pessoas jovens e adultas de maneira integral, entendendo quais são algumas das barreiras pessoas que impedem ou dificultam o desenvolvimento e a continuidade dos escritórios de alfabetização. Também se busca entender como intervenção ou quais são as ferramentas que podem oferecer os espaços de educação dentro dos movimentos populares em sua articulação com as diferentes áreas que integram esse mesmo movimento. Para isso, desenvolverei, a partir da minha experiência, as intervenções realizadas pela campanha de alfabetização "o Futuro é nosso" pertencente à NuestrAmérica movimiento Popular, que se encontram trabalhando nas diferentes origens do território Argentino

Espaços de educação dentro dos Movimentos Populares

Na Argentina, os movimentos populares surgem produto das crises socioeconômicas às quais ficam expostos os setores populares, são propostas políticas de um projeto de vida que busca organizar estruturalmente desde distintas áreas (trabalho, educação, saúde, moradia, etc) aquelas pessoas que são afetadas pelas políticas estaduais que impõem os governos neoliberais. Por isso, não é por acaso que seja toda a militância da NuestrAmérica Movimento Popular provem dos bairros populares, das vilas e zonas rurais, lugares onde as necessidades são muito altas, os direitos violados e as condições dignas de vida quase inexistente. São zonas marginalizadas e excluídas pelo Estado onde as políticas públicas não se desenvolvem, onde as ambulâncias não chegam e os hospitais ficam muito longe, a polícia mata os jovens, às ruas se inunda e é impossível de passar, onde vive toda uma família em uma única sala pequena e a oferta de trabalho é mínima e exploradora. O movimento popular

milita com todas essas pessoas, com os pibes em situação de rua e com consumo problemático de substância, com as criancinhas que não estão escolarizadas, com as pessoas adultas que não sabem ler nem escrever, com os avôs e avós que não têm a assistência médica para o seu bem-estar, ou seja, com as oprimidas e os oprimidos desta sociedade. Mas o que caracteriza o movimento popular acima de todas as coisas é a organização que surge desde essas necessidades e opressões, o criar soluções através da luta e das ferramentas que as e os militantes do movimento souberam construir. Essas pessoas que edificaram por todo o país estruturas que permitem organizar e satisfazer aquelas demandas que o estado elegia não assumir, desde a criação de empregos através de cooperativas de Economia popular, centros de integração para pessoas com consumo problemáticos de substância e / ou situação de rua, centros de acompanhamento integral às criancinhas e juventudes, Bacharelado popular para jovens e adultos, centros de primeira infância (criança), promotoras e promotores de saúde e gênero, socorristas sócio comunitários, campanhas de alfabetização para pessoas adultas, escolas esportivas para jovens, espaços sociais culturais, etc.

É assim que surge, também, a campanha de alfabetização "o Futuro é nosso" para pessoas jovens e adultas da NuestrAmérica Movimento Popular: presente da falta de políticas públicas que garantam o acesso e cumprimento do direito à educação de todas as pessoas jovens e adultas, as e os militantes se organizaram para criar espaços de alfabetização onde todas aquelas e todos aqueles que embora comece ou continue sua trajetória educativa possam fazê-lo. Os espaços físicos onde se realizam estas atividades não são de uso exclusivo para as tarefas de alfabetização, de fato a grande maioria do tempo é onde se realizam as cantinas, assembléias, cooperativas, atividades de apoio escolar para criancinhas e uma numerosa série de tarefas que são inerentes às dinâmicas de organização dos bairros populares.

Como movimento Popular, é necessário reconhecer a importância da educação para o interior de nossos espaços políticos, não apenas como um direito, mas como uma ferramenta fundamental para qualquer processo revolucionário que aposte na organização dos

setores populares e na construção coletiva de ferramentas que sirvam para a emancipação dos povos, como já nos demonstrou Cuba em 1961 e depois Nicarágua em sua famosa "Cruzada" de 1980. Não é apenas um dever pedagógico, mas político.

É por isso que as ferramentas com as quais decidimos trabalhar nos espaços educacionais não são neutras, mas constituem decisões políticas. Estas decisões estão em consonância com a construção de um sujeito, no nosso caso, de companhias e companhias militantes com as quais vamos trabalhar. É assim que, desde o início, o espaço de escrita e leitura deve ser encarado desde a reflexão, o debate e a crítica.

Nossos conteúdos educativos não são alheios à realidade, mas são postos em jogo com o objetivo de potenciar um olhar crítico a respeito da força autoritária e exploradora do capitalismo. Isso implica uma aposta pela organização, que fortalece a identificação das reivindicações das classes populares por seus próprios integrantes. O que não seria possível sem uma das ferramentas mais importantes de todas, o diálogo, o principal caminho para a democracia, tanto para as relações intersubjetivas e pedagógicas como nas *políticas*.

O rosto de voluntariado dos espaços educativos faz com que muitas vezes as pessoas que nos somamos como educadoras e educadores à proposta da campanha de alfabetização não conheçam o trabalho orgânico NuestrAmérica Movimento Popular. No entanto, com o passar dos encontros se encurrala e aumenta notavelmente o compromisso e participação em discussões e debates políticos, porque é contundente a carga raspadora e política que a realidade de que assiste ao espaço educativo implica, a qual gera poderosos movimentos de interpelação mútua. Essas realidades interferem e irrompem nos espaços de alfabetização, pelo que demandam uma ação concreta por parte das educadoras e educadores, sempre atendendo as especificidades de cada caso.

Quando se pensa nos processos de alfabetização de pessoas jovens e adultas tem-se em conta que os problemas estruturais que costumam ter a maioria da população com a qual trabalhamos, provenientes dos setores populares, não ficam isolados de seus processos educativos, ao contrário, são obstáculos que lhe

atravessassem durante todo o trajeto. No entanto, trabalhar dentro de um movimento popular potencia a participação e procura de resposta sobre essas dificuldades próprias de suas vidas pessoais, percorrendo as ferramentas de construção que mantêm as outras áreas da organização. Existe uma interação entre a campanha de alfabetização e outras áreas do movimento Popular que permite atuar sobre as necessidades que possam trazer os educandos e as educandas e dificultam seu desenvolvimento dentro do workshop de diferentes formas.

Muitas mulheres se aproximam da Secretaria de alfabetização com vontade de aprender, porém não encontram nenhuma que possa cuidar de seus filhos e filhas menores enquanto se realiza o encontro, pelo que as educadoras temos a ferramenta de articular com centros de primeira infância que fazem parte da mesma organização e dessa maneira construímos um espaço de cuidado das criancinhas que funcione ao mesmo tempo que se dá a Secretaria de alfabetização, assim essas mães podem se concentrar nas atividades de leitura e escrita, enquanto suas criancinhas se encontram seguras e participando de outro espaço onde também se construiu e aprende a partir da educação popular anti adultocêntrica.

Há também o caso de as pessoas que frequentam o espaço encontrarão dificultado seu desenvolvimento por algum problema de saúde, por exemplo as pessoas mais velhas que trabalham muitos anos em lugares insalubres e com muito pouca luz costumam ter grandes problemas de visão o que torna impossível a tarefa de ler ou escrever algo. Assim articula se com a área de saúde do movimento Popular que podem fazer lhes exames oftalmológicos e conseguir óculos que lhes permita melhorar sua visão e assim poder continuar seu processo educativo

O mesmo acontece quando um pibe chega ao espaço educativo mas seu processo de alfabetização é constantemente interrogado por seus problemas de consumo de substâncias, ali articula-se com Red Pontes, uma cooperativa da NuestrAmérica, que tem como objetivo acompanhar de maneira integral pessoas jovens e adultas em situação de rua e/ou consumos problemáticos substâncias.

No caso dos e das trabalhadoras das cooperativas que queiram participar da Secretaria de alfabetização mas não tenham tempo para fazer, as educadoras e os educadores conversamos e nos organizamos com a cooperativa para que uma ou duas vezes por semana aquelas pessoas possam faltar ao trabalho e tenham tempo livre para que possam participar do espaço educativo.

Estas são algumas das tantas situações que se apresentam cotidianamente nas oficinas de alfabetização onde a tarefa das educadoras e dos educadores requer uma ação concreta que sem as construções estruturais e ferramentas coletivas do movimento popular seria inviável. Em todos os casos as e os educadores trabalhamos junto com as outras áreas da NuestrAmérica com o objetivo de que aquelas pessoas possam continuar seus processos educativos, assim como alguma dessas áreas do movimento pode solicitar à campanha de alfabetização que realizem as oficinas em algum lugar específico que o requeira, já que o desenvolvimento do processos educativos das e os militantes é visto como uma ferramenta essencial e enriquecedora tanto para esses mesmos processos como para potencializar qualquer outra estrutura e atividade que realize o movimento.

Com este trabalho não pretendo desvalorizar os espaços educativos das instituições formais, estes são super valiosos e admiráveis quando se trabalha desde a educação popular. No entanto, existe diante da falta de ferramentas que acabam desconectando a sala de aula das ações, pelo que geralmente as problemáticas ficam fixadas somente no debate. Ao contrário, nos espaços de educação dos movimentos populares existem maiores possibilidades que permitem a articulação e ação direta para a transformação daqueles sujeitos, obtidos através de anos de luta, e que na atualidade permitem conter de maneira ampla as e os educandos.

Reflexões Finais

Os espaços de alfabetização de pessoas jovens e adultas dentro dos movimentos populares permitem repensar os processos educativos de maneira integral e atuar sobre as distintas

problemáticas que enfrentam os educandos e as educandas em sua vida cotidiana, potenciando tanto o desenvolvimento da leitura e escrita dos sujeitos como as outras áreas que compõem o movimento.

Esta ideia da educação popular a partir de um olhar amplo e abrangente não pode nem deve desligar-se da vida social e individual dos sujeitos. As pessoas passam coisas e isso afeta seu desenvolvimento educacional, como posso ensinar uma mulher a ler se ela não consegue se concentrar porque está com fome? Como posso ensinar um homem a escrever se ele só pensa em onde ele vai dormir esta noite porque ele não tem um teto para voltar? A educação popular dentro de um movimento permite articular com esses espaços que buscam organizar essas necessidades específicas, permite enriquecer os processos educativos e políticos de cada uma dessas pessoas, porque da próxima vez essa mulher venha o fará bem alimentada e poderá concentrar-se em sua leitura, perguntar-se sobre ela e analisá-la a partir de sua perspectiva; da próxima vez que esse homem participante terá uma cama onde dormir e poderá colocar suas energias nas tarefas da escritura, sobre o que é que querem contar e o porquê, isto é à minha perspectiva a verdadeira democratização da educação popular, assegurar que aqueles que queiram estudar possam fazê-lo em condições dignas.

DIREITOS HUMANOS E AÇÕES SOCIOEDUCACIONAIS: UM TRABALHO VOLUNTÁRIO COM IMIGRANTES VENEZUELANOS EM RORAIMA, BRASIL

Talitha Lúcia Macedo da Silva
Halaine Cristina Pessoa Bento

Introdução

O movimento migratório tem por origem diversos aspectos, tais como: questões políticas, econômicas, sociais e culturais. Assim, o fenômeno da migração já atravessou diversos momentos e registros da história humana. A título de exemplo, na pré-história a peregrinação dos povos nômades possibilitou que a espécie humana passasse por evoluções a partir da sua capacidade de adaptação em vários ambientes (RODRIGUES; STREY; PEREIRA, 2007).

Na contemporaneidade, é possível afirmar que migrar é um direito humano, previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no qual o indivíduo tem a liberdade de locomoção e moradia dentro das fronteiras de cada estado; assim como, tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o seu, e a este, ainda, regressar, e se beneficiar de asilo e refúgio em outros países (BRASIL, 1998).

Desse modo, conforme explana a Organização Internacional de Migrações (OIM, 2011), migração humana consiste no movimento de uma pessoa, ou grupo de indivíduos, através da fronteira internacional ou do próprio estado, devido as mais diversas causas, finalidades, extensões e composições.

Nesse contexto, o Brasil tem sido o quinto país mais procurado por imigrantes venezuelanos que buscam melhores condições de vida em países vizinhos, ficando atrás da Colômbia, Peru, Chile e Equador (FGV, 2020). Em razão da crise política, econômica e social que aflige o país bolivariano, desde 2015, à cidade brasileira, Pacaraima, situada ao norte do estado de Roraima, por estabelecer fronteira com Santa Elena do Uairén, na Venezuela, vem

sendo, de modo crescente, via de ingresso de venezuelanos em terras brasileiras.

Vale destacar, ainda, que, a nação brasileira tem o maior número de refugiados venezuelanos reconhecidos na América Latina (ACNUR, 2020), considerado um grande avanço quando se fala em direitos humanos e migração internacional. Para milhares destes cidadãos, a proximidade com Roraima é uma possibilidade de ficar próximo do seu país, enviar mantimentos para familiares que ficaram no país bolivariano, além de buscar meios de sobrevivência em outro país (BENTO, 2019).

Desse modo, a sociedade civil em parceria com a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Organizações Não-governamentais organizaram-se, emergencialmente, no intuito de receber a população venezuelana em terras brasileiras. A posteriori, surgiu a Operação Acolhida, Força-Tarefa Logística Humanitária em Roraima, como uma resposta do Governo Federal e Instituições Internacionais para intervir no contexto de crise migratória no extremo norte brasileiro (OLIVEIRA, 2021).

Contudo, mudanças significativas precisam ser efetuadas para que se acolha, de forma digna, um alto contingente migratório, visto que Roraima não tem condições de receber um fluxo intenso de imigrantes. Muitas famílias venezuelanas vivem nas ruas, fazendo das praças seus lares, em um movimento diário pela sobrevivência, ou vivem em abrigos temporários organizados pela Operação Acolhida. Sem acesso formal à renda, venezuelanos procuram trabalho, porém muitos acabam na informalidade como vendedores de rua ou mesmo na mendicância, pedindo dinheiro nos semáforos.

Nesse sentido, os trabalhos sociais voltados aos imigrantes venezuelanos tornaram-se importantes em razão de se buscar resgatar direitos humanos básicos, assim como oferecer melhores condições de educação, saúde, trabalho e lazer a esta população. Dito isto, ao perceber as desigualdades impostas às famílias, crianças, gestantes e idosos venezuelanos em Boa Vista - RR, além do crescente movimento xenofóbico decorrentes da intolerância e preconceito (SANTOS, 2011) com os imigrantes venezuelanos em

Roraima, surgiu à necessidade do desenvolvimento do projeto intitulado “Voluntariação”.

Este no seu caráter voluntário, teve por objetivo promover responsabilidade social, formando profissionais cidadãos que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade justa e solidária; proporcionar oportunidade de aprendizado e desenvolvimento de capacidade técnicas; cooperar com a comunidade; possibilitar habilidades interpessoais por meio da atividade voluntária; trabalhar com outras organizações no desenvolvimento de intervenções nas áreas da saúde, educação, trabalho, cultura e lazer.

Para este relato de experiência será destacada as ações do Voluntariação⁷ na área socioeducativa, porém não deixa de estar relacionada aos outros campos de intervenção do projeto. Interessante pensar que trabalhar aspectos educacionais com populações em situação de vulnerabilidade, e ainda, imigrante, implica também enfrentar os desafios nas dimensões sociais, culturais, linguísticas e econômicas.

Deste modo, é possível afirmar que a prática socioeducativa no projeto foi voltada, por vezes, ao que Paulo Freire (1997) defendia sobre a educação para outros mundos possíveis. Uma educação que respeita e valoriza a diversidade entre as culturas (Brasil e Venezuela), que convive com as diferenças, promovendo a intertransculturalidade. Uma educação para a esperança e para as melhorias sociais.

Metodologia

As ações do Voluntariação foram desenvolvidas por estudantes de Psicologia e Medicina da Universidade Federal de Roraima (UFRR_ em Boa Vista - RR. Para a realização destas, ocorreram parcerias com outras instituições de saúde, cultura e lazer

⁷Referência do relato de experiência: SILVA, T.; BENTO, H.; REIS, I.; NORONHA, H. Voluntariação: intervenção realizada junto aos imigrantes venezuelanos em situação de vulnerabilidade social na cidade de Boa Vista - Roraima. **Saúde em Redes**, v. 5, n. 2, p.279-288, 2019.

no intuito de ampliação das ações voltadas aos imigrantes e ao compartilhamento de experiências e aprendizagens.

Assim, para um melhor desenvolvimento dos trabalhos planejados por este projeto no âmbito socioeducativo, debates relativos a imigração venezuelana foram realizados, envolvendo pessoas em situação de vulnerabilidade social, e, ainda, houve a promoção de estratégias de intervenção que possibilitassem o exercício da cidadania, a promoção de saúde e a busca por soluções a problemas que afetam a sociedade.

Nesse sentido, diante da realidade de crianças e jovens vivendo de modo precário e, improvisado, nas cercanias da Rodoviária Internacional José Amador de Oliveira, em Boa Vista – RR, surgiu a necessidade de ações desenvolvidas para esse público. De base lúdico-pedagógica, foi desenvolvida a ação “A Praça virou escola” na praça ao lado da rodoviária, com o objetivo de criar espaços de interação entre venezuelanos e brasileiros, de possibilitar encontros significativos, bem como o desenvolvimento de práticas psicopedagógicas que pudessem proporcionar condições de acolhimento, aprendizagem, e expressão criativa para as crianças venezuelanas que viviam no local.

Uma vez que, nesse sentido, para Paulo Freire (1977), a educação é desenvolvida a partir da comunicação, do diálogo e do encontro de pessoas que procuram a razão de ser dos acontecimentos. Além disso, a educação e cultura andam juntas em uma relação dialética e prática, pois o homem (livre), enquanto criador de culturas, pode construir novos saberes na práxis pedagógica fundada no diálogo.

E, assim, foi o desenvolvimento das ações da “Praça virou escola” com os venezuelanos. Um espaço de diálogos, da comunicação rica de sentidos, afetos e aprendizado mútuo. Contato com uma nova língua e, compartilhamento de costumes e cultura, brasileira e venezuelana. Onde ninguém ensina ninguém, mas os homens se educam uns com os outros: “O educador não é aquele que somente ensina, mas aquele que, durante a ação educativa, é também educado pelo diálogo com o educando” (FREIRE, 1977, p. 68).

Através da prática de contação de histórias, pinturas, cinema na praça, leitura, lanche coletivo e a prática da escrita para crianças e adolescentes. Nesta mesma praça, foram organizados, ainda, mutirões com outras organizações e instituições do estado de Roraima com a finalidade de oferecer a população serviços de saúde, educacionais, culturais e de lazer.

Posteriormente, ocorreram intervenções lúdicas-pedagógicas no abrigo do bairro Tancredo Neves e nas instalações da Igreja Nossa Senhora da Consolata, em Boa Vista – RR. Porém, com novos desafios nos dois locais: a falta de estrutura para higiene pessoal e proliferação de doenças de pele.

Além da realização das atividades ludopedagógica, foram necessárias ações no abrigo do Tancredo Neves e Igreja Nossa Senhora da Consolata para entrega de materiais de higiene e limpeza que proporcionassem melhores condições de higienização e cuidados com o corpo. É possível pensar na perspectiva freireana que práticas educativas também perpassam a promoção de cidadania e uma ação para e com o social, como realizado nas intervenções do Voluntariado.

Resultados e discussão

Diante do exposto, as ações socioeducativas, atreladas as demais áreas de intervenções realizadas pelos universitários, possibilitaram um pensamento crítico a respeito da situação de vulnerabilidade social vivenciada pelos imigrantes venezuelanos em Boa Vista-RR. Essas vivências propiciaram, também, a formação de profissionais cidadãos, solidários, conscientes acerca da realidade e mais preparados para intervirem na mesma.

Na perspectiva freireana, é necessário pensar em intervenções educativas que valorize e estimule o encontro, o debate e a troca de ideias com a intenção de resolver problemas. Assim, Paulo Freire traz conceitos como autonomia e cidadania que são fundamentais para pensar na promoção socioeducativa em espaços públicos (FREIRE, 1997).

Nesse sentido, o projeto assistiu a comunidade venezuelana motivado por um direito humano básico, que é o acesso a educação. Contemplando a sociedade com diversas ações integradas, possibilitando a construção de um desenvolvimento social por meio de um dos tripés que constituem as funções da Universidade, a Extensão.

Com base nisso, percebe-se que a Universidade não deve estar deslocada da sociedade e das questões sócio-históricas, mas que possui, também, a responsabilidade social de proporcionar uma formação mais humanizada, constituída nas demandas sociais. Além disso, tal vivência possibilitou uma formação diferenciada e embasada no contexto sócio-histórico aos discentes, visto que, ações socieducativas que ultrapassam os muros da universidade permitem um olhar diferenciado ao social e mobilizam ações que podem refletir em novos modos de estruturação e intervenções no contexto social.

Assim, com base na realidade dos imigrantes venezuelanos em Roraima, as intervenções voluntárias do projeto contribuíram na redução dos agravos sociais, de saúde e psicológicos. Além disso, os acadêmicos compreenderam esta realidade, assimilando as problemáticas sociais, culturais e políticas vivenciadas pelo imigrante venezuelano no Brasil. O projeto possibilitou enriquecimento pessoal e profissional que permite, entre outros aspectos, a construção de reflexões acerca das perdas sofridas pelos imigrantes e dos processos de resistência e adaptação em um novo país.

Vale ressaltar que, as mudanças na realidade dos imigrantes venezuelanos participantes do projeto ocorreram em razão, também, da preocupação dentro das ações socioeducativas de buscar sempre o diálogo, o respeito a diversidade de valores, pensamentos e crenças. É importante, segundo Paulo Freire (1989), que na convivência com crianças em situação de rua, como no caso dos participantes deste, o educador propicie condições onde se possa captar as expectativas, histórias de vida, valores através da participação dos menores de idade: “Para acolher o menor em sua totalidade, o educador precisa estar livre de preconceitos e tabus impostos pela sociedade classista” (p. 13).

Desse modo, além disso, a partir do pensamento de Paulo Freire (1977), somos seres comunicativos e do diálogo para transformar a realidade e progredir, portanto: “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (p. 92).

Dessa forma, as ações socioeducativas executadas pelo projeto Voluntariação, com o apoio da sociedade civil, organizações não-governamentais e instituições públicas e privadas, viabilizaram, além da valorização da vida e do acolhimento humano com o venezuelano no Brasil, intervenções educativas que levassem gestos de amor ao próximo: "A educação é também um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa" (FREIRE, 1999).

Considerações finais

Com o projeto do Voluntariação foi possível perceber que o corpo acadêmico obteve, por meio das intervenções socioeducativas propostas pelo projeto, uma formação como “profissional cidadão”, mais justo e solidário, este também atuou na redução dos agravos sociais e educacionais.

Desse modo, as estratégias do projeto, a partir da perspectiva freireana, possibilitaram a garantia de direitos humanos básicos como educação, cultura e lazer junto aos imigrantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Por fim, o contato que foi realizado com os imigrantes venezuelanos em Roraima possibilitará pensar em novas estratégias de planejamento socioeducacional que venham diminuir as repercussões sociais e educativas durante o processo migratório e, conseqüentemente, fortalecer os imigrantes venezuelanos à buscar melhores condições de vida no novo país.

Referências

ALTO COMISSARIADO NAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Dados sobre refúgio no Brasil**. 2020.

BENTO, H. “**Es muy difícil ser una persona emigrante en otro país**”: da Venezuela para o Brasil, a experiência de ser jovem e imigrante em contexto de vulnerabilidade na cidade de Boa Vista - RR. Trabalho de Conclusão de Curso, Bacharelado em Psicologia, Universidade Federal de Roraima - UFRR, 2019.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO, 1998.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). **A economia de Roraima e o fluxo venezuelano**: evidências e subsídios para políticas públicas. Diretoria de Análise de Políticas Públicas. Rio de Janeiro: FGV DAPP, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educadores de rua, uma abordagem crítica**: alternativas de atendimento aos meninos de rua. Bogotá: UNICEF, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

OLIVEIRA, W. A. **Operação Acolhida**: um recorte sobre a maior crise migratória brasileira. Dialética: São Paulo, 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DE MIGRAÇÕES (OIM).

Glossary on migration. Genebra, Suíça: International Migration Law Series, 2011.

RODRIGUES, R.; STREY, M.; PEREIRA, J. Experiência migratória: encontro consigo mesmo? Percepções de brasileiros sobre sua cultura e mudanças pessoais. **Aletheia**, v. 26, p. 168-180, 2007.

Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n26/n26a14.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

SANTOS, N. **O enfrentamento religioso em situação de migração.** Dissertação de Mestrado, Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia: Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, SP, 2011.

RELATO DE EXPERIÊNCIA, ENSINO DE QUÍMICA À PESSOA COM TDAH: UMA ABORDAGEM FREIRIANA ATRAVÉS DO ACOLHIMENTO

Maria Rita de Cássia Gomes Ribeiro¹

“É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar.”

(Paulo Freire, Professora sim tia não, 1993)

Resumo: A partir da experiência de docência realizada nos anos de 2017 e 2018 para o ensino de química a uma estudante com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), onde foram utilizadas abordagens Freirianas do acolhimento e da escuta para criação de um vínculo de dialogicidade entre educador e educando, com intuito de promover o caminho do ensinar autônomo. Para tanto, tendo como prévio conhecimento que um indivíduo TDAH, com sua especificidade cognitiva, tende a estabelecer vínculos de autoridade através dos laços da afetividade que se demonstre motivacional, não autoritário ou impositivo. Sendo esta a principal crítica de Paulo Freire ao sistema educacional em sua metodologia bancária, que não remota a criatividade e criticidade, fundada apenas em critérios reprodutores e impositivos de conteúdo. E assim, todo o processo de ensino construído pela educadora para com e com a educanda foi inspirado nos princípios socioeducacionais de Paulo Freire estabelecidos em “Pedagogia da Autonomia” e “Pedagogia do Oprimido”

Palavras-chave: TDAH, Paulo Freire, escuta, acolhimento, ensino.

O contato

Em meados de 2017 o setor de pedagogia da, então, unidade acadêmica de Garanhuns, *campus* avançado da Universidade Federal Rural de Pernambuco, me convida para fazer o acompanhamento didático com uma estudante na disciplina de química geral do curso de Zootecnia, que já tinha sido reprovada por duas vezes seguidas e

estava em processo de jubilamento. A estudante tinha sido recém diagnosticada com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Mas, por que eu?

Além da minha formação em química industrial, eu havia sido diagnosticada com o mesmo transtorno há menos de um ano. Recém diagnosticada, e ainda em descoberta deste universo que me acompanhou por toda a vida, sem o menor conhecimento, e que me trazia trôpegos desconhecidos e inexplicáveis dentro da educação, que sempre se corria para a justificativa de uma indisciplina ou preguiça acadêmica. Assim, via-me agora no desafio de ajudar uma, tal como eu, que sofria com os mesmos atrapalhos da atenção e da memória, para um conteúdo que lhe foi apresentado como entediante, repetitivo e completamente incoerente em sua mente.

Ela tinha alto nível de desorganização. Não conseguia confluir os pensamentos e informações para um objetivo ou conclusão. Seu sistema de organização acadêmica era inexistente. Não havia início, meio, fim ou propósito para os escritos e estudos. Não havia horários, momentos, progressões de ensino muito menos. O que é mais exigido para o ensino escolar, sob a arquitetura educacional contemporânea, a disciplina, era algo desconhecido para a rotina dela. Disciplina essa que só surgiu a partir de um estímulo motivador. E era tudo que ela não tinha. Motivo. E é tudo que um TDAH busca. Motivo.

TDAH e seus impactos educacionais

Não há como seguir com este relato sem antes fazer uma mínima explicação do que seja isso que chamam de TDAH e toda a sua implicação no processo de aprendizagem de alguém que o tenha. Os estudos para este transtorno são recentes. Datam entorno de 30 anos que a comunidade científica vem voltada para o entendimento do que seja. Os achados, feitos até hoje, confirmam que este age na dinâmica das funções executivas, localizados especificamente no córtex pré-frontal do cérebro. As funções executivas são, principalmente, a memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e controle inibitório. Estudos recentes da professora Adele Diamond,

principal referência sobre funções executivas, vem mostrando o impacto que os altos níveis de estresse causam no bom funcionamento das funções executivas.

Portando, um processo de aprendizado, que tem no cérebro o seu local de ação, terá êxito se os principais componentes utilizado para tal, que são a memória, o controle e a atenção não estão tão “ajustados”? Para um ensino que exige do educando a sua máxima atenção, a sua máxima regulação e uma máxima capacidade de memória episódica torna-se um percurso mais tortuoso para estes. Os vastos relatos, principalmente na educação infantil, período educacional que o transtorno é mais expressivo, vêm revelando a inabilidade da estrutura acadêmica de acolher e ensinar uma mente inquieta.

A relação professor aluno e o princípio de autoridade criado na dialogicidade entre educando e educador segundo Paulo Freire

Eu, ela e Paulo Freire. Antes de nós três havia apenas o meu encanto e admiração por Paulo Freire. Suas ideias de autonomia, liberdade, docilidade, entendimento do outro, difundidos em seus escritos e exercidos em seu ofício de docente me leva a estudá-lo de maneira autônoma. Muito me ensinou “A pedagogia da autonomia” e a “Pedagogia do Oprimido” para este processo de aprendizagem baseado em dialogicidade com escuta e acolhimento.

“Outra qualidade indispensável à autoridade em suas relações com as liberdades é a generosidade.” (Pedagogia da Autonomia)

Sabia, como estudiosa de Paulo Freire, que um processo dialógico de ensino não se dava, apenas, pelo estrito conhecimento técnico profissional da docência e o domínio de conteúdo. Precisava de amor. Sabia como estudante que um processo de aprendizagem se dá em ambiente de recepção. E agora conhecedora, que como pessoa com TDAH, os meus melhores resultados viam de uma conexão positiva que eu conseguia estabelecer como o professor e/ou com o conteúdo. E que nos momentos de alta pressão por resultados

relações docentes de indiferença, arrogância e prepotência, que classifica o estudante pela nota, levavam à capacidade de concentração a completa destruição pela ansiedade em ter que dar resposta. Sabia, então, que precisava acolhê-la.

- *“Todo mundo termina primeiro que eu. Todo mundo faz mais rápido que eu.”*

Paulo Freire me ensinava que teria então, estar aberta a esta estudante para que ela reconheça em mim todas as suas limitações. Que em mim, tão TDAH como ela, a compreensão de conteúdos complexos e que se mostravam desnecessários era possível. Que todas as dificuldades que ela possuía eu também possuía e seria este o nosso canal de ligação para uma conexão de indivíduos e a possibilidade de uma relação dialógica onde nos ensinávamos.

“É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.” (Pedagogia da Autonomia)

Pessoas com TDAH, assim como eu e ela, têm inúmeros problemas com uma relação hierárquica vertical, como é estabelecida historicamente e pela política ao sistema educacional vigente. Por isso, e também por outros fatores que neste texto não são pertinentes, há um grande não estabelecimento de adaptação ao sistema de ensino escolar para pessoas com TDAH. Nem eu e nem ela saberíamos ou conseguiríamos reproduzir tal condução acadêmica. Não funciona conosco.

Sabia eu então que o caminho, inevitável, para esse diálogo se dava pela construção de uma autoridade horizontal de minha parte, que se faz segundo Paulo Freire pela liberdade.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. (...) (Pedagogia do Oprimido)

Mas, como se daria essa “autoridade” que Paulo Freire prega tanto em seus escritos? Faz-se na abertura do educador ao educando pondo-se diante dele com tal, tão desconhecedor, mas ao mesmo tempo tão desejoso do conhecimento. Faz-se respeitador, principalmente, de toda a individualidade do educando. Dando liberdade para opinar, criticar e construir conjuntamente. Despido de toda a arrogância e presunção de alguém que se julga acabado ou detentor de algum poder sobre o educando. Sabia, através de Paulo Freire que ela só confiaria em minha condução se não só encontra-se ali uma TDAH como ela, mas uma educanda tal como ela.

Sabíamos, eu e ela, que tínhamos que enfrentar os nossos desafios e limitações. A ordem, a aceitação da regra, o cumprimento de normas estabelecidas. O aprender de conteúdo exige disciplina. E seria eu a acompanhá-la na construção desse conceito, até então para ela, inexistente. Precisamos estabelecer horários, metas, métodos. Não era apenas a confiança no meu domínio de conteúdo, mas de que não desistiria do seu aprendizado. De que estaria lá na hora marcada, que seguraria a sua mão para que esta soubesse que uma equação química tem começo, meio, fim e uma organização com princípio lógico. Que, junto com ela, faria o mais doloroso para as nossas mentes, a repetição. Um exercício tão incompreendido e sem sentido para o nosso cérebro. E saber previamente disso, por pura e involuntária experiência, ajudava a levá-la na construção desse, que nada mais é, que um hábito. Só que para a nossa condição, um hábito doloroso.

“(…) ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. (...). Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.” (Pedagogia da Autonomia)

A construção de ambiente de ensino que leva ao aprendizado e ao entendimento do conteúdo.

*“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”
(Pedagogia da Autonomia)*

Hoje, discente de pedagogia, vejo pelos estudos científicos da área, o quão é importante para o processo de aprendizagem a conexão emotiva com o objeto de estudo e o ambiente que o envolve. Portanto, todos os elementos circundantes e, a suma importância, que o papel do docente assume neste percurso, são imprescindíveis. Para isso a construção de um momento de aula para um indivíduo desamparado, desestimulado e descrente de sua capacidade cognitiva passa pela sensibilidade do entendimento do outro. Robson em 2011 afirmava, já baseado nos escritos de Paulo Freire para a Pedagogia da Autonomia, que a aula precisa ser construída a partir desta leitura de indivíduos para estabelecer o processo de aprendizagem: *“A relação ensino-aprendizagem gera vínculos pessoais e de conhecimentos (...)”*.

- *“Eu não consigo, eu não sei fazer isso”*

- *“Você aprendeu a ler e escrever. Então você aprende qualquer coisa que queira”*

- *“Você é teimosa”*

Então, vem a minha primeira preocupação. Como fazer isso? Como construir um processo pedagógico de ensino baseado no acolhimento para ensinar balanceamento estequiométrico de uma reação redox para uma estudante de zootecnia com TDAH? E reposta estava em mim, e no que eu fazia ali. Precisava desafiá-la.

- *“Todo sal é salgado?”*

- *“Não sei”*.

“A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.”(Pedagogia da Autonomia)

Mas, ali exercendo aquela função de educadora e sabida que era preciso desafiá-la para motivá-la, teria eu primeiro, que ser e estar desafiada, como pessoa e como educadora. A situação por si era de extremo desafio, sem formação pedagógica, apenas com conhecimento de conteúdo necessário, me via motivada a mudar.

“Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”.
(Pedagogia da Autonomia)

Então, era necessária a construção de estratégia educacional que estimulasse o desafio e a motivação para o conteúdo de química. Era necessário dar sentido a esse conteúdo. Para uma mente que passou toda a sua vida acadêmica aprendendo a odiar tudo aquilo. Havia o desafio de, primeiro desmistificar a construção imposta e posta via, uma educação impositiva e nada reflexiva. Era preciso, como diz a Paulo Freire, mostrar “boniteza” a ação e ao conteúdo. O encanto pela ação, pelo o que é apresentado, pelo o que é aprendido. E essa é a única via para um querer autônomo da busca do conhecimento.

“Sou professor a favor da beleza de minha própria prática, beleza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar,(...)” (Pedagogia do Oprimido)

Lembro que anos atrás, ainda estudante universitária de química, em meu primeiro período, cursava a disciplina de cálculo. Jovem, inocente, desconhecadora de todo aquele conteúdo, mas munida de toda informação transmitida pelos colegas que tudo aquilo era “infernal”, “difícil”, “desnecessário”, “torturante”. Essas eram

todas as informações que um calouro tinha do conteúdo da disciplina. O professor, recém chegado do seu doutorado fora do país, em nossos primeiros minutos de aula, desenvolve um cálculo de integral que ocupava de uma ponta a outra do quadro negro, quadro esse que se estendia de uma parede a outra da sala de aula. Porém, havia tanta beleza e satisfação naquele jovem professor, tanto amor por tudo aquilo que estava realizando, que eu jovem estudante assustada diante de toda aquela novidade só tive uma expressão: “Realmente é lindo, só queria entender”. Aquele sentimento me marcou. Foi a maior coisa que aquele jovem professor, do qual não recorro o nome mas que reprovei a disciplina, me ensinou e trago até hoje. Lembro que desde então sempre vi todos os cálculos que estudei beleza e sentido, mesmo que por vezes, não fosse aprovada segundo os critérios do sistema estabelecido. Aquele mesmo sentimento me fez, em período de férias, não por necessidade de aprovação, mas por pura curiosidade, estudar um livro extenso e complexo de cálculo sozinha. Queria entender aquela beleza. E era esse sentimento que eu queria transmitir. Beleza. Se um integral de quarta potência pode ser bonito, uma solução química também pode ser.

- *“Química está em tudo”*

- *“Como é que você gosta disso?”*

Ante a isso, então era necessário devolvê-la, assim como a mim em outrora, a confiança na capacidade de aprender. Portanto, a rebeldia ao sistema e não acreditar que notas, classes e programas podiam nos dizer que éramos ou não capazes era a primeira conceituação a ser demolida. Era preciso questionar.

“Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade,(...)” (Pedagogia do Oprimido)

Os resultados Obtidos

A estudante conseguiu ser aprovada nas três disciplinas de química que a acompanhei durante este período. Conseguiu

estabelecer critérios de organização e cronogramas para um processo de aprendizado. Abriu laços de afetividade com a educadora e com o conteúdo. Hoje está fora da universidade, mas ensinando química às sobrinhas.

Referência

Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire, 1968

Pedagogia de Autonomia, Paulo Freire, 1996.

Bibliografia

DIAMOND, ADELE. **Executive Functions**, Annual Review of Psychology, 2013.

PETRA, LAURA VISU. **Cognitive control goes to school: The impact of executive functions on academic performace**. Precedia Sociedade and Bahavioral Sciences. 2011.

ROBSON, A. S.; INFORSATO, E. C. **Aula: o ato pedagógico em si**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 80-85, v. 9.

DIÁLOGOS NECESSÁRIOS EM SALA DE AULA: LUGAR DE FALA, COLORISMO E EMPODERAMENTO NEGRO/PRETO

José Luiz Xavier Filho

Introdução

Os currículos escolares, tradicionalmente, trabalham a História positivista do Ocidente, limitados por uma visão eurocentrista, e quase sempre tratou como não relevante a história de outras regiões. Esse olhar, que tem subordinado e diminuído a importância de outros povos e que apresenta a Europa como eixo do movimento evolutivo, foi impulsionado desde a Antiguidade, época em que a região mediterrânea era definida como o centro do mundo.

Isto quer dizer que, está presente na maioria dos livros didáticos, formas de discriminação ao negro, além da presença de estereótipos, que equivalem a uma espécie de rótulo utilizado para qualificar de maneira conveniente grupos étnicos, raciais ou, até mesmo, gêneros diferentes, estimulando preconceitos, produzindo assim influências negativas, baixa autoestima às pessoas pertencentes ao grupo do qual foram associadas tais "características distorcidas".

Por ser o principal portador de conhecimentos básicos das variadas disciplinas que compõem o currículo dentro das escolas, o livro didático torna-se um dos recursos mais usados em sala de aula, e um instrumento pedagógico bastante difundido, por isso facilita à ação da classe dominante de registrar como quer e como lhe convém a imagem do negro na sociedade brasileira. Coube ao professor ter a preocupação com a forma pela qual o conteúdo histórico é exposto nos livros didáticos, na medida em que possam contribuir para combater as abordagens incompletas e estereotipadas das imagens dos afrodescendentes. Ora por estranheza, desconhecimento e discriminação, em sala de aula observa-se uma recusa constante, uma negação por esse conteúdo e esse diagnóstico é visível, vindo de professores ou estudantes.

Dentro do espaço escolar, vimos a necessidade de abranger três temas atuais e que muito estão verbalizando entre os discentes:

lugar de fala, colorismo e empoderamento negro. Toda essa ignorância com relação a esses temas gera um ambiente propício para intolerância, proporcionando sofrimento a todos aqueles/as que fazem parte da população negra, que tem o seu direito de pertença e identidade racial muitas vezes negado em função do racismo.

Logo, trabalhar e abordar esses conteúdos nos espaços escolares, dando ênfase ao Ensino Fundamental dos Anos Finais, que foi o campo desse projeto, é de profunda importância. Isto é, tudo que foi abordado durante o tempo de execução e a culminância, tem como objetivo analisar as possibilidades do professor em sala de aula para o entendimento e aplicação da Lei n. 10.639/2003 e a história e a cultura afro-brasileira, de modo a articular com o livro didático e com a interdisciplinaridade a expressar resultados que se processam com essas turmas. Ressaltando que o lugar de fala não se trata de calar ninguém, mas de abrir espaço para que diversas vozes sejam ouvidas e levadas a sério, abrindo assim possibilidades para se tratar em sala de aula temas atuais como colorismo e empoderamento, dando visibilidade para os alunos que antes não podiam se expressar livremente nos espaços escolares.

Fundamentação teórica

O conceito de poder tem sido interpretado de diversas formas, mas, na definição de Hannah Arendt, que pensa em poder a partir da ação coletiva, temos a ideia que norteia o significado social e subjetivo de poder e que se aplica na compreensão do que falamos quando assumimos a necessidade de empoderar grupos minoritários, porque

[...] o poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em conjunto. O poder nunca é prioridade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém está “no poder”, na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome (ARENDR, 2001, p. 36).

Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade

estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e autoconhecimento tanto de si mesmo quanto de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história e, principalmente, de um entendimento quanto a sua posição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor. Seria estimular em algum nível, a autoaceitação de características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente, para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo em volta, e ainda de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive e em prol da coletividade (BERTH, 2020).

No entanto, o empoderamento que seguimos neste trabalho não visa retirar poder de um para dar a outro a ponto de inverter os polos de opressão, e sim uma postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências em sociedades.

Essas experiências comuns resultantes do lugar social que ocupam impedem que a população negra acesse certos espaços. É aí que entendemos que é possível falar de lugar de fala. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas poder existir. Pensamos em lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo (RIBEIRO, 2020).

Discussões relacionadas ao universo negro e ao racismo são recorrentes cada vez mais no espaço escolar, e atualmente o termo “colorismo” está entre os mais perguntados por estudantes negros/pretos. O conceito é usado para chamar a atenção para os diferentes níveis de preconceito e marginalização sofridos pela população negra, dependendo de quão mais afrodescendente é sua aparência. Isso inclui não só a tonalidade da cor, mas também outras

características, como largura do nariz, grossura dos lábios e textura dos cabelos. Grosso modo, ele ocorre quando há variação de tratamento dado a afrodescendentes conforme o seu grau de proximidade a traços associados à ascendência africana.

Metodologia

A presente pesquisa é documental⁸ (fontes primárias ou secundárias – bibliográficas) e descritiva, recorrendo ao método observacional e do tipo exploratória, pois está sujeita a entrevistas junto aos alunos e professores.

Com bases epistemológicas (teoria-conhecimento-lógica), a pesquisa tem como introdução, aspectos conceituais sobre alguns termos comumente utilizados pela parcela negra/preta da comunidade escolar como: lugar de fala, colorismo, empoderamento negro, irmandade, nação, candomblé, orixá, umbanda, terreiro, sincretismo religioso, racismo, tolerância religiosa, laicidade. Foi necessária uma abordagem sobre a resistência identitária, da mesma forma que das resistências ao estudo e conhecimento de uma das origens da formação do povo brasileiro: a africana.

Aplicamos questionário com professores, gestores, e alunos de escolas de um município de Pernambuco, assim como a análise dos livros didáticos de História escolhidos por esta unidade. Também foi significativo a visita em terreiros de Candomblé para perceber o envolvimento de crianças e adolescentes na religião e que estejam cursando o Ensino Fundamental dos Anos Finais.

Distribuídos os questionários e realizadas as entrevistas, a intenção foi chegar o mais próximo da realidade e fazer com que o estudo seja útil aos docentes e ao meio acadêmico de uma maneira geral, uma vez que servirá de referência para a realização de futuros projetos. Destaco que a identificação das pessoas foi mantida em

⁸ A pesquisa documental caracteriza-se por utilizar-se de documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Por sua vez, as fontes secundárias são as que são obtidas de livros, revistas, jornais, publicações avulsas e teses e dentre as fontes secundárias, situam-se os arquivos da iconografia, os quais também serão utilizados para o estudo (LAKATOS, 1995).

sigilo, atribuindo apenas as iniciais do nome, exceto se não houver nenhuma objeção por parte do interessado. Nesse caso, foi assinado um acordo entre as partes.

Esperamos que os dados e informações obtidos nesta pesquisa sejam de grande valia e utilidade para uma profunda reflexão e tomada de atitude por parte da sociedade com esta temática.

Resultados e discussão

A negritude, no território brasileiro, é o principal alvo de várias formas de discriminação racial. Com a existência de poucas reações contrárias, essas relações ficaram profundamente naturalizadas nas práticas sociais. Em função do ocultamento do racismo, que nos discursos e nas práticas sociais negam sua existência, é extremamente necessário analisar os discursos, as ideologias e as identidades étnico-raciais construídas, difundidas e naturalizadas em nosso meio social.

Falar sobre cultura afro-brasileira em sala de aula é lei, não opção: a Lei 10.639, de 2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino de cultura afro-brasileira e africana nas escolas. O que muda é a obrigatoriedade do ensino, o que nos garante pensar no currículo no que diz respeito à diversidade, multiculturalidade e às diferentes contribuições na formação da sociedade brasileira e de estudantes, assim como ao se pensar na escola. E é isso o que muda drasticamente, desde 2003. Estamos falando de 17 anos: trata-se de algo muito amplo, mas ainda lento, garantindo mudança na LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

Trata-se de uma legislação que garante entrada na LDB, de 1996, e se torna um dos pilares da educação enquanto lei. A prática deve ser discutida bastante, pois é necessário haver mudanças na formação inicial de professores para eles conseguirem introduzir perspectivas não apenas em termos de conteúdo, pois essa é uma questão que envolve sensibilidade e olhar crítico para entender que a sociedade brasileira nunca foi homogênea em termos culturais e raciais.

É necessário introduzi-la sob perspectivas diferentes na formação, ao se pensar com sensibilidade e olhar crítico sobre o que pode ser positivo na introdução de história e cultura afro-brasileira na escola e a respeito dos conteúdos necessários para se pensar em currículo que se aproxime da história diversa como é a do povo brasileiro. Isso é necessário para pensar que se trata de algo positivo não apenas para a comunidade negra/preta ou para a promoção de autoestima apenas da criança negra/preta, mas sim para toda a sociedade ver o quão diversa é.

Os encontros foram realizados virtualmente pela plataforma *Google Meet* e escolhemos a Semana da Consciência Negra para realizar oficinas online com as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental dos Anos Finais. De segunda à sexta-feira, dentro do espaço virtual, convidamos militantes e palestrantes negros/pretos para falar sobre os temas que haviam sido abordados antes em sala de aula, como por exemplo: colorismo, lugar de fala, empoderamento, militância negra, racismo e outros temas pertinentes que condiziam com o cotidiano dos discentes da Escola Municipal Cordeiro Filho, localizada no município da Lagoa dos Gatos – PE.

A aceitação e aprovação do projeto foi notória, tanto no rosto das crianças e adolescentes que se viam nos palestrantes e, conseqüentemente, nas produções que foram cobradas como avaliação (dissertações, cartazes, vídeos, etc.). A importância dos discentes verem pessoas negras/pretas bem-sucedidas e ocupando lugares sociais de reconhecimento, encheram de esperança os seus olhos. É importante falar de representatividade, pois é assim que as crianças têm um exemplo para se espelhar, assim sendo, ela vai construindo a sua autoestima desde cedo.

É importante salientar que é uma quebra do protótipo eurocêntrico, que norteia o sistema educacional. Trata-se de um paradigma eurocêntrico baseado na ideia de que a contribuição válida para a produção de conhecimento e de comportamentos aceitáveis no ambiente escolar têm base eurocêntrica. Isso é fruto da crença de que a Europa é o centro da civilização e de que as contribuições indígenas e negras foram ínfimas na base cultural, o que é reproduzido na base escolar.

Portanto, precisamos dar margem a pessoa em processo de escolarização ver que o conhecimento é parte da experiência humana e que há diferentes formas de conhecimento e que existem diferentes experiências construídas a partir de diferentes culturas desenvolvidas na sociedade. Essas culturas estão em constante transformação e é necessário aprender tais mudanças no espaço escolar.

Conclusões

O ensino de História nas escolas de Ensino Fundamental não pode se limitar a uma mera submissão ao conhecimento produzido pelos historiadores. Alunos e professores, geralmente, dialogam com os conhecimentos eruditos da História, produzem e (re)produzem conhecimentos históricos. Os professores, então, não são meros reprodutores de conhecimentos produzidos por pensadores que se encontram fora do ambiente escolar. A velha noção de divisão do trabalho entre os que pensam e os que executam o pensado não se enquadra nesse caso.

Os professores, então, cumprem um significativo papel de (re)produzir conhecimentos eruditos importantes para a sociedade, ao mesmo tempo, são pensadores que produzem conhecimentos no espaço escolar. Por isso mesmo, é muito importante que sejam valorizados e bem formados para desempenhar as inúmeras tarefas que lhe são atribuídas. O professor também atua para aumentar a abrangência da utilização de determinados conhecimentos apresentando novos desafios para ampliação e/ou aquisição de novas aprendizagens. Com base no contexto vivenciado pelos estudantes, o professor desafia, encoraja, esclarece e oferece novas possibilidades para que sejam redirecionados, ampliados ou desenvolvidos novos enfoques sobre o conhecimento.

Contudo, ainda há um problema de formação inicial, pois, mais de uma década e meia após a instituição da Lei 10.639/2003, muitos currículos não introduziram tais debates e temas em qualquer nível de licenciatura, seja nos cursos de pedagogia, com pessoas formadas para atuar na educação infantil, como os cursos de educação

em geral, que trabalham com pessoas em formação para atuarem em toda a educação básica.

Trata-se de um desafio, pois os professores alegam que não conseguem falar sobre tais temas em sala de aula por não terem formação adequada. Ainda, ao levarem consideração os materiais didáticos que a escola tem como base, por diversas vezes é uma tarefa docente encontrar caminhos e espaços para pensar em outras perspectivas sobre o ensino das relações étnico-raciais, uma educação antirracista, que busca pensar em sociedade mais justa e igual, com menos produção sistemática de perspectivas racistas.

Referências

ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEF, 2004.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Pólen, 2020.

RÜSSEN, Jörn. **Didática da história: passado, presente e perspectiva a partir do caso alemão**. Práxis Educativa. v. 1, n. 2, p. 7-16, Ponta Grossa, PR. jul.-dez. 2006.

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO REMOTO NO AGRESTE MERIDIONAL

Gabriela Alves Cordeiro
Amanda Alves da Silva
Maria José Gomes Cavalcante

Palavras-chaves: Saberes docentes. Ensino remoto. Planejamento. Prática pedagógica.

Introdução

Recentemente o termo prática pedagógica vem ganhando espaço como objeto de estudo nos currículos de formação de professores. Isso só foi possível graças as reflexões e contribuições de alguns autores como Paulo Freire.

Nesta perspectiva, o exercício da docência é uma ação transformadora que se modifica tanto na teoria quanto na prática. Portanto, o exercício da ação docente requer preparo e desenvolvimento da consciência crítica, assim “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2006, p.47)

Desta forma, para compreender essa dimensão, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as concepções e práticas pedagógicas de professores da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais) bem como os desafios e as possibilidades destas no contexto do ensino remoto.

Metodologia

Esta pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa. Optamos por este tipo de pesquisa por procurar compreender uma realidade em particular, tal como é construída e vivenciada por seus sujeitos em seu estado natural, considerando que cada sujeito investigado tem concepções próprias sobre a realidade (ANDRÉ, 1995)

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o Google Forms para a elaboração do questionário. Segundo Marconi e Lakatos (2009, p. 203), “o questionário é [...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”, o que proporciona ao sujeito maior liberdade nas respostas, mais tempo para responder, de acordo a sua disponibilidade.

Especificamente neste período pandêmico, o uso deste instrumento possibilitou o respeito as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) de distanciamento social causado pela COVID-19. Após a elaboração, este foi enviado via WhatsApp para os dois professores participantes da pesquisa, para ser respondido no período de 05/10/2020 a 12/10/2020.

O questionário contempla 15 questões, com os seguintes tópicos: planejamento, saberes docentes e práticas docente/ensino remoto. As respostas foram analisadas com base teórica no pensamento de Paulo Freire (1996, 2001, 2006), José Libâneo (2008), e Maurice Tardif (2014).

É importante destacar que quatro das questões propostas (15, 15.1, 15.2, 15.3) abordam ao que hoje é contemplado como ensino remoto, estando presente em todos os níveis educacionais após um ano de suspensão das aulas.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou no ano de 2020 até dezembro de 2021 a continuidade do ano letivo de forma remota. Diante disso, buscamos realizar a pesquisa com docentes que estão lecionando remotamente devido ao atual cenário pandêmico.

Análise e discussão dos resultados

A pesquisa foi feita com um professor do Ensino Fundamental- Anos Iniciais, e uma professora da Educação Infantil. A seguir, será apresentado uma breve descrição do perfil dos participantes que foi contemplada nas questões 1-6.

Com o intuito de preservar a identidade desses docentes, foram utilizados nomes fictícios, pois de acordo com Flick (2013), é imprescindível o estudo envolver apenas pessoas notificadas de que

são sujeitos da pesquisa e que o pesquisador preserve a identidade dos participantes, de modo que algum colega não seja capaz de o identificar.

O professor Raimundo é formado em Licenciatura em Pedagogia, tem seis anos e oito meses de experiência e leciona na rede Municipal de Palmeirina - PE. De acordo com o mesmo, a sala que ensina é composta por 28 alunos, que estão na faixa etária de 9 a 13 anos, pertencentes à classe média baixa.

A professora Josefa é formada em Licenciatura em Pedagogia, possui cinco anos de experiência e leciona na rede Municipal de Paranatama - PE. Segundo a professora, a turma que leciona é composta por 25 alunos, com faixa etária entre 4 a 6 anos, os quais residem na Zona rural da cidade e são da classe média baixa.

A fim de adentrar na análise da prática pedagógica dos professores supracitados, utilizamos as questões de 7 a 12 para compreender as concepções que eles têm sobre o planejamento das suas ações educativas. A pergunta inicial (questão 7) indagou quais os objetivos destes para com seus alunos.

O professor Raimundo descreveu “*fazer com que os mesmos sejam alfabetizados e letrados*”, e a professora Josefa disse “*que eles consigam se desenvolver da melhor forma em seus aspectos físico, intelectual e social*”.

Estimular o aprendizado em todos os aspectos deve ser um dos pilares da prática docente. Desta maneira, é imprescindível que o professor defina objetivos claros e alcançáveis para com os alunos, pois como afirma Freire “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p.21), e a partir disso requerer uma reflexão do mesmo sobre para “onde” e “como” conduzir seus alunos ao aprendizado.

O planejamento é um instrumento fundamental para alcançar os objetivos estabelecidos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a seguinte pergunta do questionário (questão 8) foi relacionada a como os docentes planejavam suas aulas (diariamente, semanalmente, sozinhos ou com outros colegas).

O professor Raimundo afirmou de forma sucinta que planejava “*diariamente e sozinho*”. Já a professora Josefa respondeu: “*planejo semanalmente, mas todos os dias estou revendo. Até porque todo planejamento é flexível. Planejo sozinha*”.

Deve-se enfatizar o que a professora Josefa respondeu, pois a mesma leva em consideração as variações que podem ocorrer durante as aulas e este é um guia de orientação podendo, portanto, ser flexível. Neste sentido, Libâneo (2008) nos chama atenção,

O plano deve ter flexibilidade no decorrer do ano letivo, o professor está sempre organizando e reorganizando o seu trabalho. Como já dissemos o plano é um guia e não uma decisão inflexível (LIBÂNEO, 2008, p. 221).

Na questão 9 indagamos: Quais aspectos/fatores que os professores levam em consideração no seu planejamento? O professor Raimundo respondeu “*a realidade da turma*”, e a professora Josefa “*realidade da turma e o que eles precisam aprender*”.

A partir da resposta de ambos, percebemos que os dois levam em consideração o contexto sociocultural e a heterogeneidade de suas turmas, estando de acordo que o planejamento deve-se pautar no contexto do educando, considerando os aspectos da comunidade e a necessidade da escola.

Tais repostas ainda nos remetem à educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1996).

Para alcançar os objetivos é necessário a utilização de materiais para a elaboração do planejamento (questão 10). Assim, questionamos aos entrevistados quais materiais eles consultam para elaboração do planejamento deles e o porquê da escolha desses manuais e materiais.

A docente Josefa disse que “*internet, livros, e documentos oficiais como BNCC, LDB porque são eles que me dão mais suporte para planejar da melhor forma*”. O docente Raimundo respondeu “*internet, livros,*

artigos, para tentar encontrar as mais diversas maneiras de integrar a educação de qualidade para os alunos”.

Espera-se que os professores organizem e prepararem seu planejamento durante o processo de ensino e aprendizagem. A escolha de tais materiais para conduzir suas ações pedagógicas é essencial, utilizando-se de documentos oficiais tais como Base Nacional Comum Curricular-BNCC, Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN e Lei de Diretrizes e Bases-LDB como orientadores que direcionam suas atividades e conteúdo, readequando-os conforme a realidade da turma e da comunidade. Em concordância com Libâneo (2008),

Os planos e programas oficiais de instrução constituem, portanto, um outro requisito prévio para o planejamento. A escola e os professores, porém, devem ter em conta que os planos e programas oficiais são diretrizes gerais. São documentos de referência, a partir dos quais são elaborados os planos didáticos específicos. Cabe à escola e aos professores elaborar os seus próprios planos, selecionar os conteúdos. Métodos e meios de organização do ensino, em face das peculiaridades de cada região, de cada escola e das particularidades e condições de aproveitamento escolar dos alunos (LIBÂNEO, 2008, p.228).

Destarte, na questão 12 verificamos o ponto de vista dos professores sobre a utilização do planejamento como um guia. Perguntamos sobre a importância do planejamento para a sua prática como docente.

Recortamos somente a resposta de Josefa, respondendo a questão de forma mais elucidativa conforme os pensamentos de Libâneo. *“Super importante, temos de saber qual nossos objetivos com a turma e só é possível alcançar esses objetivos planejando e colocando em prática”.*

À vista disso, o plano de aula é uma ferramenta organizacional das atividades, que ajuda a prever as ações e auxilia a coordenação em face dos objetivos propostos. Em concordância com Libâneo,

O planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino) (LIBÂNEO, 2008, p.222).

O saber docente é heterogêneo, ou seja, sua prática integra diferentes saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinar, curricular e experiencial (TARDIF, 2014). Acerca desses saberes, perguntamos aos entrevistados, quais destes eles consideram essenciais ou fundamentais para exercer a docência.

Percebemos que não houve uma boa interpretação da pergunta por parte dos mesmos, no entanto, ainda enfatizamos a resposta da docente Josefa que nos diz “*Teoria e principalmente a prática docente do dia a dia*”.

Desta maneira, iremos enfatizar os saberes indispensáveis à prática educativa em concordância ao pensamento um dos maiores educadores da história: Paulo Freire. Ele afirma que o ensino demanda de diferentes competências: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, dentre outras (FREIRE, 2006). Portanto, o educando deve fazer a sua própria reflexão, sendo esta, única.

Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Anula-se, pois, como professor (FREIRE, 2006, p. 96).

Na questão 14 perguntamos a opinião dos professores sobre como eles relacionam as teorias que aprenderam/aprendem em suas formações à experiência profissional. A seguinte resposta da Josefa foi “*Somos verdadeiros aprendizes, estamos em constante aprendizado*”. Já Raimundo disse “*De forma clara e objetiva. Interligado também a forma de Paulo Freire. A famosa Pedagogia do oprimido*”.

Ademais, adentramos na temática do ensino remoto e para tal questionamos aos participantes como eles estavam planejando e realizando as suas aulas remotas, isto é, quais metodologias e inovações os docentes utilizavam para manter o foco e a atenção dos alunos.

A docente Josefa respondeu que tem utilizado “*vídeo aula e jogos eletrônicos*” para prosseguir com suas aulas. O docente Raimundo usa de “*pesquisas na internet, livros e entrega de material impresso. Pois os mesmos(alunos) não tem acesso à internet*”.

Inúmeras são as dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino a distância, principalmente para proporcionar atividades lúdicas e que motive o aluno a passar tanto tempo em frente a uma tela. Além da privação do convívio escolar das crianças, nos deparamos com a realidade dos estudantes da rede pública em que uma maioria encontra-se sem acessibilidade a computadores, notebook, celulares e muito menos internet para acessar as aulas online.

Por conseguinte, estudantes, pais, escolas e professores são desafiados a readaptarem neste novo cenário. A tecnologia, neste contexto, é uma aliada da educação, tornando-se uma ferramenta importante no processo de ensino e de aprendizagem.

No entanto, o professor deve construir uma prática pedagógica reflexiva para desenvolver ações que atendam suas necessidades e realidades, tornando esse meio digital um caminho e não a conclusão do seu objetivo. Neste cenário,

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da

tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (FREIRE, 2001, p.98).

As aulas remotas estão fornecendo uma nova perspectiva de ser professor. Com isso, indagou-se que aprendizagem estes tem exercido como professor, a partir da experiência com o ensino remoto. A professora Josefa respondeu “*ter que se adequar ao mundo tecnológico*”. E o professor Raimundo “*que nem um computador ou internet pode substituir a presença real do professor, o elo entre alunos e professor na sala de aula*”.

A pandemia nos mostrou a importância do espaço escolar para a socialização, tornando o professor mediador desse processo e sendo, conseqüentemente, insubstituível. Porém, temos que nos readaptar ao mundo tecnológico, e como professores a partir desta nova experiência, agregar tais ferramentas para o ensino.

O educador deve buscar um aperfeiçoamento constante, refletir sobre sua metodologia, sua postura em aula, a replanejar sua prática educativa. Conforme a nova realidade,

Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis a sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Anula-se, pois, como professor (FREIRE, 2006, p.96).

Dessa forma, o docente deve exercitar a reflexão de sua própria prática, e de nenhuma maneira achar que é dono de todo o saber, principalmente diante dos educandos. Deve-se pautar na busca do conhecimento, ter um carinho pelo ofício que abraçou, sempre lembrar da sua importância para sociedade e saber utilizar sua autoridade com moderação e discernimento.

A questão 15.3 é relacionada a quais motivos o ensino remoto não estaria acontecendo. Neste caso, não enfatizamos a mesma pois o ensino remoto, segundo os dois entrevistados, está ocorrendo em suas experiências docentes.

Considerações finais

O educador deve refletir constantemente sua prática pedagógica e seu saber docente, considerando as transformações sociais e culturais da comunidade inserida. O aluno não pode ser mais visto como uma tábula rasa no qual a função do professor é apenas depositar conhecimento. Uma boa ação educativa é aquela onde o professor considera a realidade dos seus educandos, enxergando-os como sujeitos históricos e atuantes de sua própria realidade.

Para tanto, precisa-se ter um planejamento coeso com a realidade em que está inserido, passível de modificação e tendo como objetivo o desenvolvimento do educando, proporcionando assim, uma educação qualitativa, que impulsiona a transformação do sujeito crítico e pensante.

É evidente que os educadores entrevistados usufruem do planejamento de forma flexível e organizacional assim como traz Libâneo, e por fim, reconhecem a importância dos saberes docentes como defende o estudo de Tardif.

Assim, podemos afirmar que os dois professores fazem uso de uma práxis libertadora “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1996, p 79). De modo que o ensino se apresenta como algo mais relevante do que somente transmitir informações, ele é o processo de construção cognitiva, socioafetiva e reflexiva para todos os envolvidos.

Mesmo diante do atual cenário pandêmico, ambos procuram maneiras de continuar com sua prática docente, viabilizando a continuidade das atividades pedagógicas pela internet, pela entrega de materiais, entre outros métodos que amenizam os impactos na aprendizagem das crianças enquanto precisam ficar afastados fisicamente da escola.

Por conseguinte, tendo como fundamento as reflexões dos três autores supracitados, concluímos nesta pesquisa que os dois professores entrevistados utilizam em suas práticas pedagógicas as contribuições Freirianas, fazendo uso da práxis, ou seja, alinhando

teoria e prática e colocando o estudante como alguém que pensa por si mesmo.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

Flick, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, v. 17, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS NA EJA POR MEIO DE VIDEOAULAS EM LIBRAS

Agne de Albuquerque França Ribeiro
Wellington Santos de Paula

Resumo: O presente trabalho analisa as potencialidades a respeito das videoaulas em Libras para ensino de Português como segunda língua (L2) para alunos surdos. Para concretizarmos tal ação, foram realizadas pesquisas com diversos profissionais da área da Educação e discentes, surdos. Objetivando-se em analisar as contribuições da Libras promovida por acessibilidade através das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) como recurso didático para educação de discentes surdos. Os resultados apontam que, tanto dos alunos quanto dos demais profissionais de educação, o quanto a proposta do uso de videoaulas em Libras pode colaborar para a emancipação de conhecimento, desenvolvimento da linguagem e apropriação linguística dos estudantes surdos, evidenciando assim a educação bilíngue como proposta primordial para o processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Ensino de Português. Videoaulas em Libras.

Introdução

O acesso à educação é um direito do Surdo, conforme o Decreto 5.626/05 e a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, dessa forma, esse trabalho visa evidenciar o quanto a Libras favorece de modo significativo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos no ensino fundamental II e ensino médio na modalidade regular e da Educação de jovens e adultos (EJA), através de uma proposta Bilíngue, obtendo o uso de ferramentas digitais acessível em LIBRAS, que possibilita uma emancipação de conhecimento linguístico, para uma aprendizagem no ensino de Português como segunda língua para alunos surdos”, tendo em vista

que para os discentes surdos a Língua de Sinais é essencial. Segundo (SALLES, 2007) “Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva”.

Nesse sentido, Freire (2002) aponta com relevância e defende de forma significativa uma pedagogia para todos e que possam se emancipar, mediante uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e os opressores” (FREIRE, 2002, p. 30).

No que tange a Educação de Surdos sabe-se que o domínio linguístico tanto da Língua de Sinais quanto da Língua Portuguesa na modalidade escrita é fundamental, tendo em vista que a língua permite ao indivíduo o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo e social.

Considerando o exposto, o principal objetivo desse trabalho é analisar as contribuições das videoaulas em Libras no ensino de Português, principalmente no que tange como segunda língua para alunos surdos, a abordagem educacional. Além desse fator, observaremos se as videoaulas em Libras podem favorecer no ensino de Português como L2 para alunos surdos, na perspectiva de analisar a percepção de diversos profissionais da educação e alunos quanto as contribuições das videoaulas em Libras.

Referencial teórico

No Brasil, a história da educação dos surdos teve seu marco início no século XIX, através do professor francês surdo E. Huet, oriundo do Instituto de Surdos de Paris, apresentou um relatório a D. Pedro II, cujo conteúdo revela a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil. (ROCHA, 2008, p.19).

A proposta foi aceita pelo imperador e consecutivamente, criou-se o então imperial instituto dos surdos-mudos. Em seguida, em 26 de setembro de 1857, denominado como Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos. O instituto possuía em seu sistema de ensino apresentado por Ernest Huet as disciplinas de Língua

Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escritura Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios. Segundo Rocha (2008, p. 30), “o ensino era diferenciado e dividido em: linguagem escrita, linguagem oral (leitura Labial) e linguagem oral/ auditiva, ofertada aos surdos que tivesse resíduo”.

Mediante ao contexto social, e com repercussão de nível internacional, em 1880, aconteceu em Milão, na Itália, o II Congresso de surdo-mudez, que tinha como objetivo discutir ações que viabilizassem a melhor metodologia para a educação de surdo. Na participação do congresso, houve diversos representantes e especialistas na área da surdez que votaram a favor do oralismo como a melhor estratégia de educar o sujeito surdo.

Dos 164 representantes ouvintes, apenas cinco dos estados unidos votaram contra o oralismo puro. Então, conclui-se que o método oral era o mais adequado para a educação de surdos e houve a proibição oficial da língua de sinais, pois para os especialistas essa língua destruía a capacidade de fala dos surdos. (GÓES, 2014 apud LACERDA e SANTOS, 2014, p.70).

Conforme a citação acima, podemos perceber que com a proibição da língua sinalizada, a educação de surdos foi bastante afetada. No Brasil essa ação repercutiu na única instituição de ensino para surdos, onde se seguiu a tendência mundial imposta no oralismo puro em todas as disciplinas como estratégia de ensino para a escolarização desses sujeitos.

Segundo Goldfeld (2002) o oralismo dominou a educação de surdos até a década de 60. Consecutivamente nesse período, começaram a surgir várias discussões sobre qual seria a melhor prática pedagógica para a aquisição da linguagem do sujeito surdo. Portanto, no final da década de 70, chega ao Brasil a comunicação total, como estratégia adequada para a escolarização de surdo. Podemos observar o que aborda Quadros (1997)

O ensino não enfatiza mais o oral exclusivamente, mas o bimodal. O bimodalismo passa a ser defendido como a melhor alternativa de ensino para o surdo. Tal proposta caracteriza-se pelo uso simultâneo de sinais e da fala (QUADROS, 1997, p. 24).

A partir deste contexto, os profissionais da educação de surdos adotaram a tendência da comunicação total como modelos auditivos, manuais, visuais e orais para assegurar a comunicação eficaz entre as pessoas surdas e ouvinte. Tinha-se como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e os sujeitos e ouvintes. Esta filosofia esmera-se também através de estratégias visuais na utilização de qualquer recurso para facilitador da comunicação e a aprendizagem da língua oral.

No entanto, as propostas de educação para surdos foram sofrendo mudanças significativas devido às questões sociais, educacionais e políticas, que indubitavelmente vieram a surgir através da Educação Especial, impondo a inclusão integradora do sujeito surdo através dos documentos do Ministério da Educação e Cultura, cujo objetivo principal era o atendimento especializado de profissionais da saúde com o intuito de atender o surdo simultaneamente entre o atendimento clínico e o processo de escolarização.

Contudo, com os avanços nas pesquisas linguísticas e debates sobre a educação, comunidade, e cultura surda. Surgem o reconhecimento e valorização da língua de sinais como a primeira língua dos sujeitos surdos. Muitos estudos revelaram a educação bilíngue como estratégia ideal para surdos. No entanto, Quadros (1997) relata que: “A educação de surdos no Brasil está entrando em uma terceira fase, que caracteriza um período de transição. Os estudos estão apontando na direção de uma proposta educacional bilíngüe” (p. 26).

Nesta perspectiva, a educação da comunidade surda vai demandar a criação de um currículo específico e da garantia do uso da língua de sinais, como primeira língua, em provas e/ou concursos.

No que tange ao direito público subjetivo dos brasileiros estarem inseridos no sistema educacional, é a Constituição de 1988, em seu artigo 205, que vai garantir este direito.

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998).

No ano de 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial lançou-se a política de inclusão para todos através da Declaração de Salamanca, o qual foi um marco importante e pertinente para a política de inclusão na escolarização de surdos que subsidiou a acessibilidade no processo de aprendizagem. A declaração traz um debate significativo a respeito de uma sociedade inclusiva em prol das necessidades educativas especiais em que o sistema brasileiro de ensino, viesse a adaptar a sua estrutura educacional. O documento ressalta que a “legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adulto com deficiências na educação primária, secundária e terciária” (BRASIL, 1994).

Contudo, com a nova LDBN de 9394/96, iniciaram argumentos significativos que respaldaram e garantiram a escolarização de pessoas com necessidades especiais através do atendimento educacional especializado, em todas as etapas da modalidade da educação básica na rede pública e privada. Segundo o artigo 58 da presente lei “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. (BRASIL, 1994).

Coube à União nortear diretrizes para que as secretarias estaduais, municipais, redes privadas e filantrópicas de educação passassem a coordenar o ensino das pessoas surdas através da educação especial com classes, turmas, ciclos e escolas específicas, obtendo salas de recursos e apoio de profissionais especializados para atender à necessidade linguística e educativa dos educandos surdos subsidiando a inclusão.

No ano de 2000, foi promulgada a lei 10.048/00 e a lei 10098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, que por sua vez, institui e garante o atendimento acessível à pessoa surda. Nessa perspectiva, surge a necessidade de implantação de tecnologia digital na educação de surdos. Possibilitando construção de materiais pedagógicos com *softwares* para o processo de ensino. Principalmente para os

educandos surdos na EJA. Que não tiveram acesso a escolarização na idade própria.

No ano de 2002 é sancionada a primeira lei que reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, determinado que em todos os espaços coletivos seja garantido o apoio da difusão da língua brasileira de sinais. Após três anos de muita luta e resistência, foi decretado o documento nacional nº 5.626/05, que trata da educação bilíngue para surdos, da obrigatoriedade do curso de LIBRAS nos cursos de licenciaturas, a especificação do profissional bilíngue, da formação do profissional intérprete de LIBRAS e da garantia do direito das pessoas surdas na educação como também na saúde.

Impulsionando a inclusão no espaço educativo, ressalto que recentemente, com a proposta do PNE 2020, é implantado pelo Ministério da Educação e Cultura o programa *Educação Inclusiva: direto à diversidade*, com proposta de apoiar as demandas dos sistemas educacionais do país, visando à inclusão como foco e promovendo a formação de gestores e equipes docentes nas diversas modalidades da inclusão educacional. Inclusive, foi realizado essa ação na divulgação da LIBRAS para garantir a acessibilidade comunicacional e implantação de escolas bilíngues para surdos, que visa atender as necessidades linguísticas da comunidade surda no processo de escolarização.

Hoje em dia, a educação de surdos encontra-se em transição entre as atuais políticas vigentes, e propostas educacionais, pois a educação de surdo torna-se necessária ser bilíngue com a presença de profissionais fluentes em sua língua e recursos visuais para proporcionar a melhor prática de ensino e aprendizagem.

Metodologia

Para fazer essa investigação, seguimos uma abordagem de pesquisa qualitativa e quantitativa. Iniciando-se o procedimento através das etapas de pesquisa com delimitação de grupos formados por profissionais que lidam com estudantes surdos, e conseqüentemente, com os próprios educando surdos inseridos no

processo de escolarização em diversas modalidades de ensino básico. Especificamente do ensino fundamental II, ensino médio e na Educação de jovens e adultos (EJA).

A pesquisa teve início em uma instituição pública federal de ensino, localizada na cidade do Rio de Janeiro, pelo fato do espaço escolar possui um Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). No qual, tornaram-se base principal para realizar os procedimentos necessários do desenvolvimento investigativo.

Desta forma, os procedimentos da pesquisa ocorreram em dois momentos distintos. Em primeira instância, foi apresentado o uso de videoaulas com acessibilidade em Língua brasileira de sinais (LIBRAS) visando mensurar o quanto o uso dessa ferramenta em Libras pode favorecer no ensino de Português como L2 para alunos surdos.

A partir do campo de experiência, efetivou-se a apresentação do material para o acesso aos participantes da pesquisa, sendo um público de surdos e ouvintes. É importante ressaltar que o material para corpos de análise foi disponibilizada tanto em Língua Portuguesa na modalidade escrita, quanto em Libras, através de produção semiótica em língua de sinais, a fim de atender a ambos os públicos cada qual na sua língua de conforto mediante ao domínio linguístico. Em seguida, houve-se a pesquisa foi realizada via formulário eletrônico com link compartilhado apenas para os possíveis participantes da pesquisa profissionais da educação e discentes surdos.

Partindo desse pressuposto, conforme exemplificados, apresentamos o uma **videoaula** em Libras como recurso didático para o ensino de Português como L2 para alunos surdos, através da ampliação do repertório lexical da palavra área.



Figura 1 - Tabela com as diversas especificações para o termo “Área”.
Fonte: elaboração própria.

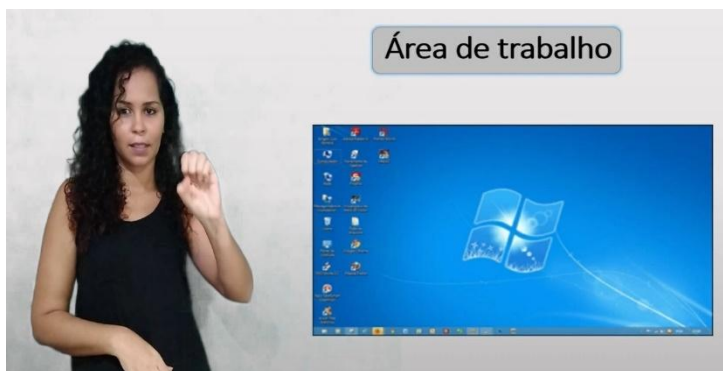


Figura 2 – Tela da videoaula em Libras apresentando associação do vocábulo “Área” a uma das especificações estudadas nessa pesquisa “área de trabalho”.

Fonte: elaboração própria.

Segundo Goettert (2014) as mídias são de suma importância no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos, visto que “as informações visuais, o contato com novo vocabulário e o estímulo constante colocam os surdos em situações de aprendizagem e oportunizam o crescimento e desenvolvimento intelectual”.

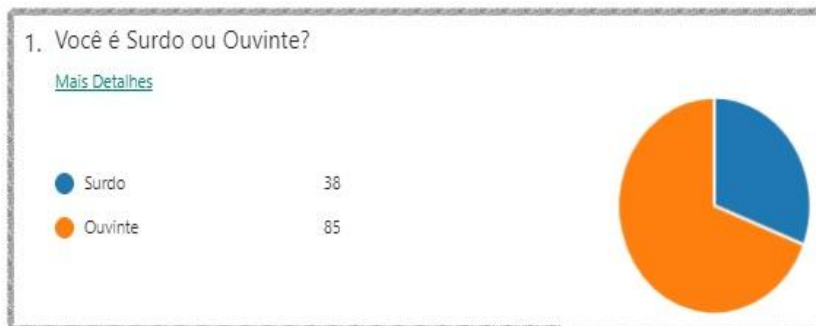
Bem como, em relação a produção das videoaulas é notório que o apresentador, seja ele o docente ou o intérprete, ocupe uma posição de destaque na tela e não mais em uma “pequena janela” no canto do vídeo como na maioria dos casos. Tal posicionamento facilita a visualização do aluno surdo, além de possibilitar a associação de imagens e palavras do conteúdo estudado, dessa forma, o processo de ensino aprendizagem transcorre de modo direto, na primeira língua do educando respeitando assim suas especificidades.

Análise dos dados

Em meados do ano de 2020 em meio a suspensão das aulas devido o isolamento social em função da pandemia do Covid 19 foi realizado um questionário pelo Google Forms, para fins de catalogar a coleta de dados, na mesma foram realizadas sete perguntas, dentre elas questões: 1, 3, 4 e a 7 constam nesse trabalho.

A pesquisa contou com a participação de 123 voluntários, destes 31% eram surdos, entre eles diversos profissionais de educação e alunos.

Gráfico 1 – Percentual de entrevistados, surdos e ouvintes.



Fonte: pesquisa

Entre os pesquisados 98% reconhecem a importância do uso de tecnologias aliada a Libras por meio das videoaulas e que tal

recurso pode favorecer a Educação de Surdos, conforme demonstrado no gráfico 2.

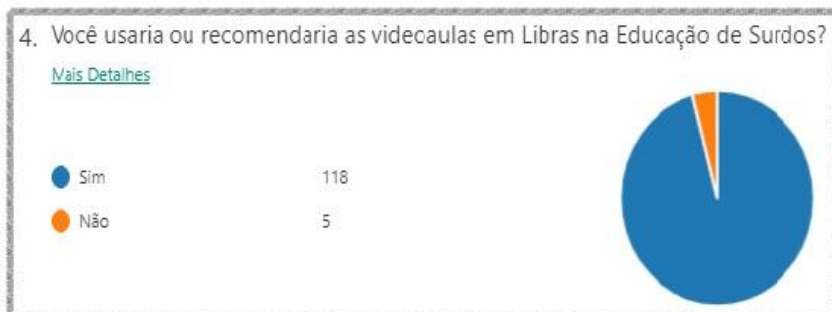
Gráfico 2 – Opinião dos pesquisados quanto ao uso de tecnologias aliada a Libras através das videoaulas podem favorecer a Educação de Surdos.



Fonte: pesquisa.

Como também, 96% dos entrevistados responderam que usariam ou recomendariam as videoaulas em Libras na Educação de Surdos, conforme gráfico 3.

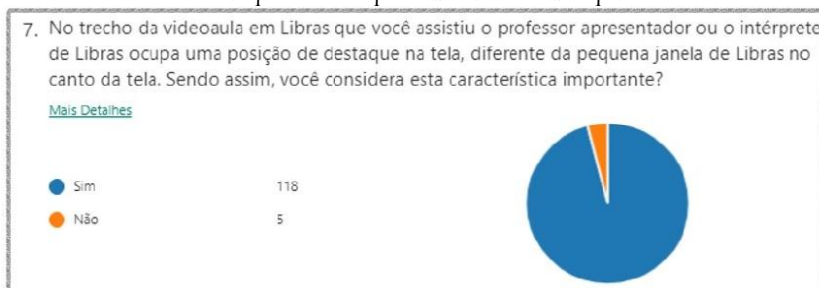
Gráfico 3 – Opinião dos pesquisados se usariam ou recomendariam as videoaulas em Libras na educação de Surdos.



Fonte: pesquisa.

Além disso, 96% dos participantes dessa pesquisa consideram de suma importância que o apresentador esteja em posição de evidência na tela, permitindo assim que os estudantes surdos visualizem a conteúdo em Libras com maior facilidade, como exemplificado no gráfico 4.

Gráfico 4 – Opinião dos pesquisados se é relevante a posição de destaque na tela do professor apresentador ou intérprete.



Fonte: pesquisa

Discussões e resultados

As TIC's são consideradas um agente facilitador à educação devido a praticidade uma vez que tal recurso pode ser explorado fora do domínio físico da sala de aula, além de tornar o processo de ensino e aprendizagem, muito mais dinâmico e interessante.

Ademais, diante do exposto neste trabalho entendemos que para que a educação de alunos surdos seja de fato eficaz é preciso impreterivelmente que a mesma tenha por base a utilização da Língua de Sinais. Logo, comprovamos que a LIBRAS aliada a TIC's, através do recurso didático das videoaulas em Libras, tem muito a contribuir na educação de surdos.

No mundo digital em que vivemos não há dúvidas de que as tecnologias são praticamente indispensáveis a nossa vida cotidiana, sendo assim, pensando na Educação de Surdos a metodologia proposta neste trabalho visa unir recursos tecnológicos a Libras, através das **videoaulas em Libras**.

É certo que as tecnologias digitais podem contribuir na educação de alunos surdos, (GOETTERT, 2014) diz que “os computadores tem papel fundamental na transformação da vida dos surdos, uma vez que provocam o uso de diferentes recursos que ampliam o contato com a língua portuguesa e a utilização da língua de sinais”.

É notório que o uso das videoaulas em Libras traz vantagens, pois permite agregar recursos imagéticos as palavras, além de respeitar a primeira língua do aluno surdo, a Libras, tendo a mesma como língua de instrução, ademais, como a Libras é de natureza visual-motora, entende-se que o uso desses elementos visuais favoreça o aprendizado dos discentes surdos.

Ademais, segundo (FREIRE, 2002) “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, através de tal leitura estabelecemos comunicação com o mundo, e isso ocorre de modo ainda mais explícito em relação ao aluno surdo, tendo em vista que segundo o Decreto 5.626/2005 “Surdo” é aquele que interage com o mundo a sua volta por meio de experiências visuais. Além disso, de acordo com (PAAS & WELLER, 2014) pesquisas mostram que quando as imagens são associadas a palavra permitem que o cérebro processe mais informações na memória de trabalho, assim, há de se considerar que as pessoas aprendam melhor quando as palavras são associadas as imagens, do que somente palavras soltas, evidenciando assim que as videoaulas em Libras contribuem na aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos. Sabe-se que (NERY e BATISTA; 2004), (SOFIATO, 2005), (GESUELI e MOURA; 2006), afirmam a importância do uso das imagens e seus significados no contexto escolar, segundo os autores a utilização desses recursos é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos.

Conclusão

Em virtude dos fatos mencionados compreendemos um pouco mais quanto sobre a Educação de Surdos, inferimos a contribuição das TIC's e o quanto a Libras é de fato essencial no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, bem como, analisamos

a percepção de diversos profissionais da área de educação e estudantes, surdos e ouvintes, que por sua vez, encontram-se inserido na troca linguística.

Sobre o uso das videoaulas em Libras para o ensino de Português como segunda língua para alunos surdos como sendo de fato capaz de favorecer a educação de surdos, uma vez que tal recurso tem a Libras como língua de instrução, primeira língua do sujeito surdo. Principalmente os que se encontram inseridos na modalidade da EJA. Que muitas das vezes, faltam materiais específicos voltados para a sua realidade e campo de experiência.

Mediante esse estudo e algumas considerações, acreditamos que o uso da videoaula em libras se apresenta como uma ferramenta de grande relevância para a aprendizagem dos sujeitos surdos no processo de escolarização. Proporcionando situações de participação com recursos de acessibilidade visual, que permite um favorecimento na comunicação, no letramento visual e na apropriação de conhecimentos.

Referências

_____. **Lei Federal nº 10.436 de 24 de Abril de 2002.** Oficializa a Língua Brasileira de sinais em território nacional. Brasília: MEC, 2002. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm,
Acesso em 05 fevereiro 2020.

BRASIL . **Decreto Federal nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de sinais – Libras. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm, Acesso em 05 fevereiro 2020.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em Três Artigos Que se Completam.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. 2002. **Pedagogia do Oprimido**. Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 34ª Edição

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia. **Letramento e Surdez: A Visualização das Palavras**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 110-122, jun. 2006.

GOETTERT, Nelson. **Tecnologias digitais e estratégias comunicacionais de surdos: da vitalidade da língua de sinais à necessidade da língua escrita**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

NERY, Clarisse Alabarce; BATISTA, Cecília Guarnieri. **“Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso”**. Paidéia, v. 14, n. 29, p. 287-299, 2004.

PAAS, F.; SWELLER, J. **Implications of cognitive load theory for multimedia learning**. In: MAYER, R. E. The Cambridge handbook of multimedia learning. 2. ed. New York, USA: Cambridge University Press, 2014. p. 27-42.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima [et al]. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. – Brasília: MEC, SEESP, 2007. v. 1-2ª. Edição.

SOFIATO, Cássia Geciauskas. **O desafio da representação pictórica da Língua de Sinais Brasileira**. 2005. Dissertação. Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA GRADUAÇÃO: ESPAÇO DE CONHECER, APROFUNDAR E REINVENTAR O LEGADO FREIRIANO

Ana Maria Lopes Ferreira Guimarães

Thays Pereira da Conceição

Jailze de Oliveira Santos

Introdução

A ação de pesquisar é uma atitude de “aprender a aprender” (DEMO, 2000, p.128), vista, portanto, como um diálogo criativo, crítico e interativo com a realidade, oportunizando a emancipação do sujeito. Reconhecemos, portanto, que a atividade de pesquisa é central na vida acadêmica dos professores em formação e que esta tende a se expandir como uma forma de ensino-aprendizagem na formação de novos pesquisadores (CHIZZOTTI, 2003). Diante disto, ressaltamos a importância de as Universidades viabilizarem a iniciação científica aos seus educandos durante a graduação.

O Programa Iniciação Científica (PIC), desenvolvido na Universidade Federal Rural de Pernambuco, tem como objetivo exacerbar o anseio pela pesquisa científica, em estudantes de graduação, para que posteriormente continuem a pesquisar em programas de pós-graduação. Neste Programa, os educandos participam de projetos de pesquisas sob a orientação de um professor, como bolsistas ou como voluntários - por meio do apoio, principalmente, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (UFRPE, 2020). A experiência de participar do programa supracitado, oportuniza aos discentes a descoberta pelo gosto de áreas específicas, divulgar a ciência que é produzida na Universidade, ampliação do universo de teóricos e estudiosos, além de enriquecer o currículo lattes.

Ao longo deste trabalho, relataremos a experiência de participação de duas discentes, dos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia, no Programa de Iniciação Científica (PIC) na

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. Atualmente, as discentes desenvolvem pesquisas científicas relacionadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos estudos de Paulo Freire, no projeto: “Práticas de leitura e de escrita em espaços formais e não-formais de educação: a interlocução entre perspectiva freiriana e os novos estudos do letramento”, projeto este proposto por uma pesquisadora da nossa instituição que se interessa nas questões relacionadas à currículo e epistemologias Freiriana.

O objetivo deste relato é descrever, como a iniciação científica na graduação proporcionou as discentes um espaço de conhecer, aprofundar e reinventar o legado freiriano, além de iniciarmos no “fazer” investigativo acadêmico. Espera-se, com este relato de experiência, possa contribuir para o reconhecimento da importância do Programa de Iniciação Científica na graduação, como um espaço de ampliação do universo de referencial teórico dos graduandos, além de instigar muitos outros discentes a realizar esta experiência científica.

Percorso metodológico

Alicerçadas no projeto “Práticas de leitura e de escrita em espaços formais e não-formais de educação: a interlocução entre perspectiva freiriana e os novos estudos do letramento”, as discentes estão realizando dois subprojetos interligados intrinsecamente. A primeira pesquisa científica tem como título: “A linguagem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/Etapa Ensino fundamental) e sua relação com os processos de integração social e emancipação das competências e aprendizagens: dialogando com Paulo Freire”. A segunda tem como tema: “Interlocuções entre a perspectiva freiriana e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) etapa Educação Infantil”.

Ambas pesquisas adotaram primordialmente dois procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Tendo em vista que o objetivo deste trabalho é relatar como a iniciação científica na graduação proporcionou as discentes um espaço de conhecer, aprofundar e reinventar o legado freiriano,

neste estudo, relataremos quais ações foram desenvolvidas com o intuito de conhecer e aprofundar nossos estudos acerca dos pressupostos teóricos de Freire para a educação. Dentre as ações em prol da compreensão do pensamento freiriano, destacamos a participação em grupos de estudos e eventos relacionados a Paulo Freire; leitura de obras, artigos e construção de fichamentos; entre outros, que serão relatos a seguir.

Caminhos, veredas e trilhas

Ao longo da nossa pesquisa buscamos estabelecer um diálogo entre as temáticas da BNCC com a teoria do professor e filósofo brasileiro Paulo Reglus Neves Freire. Paulo Freire, em 2012 declarado patrono da educação brasileira, é conhecido mundialmente por defender uma pedagogia crítica e por defender que o objetivo da escola deve ser ensinar o aluno a "ler o mundo" para poder transformá-lo, porque segundo ele " Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho" (FREIRE, 1996, p.75).

O educador, ainda, era contra à educação alienante, por ele denominada "educação bancária" e afirma que "na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (FREIRE, 1987, p.4) e para ele isso é inadmissível, pois acreditava que "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes" (FREIRE, 1987, p. 68).

É preciso ressaltar que este breve relato está relacionado a pesquisas em andamento. Durante a primeira etapa do período de Iniciação Científica (2020-2021), participamos de cursos, grupos e oficinas; produzimos fichamentos, resenhas, pesquisas, leituras, levantamento bibliográfico, mini biografias e um estado da arte, afim de conhecermos o legado e as obras de Freire, como também compreendermos o surgimento e funcionamento da Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Alguns destes trabalhos acadêmicos serão relatos neste trabalho.

Iniciamos nossas investigações, entre o período de 03 de junho de 2020 e 10 de julho de 2020, logo após o início da pandemia da COVID-19. A princípio participamos da Oficina Pedagógica de Atividades para Educação Infantil - Interseções entre a BNCC e práticas Emancipatórias na Educação Infantil: bases epistemológicas e direitos de aprendizagem. A oficina foi realizada em 12 (doze) encontros on-line, via google meet, onde durante seu percurso ocorreram duas palestras denominadas: Sequência de Atividades: Educação Infantil” ministrada pela Profª Ms. Valéria Barza, no dia 25 de junho de 2020 e “O percurso da BNCC: Educação Infantil” ministrada pelas professoras Wanderlúcia de Castro e Célia Ferreira dia 26 de junho de 2020.

Durante a Oficina Pedagógica discutimos criticamente sob a guisa de uma pergunta: Qual a relação entre a BNCC e os pressupostos freirianos? Para esta atividade, asicineiras escolheram uma obra Freiriana, realizaram a leitura da BNCC (p.35 a 39), com o objetivo de estabelecer uma relação entre ambos. Além disso, foi construída uma sequência de atividade, onde as cursistas adotaram um campo de experiência, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Base, para nortear o processo de construção. Todas as atividades realizadas eram postadas na plataforma do google classroom e socializadas pelo google meet.

Em outro momento, realizamos a leitura e fichamento do artigo "Contribuições de Paulo Freire para formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico", de Ana Maria Saul e Alexandre Saul. Ademais, realizamos leitura, fichamentos e discutimos o documento normativo BNCC da etapa do Ensino Fundamental e Educação Infantil, bem como sua Área de Linguagens.

Outrossim, entre os dias 30 de junho e 29 de setembro de 2020, participamos do grupo e estudos, ofertado pelo Centro Paulo Freire, intitulado "Grupo de Estudos Ação cultural para a liberdade". No decorrer dos nossos encontros via google meet, a partir das 19 horas, realizamos a leitura e debate da obra "Ação cultural para a liberdade (1981)" do grande educador Paulo Freire. O objetivo desse grupo consistiu em analisar os desdobramentos da tese ‘educação

como prática de liberdade' para formação humana através dos processos educativos embasados pelo método freiriano de ensino.

Para mais, de 07 de julho de 2020 a 11 de agosto de 2020, realizamos o curso "Educação Enquanto Ato Político", ofertado pelo Centro de Formação Paulo Freire. O curso aconteceu por meio de lives no YouTube. Nesse curso, buscava-se, através do pensamento freiriano, à problematização e à reflexão crítica, no contexto da complexidade do cenário político e educacional contemporâneo. Durante o curso, nas terças-feiras, a partir das 15 horas, contamos com a presença de vários intelectuais. No encerramento de ciclo do curso, tivemos a participação de convidados especiais como: Frei Betto, Nita Freire, Carlos Brandão e Alder Júlio.

Ingressamos, ainda, no projeto de extensão denominado Cátedra Paulo Freire da UFAPE, através da plataforma google meet, em decorrência da pandemia do COVID-19. Neste espaço buscamos conhecer e viver o legado de freiriano, sob a coordenação do docente Anderson Fernandes de Alencar. Inicialmente conhecemos a biografia Paulo Freire. Atualmente, realizamos leituras de obras Freirianas: como: *Pedagogia da Autonomia* (1996), *Pedagogia do Oprimido* (1974) e *Pedagogia da Esperança* (1997). Após a leitura de cada capítulo, discutimos quinzenalmente de forma virtual na plataforma google meet.

Ademais, foi realizada a leitura e debate acerca da introdução da Base Nacional Comum Curricular e das resenhas de obras freirianas desenvolvidas na Oficina Pedagógica de Atividades para a Educação Infantil. Logo após, sucedeu a construção de resenhas sobre a introdução da BNCC em interlocuções com os pensamentos de Paulo Freire presentes nas resenhas citadas anteriormente. Faz-se o levantamento bibliográfico de anais voltados à BNCC, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, realizado a leitura desses anais e adicionada a compreensão dessas leituras as resenhas citadas no momento anterior.

Faz-se também, o levantamento e a leitura de resumos expandidos publicados no Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Epen (2018), relacionados à Base Nacional Comum Curricular. Em seguida, procurou-se os currículos lattes dos autores

desses resumos expandidos, produção de tabelas com seus currículos, produção de mini biografias sobre esses autores e um estado da arte voltado para os resumos expandidos do Epen.

Além de tudo, ingressamos no Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação Emancipadora - NIEPEE, onde se realiza estudos, pesquisas, encontros e debates, tendo como perspectiva teórica a educação emancipatória freiriana. Ademais, foi cursado a disciplina de Tópicos em Educação, do curso de Pedagogia, na qual ocorria leituras e diálogos em torno da Base Nacional Curricular - BNC e da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Por fim, realizamos outra leitura da BNCC (introdução, Ensino Fundamental, Ensino Infantil e Área de Linguagens). Desta vez, destacamos as palavras chaves, que mais se repetem e as mais marcantes, para em seguida, fazer a relação dessas palavras com o glossário Paulo Freire, desenvolvido pelo Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire em parceria com a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco.

Conclusões

Diante de tudo que foi exposto, identificamos que o Programa de Iniciação Científica na graduação vem nos proporcionando experiências que nos fazem buscar na Universidade conhecimentos além dos são ofertados em sala de aula pelo corpo docente. Através do programa, pudemos compreender o percurso metodológico no qual se desenvolve uma pesquisa científica. Ademais, o percurso metodológico traçado nos permitiu conhecer e aprofundar o legado de Paulo Freire a através de diversos olhares. Como dito anteriormente, este trabalho é um relato de experiência, do processo realização de pesquisas em andamento.

Atualmente, estamos em processo de seleção e análise de dados. Neste processo de análise, temos como objetivo reinventar o legado freiriano na Educação, no sentido de destacar as contribuições freiriana na educação.

Ademais, à iniciação científica na graduação, nos tem oportunizado, compreender o processo de construção e realização de

um projeto de pesquisa, desenvolver nosso senso crítico, agir com autonomia, nos familiarizar com a literatura científica e rigor da escrita acadêmica. Além disso, destacamos que além da aquisição de nossos conhecimentos e ampliação do nosso referencial teórico a respeito de Paulo Freire, passamos a compreender a Base Nacional Comum Curricular como um proponente de uma determinação teórico-metodológica de cunho pedagógico.

Identificamos o surgimento do gosto em produzir pesquisas científicas, bem como, contribuir na disseminação da ciência dentro da Universidade e em eventos para comunidade científica em geral. Por fim, destacamos a importância da implementação do Programa na Universidade, uma vez que, é de suma importância para potencializar a formação acadêmica, pois como diz Paulo Freire: "Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (FREIRE, 1996, p.32).

Referências

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNIMED, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 25 de março de 2021.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação. Braga-PT, v. 16, n. 2, 2003.

DEMO, P. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

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

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 4^a ed. (1^a edición: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

LMTS. *Glossário audiovisual do educador Paulo Freire*.

Laboratório Multidisciplinar de Tecnologias Sociais, 2018-2019.

Disponível em:

<http://lmts.uag.ufrpe.br/br/content/gloss%C3%A1rio-audiovisual-do-educador-paulo-freire>. Acesso em: 22 de março de 2021.

UFRPE. Iniciação Científica na UFRPE. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Edital PRPPG-UFRPE 06/2020.

Disponível em: <http://ufape.edu.br/br/comit%C3%AA-pibic>. Acesso em: 29 de março de 2021.

A EXPERIÊNCIA É O QUE NOS ENGRANDECE: UM RELATO ACERCA DA ATUAÇÃO NO PIBIC EM TORNO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS

Lurrane Siqueira Galindo
Elaine Cristina Nascimento da Silva

Introdução

Para se velejar, é preciso que o navegante disponha de certos saberes, como o domínio do barco, das partes que o compõem, suas funções, o conhecimento dos ventos, de sua força e de seu motor (FREIRE, 1996). Seguindo a mesma analogia, a atuação docente também necessita de conhecimentos oriundos de diversas fontes; fontes essas compostas por saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (TARDIF, 2014). Porém, consideramos este último o principal responsável por promover ressignificações sociais, profissionais e pessoais.

Corroborando com Larrosa (2014), podemos dizer que a experiência é aquilo que nos transformava significativamente a partir do que nos acontece, são as possibilidades de elaborarmos nossos sentidos. Contudo, torna-se conveniente explicitar que nem tudo o que nos passa gera significações. Isso porque a ressignificação, gerada pela experiência, ocorre somente quando atribuímos significado ao que nos afetou (PASSEGGI, 2011). Partindo disso, a vivência por nós escolhida ocorreu durante o período de agosto de 2019 a julho de 2020, no qual atuamos por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco.

Assegurado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq⁹, o PIBIC é um programa voltado para o desenvolvimento do pensamento científico e iniciação à pesquisa de estudantes de graduação do Ensino Superior. Em virtude disso, seu objetivo é contribuir para a formação científica dos que

⁹ Disponível em: <http://portal.cnpq.br/web/guest/pagina-inicial>. Acesso em 05 de março de 2021.

estão vinculados ao programa. Com efeito, ensino e pesquisa unem-se em um só propósito.

A esse respeito, Freire (1996) afirma que nos propomos a pesquisar almejando conhecer aquilo que ainda não conhecemos. Ou seja, é nesse processo que constatamos, intervimos, educamos e nos educamos. Assim, seguindo por essa linha de raciocínio, o subprojeto no qual atuamos durante o período já explicitado, objetivou contribuir para a ressignificação das práticas de produção, avaliação, revisão e reescrita realizadas pelos professores. Para isso, nos propomos a investigar a prática de uma professora em relação às estratégias de produção textual; provocar reflexões acerca dessas estratégias na formação crítica e autônoma dos alunos; e produzir, em conjunto com a professora, atividades significativas de produção textual.

Diante disso, é notório o quanto o PIBIC possibilita experiências críticas de ensino e aprendizagem para todos os que estão envolvidos, visto que o contato com a pesquisa produz saberes necessários para a vida profissional dos mesmos. Desse modo, o presente artigo tem por objetivo geral relatar como o PIBIC oportuniza vivências de aprendizagens tanto para a comunidade acadêmica, quanto para alunos e professores da Educação Básica. Nas seções seguintes, detalharemos as bases teóricas, bem como os procedimentos metodológicos realizados durante a pesquisa. Por fim, os resultados e as nossas considerações finais.

O ensino da escrita autônoma

Indubitavelmente, é de conhecimento de todos da comunidade escolar que a concepção de língua girou, e ainda podemos inferir que gira, em torno da memorização e/ou escrita superficiais de uso estritamente relacionadas às práticas ocorridas dentro da escola. Nos dizeres de Antunes (2003, p. 16):

“tivemos, durante muito tempo, uma escola que favoreceu o mutismo, que obscureceu a função interativa da língua, que disseminou a ideia de uma quase irreversível incompetência linguística [...]”.

No qual, sem dúvidas, dificultou no desenvolvimento da autonomia dos alunos em relação à língua escrita nos Anos Iniciais. Em vista disso, compreendemos que as práticas pedagógicas não devem se sustentar no “tratamento” superficial dos conteúdos escolares, uma vez que a função da escola é promover condições para que o aluno compreenda que é possível aprender criticamente (FREIRE, 1996). Desse modo, ainda manter-se diante da concepção tradicional de ensino da língua, concorre na manutenção hierárquica de uma sociedade que tende a excluir os menos escolarizados, os quais, coincidentemente, são os mais pobres (ANTUNES, 2003).

Mediante o exposto, assumimos aqui a concepção de linguagem como interação, em que seu uso reflete nossas intencionalidades para com nossos interlocutores e quais efeitos pretendemos despertar nos mesmos. Mais explicitamente, o uso da língua:

é regido pela intenção, entendida não como realidade psicológica, mas num sentido puramente linguístico: a intenção é determinada pelo sentido do enunciado, isto é, ela se deixa representar de determinada forma no enunciado, sendo, pois, linguisticamente constituída (KOCH; ELIAS, 2020, p. 13).

Partindo disso, o ensino da produção textual deve ter como princípio norteador a relação interlocutora promovida pela a linguagem escrita e isso requer dos professores

[...] o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é a linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos* (ANTUNES, 2003, grifo da autora, p. 34).

Observa-se, desse modo, que essas ações pedagógicas reiteram a concepção de linguagem ativa, ou seja, que ela “[...]” se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de

atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42). Por esse motivo, nos questionamos: se a língua não é estável, por que ainda manter uma prática de cópia de textos sem sentidos, que só tem como interlocutor o próprio professor? Cremos que seja com base em verdadeiras condições de aprendizagens que os alunos se transformarão em sujeitos ativos na construção e reconstrução do saber ensinado, como afirma Freire (1996).

Nesse sentido, para promover um ensino crítico de produção textual, torna-se necessário que os alunos tenham o que dizer, ou seja, que eles tenham conhecimento do assunto no qual irão se debruçar através da escrita. Partindo disso, observa-se que, antes de propor determinada produção, o professor precisa respeitar e ampliar os saberes prévios dos educandos (FREIRE, 1996), ou seja, solicitar uma escrita sobre a comunidade, sobre um determinado filme conhecido, sobre a escola, dentre outros assuntos possíveis. Acreditamos que partir do que os alunos já conhecem pode favorecer na ampliação linguística e saberes dos mesmos.

Além disso, torna-se necessário que o aluno tenha uma finalidade para com a escrita, isto é, o porquê de escrever. Partindo da concepção interativa da língua, torna-se fundamental que o aluno tenha para quem escrever, que não seja apenas o professor, uma vez que ter esse conhecimento influencia nas nossas decisões linguísticas, ou seja, quais palavras iremos utilizar para atingirmos nosso objetivo.

Planejar e propor atividades de escrita, respeitando os pontos citados, contribuem, de fato, para a produção ativa e não a mera reprodução de textos, uma vez que permitir “a devolução da palavra ao aluno faz deste o condutor de seu processo de aprendizagem, assumindo-se como tal” (GERALDI, 1996, p. 160). Contudo, compreendemos que, atrelado a esses pontos, seja necessário criar/estabelecer um processo, no qual iremos nos aprofundar na seção seguinte: o diálogo entre professor e alunos.

A relação dialógica no ensino da produção de textos

Refletindo acerca das práticas pedagógicas em torno da produção de texto nas escolas, Antunes (2003, p. 25) afirma que ainda podemos constatar “um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua”. Com base nisso, é possível inferir que nessas práticas a ausência do diálogo entre professor e alunos exista antes, durante e após as atividades, não apenas escritas, mas envolvendo outros conteúdos.

Sem dúvidas, a questão dialógica imposta nessa relação é a vertical, isto é, de cima para baixo (FREIRE, 1996). Obviamente, entendemos que o professor é o responsável por promover caminhos para a aprendizagem dos alunos, no entanto, partimos do pressuposto de que quem tem o que dizer, no caso o professor, compreenda não ser o único que tem esse direito em sala de aula (FREIRE, 1996).

Dessa forma, torna-se importante salientar, que

para que os alunos aprendam reflexivamente, o professor deve organizar e planejar as atividades, não apenas para que os alunos o escutem, mas também para que ele possa escutar o que os alunos dizem; para que os alunos discutam entre si e cooperem na resolução de problemas relativos à produção textual; para que tenham maior autonomia em sua atividade (MELO; SILVA, 2007, p.84).

Isso implica dizer que ensinar exige saber escutar, exige disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 1996). Ainda segundo Freire, um dos sérios problemas em se trabalhar com a linguagem oral ou escrita gira em torno da associação efetiva da comunicação, da compreensão e inteligência do mundo. Isso porque, tratando-se especificamente da produção textual, muitas vezes, os professores solicitam uma reprodução do que já foi escrito por outras pessoas, o que não contribui para essa ampliação da compreensão e comunicação dos alunos.

Em contraposição, Freire (1996) afirma que o papel do professor é incitar o aluno para que, com os materiais oferecidos pelo mesmo, ele possa produzir a compreensão do conteúdo em lugar de

recebê-lo passivamente. Ou seja, para se ter o que dizer em uma produção textual, é preciso que o professor escute o que os alunos sabem, o que os afligem, o que eles gostam. É preciso, pois, partir daquilo que os alunos já conhecem para ampliá-los. Nesse sentido, planejar atividades de produção textual implica na construção do diálogo horizontal com os alunos.

Metodologia

A metodologia do presente relato se enquadra dentro da perspectiva fenomenológica existencial, que tem como propósito enfatizar a dimensão existencial do viver humano e os significados vivenciados pelo mesmo no seu estar no mundo (DUTRA, 2002). Por esse motivo, a utilizaremos no intuito de relatar as vivências ocorridas durante a nossa participação no subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica.

A partir da pesquisa-ação (DIONNE, 2007), metodologia que permite o trabalho coletivo entre participantes e pesquisadores, atuamos dentro do contexto pesquisado no período de setembro de 2019 a dezembro do mesmo ano. Participaram da pesquisa uma professora da rede municipal da cidade de Garanhuns-PE, graduada em Licenciatura em Matemática e Pedagogia pela Universidade de Pernambuco; e a sua turma do 5º ano do Ensino Fundamental, composta por 29 alunos, com faixa etária de 10 a 15 anos de idade.

Num primeiro momento, dedicamos alguns dias para conhecer a prática da professora participante. Dessa forma, observamos cinco aulas com o objetivo de conhecer a sua relação com os alunos, principalmente durante as atividades de produção textual. Em seguida, nos reunimos com a mesma para debatermos sobre a temática e construirmos, conjuntamente, uma sequência didática envolvendo o gênero textual “carta de reclamação”. Por fim, realizamos a execução das atividades planejadas na sua turma do 5º ano.

A seguir, para melhor ilustrar nosso percurso durante a pesquisa, apresentaremos dois quadros: o primeiro abordando as

atividades de uma forma geral, e o segundo apresentando as atividades ocorridas no período de intervenção na turma.

Quadro 1 – Apresentação geral das atividades

Atividades	Período
Primeira reunião com a professora	Setembro
Observações de aulas	Setembro
Reuniões para discutir a temática e planejar as	Outubro
Intervenções	Novembro- dezembro
Última reunião com a professora	Dezembro

Quadro 2 – Apresentação das intervenções

Atividades	Datas	Conteúdo
1 ^a Intervenção	04/11/2019	Apresentação da situação de comunicação: escrita de uma carta de reclamação reclamando dos problemas da escola, endereçada à secretária de educação do município.
2 ^a Intervenção	05/11/2019	Leitura e análise de diferentes cartas de reclamação
3 ^a Intervenção	07/11/2019	Primeira produção textual
4 ^a Intervenção	11/11/2019	Revisão e reescrita
5 ^a Intervenção	14/11/2019	Revisão e reescrita
6 ^a Intervenção	06/12/2019	Entrega das cartas ao destinatário

Diante do exposto, relataremos na próxima seção como as vivências apresentadas acima proporcionaram experiências para os todos os participantes envolvidos na pesquisa.

Discussões e resultados

A partir da referida pesquisa, foi possível observar pontos que confirmaram que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica oportunizou experiências para os participantes de ambas as instituições: Básica e Superior. No entanto, para uma melhor compreensão, abordaremos primeiramente as vivências ocorridas para a professora e seus alunos.

Como relatado na seção anterior, passamos um período apenas observando a prática da professora em relação à produção de textos. Esse momento teve peso importante no processo que se procedeu em seguida, o planejamento, porque pudemos observar a ausência da participação dos alunos na criação da situação comunicativa, bem como a falta de uma sistematização do gênero a ser escrito. Isso porque, durante as observações, constatamos que a professora apenas solicitava a escrita de resumos de textos lidos pelos alunos, porém a mesma não proporcionava momentos para a sistematização do para quê e para quem escrevê-los.

Em virtude disso, achamos necessário, antes da elaboração do planejamento, proporcionar à professora situações de leitura e discussão de alguns textos relacionados à temática em questão, para que a mesma compreendesse o papel da mediação e planejamento de cada estratégia de produção textual, isto é, a produção, a revisão e a reescrita, bem como o porquê, para quê e o para quem escrever.

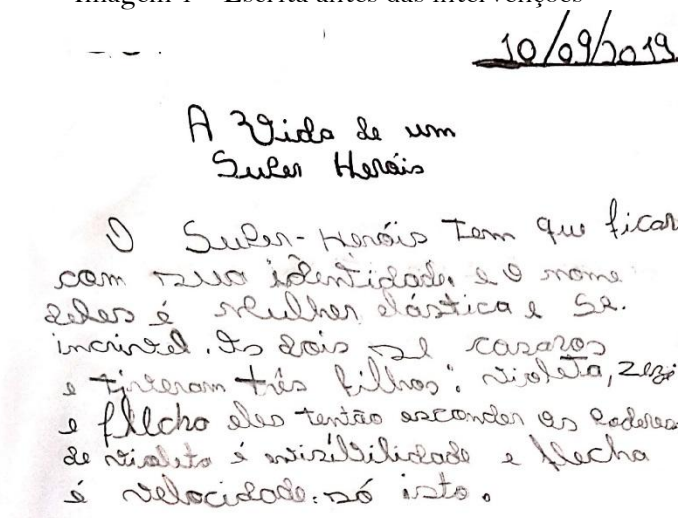
Acreditamos que essa experiência possibilitou uma ampliação dos seus saberes, visto que, durante o planejamento, sua participação foi efetiva, de modo que o nosso diálogo foi horizontal, permitindo, com isso, o trabalho coletivo das atividades a serem executadas. Além disso, durante os momentos de intervenção, também observamos uma atenção por parte da mesma em escutar e incentivar os seus alunos a participarem efetivamente na escolha do objeto que seria alvo de

reclamação por parte deles, bem como na construção de seus argumentos.

Após esse período, nos reunimos novamente com a professora com o intuito de analisarmos todas as ações desenvolvidas, visto que a metodologia da pesquisa-ação era, até então, novidade para todos os envolvidos. Dessa forma, dedicamos esse momento para expormos nossas considerações acerca das intervenções e de seus resultados. Inclusive, foi durante essa última reunião, que a professora nos relatou que percebeu a importância da sistematização da escrita, pois seus alunos demonstraram mais ânimo em escrever.

Podemos inferir que esse ânimo ocorreu devido os alunos, de fato, terem o que dizer, o porquê dizer e para quem dizer. Além disso, os mesmos tiveram acesso a exemplares do gênero carta de reclamação, além de momentos para estudar suas características. Para melhor ilustrar, apresentaremos duas produções textuais feitas pelo mesmo aluno, onde a primeira foi feita antes das intervenções e a segunda após:

Imagem 1 – Escrita antes das intervenções

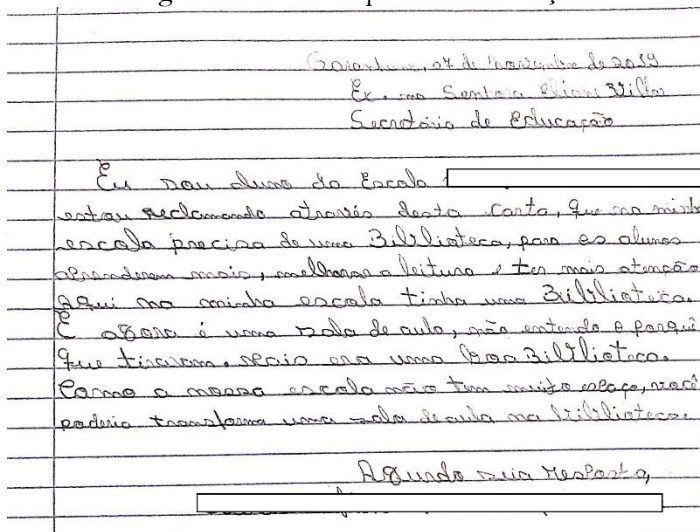


10/09/2019

A Vida de um
Super Heróis

O Super-Heróis Tem que ficar
com sua identidade e o nome
deles é mulher elástica e se.
incível. Os dois se casaram
e tiveram três filhos: Nicoleta, Zézi
e flecha eles temão sacandor as pedras
de Nicoleta é velocidade e flecha
é velocidade só isto.

Imagem 2 – Escrita após as intervenções



A partir das imagens apresentadas, observa-se que o PIBIC, de fato, proporcionou uma experiência de escrita real para os alunos, onde eles se tornaram agentes ativos na condução da sua comunicação escrita (FREIRE, 1996). Dessa forma, acreditamos que o programa ampliou seus conhecimentos acerca do uso da língua escrita, visto que, antes das intervenções, os alunos não consideravam a escrita como uma das possibilidades de comunicação, visto que, segundo eles, seria preciso o uso da oralidade para atingir o objetivo de reclamar.

Partindo para as experiências proporcionadas aos participantes do Ensino Superior, destacamos o fato que o PIBIC possibilitou o planejamento do subprojeto a partir da pesquisa-ação, o qual promoveu trocas de saberes que culminaram em uma sequência didática, que como já mencionamos, garantiu a participação dos alunos. Inclusive, esses resultados oportunizaram a publicação de dois artigos e um capítulo de *E-book* no Congresso Nacional de Educação (CONEDU), e um resumo expandido na II Semana Científica do

Agreste de Pernambuco (SECAP), demonstrando, assim, que o PIBIC possibilita momentos para o ensino e a pesquisa.

Além disso, o programa permitiu que uma graduanda participasse ativamente da rotina pedagógica da professora participante, conhecendo, dessa forma, os desafios e as possibilidades de ensino e aprendizagem em relação à escrita no Ensino Fundamental.

Diante disso, eu, enquanto graduanda, posso dizer que o PIBIC me possibilitou ter acesso a experiências significativas para minha formação profissional e pessoal, de modo que ressignificaram o meu olhar acerca do ensino da escrita na Educação Básica. Isso porque, por não ter tido oportunidades de vivenciar produções textuais nos Anos Iniciais, meus conhecimentos a respeito da temática eram escassos. No entanto, a partir das discussões com os demais participantes, e mais especificamente com a prática, pude observar a necessidade do planejamento e da mediação no desenvolvimento da escrita autônoma dos alunos.

À medida que fui me entregando ao projeto, também pude refletir acerca dos desafios que os professores da Educação Básica precisam enfrentar para realizarem o seu fazer pedagógico. Por exemplo, na época em que realizamos a pesquisa, estava em vigor no município de Garanhuns o programa “Educar pra valer”, que disponibilizava apenas 20 minutos para o ensino da produção textual. Por esses motivos, o PIBIC despertou em mim o desejo de continuar com os estudos acerca da temática.

Considerações finais

A partir do relato acima, é possível constatar os diversos saberes, gerados pela experiência, que o Programa Institucional de Iniciação Científica pode proporcionar a todos os participantes. Seu objetivo de desenvolver a formação científica contribui para a valorização do ensino e pesquisa na Educação. Desse modo, esperamos que esse relato possa motivar os graduandos a participarem dos programas desenvolvidos em Universidades, bem como que as instâncias maiores possam valorizar/investir mais

recursos neles, pois acreditamos que a parceria da Universidade e Educação Básica pode gerar ressignificações que contribuem para uma educação, como almejava Paulo Freire, transformadora.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf>. Acesso em: 12 de mar. de 2021.

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

GERALDI, João Wanderley. A escrita como trabalho: operações e metaperações de construção de textos. In: **Linguagem e ensino: exercícios de militância**. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996, p. 129 a 138.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MELO, Kátia Leal Reis de; SILVA, Alexsandro. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. In.: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Carolina Perrusi (orgs). **Produção de textos na escola:**

reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte:

Autêntica, 2007, p. 81-98.

PASSEGI, Maria da Conceição. A experiência em formação.

Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

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

Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A BNCC COMO LEGITIMAÇÃO DO EPISTEMICÍDIO AOS SABERES CAMPESINOS

Helena Soares de Almeida
Dayane Leitão Florêncio de Albuquerque

Resumo: O presente artigo buscou traçar paralelos entre uma base curricular comum, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que rege a educação do Brasil e a realidade que esse vem tendo uma sociedade diversificada, levando em consideração as culturas regionais de cada parte do país, porém colonizada para ser homogeneizada. Assim, foi realizada uma revisão de literatura, a qual analisou na literatura acadêmica, que os autores vêm discutindo a respeito da BNCC e seus efeitos na educação brasileira. Se legitima uma base que, por sua vez, determina a sociedade que se quer ter em um país em que o sistema é o capitalismo. Isso compõe o lado avesso da educação baseada em um currículo comum que está por trás de interesses políticos e econômicos e que estão influenciados direta ou indiretamente pelos vestígios históricos desde a colonização da América Latina, bem como a colonização dos saberes que essa trouxe consigo.

Introdução

Desde os anos de 1980, discussões vêm sendo tecidas a fim de questionar a (BNCC) Base Nacional Comum Curricular. Segundo o Ministério de Educação e Cultura (MEC), a BNCC é um documento de caráter normativo que define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

Tendo em vista essa concepção, é válido ampliar novas visões sobre as normas e direcionar um olhar crítico a fim de abranger as diversidades e questionar como são contempladas essas diversidades em uma só Base que, por sua vez é chamada de comum a todos.

Isso parte do princípio de que, segundo Lopes (2015), *apud* Cunha e Silva (2016), ao se tentar hegemonizar um discurso,

mascam-se as diferenças do contexto, inviabilizando-se experiências que produzem outras possibilidades de ser no mundo e que conhecimento não é objeto, algo a ser transmitido, medido, listado, mas sim construído e produzido culturalmente.

A partir disso, pode-se questionar que a BNCC é um documento e como tal foi regido para homogeneizar os saberes com o intuito de favorecer interesses a uma classe dominante, tendo em vista isso, urge uma problematização, como uma base comum ao país pode contemplar regiões de diferentes contextos culturais, históricos e epistêmicos? A qual visa crescer aproveitando-se do contexto de desigualdades sociais. De acordo com Tubino (2005), o Estado tem se encarregado de uniformizar as culturas subalternas sobre a base do modelo cultural e linguístico e transmitir políticas educativas homogeneizadas através da educação que oferece às pessoas.

Para essa análise, buscou-se realizar uma revisão de literatura com o objetivo de revisar pontos de vista de diversos autores, os quais, se debruçaram a pesquisar sobre esse tema. Segundo Mancini e Sampaio (2006) As Revisões da literatura podem ser caracterizadas pela análise e síntese da informação disponibilizada por todos os estudos relevantes publicados sobre um determinado tema, resumindo o corpo de conhecimento existente e levando a concluir sobre o assunto de interesse.

Lado a lado: educação como direito de todos e uma base comum homogeneizadora

De acordo com Paulo Freire (1976), não há Educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. Trazendo esse pensamento para a nossa vida de educadores, é conveniente pensar que, a educação é fruto das relações sociais, culturais, fruto das experiências vividas no dia-a-dia, é necessário enfatizar que é essencial a construção de um currículo que contemple a história de vida dos sujeitos, se “não há homem no vazio” não existe sujeito desprovido de saberes, portanto, o currículo não deve ser um documento de caráter normativo, que dita regras, comum em uma diversidade gigantesca feito a nossa, o currículo não deve ser

disciplinador, mas algo que contemple a diversidade do ser, que vá de encontro às suas subjetividades, que valorize a vida cultural do aluno, que desperte a curiosidade, criticidade, respeitando os saberes dos alunos.

Paulo Freire (1967) ainda afirma que educação, desvestida de roupagem alienada e alienante, seja uma fonte de mudanças e de libertação, que venha a contrariar as formas de dominação assumidas pelos países latinos nas fases de colonização e que se construíram de forma antidemocrática ao longo dos anos. O autor ainda afirma que é necessário um desapego total a um modelo de educação disciplinador e que sejamos ativos por uma mudança de libertação.

Um dos principais objetivos de Paulo Freire seria a busca de um homem-sujeito, onde o mesmo pudesse libertar-se das amarras de uma classe hegemônica, colonizadora, que veio no intuito de pregar uma verdade única e absoluta na tentativa de colonizar os corpos e as mentes.

Segundo Macedo (2015), desde 1988 a educação tem sido descrita, constitucionalmente, como direito público, ou seja, como uma prerrogativa garantida ao indivíduo pela norma legal objetiva. Além disso, a discussão sobre a necessidade de base nacional comum curricular no Brasil não é recente. De acordo com a linha do tempo elaborada pelo próprio Ministério da Educação (MEC), o debate atual teria se iniciado com a Constituição de 1988, seguindo com a LDB (BRASIL, 1996), a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998) e culminando com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE).

De acordo com Cunha e Silva (2016), a base curricular vem como lugar de negociação embates e disputas sobre os sentidos padronizados ou não do currículo. Grupos discutem o que podem ser ensinado ou não, bem como os conhecimentos que são válidos ou não válidos no intuito de promover uma “educação que favoreça o mercado”. Indo mais além, pode-se relacionar essa realidade à história da colonização do país que, em seu lugar e colonizado recebeu culturas, ideais, novos rumos de uma educação baseada nos países europeus. Segundo Morais (2008) p.65, “a colonização envolve

conquista e essa se objetiva na submissão das populações encontradas na apropriação dos lugares e na submissão dos poderes eventualmente defrontados”.

Inicialmente, pode-se tomar como base histórica da Colonialidade do saber, essa que por sua vez, segundo Lander (2005), a Colonialidade do Saber revela que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. A Europa aparece como se fosse o berço da civilização ou até mesmo o ápice do conhecimento e de uma episteme. Assim, reduz a valorização dos saberes de outras epistemologias, tornando-se assim como espelho para as demais. Trazendo isso para o contexto da BNCC no Brasil, pode-se perceber que essa tem dado um rumo à educação espelhado em seu modelo.

De acordo com Tubino (2005), o Estado tem se encarregado de uniformizar as culturas subalternas sobre a base do modelo cultural e linguístico da nacionalidade hegemônica. Logo, é relevante pensar que, ao se tentar hegemônizar o discurso mascaram-se as diferenças do contexto, individualizando-se experiências que produzam outras possibilidades de ser no mundo e que o conhecimento não é objeto, conhecimento é construído e produzido culturalmente.

Segundo Walsh (2008), ao passar pelo período histórico, desde a formação até o presente, os Estados nacionais da América do Sul têm tido base em uma homogeneidade, a qual buscou manter dominação econômica, política, social, cultural e atender aos interesses do capital e do mercado. Ao trazer para o contexto da BNCC no Brasil, pode-se afirmar que uma classe dominante vem impondo um currículo, no qual, o objetivo seria transformar toda nação em uma mão de obra barata em função do capitalismo. Então, a educação não está tornando seres pensantes. Nesse cenário, a base curricular tem norteado a educação brasileira desde a sua criação, mas também tem sido meio de negociação por parte do governo.

Segundo Fanon (1965) apud Quental (2012), não é possível entender o colonialismo apenas a partir dos aparatos militares e administrativos que engendram a dominação física de algumas populações e territórios. Ele deve ser entendido também a partir dos discursos de inferiorização dos colonizados. Inferiorização imposta pelo colonizador, incorporada e reproduzida nos próprios referenciais culturais do colonizado. Logicamente, não é possível submeter à servidão dos homens sem inferiorizá-los parte por parte. Nesta acepção, o autor evidencia o vínculo entre colonialismo e racismo, pois o racismo não é mais que a explicação emocional afetiva, algumas vezes intelectual desta inferiorização.

Diante disso, fica claro que a intenção de uma base comum é não visar a cultura e diversidade e história de vida dos sujeitos, é uma base que silencia saberes e conhecimentos dos outros que hierarquiza, um currículo que determina e é determinante. Nesse contexto, vale lembrar o que disse Paulo Freire, “seria uma atitude ingênua pensar esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominantes perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

De acordo com Lopes e Macedo, (2011) Paulo Freire é, sem dúvida, uma das importantes influências para as concepções de currículo focadas na compreensão do mundo da vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola. Portanto, a relevância da cultura do outro vem à tona a partir do autor citado, que considerava fundamental a identidade de cada sujeito e seus modos de viver em cada região do Brasil.

Conclusão

A partir da revisão de literatura realizada, é possível concluir que a BNCC objetiva homogeneizar saberes espelhando-os em sua base que é pré-estabelecida e determinante. Isso está por trás de interesses políticos e econômicos que, por sua vez, traz vestígios históricos desde a colonização do país e América Latina, bem como colonização dos saberes que esta trouxe consigo. Portanto, as diferentes regiões do país com suas diversidades culturais históricas e

epistêmicos não conseguem ser enquadradas em uma base comum curricular, haja vista, os bens materiais e imateriais foram distribuídos de forma desigual desde os dias da colonização em nosso país, onde o direito de estudar se desenvolver como sujeito era restrito à classe dominante, pois desde sempre até mesmo durante a fase do capitalismo ainda permanece vigente a manutenção do ***status quo***, através de novas formas de dominação.

A partir dessa pesquisa, espera-se que outros estudos sejam realizados a fim de pensar como é possível desconstruir o que é naturalizado através de uma base, uma vez que currículo está se tornando monocultural. Ademais, para conclusão dos argumentos, a BNCC está deixando de lado o que é essencial e particular a cada um que é seu modo individual de perceber o mundo e aprender a partir de sua cultura e subjetividade.

Referências

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

LOPES, A.C; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. Cortês: São Paulo, 2015.

LANDER, E. **A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Argentina, 2005.

MACEDO, E. **Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para Quem?** Campinas, 2015.

MANCINI, M.C; SAMPAIO, R. F. **Quando o objeto de estudos é a literatura: estudos de revisão**. São Carlos, 2006.

MORAES, A.C.R. **Território e História no Brasil**. São Paulo: 2008.

QUENTAL, P. A. **A Latinidade do Conceito de América Latina**. Rio de Janeiro, 2012

SILVA, K.C; SILVA, J. P. Sobre Base e Bases Curriculares Nacionais, comuns: de que currículo estamos falando? Pernambuco, 2015.

TUBINO, F. Del Interculturalismo funcional alinterculturalismo crítico. Bolívia, 2003.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: LasInsurgencias político-Epistêmicas de Refundar el Estado. Ecuador, 2008.

Homepages

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

EDUCAÇÃO SEXUAL NA JUVENTUDE: UMA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM RORAIMA, BRASIL

Halaine Cristina Pessoa Bento
Talitha Lúcia Macedo da Silva

Introdução

A sexualidade perpassa um conjunto de processos construídos pelo sujeito ao longo do seu desenvolvimento, na qual remete as suas experiências e qualidade de vida (LOURO, 2008). Este caminho de evoluções é iniciado nos espaços de relações do indivíduo com o seu ambiente, tendo a família como referência, e, formalmente, as discussões podem ser ampliadas para o campo das escolas e educação (FURNALETTO et al., 2018).

Assim, segundo Paulo Freire (1977), é possível compreender a educação a partir da comunicação, do diálogo e do encontro de pessoas que procuram a razão de ser dos acontecimentos. Além disso, a educação e cultura andam juntas em uma relação dialética e prática, pois o homem (livre), enquanto criador de culturas, pode construir novos saberes na práxis pedagógica fundada no diálogo.

Nesse sentido, torna-se importante revolucionar o espaço da escola como um campo do diálogo, onde ninguém ensina ninguém, mas os homens se educam uns com os outros: “O educador não é aquele que somente ensina, mas aquele que, durante a ação educativa, é também educado pelo diálogo com o educando” (FREIRE, 1977, p. 68).

Dito isto, é possível afirmar que tal perspectiva é fundamental para se pensar sobre a educação sexual de jovens adolescentes. No Brasil, desde a década de 60, tentativas de implantação de educação sexual na rede pública podem ser notadas, embora tenham passado por imposições morais e burocráticas para seu funcionamento. Assim, houve, gradualmente, nas décadas seguintes, uma mudança no paradigma que orientava essas práticas. Transformando-se, através da ampliação dos movimentos feministas, e portanto, a ruptura de

ideias da sexualidade unicamente como reprodutiva para o fortalecimento do empoderamento da mulher (FIGUEIRÓ, 2010).

Embora o embasamento teórico para a execução de programas de educação sexual nas escolas tenha passado por mudanças, existe, ainda, a necessidade de ampliar o diálogo de tais programas e torná-los abrangentes e eficientes. Contini, Koller e Barros (2002) afirmam que grande parte dos programas governamentais de saúde sexual e reprodutiva exclui a faixa etária adolescente de suas intervenções, ignorando, deste modo, suas necessidades e direitos. Posto isto, considera-se que a escola surge como um espaço fundamental para a implantação de tais projetos, visto que o espaço (lugar da escola) e estas ações têm objetivos em comum.

Na perspectiva freireana, é necessário pensar em uma educação nas escolas que valorize métodos que estimulem o debate e trocas de ideias com o objetivo de resolver problemas. Assim, Paulo Freire traz conceitos como autonomia e cidadania (FREIRE, 1997) que são fundamentais para pensar na promoção de saúde nas escolas.

Nesse sentido, vale ressaltar que, para que o adolescente possa vivenciar de maneira responsável a esfera da sua sexualidade, é importante que a escola, primeiramente, proponha espaço de acolhimento, reflexão e debate. Que possibilite atividades e/ou parcerias com outras instituições para estimular a reflexão sobre temas relativos à educação sexual. Educação sexual entendida aqui, como um processo sistematizado, formal e pedagógico dentro do espaço educacional para tratar questões inerentes a sexualidade de modo informativo, crítico, reflexivo e preventivo (MAIA, 2010).

Desse modo, Roraima, situado no extremo norte do Brasil, apresenta a necessidade de ampliar projetos, campanhas e ações que tragam esse caráter informativo e reflexivo que, abra espaço para se debater temas relativos à sexualidade nas escolas. Dito isto, vale salientar o fato de que o Estado apresentou, em 2014, o maior índice de casos de gravidez na adolescência do país (PONTES, 2014). Além do que, em 2015 Roraima estava entre os setes Estados da Federação com a maior taxa de infecções por HIV/AIDS entre 15 e 19 anos (CARVALHO, 2016).

Soma-se a isso na problematização da realidade roraimense, o fato de que a maioria das escolas públicas da capital de Roraima, Boa Vista, não há psicólogos escolares. O que prejudica o conhecimento especializado nas capacitações e formações continuadas dos professores e, conseqüentemente, o acolhimento e orientação adequados aos alunos sobre o assunto nos espaços acadêmicos. Tal fenômeno reafirma a carência de práticas educativas relativas à sexualidade tanto para com os alunos, quanto para com os professores na rede pública do Estado.

Assim, considerando as informações supracitadas, foi desenvolvido um projeto de extensão com o objetivo de promover um espaço de discussão e reflexão sobre a temática da sexualidade para alunos de uma escola pública de Boa Vista, Roraima. As ações foram desenvolvidas por alunos da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e uma professora da mesma instituição. Visando benefícios acadêmicos para os estudantes de graduação, além de benefícios sociais, educacionais para os alunos, envolvidos com o projeto, da rede pública¹⁰.

Metodologia

As ações dos universitários ocorreram em vinte e cinco encontros, isto é, o projeto foi dividido em doze encontros de intervenção em uma escola pública de Boa Vista – RR e, ainda, fez-se necessária a realização de treze encontros da equipe para avaliação e planejamento das atividades com os alunos.

Como percurso metodológico das ações na escola foi decidido que os facilitadores universitários, a partir de um estudo prévio e orientado, mediavam as discussões em duas turmas de estudantes entre 13 e 16 anos.

As mediações caracterizavam-se por ser um campo potencial para o diálogo e discussões de diversos conceitos, conhecimentos e perspectivas, além disso sempre buscando o respeito e a diversidade

¹⁰ Referência do relato de experiência: SILVA, T.; BENTO, H.; LIMA, A. Adolescência e Sexualidade: uma intervenção educativa em uma escola pública de boa vista-roraima. **Revista Compartilhar-Reitoria**, v. 3, n. 1, p. 30-33, 2018.

de valores, pensamentos e crenças. Pois, a partir do pensamento de Paulo Freire (1977), somos seres comunicativos e do diálogo para transformar a realidade e progredir, portanto: “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (p. 92).

Ainda sobre as intervenções, foi só após autorização dos pais e/ou responsáveis que foi possível a realização das mediações com os adolescentes da instituição, assim, as intervenções tinham por características “roda de conversa”. Nessas, foi explicado que cada estudante tinha liberdade para perguntar, falar sobre o assunto apresentado, relatar experiências pessoais e trazer contribuições para os encontros.

Por esta razão, optou-se pela divisão de grupos por gênero, levando em consideração que os jovens poderiam ter maior liberdade para realizar perguntas pessoais, mas ocorreram também encontros em conjunto. As temáticas trabalhadas envolveram assuntos previamente planejados pela equipe do projeto. Na realização deste, levou-se em consideração temáticas do interesse dos adolescentes, a saber: virgindade, aborto, prazer sexual, gravidez na adolescência, métodos contraceptivos, violência e relacionamentos abusivos, diversidade de gênero, dentre outros assuntos.

Assim, com o auxílio de material informativo, exposição de vídeos, filmes, documentários, dinâmicas e outros recursos didáticos para tornar mais proveitosas as reflexões durante as intervenções, os encontros foram divididos com as seguintes discussões: primeiro - introdução ao conceito de sexualidade; segundo - puberdade e sistema reprodutor masculino e feminino; terceiro - virgindade, relações sexuais, masturbação, excitação e orgasmo; quarto - ciclo menstrual e métodos contraceptivos; e quinto - gravidez na adolescência, temática esta abordada em conjunto e sem divisão por gênero.

Para o sexto encontro, ocorreu uma recapitulação dos assuntos abordados anteriormente para tirar dúvidas, ainda, existentes dos adolescentes; no sétimo, com a temática aborto, optou-se ser trabalhada em conjunto; oitava ação - infecções sexualmente transmissíveis; nono - papiloma vírus, HIV e AIDS; décimo e décimo

primeiro encontro, também trabalhados sem divisão de gênero, teve a discussão de abuso sexual, violência, relacionamentos abusivos e cultura do estupro; e, por fim, para a última intervenção, décima segunda, foram trabalhadas os assuntos de diversidade sexual, sexo biológico, identidade de gênero, orientação sexual e homofobia.

Ressaltando que os encontros que ocorreram sem divisão de gênero foram em razão dos facilitadores durante as orientações considerarem relevantes as discussões a partir do grupo de meninas e meninos juntos. Buscando, assim, uma consciência coletiva dos assuntos levantados.

Resultados e discussão

Os encontros iniciais foram elaborados no intuito de verificar o conhecimento deles a respeito de temáticas relativas à sexualidade, tais como: os órgãos reprodutores femininos e masculinos, os métodos contraceptivos, as infecções sexualmente transmissíveis, de modo que pudessem tanto escrever sobre o que sabiam, quanto falar a respeito de suas experiências e informações populares, em rodas de conversa.

Os conhecimentos apresentados por eles, principalmente pelas meninas, eram bastante superficiais, carregados de representações populares, na maioria das vezes repassados pelas mães em tom repressivo, mas não explicativo, de modo que muitas dúvidas surgiram, principalmente, no tocante ao aborto. Segundo Almeida et al. (2017), tal situação demonstra o tabu que ainda existe no âmbito familiar quando se refere ao diálogo, entre pais e filhos, no que diz respeito a temática da sexualidade.

Já que existe a dificuldade de diálogo entre pais e filhos sobre sexualidade, é possível considerar, ainda mais, o quanto educação sexual é fundamental nas escolas para que os jovens tenham uma fonte segura sobre a temática junto aos educadores. Paulo Freire (1979) ao pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos trouxe uma perspectiva de liberdade, consciência e autonomia na qual o educador pode inspirar o educando a refletir sobre a sua realidade e, juntos, caminharem em busca da construção do conhecimento.

Quanto aos meninos participantes do projeto, seus conhecimentos e, área do interesse temático, demonstrou ser mais relacionados ao ato sexual em si e ao prazer feminino. Parte do conteúdo de conhecimento prévio, deu-se por meio de pornografia e conversas informais nos círculos masculinos. Demonstrando, assim, as suas principais fontes de conhecimento: mídia, redes sociais e amigos. Tal fato nos faz pensar o quanto que estes canais de informação merecem atenção, tendo em vista que não é possível atestar a qualidade das informações repassadas aos adolescentes (COSTA; NUNES, 2017).

Além disso, todo o conteúdo dos encontros teve linguagem adaptada de modo que fosse acessível aos adolescentes. Suas perguntas e demandas de adequação metodológica foram atendidas, como, por exemplo, com a utilização de vídeos, a repetição da aprendizagem prática de uso dos preservativos, entre outros detalhes. A evolução de seus conhecimentos pôde ser observada através da participação, questionamentos e posicionamentos sobre as temáticas trabalhadas.

Nesse sentido, pode-se dizer que os adolescentes apropriaram-se de conhecimentos sobre seus corpos e suas sexualidades, ao ponto de compartilharem informações com o grupo escolar e adquirir confiança para responder em sala de aula, as questões de verificação de aprendizagem. Portanto, o auxílio da visão freireana no método do projeto foi bastante satisfatório, tendo em vista que a aprendizagem foi adquirida e, ainda, com autonomia compartilhada entre os jovens.

Conclusão

Ao longo do projeto, o conhecimento dos alunos foi verificado por meio de pequenas revisões, nas quais foi possível notar a evolução de seus aprendizados e, mais que isso, o vínculo entre os alunos tornou-se mais qualitativo. Os professores e coordenação da escola relataram melhora significativa no convívio entre os alunos, mais respeito às diferenças e menores conflitos em sala de aula.

No tocante aos universitários, sobre as habilidades de mediação de grupos e de intervenção diante de temáticas da juventude é possível afirmar que estas foram desenvolvidas. O contato direto com a escola, incluindo gestão e estudantes, propiciou uma experiência satisfatória a respeito da prática escolar e educacional. Os estudantes, de acordo com as suas dinâmicas, levantaram demandas de metodologias diversificadas de acordo com o gênero e tais aspectos foram levados em conta no planejamento, demonstrando a complexidade do papel de educador.

Por fim, o vínculo formado entre universitários e adolescentes demonstrou a principal ferramenta promotora de mudanças e avanços. Pois, conhecendo seus nomes, realidades, posicionamentos e histórias individuais, foi possível construir uma relação com respeito e promotora de trocas de conhecimentos. De tal modo, o referido projeto de extensão mostrou-se impactante no desenvolvimento dos alunos e no aprendizado profissional dos universitários.

Referências

ALMEIDA, R. et al. Conhecimento de adolescentes relacionados às doenças sexualmente transmissíveis e gravidez. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.70, n.5, p.1087-1094, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reben/v70n5/pt_0034-7167-reben-70-05-1033.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

CARVALHO, P. Número de pessoas infectadas com HIV aumenta em Roraima. **Folha Web Boa Vista**, 18 abr. 2016. Disponível em: <https://folhabv.com.br/noticia/Numero-de-pessoas-infectadas-com-HIV-aumenta-em-Roraima/15643>. Acesso em: 29 mar. 2021.

CONTINI, M. L. J.; KOLLER, S. H.; BARROS, M. N. S. **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

COSTA, I.; NUNES, N. Compreensão dos adolescentes sobre a prevenção e transmissão das infecções sexualmente transmissíveis em Escolas do Município de Presidente Médici, Rondônia, Brasil. **Acta Biomedica Brasiliensia**, v.8, n. 1, p. 12-23, jul. 2017. Disponível em: <https://actabiomedica.com.br/index.php/acta/article/view/161/140> . Acesso em: 28 mar. 2021.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual**: retomando uma proposta, um desafio. 3. ed. Londrina: Eduel, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FURLANETTO et al. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de Pesquisa**, v.48 n.168 p.550-571, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/1980-5314-cp-48-168-550.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2021.

MAIA, A. C. B. Conceito amplo de sexualidade no processo de educação sexual. **Psicopedagogia online**, v.1, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/125065>. Acesso em: 30 mar. 2021.

PONTES, J. Índice de gravidez na adolescência em Roraima é o maior do Brasil. **Folha Web Boa Vista**, 6 nov. 2014. Disponível em: <https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/-Indice-de-gravidez-na-adolescencia-em-Roraima-e-o-maior-do-Brasil/2032>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PLANEJAMENTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O GÊNERO RELATO PESSOAL PARA A EJA DURANTE A PANDEMIA COVID-19

Andreia de Andrade Lima
Elisabete de Moraes Pereira

No Brasil a Educação para adultos passou por diversos momentos históricos até constituir a identidade denominada Educação de Jovens e Adultos – EJA na década de 90 assumindo especificidades como atendimento ao público com diferentes faixas etárias conforme o parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/ CEB (2000) que tem por base três funções orientadoras: a reparação dos direitos do discente a frequentar uma instituição de qualidade, equalizadora para oferecer uma reentrada a escola de forma equitativa e a última função de permanência para renovar e atualizar saberes do educando e sua qualificação, logo, o processo de ensino aprendizagem consiste em proporcionar aulas que atendam essas especificidades.

Este trabalho é o resultado do planejamento da sequência didática com o gênero relato pessoal para o I ciclo na segunda fase contemplada na matriz curricular de Pernambuco para a EJA (BRASIL, 2001), a sequência foi pensada para a modalidade de ensino presencial, sentimos a necessidade de propor um trabalho interdisciplinar, favorecendo o ensino que possa contemplar mais de uma disciplina tendo em vista a importância de uma transmissão de conhecimentos mais integrada e mais dinâmica e enriquecedora (PIAGET, 1981).

Indagamos como a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e História através do gênero relato pessoal pode contribuir para que o aluno da EJA seja alfabetizado dentro de uma perspectiva freiriana? Teve-se como objetivo realizar um planejamento de uma sequência didática durante o ensino remoto e de forma específica que contribuísse para alfabetizar letrando a EJA articulando as disciplinas de Língua Portuguesa que visará uma aprendizagem voltada para os eixos de ensino: leitura, escrita,

oralidade e análise linguística e História porque nela não só estudam apenas fatos cronológicos que se limitam apenas aos estudos relacionados datados em tempos lineares e ao passado pronto e acabado, mas também por ser uma disciplina voltada para contextualização com o tempo presente e a realidade na totalidade, analisada a partir do gênero textual relato pessoal.

Foi utilizado A CNE/ CEB (2000) para explicar as funções da oferta de ensino para a EJA, esse parecer dispõe que a EJA tem por finalidade realizar três funções: a reparação dos direitos do discente a frequentar uma instituição de qualidade, equalizadora para oferecer uma reentrada a escola que forma equitativa e a última função de permanência para renovar e atualizar saberes do educando e sua qualificação, Hadad e Di Pierro (2000) apontando a trajetória histórica para a EJA construir sua identidade social e política que essa modalidade possui atualmente e ele explicou que:

O desafio maior, entretanto, será encontrar os caminhos para fazer convergir as metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas do século XIX, como a universalização da alfabetização. (HADAD, DI PIERRO, 2000, p.128).

Usamos a proposta curricular no 1º seguimento do ensino fundamental da EJA (2001) porque contempla de forma estruturada a distribuição de conteúdos a serem abordados em sala de aula segundo as fases de alfabetização para essa modalidade e Freire porque para ele “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1989, p.7). Para ele a aprendizagem deve partir dos conhecimentos prévios do aluno e a valorização do seu contexto de vida social, cultural, linguístico e político.

Usamos Piaget para explicar sobre interdisciplinaridade que segundo o autor ela pode ser entendida como o “intercâmbio mútuo e a integração recíproca entre várias ciências.” (PIAGET, 1981, p. 52), desse modo, a interdisciplinaridade é relevante porque faz com que os

discentes percebam que a aprendizagem não ocorra apenas de forma isolada, mas que há um diálogo entre as diversas disciplinas, e que essa relação promove uma aprendizagem integrada de maneira significativa.

Na metodologia utilizamos a sequência de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para organizar o planejamento de aulas, ela se pautou em 4 etapas:

[...] apresentação da situação na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a primeira produção. Esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão. Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados.(DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p.98).

Para o gênero relato pessoal utilizamos Bakhtin (1997) apontando a flexibilidade e importância presente no trabalho com gêneros discursivos, o gênero textual relato pessoal, nesse sentido, favorece a produção de um discurso oral e escritos voltados para uma temática necessária e atual, usamos como abordagem de ensino nessa sequência a metodologia freiriana, a qual, aponta o aluno da EJA como detentor de conhecimento e que apesar de não ter um domínio da leitura e escrita, o discente está imerso em atividades sociais. No ensino interdisciplinar as atividades com o gênero devem ser conduzidas por meio do diálogo nivelando docente e discentes igualmente importantes no processo de ensino e aprendizagem e na realidade do aluno quanto ao uso da leitura, escrita, produção textual e o contexto histórico da pandemia COVID-19 que foi o tema da sequência didática.

A sequência didática foi planejada para cinco dias, no ensino de Língua Portuguesa entre leitura e produção escrita conduzidas em rodas de conversa debatendo o tema e gênero concordando com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) de língua portuguesa dispõe como objetivo para os alunos que eles desenvolvam habilidades. Para o gênero relato pessoal utilizou-se Bakhtin (1997) apontando a flexibilidade e importância presente no trabalho com gêneros discursivos, o gênero textual relato pessoal, nesse sentido, favorece a produção de um discurso oral e escritos voltados para uma temática necessária e atual, usamos como abordagem de ensino nessa sequência a metodologia freiriana, a qual, aponta o aluno da EJA como detentor de conhecimento e que apesar de não ter um domínio da leitura e escrita, o discente está imerso em atividades sociais.

No ensino interdisciplinar as atividades com o gênero devem ser conduzidas por meio do diálogo nivelando docente e discentes, igualmente importantes no processo de ensino e aprendizagem e para a realidade do aluno quanto ao uso da leitura, escrita, produção textual com o contexto histórico da pandemia COVID-19 que foi tema da sequência didática. A sequência didática foi planejada para cinco dias, no ensino de Língua Portuguesa entre leitura e produção escrita conduzidas em rodas de conversa para debater o tema e gênero concordando com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) de língua portuguesa dispõe como objetivo para os alunos que eles desenvolvam as habilidades como:

utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; (BRASIL, 1997, p.5).

Bem como:

desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com

perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; (BRASIL, 1997, p.5).

E a função social para contemplar a disciplina de História a partir da vivência do aluno nesse período reafirmado no PCN de História (1999), pois:

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro (BRASIL, 1999, p. 22).

Freire pondera que a construção do conhecimento do sujeito crítico está relacionado a formação docente, na atualização de métodos, estratégias sobre a didática em sala de aula sendo aplicadas para oportunizar o diálogo e participação desses atores para alcançar autonomia aprendendo e ensinando, no ensino de História para alunos e professor se perceberem como agentes que deixam marcas no seu tempo e espaço no qual vivem, para Freire (1996):

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996, p.12).

Nas discussões e resultados observou-se no desenvolvimento do processo de planejamento de uma sequência didática para uma turma de EJA com foco na linguagem e associação com a disciplina de História, uma dificuldade na contextualização do tema e escolha do gênero tendo em vista a defasagem dos documentos que norteiam os conteúdos e propostas de ensino para a atual realidade, além da precariedade dos recursos didáticos e acesso aos espaços físicos do

ambiente escolar, limitando o trabalho docente e aprendizagem dos alunos.

Pôde-se perceber ser um grande desafio, diante da realidade desse alunado, o uso de tecnologias digitais no ambiente escolar e no dia a dia do discente da EJA, sabemos que a dificuldade de aprendizagem para essa modalidade de ensino é evidente devido à ausência de muitos deles, na idade regular de permanência na escola. E tudo isso se acrescenta somado a nossa realidade de modelo remoto na escola tornando mais complexo se planejar a sequência didática utilizando recursos digitais para inovar atividades em sala de aula, outro problema encontrado é o fato de não poder ter contato com o (a) docente e o público da EJA para diagnosticar suas reais dificuldades em sala de aula.

Desse modo, concluímos a respeito da sequência didática a importância de se planejá-la de maneira interdisciplinar entre Língua Portuguesa e História que pudesse inserir vivências dos discentes em um momento tão delicado como esse na tentativa de oferecer uma proposta diferenciada e criativa para a EJA trazendo consigo peculiaridades que precisam ser valorizadas, por meio desse gênero é possível conhecer a história de vida deles que em meio a esse período de pandemia eles buscam expressar as suas realidades, quando a rotina da aula não permite adentrar nos contextos de vida e trabalhar de forma heterogênea com esse público através do gênero selecionado se consegue acompanhá-las.

Vivemos um período de grandes transformações todas as áreas e especificamente as escolas foram afetadas, principalmente no modo de se organizarem para realizar as aulas, dessa forma inicialmente procuramos pensar o planejamento para ensino remoto, contudo, devido à dificuldade para encontrar tecnologias assistivas que contemplem o público da EJA, optamos por adequar a nossa sequência para o modelo presencial, a realização desse planejamento de atividades foi uma experiência riquíssima para uma futura atuação como pedagogas nessa modalidade de ensino, sabendo que essas atividades poderão ser postas em prática auxiliando no processo de ensino/aprendizagem e voltando-se para cultura do aluno

aproveitando para discutir um dos temas mais relevantes que marcaram a história do mundo.

Referências

BAKHTIN, M. **A Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer CEB 11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

DOLZ, J, M; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. “Gêneros orais e escritos na escola”. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128. Disponível em:
<https://www.passeidireto.com/arquivo/68743472/iiidolznoverrazsc-hneuwlyseque-nciasdidaticas--para--o-oral--e-para--a-escrita--ap>. Acesso em: 17 de outubro de 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: artigos que se completam. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

HADAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Ed. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2000.

PIAGET, J. **Problemes Generaux de la Recherche Interdisciplinaire et Mecanismes Communs**. In: PIAGETE, J., Epistemologie des Sciences de l'Homme. Paris: Gallimard, 1981.

RIBEIRO, V. M. M. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento. São Paulo: ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239 p.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PERFIL DOS ALUNOS E OS MOTIVOS DO RETORNO À ESCOLA

Daniel Biu Correia
Larissa Liandra Gama Silva
Natália da Silva Nunes
Maria José Gomes Cavalcante

Introdução

A escola, enquanto instituição presente na sociedade contemporânea, exerce uma complexa função dentro de um processo dialógico com a sociedade na medida em que tem por responsabilidade promover o desenvolvimento crítico do aluno. Ela deve oferecer condições de acesso e permanência ao discente no espaço institucional e possibilitar, também, uma educação que contemple e respeite a condição social bem como as especificidades de seus alunos. Ao abordar sobre as experiências dos indivíduos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, Costa, Alvares e Barreto consideram que “os alunos e alunas da EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional [...]” (2006, p. 5). Partindo desse pressuposto, o trabalho apresentado teve como base o pensamento freiriano, no que concerne o público da EJA. Sabemos que historicamente este público é marcado por estigmas, por preconceitos e pela exclusão social, mas, em contraponto, Freire nos traz importantes contribuições acerca dos alunos da EJA, concebendo-os como sujeitos autônomos e atuantes em seus contextos culturais/sociais.

Na perspectiva freiriana, ao trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, a escola deve compreender que o adulto não alfabetizado, assim como o indivíduo que ao longo de sua trajetória escolar, por determinados motivos, precisou interromper, é um sujeito trabalhador com responsabilidades sociais, muitas vezes pai e/ou mãe de família, com opinião própria, com conhecimentos construídos por meio das diversas relações sociais que ele estabelece

nos mais variados espaços que frequenta, seja na escola, com a família, na instituição religiosa com o qual faz parte ou no trabalho. Ou seja, a escola precisa considerar a diversidade destes indivíduos, dos diversos grupos sociais nos quais os mesmos estão inseridos, assim como orienta Gadotti: “[...] deve-se levar em conta a diversidade destes grupos sociais: perfil socioeconômico, étnico, de gênero, de localização espacial e de participação socioeconômica” (2003, p. 120)

Pesquisas realizadas (AMORIM, 2009; CAVALCANTE, 2017) comprovam que em sua maioria os alunos que frequentam a EJA são trabalhadores com significativa experiência profissional, com responsabilidades sociais e familiares, e que em algum momento de sua vida, de forma geral na infância, precisaram interromper sua trajetória escolar devido a diversos fatores de ordem pessoal. Compreende-se também que o desejo pela escolarização continua vivo, ultrapassando as barreiras e as marcas de um sistema excludente, fazendo com que em sua fase adulta possibilite retornar à escola.

Objetivos

Este trabalho objetivou investigar os perfis de três turmas da EJA e os motivos de retorno de seus alunos à escola por meio dos relatos dos professores pesquisados.

Metodologia

Esta pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa, que segundo Ludcke e André (1986, p. 13) “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Utilizamos como recurso para coleta de dados o questionário (online) que segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido como a “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas

etc.” Este foi aplicado para um grupo composto por quatro professores, entre o início e fim de dezembro de 2020.

A seleção dos sujeitos da pesquisa se deu por meio dos seguintes critérios: está atuando na Educação de Jovens e Adultos, com pelo menos 1 ano de experiência.

Discussões e resultados

De modo geral os professores nos revelam uma diversidade no que diz respeito ao perfil dos estudantes da EJA de suas respectivas turmas. Percebemos que a grande maioria dos estudantes dessas turmas são indivíduos com faixa etária variadas e cada um, por sua vez, possui a sua respectiva ocupação, seja um trabalho no comércio, no campo, em casa, com o seu próprio negócio, assim como nos coloca os professores pesquisados, que serão identificados como: Vanessa, Ana, Verônica e Rafael.

Vanessa: “... A maioria são alunos jovens, que trabalham no comércio de Garanhuns, há autônomos e há também aqueles que trabalham em casa (domésticas)”

Ana: “... tem em média um quantitativo de 28 estudantes com faixa etária entre 20 a 60 anos, são trabalhadores da área rural ou artesãos que trabalham em sua própria casa com a renascença”

Verônica: “... A maioria dos estudantes trabalham no setor de confecções aqui da cidade (Santa Cruz do Capibaribe – PE).

Rafael: “... idades variadas (18 a 50 anos); agricultores, donas de casa, trabalhadores do comércio.”

As afirmações postas pelos docentes, estão em consonância ao que revela Oliveira, quando tece importantes considerações acerca do perfil do alunado que frequenta a EJA:

O adulto, para a educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o

migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (1999, p.2).

As respostas dos professores, em relação ao perfil dos alunos em suas turmas, nos convidam a refletir acerca da heterogeneidade não somente etária, mas, também, sobre os saberes e experiências diferentes que são construídas através de suas interações sociais. Corroborando com a discussão, Cavalcante, nos afirma que:

A pluralidade de sujeitos e sua diversidade de saberes fazem deste público da EJA um grupo bastante heterogêneo: são negros, jovens, idosos, trabalhadores e não-trabalhadores, mulheres e homens, que vivem na cidade ou no campo, que voltam à escola com uma “bagagem”, um saber próprio elaborado a partir dos seus mecanismos de sobrevivência, de suas experiências sociais vividas em múltiplos espaços de lazer, de trabalho, de cultura, levando a necessidade de estabelecer um perfil aprofundado desses alunos (2017, p. 38).

Em continuidade a análise, ao indagarmos os motivos de retorno dos alunos à escola, os professores revelaram:

Vanessa: “Apesar das dificuldades, eles afirmam que têm motivação para continuarem os estudos, por ser um momento de encontrar os amigos e trocar ideias com pessoas com experiências diferentes.”

Verônica: “eles almejam ir para o Ensino Médio e assim concluir os estudos.”

Rafael: “o intuito era terminar o Ensino Médio, conseguir um emprego melhor, seguir carreira acadêmica”

As colocações, transcritas acima, nos mostram a relação subjetiva que cada indivíduo possui com a educação. A maioria do público atuante na EJA, são trabalhadores e não trabalhadores em busca de melhores condições de vida e que ao adentrar no espaço

escolar buscam vencer as diversas barreiras de exclusão resultantes do próprio sistema educacional excludente.

A professora Ana, nos traz uma fala marcante e nos convida a refletir acerca do desejo do jovem e/ou adulto para com a escolarização, pois apesar das dificuldades encontradas pelos alunos no decorrer de sua trajetória escolar, os mesmos mantem-se firmes, uma vez que “O saber se faz através de uma superação constante”. (FREIRE, 1996, p. 15).

De modo geral, as falas dos educadores supramencionados, nos mostram as diferentes motivações dos alunos, apontando para as expectativas que os mesmos possuem quando decidem retornar a escola, no entanto, conforme já discutido, para que tais expectativas sejam, de fato, atendidas, é necessário promover uma educação que contemple e respeite a condição social e as especificidades de seus alunos, mas para que isto aconteça o educador não deverá ser “[...] apenas um transmissor do conhecimento, ele deve buscar através do diálogo o que os alunos traz consigo em sua bagagem social e cultural” (FREIRE, 2005, p. 79).

Portanto, ainda de acordo com que explica Freire (2005), para que haja um ensino condizente as expectativas dos discentes, torna-se necessário, pois, uma relação de harmonia entre o professor e o aluno. Partindo desta premissa, o teórico nos revela “Desta maneira, o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. (2005, p. 79).

Conclusão

O desenvolvimento da presente pesquisa, nos evidencia que o público que frequenta a educação de jovens e adultos parte de diferentes realidades sociais, culturais e financeiras. Deste modo, são alunos que em sua maioria desenvolvem diversas atividades em seu cotidiano, nos quais podemos destacar: no comércio, no campo, em casa, nas instituições sociais (igrejas, trabalho, sindicatos...)

Quanto aos motivos de retorno, foi possível concluir que os estudantes, voltaram, prioritariamente, devido as exigências do

mundo contemporâneo, desta maneira, em linhas gerais, destacamos: sair da solidão e trocar ideias com pessoas com experiências diferentes; concluir os estudos; há aqueles que desejam concluir os estudos e posteriormente ingressar em uma faculdade; conseguir um emprego melhor.

As respostas dadas pelos professores participantes da pesquisa nos suscitam inúmeras reflexões e nos apontam para a necessidade de investimentos e propostas governamentais para melhor atender esse público que é tão diverso, propostas estas que se adequem a realidade de cada educando, haja vista que são seres singulares, com suas características, experiências e histórias de vida, contribuindo significativamente para o sucesso das realizações desses alunos que na fase adulta possui o desejo de concluir os seus estudos.

Referências

CAVALCANTE, Maria José Gomes. **Práticas de leitura na educação de jovens e adultos: da vida para a escola e da escola para vida.** 2017. 286 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

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

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista retratos da escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008

OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Daniel Biu Correia

Larissa Liandra Gama Silva

Natália da Silva Nunes

Maria José Gomes Cavalcante

Introdução

Levando em consideração que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma importante modalidade de ensino, que abarca todo processo de aprendizagem, seja formal ou informalmente, e visa desenvolver habilidades e enriquecer os conhecimentos, buscando o aperfeiçoamento das qualificações técnicas e profissionais das pessoas adultas, conduzindo-as para a satisfação de suas necessidades e da sociedade (BRASIL, 2000).

Torna-se necessário voltarmos o nosso olhar para o professor da EJA, uma vez que, nem sempre são contemplados durante sua formação em propostas voltada a essa modalidade de ensino, assim como nos coloca Gentil (s/a, p. 1)

[...] uma reflexão a respeito da (re)construção e redimensionamento dos saberes docentes de professores. Um dos seus propósitos é trazer ao debate a relevância da formação continuada na especificidade da modalidade de ensino a jovens e adultos, principalmente quando esta não foi contemplada na formação inicial.

Sendo assim, o professor tem um importante papel na EJA, visto que ele deve ter em mente que os alunos são marcados por experiências que os diferenciam dos estudantes da Educação Fundamental e do Ensino Médio. Por sua vez, deve entender que "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender." (FREIRE, 1996, p. 23). Pois, os alunos da EJA não devem e nem podem ser confundidos com as crianças da educação infantil, e muitas vezes nos deparamos com essa realidade, onde as atividades propostas na EJA são confundidas muitas vezes com uma atividade

que não condiz com a carga experiencial daquele aluno. Paulo Freire já nos dizia que “ a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (2001; p.11) e os estudantes da Modalidade da EJA, já vivenciam essa leitura de mundo, e não podemos desconsiderá-la.

Para tanto, compreende-se que na perspectiva freiriana, o docente ao atuar na Educação de Jovens e Adultos, assume algumas atribuições, a saber: desenvolver uma proposta pedagógica adequada às diferentes faixas etárias em que se encontram os alunos; considerar a bagagem experiencial dos alunos advinda de suas interações e vivências pessoais/coletivas; compreender a realidade social em que os alunos se encontram, pois conforme explicita Freire (1983), ao considerar e respeitar a bagagem social e a realidade em que se insere o indivíduo, este passa a compreendê-la, o levando a elaborar hipóteses sobre os desafios colocados dentro dessa realidade social, permitindo-se transformá-la e por meio de seu trabalho criar um mundo próprio do seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 1983).

Sendo assim, o trabalho ao qual nos propomos, buscou ouvir/dar voz a professores da EJA, mais especificamente professores que atuam/atuarão em três turmas da Educação de Jovens e Adultos. Entendendo-os como peças fundamentais nesse processo de autonomia/identidade dos estudantes desta modalidade. Diante do exposto, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: Quais os desafios da prática docente do professor da Modalidade de ensino EJA?

Metodologia

Utilizamos, nesta pesquisa, a abordagem qualitativa. Conforme explica Menga Ludcke, e Marlí André (1986) com base nos estudos de Bogdan e Biklen (1982), esta, trata-se de uma pesquisa em que “tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]” (LUDCKE, ANDRÉ, 1986, p. 11). Ainda de acordo com as autoras supracitadas, a pesquisa qualitativa envolve “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza

mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. (LUDCKE, ANDRÉ, 1986, p. 13).

Para coleta de dados, utilizamos o questionário (online), que segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido como a “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” O instrumento foi aplicado entre o início e o fim de dezembro de 2020.

A seleção dos sujeitos da pesquisa se deu por meio dos seguintes critérios: está atuando/atuado na Educação de Jovens e Adultos, com pelo menos 1 ano de experiência. Neste sentido, participaram da pesquisa um grupo composto por três professores com experiências diversificadas em sala de aula. A professora, no qual identificamos como Renata, possui 10 anos de experiência e atua em uma turma da primeira fase, em um município de Pernambuco. O outro professor, identificado como sendo Manoel, atua nesta modalidade há 15 anos em uma turma da primeira fase. Já o docente, identificado por nós como sendo Marcelo, atuou nesta modalidade de ensino por um período de um ano, em uma turma de jovens e adultos no ensino médio.

Análise e discussões de dados

Inicialmente questionamos os educadores sobre as turmas nas quais eles estavam atuando. Tais indagações foram levantadas, pois buscamos perceber como esses professores viam esse alunado e quais eram as expectativas que os estudantes possuíam em relação às suas práticas. A partir das afirmações postas pelos docentes, percebemos quais eram os desafios que eles observaram nas suas práticas, analisando quem eram esses alunos por meio de suas descrições. No entanto, é importante salientar que o nosso foco está no professor e não nos alunos.

No que se diz respeito às turmas no qual atuam, os professores revelam:

Manoel: Atualmente, por conta da pandemia, estou com seis turmas da EJA IV ao todo, variando entre 47 e 48 estudantes por turma. A maioria trabalha no setor de confecções. Por estarem concluindo o Ensino Fundamental (fazendo 8º e 9º ano), as expectativas que eles têm em relação à escola é ir para o Ensino Médio e assim concluir os estudos.

Renata: 10 turmas de EJA III e EJA IV. 45 alunos em cada turma. De 16 anos a 50 anos. A maioria trabalha na confecção. Vêm na escola a oportunidade de recuperar o tempo perdido.

O professor Marcelo, por sua vez, comenta acerca de sua turma no qual lecionou por um período de um ano.

Marcelo: Eram turmas de EJA-Médio com cerca 25 alunos; idades variadas (18 a 50 anos); agricultores, donas de casa, trabalhadores do comércio; todos alfabetizados; o intuito era terminar o Ensino Médio, conseguir um emprego melhor, seguir carreira acadêmica, enfim.

As respostas dadas pelos professores para os questionamentos propostos evidenciam as expectativas dos alunos em relação à escola, as suas especificidades e as diferentes faixas etárias na turma. Partindo desta realidade, tais apontamentos configuram-se em desafios para a prática docente. Diante deste contexto, para a professora Renata:

“torna-se um desafio propor tarefas/atividades que sejam bem vistas por todos e que consigam ser resolvidas pelo conjunto, uma vez que cada ser é único e falando sobre faixa-etária isso torna-se ainda pior”

O relato, transcrito acima, dialoga com as reflexões mencionadas por Garcia, Machado e Zero, uma vez que para os autores o professor deve trabalhar com conteúdo e metodologias “apropriadas com à idade e às vivências dos alunos que procuram a escola, na maioria das vezes, para satisfazer necessidades pessoais que contribuam para seu crescimento” (2013, p. 71).

Além da heterogeneidade das turmas da Educação de Jovens e Adultos, a evasão, também se configura em uma das maiores

dificuldades. Assim como pontua um outro professor participante do estudo, ao ressaltar o desafio em relação a criar meios que garantam a permanência dos alunos na escola:

Manoel: “somos diariamente desafiados para atuar de maneira que não venha apenas suprir a escolaridade perdida do aluno, mas como forma de garantir sua permanência na escola e a continuação de seus estudos.”

Em congruência ao que foi colocado pelo professor, Gadotti evidencia que o educador deve “ter um olhar diferente, de compreensão e equilíbrio, considerando as vivências e experiências de seus alunos, tendo um papel fundamental para evitar novas situações de fracasso escolar” (2013, p. 72).

Além disso, com base em sua fala, podemos perceber que ao pensar em um ensino que leve em consideração o estudante da EJA, o professor deve oferecer meios para a permanência desse aluno na escola. Entretanto, gostaríamos de trazer para discussão a resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de educação (CNE) – que estabelece As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a oferta dessa modalidade de ensino deve considerar:

...as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade

formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.
(art. 5º)

Com base no que foi apontado pelas diretrizes, podemos refletir que a escola, ao não considerar para as especificidades dos alunos corrobora para o desestímulo desses sujeitos no que se refere a aprendizagem, contribuindo ainda mais para a evasão escolar, o que nos leva a problematizar que não deve partir somente do professor meios para a permanência dos alunos da EJA, mas a escola deve promover projetos atrelados a secretária de educação, visto que o Estado parece não se atentar às questões relacionadas a essa modalidade de ensino e as medidas que adotam muitas vezes distanciadas das reais necessidades dos alunos dessa modalidade, sendo assim, não podemos responsabilizar os professores, mas todos devem ser atuantes em ofertar meios para garantir a permanência desse aluno, principalmente em se tratando do Governo/Estado.

Em relação à prática docente, os relatos dos professores nos revelam que, apesar dos constantes desafios encontrados pela categoria em sala, estes buscam desenvolver aulas que estimulem e incentivem o aluno no processo de aprendizagem, abordando temas relevantes, partindo de sua realidade. Diante do que nos apontaram os professores, percebe-se um diálogo com as reflexões de Freire (1996) quando nos revela a importância de o professor considerar o universo cultural do discente, uma vez que as diferenças culturais constituem a essência de cada indivíduo.

À vista disso, entende-se que ao adentrar numa sala de aula, o docente assume um grande desafio, haja vista que para Freire (1997) o ensino se constitui como algo muito além do “depositar” ou transmitir conteúdo, se constituindo, portanto, enquanto um ato de construção de conhecimentos significativos, que se relacionam, portanto, com a vida social, cultural do aluno. Nas palavras do referido autor “O professor não deve ser apenas um transmissor do conhecimento, ele deve buscar através do diálogo o que os alunos trazem consigo em sua bagagem social e cultural”. (FREIRE, 1996, p.99).

Por fim, ao serem questionados a respeito de sua identificação no ensino da Educação de Jovens e Adultos, dois

professores se sentiram animados e, de modo geral, ressaltaram que apesar de ser desafiador, atuar na EJA acaba tornando-se uma experiência única para educadores. Ambos os professores que responderam positivamente em relação à indagação possuem um certo tempo em sala de aula, diferente do terceiro docente (Marcelo), que apesar do pouco tempo lecionando na EJA, enfatizou não se identificar com o público, pois para ele trata-se de *“alunos que estudaram a muito tempo e não têm habilidades cognitivas, já que já vão para escola cansados após um longo dia de trabalho, enfim”*

No entanto, cabe a nós enfatizar que o professor, citado acima, reforça uma concepção de jovens e adultos da EJA enquanto pessoas pouco capazes ou mesmo incapazes, já que não continuaram seus estudos. Tal afirmação nos remete à visão de jovens e adultos instauradas no período da Primeira República, quando se acentuaram discursos em que associavam a condição de analfabeto a dependência e a incompetência, o que corrobora, portanto, para uma desvalorização dessa modalidade de ensino, bem como dos próprios alunos. Em contraponto a esta visão colocada pelo professor, concordamos com Machado quando nos coloca que:

Portanto, quando a escola que atende esses alunos jovens e adultos consegue reconhecê-los como sujeitos de direito à educação, passa, inclusive, a perceber que os seus conhecimentos prévios e o aprendizado acumulado ao longo da vida têm muito a contribuir para o conhecimento produzido pelas diversas áreas da ciência e, mais, que possuem grande capacidade de confronto com o conhecimento sistematizado, contribuindo na produção de novos. (2008, p. 162).

Conclusão

As experiências e reflexões dos docentes, apresentadas ao longo deste trabalho, nos revelam a preocupação em promover aulas adequadas às diferentes faixas etárias em que se encontra o educando, bem como de contemplar conteúdos que partam da realidade dos educandos. Os relatos colocados pelos professores também nos evidenciam a responsabilidade em relação ao ensino, sucesso e/ou ao fracasso do estudante adulto, atribuída somente ao professor,

ausentando as responsabilidades da instituição e da esfera governamental, assim como preconiza as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 03/2010 – BRASIL, 2010):

Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política públicas de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida.

Os relatos dos docentes, também nos levam a refletir acerca dos desafios que estes encontram em uma sala de aula da Educação de Jovens e Adultos. A heterogeneidade de alunos presentes na turma, as diferenças de faixa etária e a elaboração de métodos voltados para a garantia da permanência dos alunos ao longo do ano letivo, configuram-se nos desafios apontados pelos docentes. Contudo, os docentes se mostraram habilitados, uma vez que na medida do possível propõem aulas e atividades que condizem com a realidade dos discentes, já que os mesmos nos apontam que ao trabalhar com a EJA deve-se levar em consideração a história de vida de seus alunos bem como as suas experiências. Construindo, assim, uma educação problematizadora, onde coloca em evidência o protagonismo dos estudantes.

Quanto às contribuições deste trabalho, pontuamos que o mesmo nos trouxe um olhar mais atento acerca da Educação de Jovens e Adultos, principalmente no que se refere ao professor e a sua formação, possibilitando, dessa forma, uma atenção para as práticas pedagógicas, uma vez que é a partir delas que se torna possível a construção de um visão empática, assim como o reconhecimento das especificidades deste público.

Referências

CAVALCANTE, Maria José Gomes. **Práticas de leitura na educação de jovens e adultos: da vida para a escola e da escola para vida.** 2017. 286 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB Nº 1**, de 5 de julho de 2000. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 2010.** Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos.** Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://www.cne.gov.br>>. Acesso em: 22 de Abril de 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo, Cortez: 2001.

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

FREIRE, PAULO. **Educação e Mudança.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GENTIL, Viviane Kanitz. **EJA:** Contexto histórico e desafios da formação docente. Disponível em:

http://www.drearaguaina.com.br/educ_diversidade/fc_eja/Municipios/texto_para_leitura_desafios_da_eja.pdf.

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

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista retratos da escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MARCONI. M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

RELATO DE EXPERIÊNCIA NA MONITORIA ACADÊMICA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA ALÉM DA SALA DE AULA NA PERSPECTIVA FREIRIANA

Stefanie Sônia Alves Tenório
Fausta Maria Emília de Carvalho Ferreira
Márcia Fernanda de Lima

Introdução

A educação é um fenômeno social capaz de promover a humanização, o desenvolvimento econômico, social, cultural, cognitivo e identitário dos indivíduos. Mas, atualmente, tem se pensado e praticado uma educação mercadológica, calcada nos ideais do neoliberalismo, em que a única função é seguir um “modelo de formação de sujeitos produtivos para o mercado, que se torna hegemônico, constituído pelas competências necessárias à empregabilidade” (MACIEL, 2011, p. 328).

O locus de desenvolvimento de todas essas atribuições da educação é a escola, uma vez que esta configura-se como uma instituição importante. Silva e Ferreira (2014) destacam que “além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual e moral dos estudantes, ocorre também, a inserção social pelo fato da escola ser um importante meio frequentado pelos indivíduos, depois do âmbito familiar”. Quando nos referimos aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, a escola exerce um papel ainda mais transformador, pois os processos educativos desses estudantes ocorrem de modos diversos e, na maioria das vezes, tardiamente.

Diante do cenário em que as salas de aulas se modificaram e as interações sociais ocorrem de maneira remota em virtude da Pandemia do Covid-19, o presente artigo tem o objetivo de analisar as práticas didático-pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos promovidas através da monitoria voluntária no período de Setembro a Novembro de 2020, além de examinar os aspectos que se relacionam com a pedagogia freiriana na promoção de uma educação equânime, libertadora e humana.

Referencial teórico

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação, destinada à todas aquelas pessoas que não tiveram oportunidades e/ou condições de concluírem seus estudos (ensino fundamental e médio) na idade própria. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, em seu artigo 37º § 1º determina que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas”. A LDB também assegura em seus artigos 6º e 17º, no que refere-se aos professores dessa etapa de ensino que “a formação inicial e continuada de profissionais para a EJA terá como referências as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

- I – Ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
- II - Investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
- III – Desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
- IV – Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

O currículo para a EJA deve ser pensado e flexibilizado de maneira a atender as especificidades desses estudantes, pois estão inseridos em uma realidade de mundo e contextos diversos. Mas, o que observa-se no currículo da Educação de Jovens e Adultos é a valorização e a prevalência da inteligência cognitiva, e do raciocínio lógico numa abordagem reducionista da vida na qual diferentes aspectos da cultura e da sociedade são desconsiderados. Ficando o currículo nessa modalidade entre dois fatores, o da formação do estudante para o mercado de trabalho ou o da formação integral inerente ao processo educativo. Dessa maneira, como destaca Silva (2004, p. 37)

O sistema educacional, dessa forma, apenas legitima a sociopedagogia seletiva: oferta a oportunidade educacional a todos, mas, na prática sociocultural e econômica concreta, poucos a alcançam, reforçando o argumento da incompetência individual do educando perante a inexorabilidade dos contextos de realidade. Acaba a escola, portanto, cumprindo o seu papel ideológico de formar cidadãos convenientemente convencidos da naturalidade de seu estado de exclusão.

Assim posto, compreende-se que um dos maiores desafios pertinentes à Educação de Jovens e Adultos no Brasil se dá na concepção de práticas curriculares, pois estas refletem diretamente na atuação dos docentes. Cabe, então, a construção de um currículo que atenda para além das demandas do sistema neoliberal vigente, tendo em sua concepção a visão de uma educação libertadora e reflexiva de modo a impulsionar a autonomia e a consciência enquanto cidadãos atuantes desses estudantes na sociedade. A escola deve romper, dessa forma, com a construção de uma educação hegemônica, que perceba as especificidades e necessidades de cada sala de aula, que se promovam vivências que reconheçam os estudantes não somente como aprendizes e no caso específico da EJA como indivíduos que buscam qualificação para a vida profissional.

Considerando o currículo para a Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva de valorização do sujeito, Freire (2002, p. 67) defende que:

“a educação que se impõe 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 conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo”.

Conseqüentemente, além de oportunizar aos estudantes da EJA uma educação libertadora que leve em conta a particularidade do sujeito no processo educativo e o seu lugar no meio em que está

inserido. Com isso, o currículo deve ser em movimento e flexível, pois, segundo Barbosa e Moura (2013, p. 55) “o aluno interage com o assunto em estudo – ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando – sendo estimulado a construir o conhecimento ao invés de recebê-lo de forma passiva do professor”. Em outras palavras, o conhecimento é construído a partir de uma aprendizagem ativa, participativa e dinâmica.

Paulo Freire (2002) destaca que é fundamental que nós, professores, sejamos críticos e tenhamos uma postura vigilante acerca de uma educação que não se volte para o social, pois só assim é possível humanizar os estudantes. Com isso, a monitoria acadêmica “tem a finalidade de promover a cooperação mútua entre discente e docente e a vivência com o docente e como as suas atividades técnico-didáticas” (FRIEDLANDER, 1984).

A vista disso, faz-se necessário a construção de saberes que extrapolem as vivências profissionais e busquem a consolidação do desenvolvimento pleno e integral desse grupo, despertando o senso crítico, sociocultural e político, promovendo uma educação que reconheça a realidade desses estudantes, conduzindo-os para construção de identidade e pertencimento do meio em que vivem, dessa forma "apreender a prática curricular como uma totalidade sociocultural complexa, que envolve todas as interações do espaço escolar" (SILVA, 2004). Principalmente, se considerarmos que há um rejuvenescimento no público da EJA e, com isso, é possível identificar que as mudanças nas esferas sociais e políticas contribuem significativamente para o aumento de jovens fora da escola em idade regular. Caseira (2017, p.14) destaca que o abandono das camadas mais vulneráveis da sociedade “somado à (des) interesses políticos, fizeram a educação ser tratada como privilégio de poucos e, posteriormente, como alavanca para vender uma imagem de um Brasil em desenvolvimento”.

Assim, percebe-se que a educação não é estática e por esse motivo deve renovar-se à medida em que a sociedade se modifica, buscando com isso, possibilidades de práticas e ferramentas pedagógicas que oportunizem uma aprendizagem intelectual e

significativa para a vida. Enquanto profissionais da educação é fundamental promovermos a educação como prática de liberdade e voltarmos os olhos para a valorização da identidade e a humanização, e não somente para a aquisição de conhecimento dos estudantes da EJA, uma vez que

[...] os jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para sua vida e inserção no mercado de trabalho. Este novo panorama, pouco a pouco, foi modificando o ambiente escolar, exigindo dos professores uma nova postura e um jeito novo de conviver com estes alunos, cada dia mais jovens (BRUNEL, 2004, p. 9-10).

A monitoria acadêmica permite aos futuros professores se basearem numa perspectiva que possibilite uma reflexão “acerca da sua situação e do seu ambiente concreto [...] a partir de uma interação prévia, com o mundo, consigo e com os outros” (FREIRE, 1980, p.33). Além de possibilitar vivências e experiências que dialoguem com a realidade dos estudantes, a monitoria promove o acesso a pluralidade existente na sociedade e, conseqüentemente, no ambiente escolar como possibilidades, na criação de caminhos alternativos para o enfrentamento dos desafios encontrados na Educação de Jovens e Adultos (PORCARO, 2011, p. 39-57).

Metodologia

A pesquisa de natureza analítica das práticas didático-pedagógicas, foi desenvolvida com base nas observações da monitoria voluntária na disciplina Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizada na turma do 5º período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Pernambuco – Campus Garanhuns, nos meses de Setembro a Novembro de 2020, na modalidade remota.

Nesse contexto de aulas remotas em consequência da pandemia do Covid-19, as atividades desenvolvidas com os

estudantes da disciplina EJA foram acompanhadas pelas monitoras de maneira síncrona. Além do acompanhamento das atividades, foram elaboradas propostas de ensino em conjunto com a professora a fim de estimular o processo de ensino e aprendizagem entre professor-estudantes-monitoras.

Discussões e resultados

Durante a vigência da monitoria na disciplina Educação de Jovens e Adultos, tivemos a oportunidade de vivenciar desde o planejamento até o desenvolvimento das atividades propostas para a turma do 5º período de Pedagogia, a partir de ações colaborativas em parceria com a professora. Ressaltamos que o período que o presente relato retrata aconteceu no semestre suplementar no ano de 2020 de forma remota devido o isolamento social e o fechamento das universidades para atividades presenciais, em virtude da pandemia do covid-19.

Assim, no que refere-se a vivência dessa disciplina no curso de pedagogia estando na monitoria, compreende-se que a forma que esta é elaborada reflete-se diretamente na percepção dos estudantes da graduação que posteriormente poderão atuar nessa modalidade EJA, desse modo, é de suma importância que as vivências propostas estejam alinhadas com as reais necessidades dos estudantes. Por assim dizer, é preciso explicitar as demandas não somente pedagógicas e curriculares, mas sobretudo as questões sociais que permeiam o processo educativo desse grupo de ensino, pois “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2002).

No que tange às aulas e as atividades que foram realizadas junto a turma, e diante do contexto remoto de ensino, tivemos a oportunidade de promover webinários, palestras com professores que atuam na EJA e que puderam compartilhar suas experiências, além de vídeos e análises propostas, tendo como norte teórico a abordagem de uma educação libertadora para o grupo alvo dessa modalidade de educação, pois como destaca Gadotti (2003, p. 04) é fundamental pensarmos numa reorientação e reestruturação escolar a fim de

promover as mudanças necessárias de maneira democrática para todas e todos. A participação de profissionais atuantes na área, bem como os demais webinários e atividades interativas via plataforma do google, tais como o sala de aula, o meet e o jamboard, os discentes do 5º período tiverem a cada momento a oportunidade de questionar, dialogar, sugerir e construir a disciplina junto às monitoras e a professora, além de estarem aprendendo de forma ativa, participativa e colaborativa.

Conclusão

Os aspectos abordados acima revelam que a Educação de Jovens e Adultos enfrenta desafios quanto a efetivação de uma educação que cumpra com seu papel na formação cidadã, o que implica diretamente na concepção de uma educação que promova a autonomia, a criticidade e o pertencimento social desses estudantes. Como aqui mencionado, a partir dessa modalidade, o público a que se destina, há na EJA uma inserção social, uma vez que a escola representa uma importante esfera desse meio e os estudantes que não puderam concluir/ ou ingressar na educação tem essa oportunidade.

Dentre os desafios está a concepção de um currículo que reconheça as especificidades desse grupo de estudantes e que promova para além do desenvolvimento cognitivo, uma aprendizagem integral. Sabemos que parte dos estudantes que ingressam na EJA visam o mercado de trabalho, mas há também uma parte que precisou se afastar do sistema educacional por diversas circunstâncias ou não pode sequer adentrar nos estudos e objetiva ingressar nesse meio para construir conhecimentos.

À vista disso, o currículo deve considerar a diversidade presente neste ciclo de ensino, assim como as diferenças pontuais, sejam elas: etária, de classe social, motivação para ingresso dentre outras, pois a efetivação da educação não deve se resumir no aprender de conteúdos curriculares que são postos como intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem. A educação deve reconhecer os saberes socioculturais de cada aluno, e por meio de ações pedagógicas promover a socialização desses conhecimentos prévios para

construção de novos saberes curriculares, além do despertar crítico e atuante transcendendo de uma educação voltada às necessidades do mercado e partindo para uma educação humana pautada nos anseios sociais.

Concluimos por meio da monitoria acadêmica que a concepção e as atividades propostas para os estudantes da graduação são de suma importância para que todos, nós possamos sair da universidade aportados não somente de referências teóricas, mas de conhecimentos refletidos, compreendendo os desafios estruturais e as necessidades que a Educação de Jovens e Adultos enfrenta, uma vez que a graduação e os conhecimentos nela adquiridos serão refletidos na futura atuação docente, podendo dessa forma contribuir para solução dos desafios aqui pontuados e em mudanças significativas na sociedade.

Referências

BARBOSA, E. F. & MOURA, D. G. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

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

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASEIRA, Veridiana Gomes. **Olhares Sobre a Educação de Jovens e Adultos: o rejuvenescimento da EJA nos espaços da educação pública em Rio Grande/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rio Grande – FURG, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIEDLANDER, M. R.; **Alunos-monitores: uma experiência em Fundamentos de Enfermagem.** Revista Esc. Enf. USP, 18(2): p.113-120, 1984. Disponível em: <www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0387-1.pdf>. Acesso em 11 mar. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: um cenário possível para o Brasil.** 2003. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional12030234911t003Ps002/EJA_Um_cenario_possivel_2003.pdf>. Acesso em 24 de Mar. de 2021.

MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011.

PORCARO, Rosa Cristina. **Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente.** EccoS Revista Científica, núm. 25, enero-junio, 2011, pp. 39-57 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.** Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

SILVA, Luís Gustavo Moreira da; FERREIRA, Tarcísio José. **O papel da escola e suas demandas sociais.** Periódico Científico Projeção e Docência, v.5, n.2, 2014.

INCLUSÃO NA EJA PARA SURDOS: UM OLHAR SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Wellington Santos de Paula
Agne de Albuquerque França Ribeiro

Introdução

Nas últimas décadas, as instituições de ensino público vêm recebendo alunos surdos ou com particularidade funcional, para serem escolarizados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) através de um processo inclusivo. No qual, os percursos desses sujeitos na educação de Jovens e Adultos tem sido bastante demandado no contexto educacional viabilizando a valorização dos direitos.

Desta forma, a modalidade de ensino na EJA é um espaço que atende a variedade de público, principalmente estudantes surdos e outros educandos com necessidades especiais. Que garante um lugar de convivência com a diversidade social, religiosa e cultural. Desempenhando um papel de contribuir com a sociedade na formação dos sujeitos para além da escolarização.

No âmbito da educação de surdos, conforme Plano Nacional de Educação Especial (PNEE-2020), o reconhecimento das especificidades dos métodos educacionais para esses sujeitos tem sido um assunto discutido pelas políticas públicas educacionais inclusivas, no sentido de garantir uma escolarização de fato bilíngue para os surdos respeitando suas especificidades linguísticas e culturais.

A EJA apresenta diversas possibilidades de inclusão de todos os sujeitos que não tiveram acesso ao estudo na idade apropriada. Moura (2015, p. 51) destaca que há um “outro grupo que vem ao longo dos últimos anos migrando para a EJA são os alunos de educação especial”. Esse espaço abre caminho para a inclusão dos sujeitos surdos que, por diversos motivos, sociais, econômicos, culturais e linguísticos, tiveram que abandonar os estudos, e estão retornando às salas de aulas.

Contudo, ao referenciar sobre a modalidade da EJA para alunos surdos, temos que primeiro, refletir: quem são esses sujeitos

surdos e que tipo de cenário educacional eles encontram-se inseridos? Como está ocorrendo a inclusão de pessoas surdas adultas nos espaços emancipatórios? Quais as conquistas no âmbito da legislação educacional? O que a lei garante para os surdos nessa modalidade de ensino? E para responder essas questões, torna-se importante ressaltar em primeira instância, a legislação sobre o acesso desses sujeitos nessa modalidade de ensino e as políticas públicas.

Objetivo geral investigar a atividade de inclusão dos sujeitos surdos na forma da educação de jovens e adultos. Como também, obtém uma análise sobre os marcos normativos e legais das políticas públicas educacionais brasileiras, identificando suas contribuições para a inclusão dos surdos na EJA.

Para atender os objetivos propostos será utilizada a metodologia da pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, cujo será mediante a análise documental. Segundo Miotto e Lima (2007), entendemos a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico pertinente na produção de conhecimento científico e epistemológico. Capaz de gerar, especialmente em temas relevantes e poucos explorados, a postulação de possíveis hipóteses ou interpretações que virão de ponto de partida para pluriversalizar a cosmovisão para outras pesquisas.

A rigor, estamos à frente da EJA e da Educação de surdos, que estiveram “a margem” da sociedade, na falta do reconhecimento do direito público subjetivo do direito educacional e no reconhecimento das especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda.

Referencial teórico

É notório que as políticas públicas viabilizadas em prol da escolarização de surdos obtiveram perceptibilidade devido às diversas conquistas de leis e decretos, afirmando a valorização da língua e da cultura surda, como também norteou a configuração de um espaço educativo acessível para a escolarização dos mesmos. É importante ressaltar que as leis são bem específicas no que tange ao direito da inserção dos surdos nos espaços educativos.

A legislação é complexa, pois encontraremos leis que apoiam a educação especial em companhia da teoria moderna; outras que apoiam o sistema de educação social inclusiva com modelo certo para surdos terem acesso à educação (CAMPOS, 2014, p. 50).

A escola inclusiva surge para apoiar todos os educandos, independente de seus aspectos ou particularidades funcionais. Para Cury (2006), tal proposta possui a finalidade de assegurar o direito à educação para todos, sob uma nova alternativa acompanhada de garantias legais, respeitando suas condições e limitações em um ambiente significativo que promova um espaço de interações e aprendizagem para o desenvolvimento dos inclusos. No entanto, Paulo Freire (1997) ressalta que:

“[...] precisa reconhecer, primeiro, nos educandos um processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu e quem não o adquiriu (FREIRE, 1997. p. 29).

Nessa perspectiva, a política educativa necessita ser comprometidas com a emancipação dos oprimidos. No qual, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), no art. 208, I, ressalta a garantia do acesso e a permanência ao ensino fundamental a todos, incluindo os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar em idade apropriada. Neste mesmo documento, no inciso III, garante o atendimento educacional especializado a todos os portadores de deficiência; os surdos são inclusos nessa modalidade de ensino.

Seguindo esta linha de raciocínio, Capucho (2012) esclarece que a educação deve ser reconhecida como um direito no marco legal, que proporcione a igualdade de acesso a todos sem distinção. A educação é um direito garantido ao cidadão, e também um meio de acesso à socialização. A garantia de educação para todos os adultos começa a ser concretizada com o início da inclusão das minorias, por meio do qual este possa ter oportunidade de fazer parte de uma

convivência social e humana usufruindo de seus direitos e deveres, principalmente o direito a educação.

Existe um longo caminho a percorrer entre a conquista da legislação e, a efetivação de políticas educacionais junto com as práticas pedagógicas inclusivas e bilíngues nos municípios brasileiros, no entanto, a garantia de uma legislação nacional, faz parte da luta cotidiana dos sujeitos da educação de surdos por uma educação bilíngue e inclusiva em todos os níveis e esferas.

A Constituição Federal de 1988, com intermédio de direitos, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB- nº 9394/96), ambos os documentos reconhecem e garantem a EJA como modalidades de ensino. Que por sua vez, nos artigos 37 e 38 da Lei 9394/96, assegura Metodologias e currículos adequados às necessidades dos alunos, tanto em nível fundamental quanto em nível médio para aqueles que não tiveram acesso ou continuaram seus estudos na idade apropriada. Neste mesmo documento, no capítulo V, define a educação especial como modalidade de ensino para os educandos com necessidades educacionais especiais.

O texto Constitucional e a Lei de diretrizes são documentos de extrema importância uma vez que contemplam a educação de jovens e adultos e o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência auditiva. Estes documentos incentivam a inclusão e oportunizam acessibilidade na escolarização. Nesta circunstância, Quadro e Perlin. (2007) afirmam que:

Quando tratamos do discurso de inclusão em educação, aplica-se a todas as facetas desta, abrangendo a educação infantil até o ensino superior, incluindo, neste discurso, o ensino de jovens e adultos. Apesar das vantagens mencionadas anteriormente, os grupos de pessoas diferentes tendem a optar por suas vantagens e desvantagens. Sabemos a disparidade do corpo, essa não semelhança causa preconceito, pois as pessoas não estão acostumadas a ver as apresentações, fixam os olhos no corpo, no corpo físico, como se essa imagem fosse o verídico daquilo que se é (QUADRO e PERLIN. 2007 p. 137).

A inclusão é um direito de todos e para todos, necessitando ser emancipatória na perspectiva de Freire (2000), que ressalta as

diferentes formas de opressão e de dominação no mundo neoliberal e de exclusão. O ato de inclusão é possibilitar que pessoas que vivem novas experiências de liberdade, a felicidade e a cidadania que desenha democracia.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CEB nº1 de 05 de julho de 2000), a EJA foi concebida como direito legal do cidadão para obter acesso à escolarização de forma gratuita norteada por princípios igualitários e de oportunidades através das funções, reparadoras, equalizadoras e qualificadoras, trazendo para dentro do ambiente educativo as dimensões culturais e sociais, respeitando os princípios da singularidade dos indivíduos. Contudo, o documento não conduz a esfera linguística para os surdos, mas apresenta o processo de inclusão como chave central para diminuir a inferioridade deixada pelo processo histórico de nossa nação. De acordo com Capucho (2012).

Abriu-se para uma prática pedagógica inclusiva exige compreender a Educação como direito humano e em sua dimensão e capacidade de equalização de oportunidades, bem como considerar e respeitar a diferença e a diversidade dos (das) estudantes jovens e adultos(as) (CAPUCHO, 2012, p. 72)

Alguns documentos reguladores da EJA e da inclusão de surdo neste modelo de ensino garantem o acesso dos mesmos em salas de aulas: a Conferência Mundial de Educação (Jomtien, 1990) conduz a necessidade de um modelo político significativo que assegura para “todos” uma educação básica de qualidade. Posteriormente, a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), como já mencionado no decorrer desse trabalho, trouxe avanços sobre políticas e práticas de uma educação inclusiva para amenizar as diferenças individuais. Em seu artigo 19, ressalta que o governo brasileiro, de forma suplementar acatou para os inclusos as seguintes determinações.

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e previsão deveria ser feita no sentido de garantir que

todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua de sinais. Devido às necessidades particulares dos surdos e das pessoas surdo-cegas¹¹, a educação delas pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais em escolas regulares. (MEC/SEESP, 1994).

A citação acima ressalta o compromisso e o desafio que as ações governamentais e as escolas devem proceder em prol da inclusão dos surdos respeitando a suas condições cognitivas, sociais e linguísticas. Ao analisar este texto, podemos concluir que a educação dos surdos pode ser adequada em escolas regulares, principalmente na EJA, possibilitando o acesso dos mesmos no processo de inclusão. A garantia de direito iguais para todos em uma:

Sociedade inclusiva precisa ser baseada no respeito de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, diversidade cultural e religiosa, justiça social e necessidades especiais de grupos vulneráveis e marginalizados, participação democrática e a vigilância de direito. (SASSAKI, 1997, p. 166).

Dá-se o favorecimento da melhoria da educação de surdos na EJA pela inclusão. Em que essa ação viabiliza favorecer o acesso de todos no processo educativo. E por meio dos documentos legais nacionais e as resoluções apresentam a EJA como um caminho significativo de oportunidade de acesso para todos, principalmente, para os surdos que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada.

O debate e torno de uma educação inclusiva favorece para que a escola seja compreendida em seu potencial democrático, como espaço de participação de aprendizagem. Essa compreensão, sabemos não esteve sempre presente no cenário educacional (CAPUCHO, 2012, p. 71).

¹¹ Termo designado na época, para as pessoas que não ouviam e não enxergavam, no qual, atualmente denominado com a nomenclatura surdo-cego.

A VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (2010) abre um caminho para as possibilidades de políticas inclusivas, considerando a educação de jovens e adultos uma perspectiva ao longo da vida articulada aos componentes de aprendizagem. O documento define diretrizes com reconhecimento amplo sobre as políticas públicas para acesso à escolarização de jovens e adultos com um método de ensino de qualidade ofertado por etapas no ensino fundamental e no ensino médio.

A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribuindo significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. (BRASIL, 2010, p. 11).

E que por sua vez, a política de educação especial encontra-se respaldada nos dispositivos legais apresentado no documento elaborado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI/2008), que reconhece os adultos surdos na modalidade da EJA, e apresenta as possibilidades para garantir efetivamente a escolarização dos indivíduos adultos surdos. E que por sua vez, apresenta propostas de nortear as diretrizes que proporcionem o seu acesso através das especificidades cognitivas e linguísticas.

Um dos pontos mais importantes e significativos nesse documento é a afirmação referente à garantia da Língua Brasileira de Sinais e das estratégias pedagógicas bilíngues voltadas para o público surdo em todas as modalidades de ensino. Além da reafirmação de implementar na escolarização dos surdos a presença de um profissional intérprete que garanta a sua permanência na escola e proporcione uma aprendizagem significativa.

No entanto, por mais que as Diretrizes Nacionais Curriculares garantam acessibilidade das pessoas surdas na escolarização de adultos, ainda é evidente a grande falta de compromisso entre as políticas públicas em prol de assegurar o atendimento aos mesmos por direitos garantidos em leis. A Constituição de 1988 e a Lei 9394/96 (LDB) abordam os requisitos

da educação como direitos de todos e para todos. Porém, infelizmente, na prática, ainda faltam medidas específicas para legitimar a igualdade e a inclusão das pessoas surdas.

Metodologia

A pesquisa descrita é de cunho bibliográfico qualitativo. A qual priorizou como objeto de pesquisa a analisar a Tese de Janete Mandelblatt (2014) e documentos legais como: Constituição Federal (1988), Plano Nacional de Educação (2014- 2024) entre outros, que consolidam as políticas públicas educacionais das duas modalidades analisadas.

A EJA como uma modalidade ensino obteve uma crescente demanda nas últimas décadas, principalmente, pelo público com comprometimento na área da surdez. O censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), registrou, no ano de 2012, a existência de 9.611 estudantes surdos ou com deficiência auditiva matriculados na educação básica de ensino, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No entanto, é um número bem significativo de educandos com particularidade funcional na área da surdez obtendo acesso a essa escolarização.

A pesquisadora Janete Mandelblatt, em sua tese, cujo tema: *Políticas Públicas, (Des)Igualdade de oportunidade e Ampliação da Cidadania no Brasil: O caso da Educação de Surdos*. Publicado em 2014, pela Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, a qual Apresenta uma série de discursos a cerca da educação de surdos no cenário brasileiro.

Segundo os dados obtidos por Mandelblatt (2014), cujo gráfico será apresentado, pode-se observar nitidamente a crescente evolução da demanda de alunos surdos ingressos no cenário da EJA no ano 2000 até 2012. Período que, segundo a pesquisadora, obteve melhorias no processo inclusivo no eixo educativo e aumento no número de educandos devido à presença de interprete de LIBRAS em salas de aulas. Sujeitos estes que antes eram excluídos das instituições

de ensino mediante a falta de estrutura e falta de comprometimento da política num todo com perfil de alunos.

Na tabela, podemos verificar o progresso de matrículas de surdos e deficientes auditivos na educação.

Tabela 1 – Evolução de matrícula de surdos e deficientes auditivos na Educação Básica.

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundam.	Ensino Médio	EJA	Educação Profissional	TOTAL
2000	10.773	33.800	1.048	3.169	0	48.790
2001	10.669	34.192	1.309	2.747	761	49.678
2002	9.559	36.973	1.478	3.363	1.049	52.422
2003	9.289	39.481	2.041	4.177	1.036	56.024
2004	8.131	43.981	2.791	5.842	1.580	62.325
2005	7.772	48.015	3.372	6.714	1.568	67.441
2006	7.795	50.514	4.398	7.660	1.771	72.138
2007	5.360	45.496	4.442	7.231	442	62.951
2008	5.133	47.189	5.170	7.913	168	65.573
2009	4.124	44.766	5.878	7.761	236	62.765
2010	5.070	50.663	6.700	8.863	190	71.486
2011	4.785	51.402	7.611	9.170	300	73.268
2012	4.485	51.330	8.751	9.611	370	74.547

Fonte: Mandelblatt (2014, p. 87).

Entre o ano de 2000 a 2012, o número de matrículas concluídas pelos surdos e deficientes auditivos na EJA cresceu de maneira expressiva. Para Mandelblatt (2014, p. 85) “apesar de algumas oscilações, houve realmente um crescimento significativo no número de matrículas de alunos surdos na EJA, chegando-se no período de 2012 a um aumento de mais de 200%”. Podemos observar a afirmação da autora na tabela abaixo.

Tabela 2 – Evolução das matrículas de surdos e deficientes auditivos nas turmas de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional

Ano	Educação de Jovens e Adultos (EJA)			Educação Profissional
	Ensino Fundamental*	Ensino Médio*	Total	
2000	-	-	3.169	0
2001	-	-	2.747	761
2002	-	-	3.363	1.049
2003	-	-	4.177	1.036
2004	-	-	5.842	1.580
2005	-	-	6.714	1.568
2006	-	-	7.660	1.771
2007	6.167	1.064	7.231	442
2008	6.749	1.164	7.913	168
2009	6.231	1.530	7.761	236
2010	7.326	1.537	8.863	190
2011	7.491	1.679	9.170	300
2012	7.823	1.788	9.611	370

Fonte: Mandelblatt (2014, p. 86).

Mandelblatt (2014) fundamenta que no último censo escolar realizado pelo INEP, em referência à investigação de matrículas na modalidade da educação especial, a categorização dos indivíduos surdos foi descrita como surdos e deficientes auditivos, ocasionando duas referências sobre a particularidade funcional dos que não ouvem.

Discussões e resultados

Segundo o Decreto 5.626/05, considera-se pessoa surda: “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS” (BRASIL, 2005).

É considerado pessoa com deficiência auditiva, descrita na Lei 10.436/02, indivíduos com perda bilateral, total ou parcial de

quarenta e um decibéis (dB) ou mais, estimada por audiograma nas frequências de 500 Hz (Hertz), 1000 Hz, 2000 Hz e 3000 Hz. (BRASIL, 2002). E que o mesmo sujeito se restringe a outra especificidade na área da surdez.

Torna-se importante ressaltar que a LDB- 9394/96 e a Resolução CNE/CEB n° 02/2001 define os sujeitos surdos ingressos na educação especial como “educando com necessidades especiais”. A Constituição Federal de 1988 traz a especificação definindo “pessoa com deficiência” a todos os indivíduos com alguma especificidade, inclusive aos surdos, que são descritos com essa nomenclatura em registros e documentos nas esferas sociais e educacionais.

Mediante a isso, resalto que a partir da aceleração das demandas sociais em que a política pública de educação de surdos foi se efetivando, a inclusão dos mesmos começou a ganhar um novo paradigma. A partir da aprovação da lei 10.436/01, que constituiu a oficialização da Língua Brasileira de Sinais em território nacional, a inclusão desses surdos ganha um novo olhar, o da inclusão e do direto.

Mandelblatt (2014) afirma que após a conquista das leis e decretos (principalmente os que regulamentam os envolvidos na escolarização de surdos como os profissionais intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, os instrutores surdos, os docentes, a formação dos profissionais para essa educação, entre outros tantos profissionais), a inclusão dos surdos foi ganhando visibilidade nas políticas públicas afirmativas. Ou seja, todas essas conquistas prevaleceram na dimensão de proporcionar a inclusão dos surdos nas modalidades educativas.

Considerações finais

A fim de obter um olhar de dentro para fora das políticas públicas na incipiência sobre a Educação de Jovens e Adultos, essa pesquisa objetivou-se em investigar o processo de inclusão dos sujeitos surdos adultos na modalidade da EJA, que por sua vez foi construída lentamente ao longo do tempo a partir das demandas sociais, dos movimentos culturais e linguísticos da comunidade surda

em prol de garantir o direito de acessibilidade da Língua como meio de interação social dentro do contexto educacional. .

Para que haja de fato inclusão do sujeito surdo na EJA, faz-se necessário que as políticas públicas venham especificar a língua como locus central de acessibilidade dos sujeitos surdos no processo de escolarização na modalidade da EJA.

Para garantir a inclusão dos jovens e adultos surdos nessa modalidade de ensino, primeiramente se faz necessário criar estratégias pedagógicas que possam envolver a língua e a cultura surda como elemento essencial no contexto educacional. Cabe aos profissionais dessa área obter um olhar flexível através da adaptação de um currículo, criar oportunidades no processo de inclusão para que se possa efetivamente pensar em uma prática pedagógica específica, norteadas em respeitar a especificidade dos indivíduos, como também adaptar um currículo e subsidiar um procedimento metodológico e avaliativo contemplando a singularidade dos mesmos.

Referências

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996.

_____. **Constituição Brasileira**. Brasília, 1988.

_____. **República**. Lei Federal nº 10436. Brasília, 2002.

_____. **República**. Decreto Federal nº 5626. Brasília, 2005.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e Adultos: Práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **A educação como pratica da liberdade**. 23ª Ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.surdo.com.br/surdos-brasil.html>> Acesso em: março de 2021.

MANDELBLATT, Janete, **Políticas Publicas, (Des)Igualdade de oportunidade e Ampliação da Cidadania no Brasil: O caso da Educação de Surdos**. 2014. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da**

Educação Inclusiva. Disponível: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> Acesso em março de 2021.

MIOTO, Regina et al. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico**: a pesquisa bibliográfica. Revista Katalysis, v.10, p. 35-45, 2007.

SASSAKI, Romeu Kasume. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos históricos. 2001. Artigo (Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

INTERLOCUÇÕES ENTRE A PERSPECTIVA FREIRIANA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thays Pereira da Conceição

Jailze de Oliveira Santos

Introdução

A ação de pesquisar é uma atitude de “aprender a aprender” (DEMO, 2000, p.128), vista, portanto, como um diálogo criativo, crítico e interativo com a realidade, oportunizando a emancipação do sujeito. Reconhecemos, portanto, que a atividade de pesquisa é central na vida acadêmica dos professores em formação e que esta tende a se expandir como uma forma de ensino-aprendizagem na formação de novos pesquisadores (CHIZZOTTI, 2003). Assim sendo, este texto, busca relatar os resultados parciais de uma pesquisa acadêmica, desenvolvida através do Programa de Iniciação Científica, na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco.

O objetivo central da pesquisa é analisar as interlocuções entre os pressupostos Freirianos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Arelado a este, de forma específica elaboramos os seguintes objetivos: a) aprofundar e elucidar estudos dos pressupostos teóricos de Paulo Freire e sua contribuição para a educação; b) interpretar a Base Nacional Curricular Comum na etapa de Educação Infantil; c) destacar as interlocuções entre a BNCC na etapa da educação Infantil e os pressupostos freirianos.

Para construção do referencial teórico, neste estudo, serão trabalhados os seguintes conceitos e categorias decorrentes do pensamento de Paulo Freire: Papel da Escola, Papel do educador, Curiosidade e Prática Educativa. Ao trabalharmos com conceitos e categorias temos como objetivo, criar pontes entre a epistemologia freiriana e o documento normativo BNCC etapa Educação Infantil.

Considerando a importância da Base Nacional Comum Curricular, como um documento norteador na etapa da Educação Infantil, espera-se com este estudo viabilizar uma releitura da Base a

partir dos pressupostos freirianos. Em meio a tantas críticas relacionadas a este documento normativo, elucidar seus pressupôs epistemológicos se tornará uma prerrogativa importante.

Referencial teórico

Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que determina os conhecimentos essenciais que todos os estudantes, independente de estudarem em instituições públicas ou privadas, devem desenvolver na Educação básica. A Educação básica brasileira de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e também exposta na terceira versão da BNCC (2017) é composta por três modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Base, ainda serve de referência para elaboração dos currículos de todas as escolas que atendem a Educação básica em nosso país, além disso, ela contribui na construção de políticas públicas voltadas para formação de professores, formulação de propostas pedagógicas e no processo avaliativo escolar.

Conforme o §1º do Art. 1º da LDB, a BNCC é um documento que deve ser aplicado exclusivamente e obrigatoriamente na Educação escolar, ou seja, outras modalidades de Educação não têm obrigatoriedade de nortear suas ações conforme as orientações presentes neste documento (BRASIL, 1996). A implementação de uma Base Comum para os ambientes escolares se deu pela necessidade de superar a fragmentação existente nas políticas públicas brasileiras voltadas para Educação, além disso, sua formulação buscou fortalecer a união entre as três esferas do governo brasileiro a fim de uma Educação de qualidade em todos os estados que compõem nosso país.

Durante o processo de construção, a Base recebeu diversas críticas, uma das críticas que merece destaque conforme Barreiros (2017) foi a “exclusão de sujeitos, instituições e multiplicidade de pensamentos” (BARREIROS, p.1, 2017), tal crítica se deu pelo fato do processo de construção da BNCC ser apresentado como um

processo democrático e dialógico no qual seria realizada uma consulta coletiva, entretanto, foram excluídos estudiosos, pesquisadores e instituições que teriam muito a contribuir neste processo de construção. Portanto, a ideia de um processo democrático foi apenas um mito no qual buscou-se legitimar este documento através de uma limitada e restrita participação da sociedade.

BNCC- Etapa Educação Infantil

A terceira versão da BNCC homologada em 2017 aborda a Educação Infantil (EI) como a primeira etapa do nosso sistema educacional. A etapa da EI tem como objetivo complementar a educação familiar, potencializar o desenvolvimento das crianças, através do diálogo, em uma mão dupla entre instituição escolar e familiar (BRASIL, 2017). Conforme a BNCC (2017), como forma de acolhimento as crianças, cabe as instituições de ensino conhecer e trabalhar as diversidades culturais familiares e da comunidade (BRASIL, 2017), transformando assim, a escola em um espaço que discute e respeita a diversidade.

Este documento normativo tem como diretrizes, na etapa da Educação Infantil, interações e brincadeiras. As diretrizes são os norteadores para construção do plano de ensino da educação infantil, no qual deve ser propostas atividades, pelos educadores, onde a criança aproprie-se e construa conhecimentos através de suas ações e interações. O documento ainda apresenta direitos de aprendizagem como: “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, p.25, 2017). Os direitos de aprendizagem presentes na BNCC (2017), são a garantia do pleno desenvolvimento ativo da criança no ambiente escolar, no qual ela deve sentir-se convidada a vivenciar desafios e provocadas a resolve-los, bem como, construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Na Educação Infantil as aprendizagens correspondem a comportamentos, conhecimentos e habilidades que serão desenvolvidos no ambiente escolar através da mediação do educador (BRASIL, 2017). A mediação do educador em relação as atividades, deve contemplar os campos de experiência que conforme a BNCC

são "cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver." são eles " o eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" (BRASIL, 2017, p. 25).

Paulo Freire: algumas elucidações

Embora Paulo Freire não possua escritos direcionados exclusivamente a Educação Infantil, no decorrer da leitura de suas obras, é possível perceber que seu pensamento abrange desde a educação na infância até a terceira idade. Nos escritos freirianos, sobre educação, é possível perceber que o interesse de estudo do educador nunca foi apenas em uma modalidade educacional. A preocupação de educador sempre foi a prática educativa, em especial, como os educadores e educandos vivenciam a educação enquanto prática social. Diante disto, a seguir, buscaremos teorizar a matriz do pensamento freiriano, no que toca o papel do educador como instigador da curiosidade do educando, acerca da construção do conhecimento.

A Educação escolar surgiu para atender a necessidade que o ser humano tem em sistematizar seus conhecimentos. Para Paulo Freire, a prática educacional é uma "prática humana que tem educadores e educandos como sujeitos da ação" (LMTS, 2018-2019), ou seja, a existência de sujeitos é fundamental para o desenvolvimento de uma prática educativa. Ademais, conforme o pensamento Freiriano "não há prática educativa, se não há nela sujeitos da própria prática de um lado o sujeito educador ou educadora do outro o sujeito educando" (LMTS, 2018-2019).

De acordo com BNCC etapa Educação Infantil (2017), o conhecimento é construído através de ações e interações, portanto cabe aos educadores propiciar momentos nos quais os educandos sejam ativos nesse processo, uma vez que "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (FREIRE, p.13, 1996). Outrossim, é fundamental a dialogicidade

entre educador e educando, uma vez que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, p.12, 1996).

Freire aponta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, p. 25, 1996). Portanto, cabe ao docente, assumir uma postura de mediador do conhecimento, visto que “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las” (FREIRE, p.11, 1981), bem como, “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, p.17, 1996).

Para Paulo Freire (1996), nas instituições escolares são necessárias as discussões acerca da identidade cultural, visto que, “a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista” (FREIRE, p.22, 1996). De encontro ao pensamento Freiriano, a BNCC na etapa EI (2017), ressalta que cabe a instituição escolar “conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BRASIL, p.37, 2017).

Um dos principais conceitos da matriz do pensamento Freiriano é a curiosidade. Em várias obras Freire desta a curiosidade como o instigador para produção de novos conhecimentos. Conforme Freire,

a curiosidade do educando, da criança, ela começa a se experimentar antes mesmo que a criança nasça no útero materno a criança já estabelece relações com mundo de fora, e no mundo de fora, a criança tem uma fase primeira de conhecimento e produção do conhecimento que ela faz com as mãos através do toque nas coisas e na curiosidade que ela já tem no olhar (LMTS 2018-2019).

Ademais, Freire (1996) afirma que

o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo

melhor o espaço. Admito hipótese várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chegue a sua explicação (FREIRE, 1996, p. 45).

Em conformidade aos pressupostos Freirianos, a Base etapa Educação Infantil (2017), pondera que “a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer” (BRASIL, p.42, 2017), ou seja, a BNCC também ressalta a importância da instigação da curiosidade para construção de um novo conhecimento, uma nova habilidade, que seria a aquisição da escrita.

Metodologia

Em busca de responder aos nossos objetivos, adotamos prioritariamente dois procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica e a análise documental. A escolha destes instrumentos está alicerçada no referencial teórico-metodológico no qual o problema de pesquisa está inserido, pois terá como característica principal a fonte direta dos dados. Ademais, optamos por uma abordagem qualitativa, já que, analisar os ‘objetivos de aprendizagem e desenvolvimento’ presente na Base Nacional Comum Curricular e suas interlocuções com perspectiva freiriana, nos direciona fundamentalmente a uma referência dialética, que acertará numa visibilidade mais clara do objeto pesquisado.

Em termos da fonte de pesquisa, adotamos resumos expandidos publicados nos anais de eventos entre os anos 2018 a 2020. O acesso aos resumos expandidos se deu através da pesquisa no website da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANDEP) e Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN). Conjuntamente, utilizamos obras freirianas e o Glossário audiovisual do educador Paulo Freire.

Discussões e resultados

Cabe ressaltar que esta pesquisa se encontra em andamento, nos encontramos no processo de organização e seleção dos dados que serão analisados. Tendo em vista que, estamos investigando se a BNCC etapa Educação Infantil faz interlocuções com pressupostos freirianos, destacamos, aparentemente, em conformidade as ideias de Freire, que a Base busca nortear o educador como instigador da curiosidade do educando, acerca da construção do conhecimento.

Assim como Paulo Freire, a BNCC na etapa Educação Infantil, considera a escola como um espaço de ampliação do universo da criança advinda do seio familiar. Ademais, apresenta o objetivo central da Educação Infantil como aprofundamento de experiências e conhecimentos que foram construídos a partir da leitura de mundo que os pequenos fazem em suas próprias casas. Portanto, destacamos a que não deve existir, na Educação Infantil, ruptura entre a casa e a escola, pois uma é a continuidade da outra. Outrossim, identificamos a instituição escolar, presente na Base, como um lugar de comunhão da riqueza/diversidade cultural presente no interior de cada família.

Para mais, identificamos que a abertura ao diálogo entre educador e educando, presente na BNCC, como a valorização e respeito aos saberes dos educandos. Afirmando assim, que de acordo com a matriz do pensamento Freiriano, o conhecimento é construído em comunhão. Outro ponto relevante, foi identificar que assim como os escritos de Freire na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), a Base Comum não compreende o ensinar como transferir conhecimentos, mas sim, como um espaço de construção e protagonismo de educadores e educandos.

Vale ressaltar que os dados analisados até então, levam em consideram o documento enquanto tal, isto é, desprovido de sua prática e aplicação empírica. Assim, nos parece que existe uma certa conformidade entre as elucidações do pensamento Freiriano e o aparente discurso da Base Nacional Comum Curricular, mesmo sendo cômicos que os mesmos não compartilham da mesma base epistemológica.

Conclusões

Como dito, este trabalho integra uma pesquisa em andamento, portanto, nos detemos aqui à resultados parciais, acerca dos objetivos propostos. Diante dos resultados parciais apresentados, sentimos que nosso objetivo geral, até o momento, vem sendo contemplado. Afim de contempla nosso objetivo central, neste estudo apresentamos como resultados, as possíveis interlocuções entre os pressupostos freirianos e a BNCC etapa Educação Infantil.

Ao elaborar este projeto de pesquisa, esperávamos conhecer e aprofundar nossas reflexões acerca das contribuições de Paulo Freire para Educação na Infância. Buscávamos compreender a Base Comum como documento normativo propositor de uma determinação teórico-metodológica de cunho pedagógica. Ademais, o despertar do anseio pela pesquisa científica, em graduandos do curso de Licenciatura em pedagogia, sobre os documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico na educação básica. Sentimos que nossas expectativas foram contempladas ao longo deste processo investigativo.

Reconhecemos a importância das contribuições Freirianas para construção de uma prática docente crítica, dialógica e reflexiva na Infância. Em meio as inúmeras críticas a respeito do documento norteador da Etapa Educação Infantil em nosso país, acreditamos na possibilidade de reformulação do mesmo, a partir da leitura de autores que visão uma prática educativa progressista. Esperamos ao fim deste estudo, contribuir para uma releitura do papel do educador apresentado na Base Comum, bem como o papel da escola na etapa EI.

Referências

BARREIROS, Débora. **Base Nacional Comum Curricular (Bncc):** Sujeitos, Movimentos E Ações Políticas. São Luís – MA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/programacao/210field_prog_gt_targ_et_id_entityreference_filter=15. Acesso em 25 de março de 2021.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNIMED, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 25 de março de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 25 de março de 2021.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação. Braga-PT, v. 16, n. 2, 2003.

DEMO, P. Metodologia do Conhecimento Científico. São Paulo: Atlas, 2000.

LMTS. Glossário audiovisual do educador Paulo Freire. Laboratório Multidisciplinar de Tecnologias Sociais, 2018-2019. Disponível em: <http://lmts.uag.ufrpe.br/br/content/gloss%C3%A1rio-audiovisual-do-educador-paulo-freire>. Acesso em: 22 de março de 2021.

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

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

CENTENÁRIO DO EDUCADOR PAULO FREIRE: DISSEMINANDO SEU LEGADO POR MEIO DO RESGATE DA MEMÓRIA DOCUMENTAL

Elane Silvino da Silva
Anderson Fernandes de Alencar
Maria Aline da Silva
Maria Isa Basto Ferreira

Introdução

Nascido no estado de Pernambuco em 1921, Paulo Freire é um educador reconhecido nacional e internacionalmente pelos seus trabalhos na área educacional. Em 2012 foi declarado Patrono da Educação Brasileira pela Lei no 12.612, sancionada pela Presidente Dilma Rousseff e de autoria da Deputada Federal Luiza Erundina (BRASIL, 2020). Em 2020, é declarado Patrono da Educação Pernambucana, por meio da Lei n. 16.818, de 16 de março de 2020, pelo Governador de Pernambuco, Paulo Câmara (PERNAMBUCO, 2020).

Paulo Freire que não só lutou por uma educação de qualidade no Brasil, mas durante sua trajetória educacional o intelectual deixou um legado internacionalmente reconhecido. A exemplo disto temos a obra “Pedagogia do Oprimido” escrito durante seu exílio no Chile em 1968, além de ter se tornando o livro mais traduzido de Freire (BRANDÃO, 2005). O intelectual tem publicado 21 livros de sua autoria, além de 19 livros como co-autor, sendo a maioria deles traduzidos em diversos idiomas como inglês, espanhol, italiano, francês, entre outros (UNESCO, 2017).

Não obstante, Freire também tem uma vasta produção audiovisual composta por entrevistas cedidas, programas de TV, aulas gravadas, seminários seja no formato de vídeos ou áudios. Ainda podemos encontrar fotografias de Freire em diversos momentos de sua vida. Boa parte desses materiais encontra-se no Acervo Digital do Educador (<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/>), cuja missão é

armazenar, preservar, estimular, disseminar e compartilhar não somente produções de Freire, como também estudos sobre sua vida e obra. Este repositório é de uma das ações desenvolvidas pelo Instituto Paulo Freire-SP. A instituição não governamental foi criada a partir de uma ideia do próprio educador que desejava unir pessoas que compartilhassem os mesmos sonhos e propósitos de uma educação humanizadora (IPF, 2020).

Este trabalho apresenta os resultados parciais frutos de uma pesquisa no âmbito da iniciação científica, a qual tem dentre outros objetivos contribuir com o mapeamento e recuperação das produções intelectuais de Paulo Freire, materializadas em texto, áudio, vídeo e imagem, assim como disponibilizar os documentos recuperados em repositórios digitais ligados ao educador.

Referencial teórico

Em 2021, comemoramos o centenário do educador. No Brasil são diversas as atividades que estão sendo realizadas, sejam seminários, grupos de estudos, entre outros. Conforme os registros apresentados pelo site comemorativo aos 100 anos de Freire (<https://www.centenariopaulofreire.org/>), 20 estados brasileiros têm realizado atividades, seja de movimentos sociais ou de instituições. Isso só comprova a validade de sua pedagogia, evidenciando o quanto sua pedagogia está viva e sendo reinventada.

Para Lima (2018) existem três razões para estudar Freire. A primeira encontra-se na potência crítica de sua obra, pois esta possibilita “interpretação crítica da educação (p. 30)”, bem como a compreensão crítica desta e da sua ação pedagógica. Não obstante, “ele enuncia alternativas e um mundo de possibilidades de transformação e anuncia, através de palavras e de atos, a força do sonho e da utopia” (p. 31). A segunda razão está na sua pedagogia democrática, participativa e de cidadania ativa. Haja vista que não tem como pensar Freire fora dessas temáticas, pois a educação está intimamente ligada ao político, sendo assim exige a participação de todos na escola e nos entornos desta também. A terceira e última razão está na concepção de educação permanente, isto é, que se

renova, humaniza. Como evidenciou Lima (2018, p. 34), citando Freire, “A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política, ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude”. Com isso, a educação é permanente porque somos seres inacabados, estamos sempre em processo de aprendizagem.

O resgate das produções de Freire se torna relevante, porque ele já trazia em seu livro como “Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” o seu pesar de não ter guardado de forma adequada alguns materiais durante seus trabalhos em Genebra, na Suíça, como cartas que ele trocou com alguns estudiosos (FREIRE, 1992, p. 62). Denotando quanto se faz necessário o resgate de suas produções seja ela bibliográficas ou audiovisuais. Como Freire relembra

Não ter guardado de forma sistemática, devidamente comentadas, as cartas que me iam chegando de cada área linguística do mundo após uma tradução a mais da Pedagogia é algo que hoje lamento quase que sofredamente. Eram cartas dos Estados Unidos, do Canadá, da América Latina, depois da publicação do livro pela Penguin Books, da Austrália, da Nova Zelândia, das Ilhas do Pacífico Sul, da Índia, da África, tal a eficiência da rede de distribuição daquela editora. Em seguida às cartas e às vezes com elas, me iam chegando convites para discutir, debater pontos teórico-práticos do livro. Não raro, recebia em Genebra, para um ou mais encontros, ora grupos de estudantes universitários, sobretudo italianos, mas também de trabalhadores imigrantes na Suíça que, numa ótica mais política do que a dos estudantes universitários, queriam esclarecer pontos, iluminar aspectos em relação direta com sua prática (FREIRE, 1992, p. 62).

O intelectual não só produziu registros bibliográficos, mas audiovisuais, como já mencionado anteriormente. Os registros audiovisuais importantes, pois segundo Silva e Madio (2012, p. 180) ao apresentarem um caráter patrimonial eles “registram fatos que evocam a memória nacional, institucional, dependendo do contexto no qual tais documentos são provenientes”, somando a isto também compõe-se de “valor cultural, pois registra e guarda partes das ações

humanas de um determinado período da vida que, a longo prazo, servirão para constituição de memória (p. 183)”.

Metodologia

Esta pesquisa é, quanto à natureza, uma pesquisa básica ou pura, conforme Gil (2008). Em relação aos tipos caracteriza-se como um estudo exploratório de caráter estritamente bibliográfico na perspectiva apresentada por Gil (2008). No que diz respeito a abordagem, será predominantemente qualitativa, e quantitativa (SEVERINO, 2007).

A técnica de coleta de dados utilizada será a documentação: “toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2007, p. 124). De modo a promover um aprofundamento no mapeamento de produções bibliográficas e audiovisuais de Freire na ‘web’ foi crucial realizar uma exploração inicial no Acervo Digital do educador (<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/>) com objetivo de inteirar-se sobre os materiais já existentes. Finalizado esse processo partimos para buscar na internet, utilizando algumas palavras-chave como “Entrevista com Paulo Freire”, “Encontro com Paulo Freire”, “Conferência de Paulo Freire”, “Paulo Freire em” estas em vários idiomas (português, espanhol, francês, inglês e italiano).

Somado a estes materiais recuperados na web, também realizamos a organização dos documentos do Conselho Mundial das Igrejas (CMI) de autoria de Freire e produção de terceiros sobre Freire produzidos durante sua jornada em Genebra. Segundo Oliveira (2018) foram registradas 2002 páginas, das quais 440 páginas referem-se aos materiais de autoria de Paulo Freire.

Concluído o mapeamento e organização dos "novos" documentos recuperados e do CMI, realizou-se uma pesquisa sobre as atualizações dos formatos de arquivos (texto, imagem, áudio e vídeo) e dimensões disponíveis no mercado no formato livre e proprietário. Esta pesquisa servirá, juntamente, com as regras editoriais de acervo ligado ao educador, de base para as tratativas, edição e padronização

dos materiais para sua posterior divulgação em repositório digital, possibilitando amplo acesso de toda a sociedade. É válido destacar que a disponibilização desses materiais se dará mediante a autorização do responsável.

Resultados e discussões

Ao final do mapeamento das produções de Paulo Freire foram contabilizados 42, sendo estes em diversas naturezas, especificamente: seis fotografias; dez entrevistas de natureza bibliográficas e vinte e seis vídeos entre eles palestras, conferências e entrevistas produzidas entre os anos de 1985 a 1996. Todos os achados foram registrados em ficha, contendo local de publicação e contato dos responsáveis para envio de e-mail solicitando autorização da publicação.

Após a devida autorização para publicação dos materiais esses serão divulgados em acervos ligados ao educador como o Acervo Digital do Educador Paulo Freire ou arquivados no Instituto Paulo Freire-SP. Somando-se ainda aos documentos recebidos pelo pesquisador Walter Oliveira (2018) que durante a produção de sua tese sobre Paulo Freire, Cristo e Max registrou na sua ida ao CMI em Genebra um montante de 440 páginas de produções de Freire. Documentos estes que foram organizados e sistematizados nesta presente pesquisa. Foi possível catalogar, até o momento, dez naturezas de documentos sendo estes: artigos, cadernos, cartas, consultoria, documento pessoal, encontro, entrevistas, prefácio, programa e seminário.

Entre as categorias que contêm maior quantidade de documentos estão artigos (11), entrevistas (18) e, por fim, em destaque, as cartas (53). Salientamos que a organização das cartas baseava-se nas cartas enviadas para Freire e respondidas por ele, as demais cartas que não faziam essa correlação (envidas-respondidas-Freire) foram organizadas de outra maneira.

No que concerne às dificuldades encontradas na organização e sistematização dos documentos do CMI destacamos: a forma como os documentos foram fotografados, pois, alguns tiveram partes do

texto cortado, imagem embaçada, repetidos e todos os documentos misturados entre produção “de” Freire e produção “sobre” o educador realizado por terceiros; fatores estes que prejudicam o entendimento e estudo de parte do material.

Considerações parciais

Como apresentado neste trabalho, esta pesquisa contribui com dois aspectos principais: o primeiro com a preservação da memória documental do educador pernambucano, Paulo Freire, a partir do resgate da memória documental da vida e obra do educador, materializadas em texto, áudio, vídeo e imagem. O segundo está na democratização do acesso ao legado do patrono da educação brasileira que desenvolveu durante sua jornada pelo mundo trabalhos editoriais como seus livros e artigos, projetos e consultoria para países recém-libertos.

Esperamos também contribuir com os(as) pesquisadores(as), com a disseminação da vida, obra e legado de Paulo Freire; divulgação, pesquisa, documentação e memória acerca da obra do Educador; publicação de trabalhos acadêmicos; entre outros. Como a pesquisa encontra-se em fase de andamento, ainda não realizamos a disponibilização dos materiais até aqui recuperados, organizados e sistematizados, denotando a riqueza e relevância dos achados.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educador para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. p. 140 p.

BRASIL. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Notas de Ana Maria Araújo Freire.

IPF. **O Instituto Paulo Freire**. Disponível em:

<https://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>. Acesso em: 20 fev. 2021.

IPF. **Site comemorativo aos 100 anos de Freire**. Disponível em:

<https://www.centenariopaulofreire.org/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Licínio C. Três razões para estudar Freire hoje, para além da mais óbvia. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin.

Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center / Stanford Graduate School of Education. 2018. p. 29-36.

OLIVEIRA, Walter Martins de. **Paulo Freire entre Cristo e Marx**.

2018. 123 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em:

<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2023?mode=full>.

Acesso em: 20 mar. 2021.

PERNAMBUCO. **Lei nº 16.818, de 16 de março de 2020**.

Disponível em: [https://leisestaduais.com.br/pe/lei-ordinaria-n-](https://leisestaduais.com.br/pe/lei-ordinaria-n-16818-2020-pernambuco-adota-como-patrono-da-educacao-pernambucana-o-educador-paulo-freire)

[16818-2020-pernambuco-adota-como-patrono-da-educacao-pernambucana-o-educador-paulo-freire](https://leisestaduais.com.br/pe/lei-ordinaria-n-16818-2020-pernambuco-adota-como-patrono-da-educacao-pernambucana-o-educador-paulo-freire). Acesso em: 20 mar. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 23a ed. rev. atual, 2007.

SILVA, Luiz Antonio Santana; MADIO, Telma Campanha. Uma discussão sobre documento audiovisual enquanto patrimônio

arquivístico cultural no Brasil. **Ibersid: revista de sistemas de información y documentación** (ISSNe 2174-081X; ISSN 1888-0967), v. 6, p. 179-185, 21 ago. 2012. Disponível em: <https://www.ibersid.eu/ojs/index.php/ibersid/article/view/3970>. Acesso em: 20 fev. 2021.

UNESCO. Nomination form International Memory of the World Register. Memory of the World. 2017. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/mow/nomination_forms/brazil_freire_eng.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

100 ANOS DE PAULO FREIRE: AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SOB O OLHAR DO EDUCADOR

Maria Aline da Silva

Elane Silvino da Silva

Maria Isa Basto Ferreira

Anderson Fernandes de Alencar

Introdução

Educador, filósofo e escritor, Paulo Freire nasceu em 1921, em Recife - PE. Freire é um grande nome para a educação brasileira, mas ele não apenas tornou-se popular em território brasileiro, mas outros países o reconhecem como grande símbolo para a educação. Apesar disto, não foi poupado de críticas. Em meados de 1964, o educador foi perseguido, acusado de espalhar mentiras e o comunismo pelo país, e como o Brasil encontrava-se em um regime militar, Freire foi preso. Na ocasião, ele mesmo não “entendia” o porquê estava sendo preso, visto que apenas defendia uma educação para todos, e principalmente, a inclusão social de pessoas menos favorecidas, os oprimidos.

O “método” de alfabetização Paulo Freire, que consistia, no princípio, em alfabetizar jovens e adultos em 40 horas, além de proporcionar o acesso às escolas a essas pessoas que tiveram, por algum motivo, que abandonar seus estudos. Neste processo de alfabetização o educador usava as palavras geradoras, que eram as palavras mais conhecidas pelos educandos; e como muitos dos seus alunos eram camponeses, as palavras geradoras foram: enxada, milho, fruto, etc. Daí associava as frases com imagens que representavam as palavras.

Freire não apenas discutia acerca da importância de alfabetizar jovens e adultos, mas ele indicava maneiras de alfabetizar deixando de lado o dito popularmente conhecido como “decoreba”. Levar para a sala de aula o conhecimento popular e valorizar esse conhecimento, mas também defendia que o conhecimento científico deveria estar presente. As tecnologias estavam começando, de

maneira tímida, a chegar nas escolas e era importante discutir sobre esses novos instrumentos. Paulo Freire tinha seu ponto de vista sobre essas “novas” tecnologias, ele acreditava que essas ferramentas poderiam ser úteis, e por isso, os educadores deveriam sim, usá-las como recurso didático, de modo que essa inserção fosse de maneira consciente e contribuísse para despertar a criatividade e a criticidade de alunos(as).

O objetivo geral desta pesquisa é resgatar a memória e analisar o pensamento que Paulo Freire tinha acerca das tecnologias da informação e comunicação e a educação a distância, ainda quando essas ferramentas ainda não estavam tão presentes na educação. Os objetivos específicos são: a) Realizar leituras com vistas à compreensão do contexto social, político, econômico e educacional das produções intelectuais do educador; b) Aprofundar estudos das temáticas das tecnologias da informação e comunicação e a educação a distância sob a obra de Paulo Freire.

Este trabalho é fruto de uma experiência fundamental para a formação de professores, não apenas por falar de Paulo Freire que é uma referência para a educação brasileira, mas para ampliar o olhar para as tecnologias na educação e sua potencialidade e como essas inovações eram vistas pela visão freireana. Sabemos que a ciência e a tecnologia caminham juntas e vêm ganhando espaço na educação.

Referencial teórico

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) vêm proporcionando com novos softwares e hardwares contribuições em diversos campos, empresariais e sociais, por exemplo. Com o tempo essas tecnologias estão sendo qualificadas em suas funções, como afirma Lévy, “já existem hoje programas muito potentes capazes de “caçar” automaticamente informações e textos em centenas de bancos de dados e de bibliotecas dispersas no ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 117). As TICs ajudam o armazenamento de dados, oferecendo informação e expandindo o processo de comunicação entre pessoas físicas e jurídicas, por meio de aplicativos e outros aparelhos

desenvolvidos para ajudar as tarefas diárias ou serem usados como entretenimento.

A internet é o principal meio que liga esses equipamentos às pessoas, ao final da década 80 ela chegou ao Brasil, e tem é responsável por unir as informações sobre os mais variados assuntos.

A Internet como a conhecemos se tornou a via de acesso para o mundo, permitindo às pessoas o acesso a quase tudo com alguns poucos cliques no mouse. Via World, Wide Web, as pessoas podem ficar atualizadas em relação aos eventos do dia, fazer o download de músicas e pagar suas contas entre muitas outras coisas. (GUIMARÃES; RIBEIRO, 2011, p. 26)

O campo educacional, assim como as demais áreas, também foi e vêm sendo alvo para as novas tecnologias. Os alunos estão ligados às tecnologias e acostumados com informações chegando rápido e conhecem diversos meios que podem contribuir para seu desenvolvimento cognitivo. Paulo Freire concordava com ampliação de uma escola mais moderna, "Não viemos para a Secretaria de Educação para assistir ao fim das escolas e do ensino, mas para empurrá-los para o futuro" (FREIRE, 1988, p. 08). Ou seja, a escola que não trabalha com essas tecnologias, pode acabar se tornando "entediante" para essa nova geração, por isso é importante que as instituições de ensino busquem modernizar. Outro ponto é que o acesso a essas ferramentas não garante que esses usuários saibam de fato como usá-los, sendo assim é essencial que a comunidade escolar saiba como utilizar essas tecnologias de maneira correta.

Não basta apenas inserir equipamentos tecnológicos em escolas, mas estar atento(a) para que esses equipamentos possam garantir um bom rendimento escolar, permitindo aos alunos(as) consiga através dessas ferramentas desenvolver um olhar crítico sobre os conteúdos abordados, e aos educadores um bom aliado para manusear suas aulas.

A tecnologia educativa deve fortalecer os processos de ensino-aprendizagem como coadjuvante, servindo ao professor como facilitador na tarefa de ensinar o estudante e aprender e socializar o

aprendido com seus companheiros que aprendem (PRESTE; NOGUEIRA, 2017, p. 98-99)

Sendo assim, segundo o pensamento de Preste e Nogueira (2017) acima, os dispositivos educacionais desenvolvidos vêm para aprimorar os materiais didáticos já existentes, uma vez que os livros, por exemplo, ainda abordam determinados conteúdos de forma reduzida, além de inúmeras funções que podem ajudar tanto professores quanto alunos a fazerem suas atividades cotidianas, seja por um pen-drive ou celular o professor pode carregar para todos os lados as suas aulas.

Essas tecnologias para o campo educacional não apenas abrange o processo de ensino-aprendizagem, mas pode contribuir para a gestão, aprimorar o conhecimento e facilitar os trabalhos de professores(as), também graças a tecnologia equipamentos foram desenvolvidos para a inclusão de alunos(as) deficientes. Outra novidade é a Educação a Distância (EaD) que vem ganhando cada vez mais seu espaço, uma modalidade de ensino que graças às TICs oferece mais oportunidade para que mais pessoas consigam, por exemplo, a formação superior, como traz as autoras Costa e Moita

Advento da internet, nos cursos de Educação a distância, fez surgir a possibilidade de uso de diversos tipos de materiais similares aos já existentes, porém, com outros recursos, como por exemplo, as videoconferências, produzidas para serem transmitidas via web - como palestras ou simulações de uma situação ou experiências. (COSTA; MOITA, 2011, p. 160)

A educação EaD como vemos acima oferece diversas metodologias de ensino, softwares desenvolvidos que são fundamentais para as aulas acontecerem e que podem ficar à disposição para os alunos. Atualmente podemos dizer que essa modalidade de ensino encontra-se em alta, até por oferecer maior disponibilidade para quem deseja ter o ensino superior.

Metodologia

Esta pesquisa foi desenvolvida, tem quanto à natureza, uma pesquisa básica ou pura que “busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas” (GIL, 2008, p. 45). Enquanto ao tipo é uma pesquisa exploratória, pois busca “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 46) e também de caráter estritamente bibliográfico na perspectiva apresentada por Gil (2008, p. 69), ao considerar que “parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas”. E teve uma abordagem predominantemente qualitativa, quantitativa (SEVERINO, 2007).

A técnica de coleta de dados utilizada foi a documentação: “toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2007, p. 124). Os documentos utilizados na pesquisa foram disponibilizado por meio de pesquisas em repositórios digitais específicos do educador, a exemplo do Acervo Paulo Freire (acervo.paulofreire.org), do Glossário audiovisual do educador (app.uag.ufrpe.br/glossario).

Para organizar a coleta dos dados, facilitar a sistematização e análise utilizamos o fichamento de citação, o qual foram registradas as falas de Paulo Freire sobre tecnologias. Estas informações foram retiradas de obras como artigos, capítulos, entrevistas, vídeos e áudios de autoria de Paulo Freire. O total de documentos levantados, até o momento do estudo, foram aproximadamente de 160, assim como as produções textuais estrangeiras que também foram averiguadas.

Resultados parciais

Foram encontrados, até o presente momento, cerca de 50 falas de Paulo Freire, no qual expressa sua opinião sobre o assunto estudado. Esses registros foram retirados de vídeos e produções

textuais como artigos, entrevistas entre outros, cujo o educador é a fonte principal. As produções textuais, como os artigos, por exemplo, representam maior seleção das falas que Paulo Freire discute sobre a temática; ao todo foram 15 registros de falas identificadas nesta natureza de documento.

Podemos perceber que Freire concorda com a inserção de equipamentos tecnológicos em salas de aula, pois ele acredita que a escola precisa se reinventar. Para ele, o espaço educacional deve ser moderno assim como as tecnologias (FREIRE, 1996) e os avanços tecnológicos contribuem para as informações chegarem de forma mais rápida até as pessoas.

O educador Paulo Freire não condena os meios tecnológicos, ele deixa isso bem claro à medida que você lê suas obras. Ele acredita que a tecnologia pode ser uma grande aliada para a educação, mas que deve ser utilizada de maneira cautelosa sua inserção, levando em consideração os problemas sociais que o desenvolvimento tecnológico podem afetar. Freire também cita que o professor ao utilizar essas ferramentas deve saber qual é a finalidade de seu uso durante as aulas. Ao fazer o uso de um vídeo, por exemplo, o professor deve levantar questionamentos sobre o que foi passado. Nas palavras do educador,

A questão, portanto, não é comprar televisores, vídeos e entupir as escolas. A questão que se coloca não é você pretender, por justaposição, a convivência dos alunos com a tecnologia, mas é como você capacita os seus educadores para que eles também se tornem educadores de seu tempo, quer dizer, à altura do seu tempo. (FREIRE, 1997, p. 15)

Freire sabia o potencial que a ciência e tecnologia tinha e os benefícios que as mesmas poderiam oferecer à sociedade, mas também alertava para os cuidados que deveríamos ter ao manusear essas ferramentas inovadoras. Em “Pedagogia da Esperança”, Freire (1992) fala como foi a escrita de seu livro “Pedagogia do Oprimido” e admite que se tivesse um computador seu trabalho de produção teria sido mais aproveitado.

Ao recordar agora todo trabalho tão artesanal, até com saúde, reconheço o que teria poupado de tempo e de energia e crescido em eficácia se tivesse contado, na oportunidade, com um computador, mesmo humilde como o que dispomos hoje minha mulher e eu (FREIRE, 1992, p. 30).

A criação do computador, assim como outros aparelhos, facilita o desempenho como a escrita de um livro, ajudando a organizar melhor anotações, bem como otimizando o tempo.

Em algumas entrevistas cedidas, o educador afirma que os computadores e outros dispositivos podem ajudar na expansão de conhecimento, e contribuir para a criatividade. “Acho que o uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas” (FREIRE, 1990, p. 06). Quando usados de maneira adequada, o computador, celular e outros aparelhos podem ser úteis para a educação. A escola não deve apenas instalar computadores, mas ensinar aos seus alunos como utilizá-los, a educação deve se modernizar e permitir que os alunos tragam novas ideias para a sala de aula.

A TV para Freire é um recurso que pode ser aproveitado para a educação. Esse aparelho consegue reunir a família para assistir um programa, um noticiário e muitas vezes sem perceber acontece ali um pequeno debate onde cada indivíduo acaba colocando seu ponto de vista sobre uma notícia, questionamentos são levantados. Segundo Freire (1987), a TV acaba educando mais as crianças e jovens que o próprio professor, despertando a criticidade. Por outro, contudo, a TV é carregada de propagandas que podem “escravizar” o homem e a mulher de tanto consumirem produtos, como afirma o educador,

[...] À propaganda comercial, com toda a sua força convincente, vem se juntando, servindo-se dos mesmos meios – a propaganda de ideias, de princípios. Corre-se o risco da desumanização do homem, de sua massificação, de sua desespirtualização. Corre-se o risco da desumanização do homem, de sua massificação, de sua desespirtualização. (FREIRE, [19--], p. 02)

Desta forma, as instituições de ensino, educandos e educadores não podem ficar alheias às TICs, visto que elas podem potencializar, dentro da sala de aula, o acesso às inovações fornecidas pela ciência e tecnologia. Freire defendia uma educação moderna em que crianças, jovens e adultos tivessem acesso ao conhecimento científico, a escola deveria promover essa experiência como ele destacou “A questão não é acabar com a escola, é mudá-la completamente, fazer com que nasça dela um ser tão atual quanto a tecnologia” (FREIRE, 1996, p. 01). Foi através de seus filhos e netos que o educador percebeu que as escolas deveriam se atualizar, pois em casa Freire conseguia perceber o quanto essas ferramentas poderiam ser eficazes.

Considerações parciais

Com esta pesquisa podemos perceber, até o presente momento, as contribuições que Paulo Freire trouxe para a educação, defendendo sempre uma escola acolhedora, principalmente para aqueles que socialmente eram invisíveis, como a classe operária e camponesa. Para Freire era importante que essas pessoas tivessem acesso a uma boa educação e também acesso às oportunidades oferecidas pela sociedade. O educador ficava atento às mudanças ocorridas que poderiam influenciar na educação brasileira, à medida que os avanços tecnológicos iam acontecendo Freire viu a importância de levar esse debate à mesa.

A partir da observação dos aspectos analisados, podemos perceber que Freire era um homem que buscava novas formas de aprender e de expandir seus conhecimentos, compartilhando com outras pessoas. Ele via que a educação precisava de mudança e logo buscou formas de trazer inovações tecnológicas, conhecimento científico para seus alunos(as), isso porque ele sabia que mais a frente as tecnologias iriam ganhar mais força e seria praticamente inviável o homem e a mulher habitar em sociedade sem conhecimento tecnológicos, logo a escola seria o espaço adequado para iniciar essa inclusão.

Por fim, podemos concluir que a pesquisa vem respondendo aos objetivos, e os métodos para coleta de dados tem se mostrado suficiente para continuar com a pesquisa.

Referências

COSTA, Ana Lúcia Passos de Oliveira; MOITA, Filomena M^a Gonçalves da Silva Cordeiro. **Moodle no curso de ciências biológicas a distância: análise das contribuições no processo de ensino e aprendizagem.** UEPB, Campina Grande, Paraíba, p. 22. 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-07.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **A educação neste fim de século: uma entrevista com Prof. Paulo Freire.** 1990. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1303>. Acesso em: 16 de mar. 2021

FREIRE, PAULO. **Encontro com Paulo Freire no Ginásio Tesourinha em Porto Alegre.** 1995. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1933>. Acesso em: 22 de fev. 2021.

FREIRE, Paulo; PAPERT, Seymour. **Paulo Freire e Papert discutem a pedagogia dos tempos globais.** 1996. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2466>. Acesso em: 16 de mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Não se poder ‘ser’ sem rebeldia.** Pais & teens. 1997-02. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2466>. Acesso em: 18 de mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Projetos de Educação de Adultos: Centros de Cultura.** ([19--]). Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1303>. Acesso em: 16 de mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire: educação e comunicação ou o difícil caminho da libertação.** São Paulo, 1987. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1248>. Acesso em: 22 de mar. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Ângelo de Moura; RIBEIRO, Antônio Mendes. **Introdução às Tecnologias da Informação e da Comunicação: Tecnologia da Informação e da Comunicação.** 3. ed. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2007. 148 p. Disponível em: <https://www.ufjf.br/quimicaead/files/2013/05/ITIC-Tecnologia-da-Informa%C3%A7%C3%A3o-e-do-Conhecimento.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Jardim Europa: Editora 34 Ltda., 1999. 264 p. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

PRESTES, Irene Carmen Picone; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Comunicação alternativa.** Curitiba, PR. 1. Ed. IESDE Brasil, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

100 ANOS DE PAULO FREIRE: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) SOB O OLHAR DO EDUCADOR

Maria Isa Basto Ferreira
Elane Silvino da Silva
Maria Aline da Silva
Anderson Fernandes de Alencar

Introdução

Paulo Reglus Neves Freire, brasileiro reconhecido internacionalmente por sua práxis educativa nasceu em Recife, capital Pernambucana, em 1921. Foi um grande educador, escritor e filósofo.

Paulo Freire recebeu diversas homenagens no Brasil e no mundo, ganhou títulos, entre eles, doutorados *honoris causa* e outras honrarias de universidades e organizações brasileiras e do exterior. Freire acreditava que ensinar contribuía para despertar o aluno para ele ler o mundo. Ou seja, com uma formação que possibilita ter consciência sobre quem esse sujeito é no meio do qual ele faz parte, estabelecendo uma relação dialógica entre educadores e educandos, dando condições necessárias por meio do processo educativo desse sujeito a consciência crítica necessária, para que ele em relação a sua própria realidade histórica, possa a partir do reconhecimento de sua própria condição histórica venha refletir e agir tendo em vista a transformação de sua própria realidade.

A prática pedagógica de caráter transformador, a questão ética-política tem relação com a finalidade da educação. O processo educativo coloca questões e requerimentos para a formação de professores, de modo a que ela se faça a partir do conhecimento e da crítica do concreto, problematizadora do contexto real, sobretudo, transformadora.

Muitas são as discussões sobre a educação, sendo uma questão sempre desafiante levando em consideração os que se

envolvem com ela, principalmente os profissionais da educação e o seu processo de formação. A formação de professores é um tema amplamente discutido por Paulo Freire no conjunto de sua obra, com pensamentos que se entrelaçam entre o diálogo, a relação teoria-prática, com a construção do conhecimento, democratização entre outras, a fim de mostrar, com clareza, a politicidade da educação.

O objetivo geral deste trabalho é resgatar a memória e analisá-la a partir dos olhares de Paulo Freire acerca da presença de temáticas sobre a formação de professores(as) por meio de estudo sobre suas obras no repositório digital do Acervo Paulo Freire (acervo.paulofreire.org). Tendo como objetivo específico a) Realizar leituras com vistas à compreensão do contexto social, político, econômico e educacional das produções intelectuais do educador, b) Aprofundar estudos na obra de Paulo Freire acerca da presença da temática formação de professores(as).

Referencial teórico

Paulo Freire traz em suas obras proposições e práticas que visavam à construção de uma educação problematizadora. Assim, a formação de professores revela-se de uma extraordinária exigência científica e político-cultural, da qual acarreta uma enorme responsabilidade ética e social.

Refletir a prática docente os educadores/professores devem compreender que formar é muito mais do que um treinamento, formar exige comprometimento ético, político e coerência na ação, a fim de que tenha clareza em seu discurso para que teoria e prática estejam unidas. Com isso, para tal Freire (1976) em entrevista cedida ao programa na “Rádio MEC”, gravada em áudio e vídeo, destaca que:

É preciso que, na formação, a educadora ganhe uma necessária e indispensável qualificação técnica científica. Quer dizer, que ela se faça realmente competente. Ela tem que conhecer relativamente bem os conteúdos com que ela vai lidar, que vão ficar no meio, entre ela e os alunos. E ela tem que conhecer como vai trabalhar esses conteúdos

com as crianças. O que vale dizer que ela tem que conhecer também as crianças. Mas, além disso, ela precisa desenvolver o que eu chamo clareza política da sua própria tarefa.

O profissional docente preocupado com a formação de seu educando, no sentido da reflexão, de produção de conhecimentos, não limita o ensino a mera transferência de saberes, mas cria possibilidades para que seus alunos construam seus conhecimentos de crítica e ética, utilizando de discussões próximas da realidade concreta do seu aluno, para que o mesmo possa compreender a ligação que é estabelecida entre educação e sua própria vida.

Ao conceber a prática docente como prática educativa, Freire torna-se especialmente exigente para com os professores e a sua formação. A seriedade a qual exige aos professores não dispensa a seriedade das autoridades e o seu compromisso político para com a democratização da educação, a autoridade aqui apontada está ligada à segurança e firmeza no modo de agir e pensar do educador, para que o aluno possa usufruir de sua liberdade de pensar e agir para construir seu conhecimento, para que o educando não seja um reproduzidor de ideias e pensamentos do seu professor, desse modo

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, que de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. (FREIRE, 1996, p. 36)

Assim, é importante compreender que a aprendizagem precisa promover a autonomia e é nessa autonomia que o educando terá seu crescimento cognitivo e emocional. “Saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). Segundo Freire, o educador docente pode e deve fazer uso de autoridade, mas

esta autoridade deve ser usada de forma ética e democrática, para que os saberes dos educandos não sejam desvalorizados:

Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor. (FREIRE, 1997c, p. 83)

Aprender/ensinar a escutar é ao mesmo tempo um conteúdo da formação de professores e para o exercício profissional; a educação compreendida como instrumento a serviço da democratização contribui para as vivências comunitárias dos grupos sociais, no diálogo, para formar pessoas participantes, Freire estabelece para esta relação a prática do diálogo enquanto dimensão essencial no trabalho de compreensão da realidade, a comunicação entre educador e educando, na partilha de suas experiências pelo diálogo, abre caminhos para uma participação responsável. A educação é uma situação de conhecimento e de comunicação, por isso, o diálogo é fundamental no processo educacional. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p. 46).

O diálogo implica reconhecimento do outro, através do respeito a sua dignidade, o que só é possível entre pessoas, e o qual se fundamenta na democracia. O diálogo exige um pensar verdadeiro e crítico, para transformar a sociedade e humanizar-se. Este não dicotomiza homens e mundo, mas os vê em contínua interação. Como seres inacabados, no reconhecimento de sua constante procura, na sua curiosidade e na sua capacidade de transformar a realidade ao seu redor os homens se fazem e refazem na interação com mundo, objeto de sua práxis transformadora, assim a prática pedagógica passa a ser uma ação política de troca de concretudes e de transformação.

[...] o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. [...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. (FREIRE, 1996, p. 22- 23).

São estes conhecimentos, competências e o desenvolvimento pessoal que no decorrer da sua formação devem ser estimulados numa perspectiva crítico-reflexiva que levará o professor a compreender as suas responsabilidades.

A formação de professores é um processo permanente que incorpora as dimensões inicial e continuada, sendo o primeiro passo para vencer os desafios da educação e deve ser vista como uma necessidade de mudança do paradigma de ensino, de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de habilidades que atendam às necessidades dos alunos levando em conta as mudanças aceleradas da sociedade em que este está inserido, com a finalidade de o levar a aprender. Visto de forma mais ampla, ultrapassa as ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais, inscrevendo-se também no cotidiano do exercício profissional como uma prática pedagógica escolar efetiva.

Metodologia

A metodologia que percorre a construção deste trabalho centra-se em uma pesquisa, quanto à natureza, uma pesquisa básica ou pura que “busca o progresso da ciência, procura desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas” (GIL, 2008, p. 45). Em relação ao tipo, será uma pesquisa exploratória, pois busca “desenvolver,

esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 46) e também de caráter estritamente bibliográfico na perspectiva apresentada por Gil (2008, p. 69), ao considerar que “parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas”. No que diz respeito a abordagem, será predominantemente qualitativa, e quantitativa (SEVERINO, 2007).

A coleta de dados utilizada será por meio da documentação: “toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2007, p. 124). Os documentos utilizados na pesquisa foram recuperados por meio de pesquisas em repositórios digitais específicos do educador, a exemplo do Acervo Paulo Freire (acervo.paulofreire.org).

Para realização deste trabalho foram identificados em livros, artigos, entrevistas, palestras, entre outros, autorados por Paulo Freire, materializadas em documentos impressos ou audiovisuais, menções acerca da formação de professores(as) registradas em forma de fichamento de citação em suporte digital. O critério de escolha destes materiais se deu por ser um material pouco explorado nas obras de Paulo Freire, uma vez que são os livros do educador com maior visibilidade de suas produções, assim consideramos importante utilizarmos estes documentos em sua obra para construção desse trabalho

Para a análise destas citações, será utilizada a Análise de Conteúdo que, para Bardin (1977, p. 9) representa um “conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Esta também tomará por base o contexto social, político, econômico e educacional das produções intelectuais do educador que será identificado por meio do resgate histórico.

Resultados e discussões

Os resultados apresentados neste trabalho, até o momento, provêm de dados obtidos por meio dos registros que foram retirados no Acervo Digital Paulo Freire, sendo estes em áudios, vídeos, bem como produções textuais como artigos, entrevistas, capítulos entre outros. Ainda em andamento, foram encontrados 21 documentos de Paulo Freire que discutem sobre a temática da formação de professores. Na primeira fase, os resultados dizem respeito ao levantamento de falas do educador, especialmente aos entendimentos acerca da presença da temática.

Não há como fazer escola sem docente, assim é importante discutir sobre a função do professor como um profissional da educação que contribui para uma transformação qualitativa da sociedade, há de se considerar a presença de sua importância e da responsabilidade político-social na docência, visto que, a formação do cidadão perpassa pela dimensão da formação política, pois esta propicia formar cidadãos críticos e transformadores.

Assim, educação e formação humana são entendidas como práticas permanentes porque o ser humano é um ser histórico-social e, como tal, depende das condições históricas para ser. Desse modo, o ser humano é um ser em busca, nunca acabado, que está sempre em construção e que no mundo no qual se insere pode ser feito e refeito a todo o momento. Com isso, para FREIRE (1994) em palestra ao DESED (Banco do Brasil) destaca que:

A formação é um processo permanente, quer dizer, eu deixo de me formar quando morro, mas enquanto vivo estou bulindo, mexendo, eu estou continuando a me formar. Então a formação não é, por exemplo, a formação do professor se dá antes que ele seja professor, se dá durante o tempo que está sendo professor.

Nessa perspectiva, os saberes do professor são construídos ao longo de toda uma carreira e vida do educador, motivo que justifica

que não sejam contemporâneos uns dos outros, uma vez que são adquiridos através da experiência da atividade do professor ao longo do tempo. Assim, para uma boa prática de ensino e aprendizagem, professores e professoras precisam buscar sua própria libertação e trabalhar na libertação junto com os educandos. A educação libertadora possibilita criar novas formas de viver e conviver, que transformam a sociedade.

A necessidade de se compreender a sociedade no mundo em que se vive, a dificuldade de determinar o papel da escola e da educação escolar, muitas vezes com reformas políticas que, trazem implícitos os papéis e deveres desses profissionais que mudam constantemente. São mudanças nas expectativas sociais e na função social da escola, que muitas vezes acarretam o sentimento de culpa, baixa autoestima e desvalorização docente, o qual abala a segurança e autoconfiança do professor com relação aos conteúdos que mudam constantemente, mudanças na relação professor-aluno, depreciação econômica e social da profissão, são desafios presentes no dia-a-dia do professor contemporâneo. Assim Freire (1994) ressalta que, “E mais uma vez a gente vê, por exemplo, como os governos que a gente tem tido desprezam tanto a formação da professora e a formação do professor. Quer dizer, é uma coisa absurda a realidade brasileira”.

O contexto social na contemporaneidade impõe a prática educativa um número de demandas grande, levando assim o educador do século XXI a repensar a sua atuação em sala de aula e os desafios profissionais que enfrenta a fim de atender às exigências do contexto atual, como por exemplo progressos científicos, econômicos e tecnológicos, além de que sua atuação muitas vezes não é valorizada. Freire (1989) em entrevista cedida ao programa “Matéria Prima” da TV Cultura, gravada em áudio e vídeo, pontua:

Eu acho que a formação nossa, de educadores, deveria ser uma das preocupações centrais da administração pública, mas há entre nós um tal desrespeito pela pessoa, pela figura, pela tarefa do educador e da educadora que a formação é relegada a um plano inferior.

A necessidade do fortalecimento de políticas democráticas de formação docente, que viabilizem ações contra-hegemônicas nas escolas e em outras instituições formadoras, que impulsionam a luta dos educadores por condições mais dignas de trabalho e por uma educação de melhor qualidade para todos.

Considerações finais

Com o presente trabalho foi possível perceber que Paulo Freire traz discussões sobre as práticas de formação de educadores que constituem em um compromisso ético a ser assumido por educadores críticos que desejam romper com o mito da neutralidade da educação e com a adaptação de uma sociedade marcada pela desigualdade.

A reflexão sobre a temática da formação de professores, o estudo apresentado nos revela a necessidade de uma prática docente que vise alcance da consciência crítica por parte dos educandos, como também de si mesmos. Ademais, uma educação dialógica que não é algo apenas teórico, mas que também está diretamente ligada à sua práxis social, ou à transformação do mundo em que vivem os sujeitos. Ao entender a constante formação do sujeito na sua finitude e inacabamento, como também a consciência que ele tem da necessidade de sempre se renovar e aprender mais. Tendo consciência do que ele é e o que pode vir a ser o movimenta a buscar sempre mais e refazer-se a cada dia.

Assim, a respeito da formação de educadores, compreendendo que este consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica, além buscar ampliar a visibilidade sobre a obra do educador por meio da continuidade do resgate documental. Assim, espera-se que esse trabalho possa oferecer contribuições importantes nas temáticas de interesse permanente de educadores(as).

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire entrevistado pela Rádio MEC**. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/129>. Acesso: 24-03-2021.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire palestra no DESED: A Relação entre a Política a Educação**. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1891>. Acesso: 25-03-2021.

FREIRE, Paulo. **Paulo Freire entrevistado no programa “Matéria Prima”**. **TV Cultura**, 1989. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3218>. Acesso em: 25-03- 2021.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** tradução Rosisca Darcy de Oliveira, prefácio de Jacques Chonchol 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997c.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

A OFICINA PEDAGÓGICA: “INTERSEÇÕES ENTRE A BNCC E PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BASES EPISTEMOLÓGICAS E DIREITOS DE APRENDIZAGEM”

Thamyliis Júlia Neves da Silva
Jailze de Oliveira Santos
Andreia de Andrade Lima

Este trabalho é um relato de experiência de um projeto de extensão, em forma de oficina intitulada “interseções entre a BNCC e práticas emancipatórias na Educação Infantil: bases epistemológicas e direitos da aprendizagem”; oficina esta ofertada durante os primeiros meses da pandemia COVID-19. O foco específico do projeto de extensão foi a formação pedagógica de discentes do Curso de Letras e de Pedagogia da Universidade Federal Do Agreste de Pernambuco. A pergunta inicial foi a indagação de como produzir uma sequência de atividades articulando campos de aprendizagem e objetivos de desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular, que chamaremos apenas de BNCC, para a Educação Infantil levando em conta a emancipação dos sujeitos? Os objetivos desse trabalho são estabelecer a relação entre os pressupostos freirianos, além da realização da sequência de atividades à luz dos referências de Freire e da BNCC.

No referencial teórico utilizamos Moita e Andrade (2006) para apontar a oficina como uma situação estratégica e dinâmica para integrar saberes relacionados ao cotidiano do discente e o conhecimento científico na instituição de ensino. Para os autores a oficina possui duas finalidades: a interação do campo conceitual com ações concretas vividas pelo aprendiz, construção coletiva de saberes, é execução de atividades em grupo oportunizadas pelo docente motivado pelos interesses, necessidades e conhecimentos prévios dos alunos.

Zabala (1998) define a sequência de atividades como um conjunto ordenado de atividades para alcançar objetivos educacionais

cujas etapas do começo ao fim devem ser conhecidas por todos os envolvidos na sequência. Para esse autor a sequência didática deve ir além do modelo tradicional que consiste na “comunicação da lição; estudo individual sobre o livro didático; repetição do conteúdo aprendido e julgamento (nota do professor ou professora) [...]” (ZABALA, 1998, p.54). Ainda afirma que o docente, nas etapas, deve:

[...] introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos meninos e meninas. (ZABALA 1998, p.54).

Sabe-se que a formação docente é tema bastante pertinente na atualidade, porque está intrinsecamente relacionado a qualidade da educação, e de como o docente dedica-se para ter uma formação para além dos processos formativos. Segundo (Freire, p. 12, 1996) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, cabendo ao educador propiciar uma aprendizagem que permita aos educandos ser ativo, nesse processo porque “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, p.12, 1996).

No livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática docente*, Freire no capítulo 1 menciona que para ensinar requer criticidade, sendo essa entendida como:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, p. 15, 1996).

Ainda sobre a curiosidade Freire diz ratifica que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do

objeto ou do achado de sua razão de ser.” (FREIRE, p.34,1989). Na visão de Freire, o educador, é alguém preparado e habilitado para ensinar, para tanto, temos:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, p. 40, 1996)

É sabido que "a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo [...]” (BRASIL, 2017, p.7). A BNCC traz que a Educação Infantil (EI), constitui-se a primeira etapa da Educação Básica, na etapa da EI "de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira). Ainda afirma que devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de “aprender e se desenvolver” (BRASIL, 2017, p. 27) sendo estes "conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se" (BRASIL, 2017, p. 25).

O nosso trabalho também pautou-se nos campos de experiência que conforme a BNCC são "cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver." são eles " o eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" (BRASIL, 2017, p. 25). Além disso vimos que "em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária" (BRASIL, p.25, 2017). Ainda segundo a BNCC "em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária" e usamos Bakhtin (1997) para explicar que os gêneros

organizam a fala e escrita usados socialmente e por sua vez pode facilitar o processo de ensino aprendizagem tendo em vista que eles fazem parte do nosso cotidiano e do repertório sócio interacionista.

Na metodologia a oficina foi realizada em 12 (doze) encontros on-line sendo eles distribuídos em círculos de cultura para estudar a literatura de Freire. Além desta etapa, houveram duas palestras. A primeira intitulada “Sequência de Atividades: Educação Infantil” ministrada pela Prof.^a Ms. Valéria Barza, no dia 25 de Junho de 2020 e posteriormente a segunda denominada. “O percurso da BNCC: Educação Infantil” ministrada pelas professoras Wanderlúcia de Castro e Célia Ferreira dia 26 de junho de 2020, todas docentes das palestras eram especialistas na Educação Infantil.

Durante o percurso da oficina, ocorreram socialização sistemáticas das atividades, sejam elas, individuais, em duplas, trios e grupos, e de produção de resumos, de vídeos e fichamentos de obras lidas, assim como a produção de etapas da sequência orientados pela professora regente e palestrantes convidadas da área de Educação Infantil. Cada sequência de atividades teve como base teórica autores diversos sendo que o referencial de Freire foi organizado e articulado com os campos de experiências da BNCC.

Inicialmente foi explicado como seria os momentos do projeto, sendo assim, ficou acordado que as atividades em alguns momentos seriam realizados em duplas/trios e em outros seriam individual. A primeira atividade que nos foi proposta, foi a realização da leitura de um artigo científico (links escolhidos pela docente coordenadora do projeto e postado no Classroom onde cada participante escolheria um link e deveria lê, fazer um fichamento do texto lido e após, deveria pesquisar um vídeo que dialogasse com a leitura realizada). Estas atividades deveriam ser postadas no Classroom e socializada com todos da turma.

A segunda atividade realizada foi a leitura de informações encontradas na BNCC para compreender sobre as características da Educação Infantil. Ainda realizamos a leitura de uma obra de Freire, escolhida pelos discentes, a qual elaboramos um resenha para maior conhecimento do autor em foco. Realizamos ainda uma leitura minuciosa da BNCC (páginas 35 a 39) e respondêsemos ao seguinte

questionamento: Qual relação você estabeleceria entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os pressupostos freirianos? Este momento propiciou importantes reflexões sobre as indicações do documento na docência em sala de aula e posição do aluno e professor no processo de ensino e aprendizagem.

Após a leitura individual sobre a parte introdutória da BNCC da EI e sobre sequência de atividades, nos foi solicitado que organizássemos em duplas/trios e, selecionássemos dentro do campo de experiência 'escuta, fala, desenvolvimento e imaginação', um objetivo geral, após escolher esse objetivo foi pedido que procurássemos dentro dos demais campos de experiência, os objetivos específicos para a nossa sequência de atividades. Após, deveríamos criar um título para a sequência de atividades e iniciar de forma introdutória a escrever uma pequena justificativa/fundamentação teórica da sequência, utilizando-se os textos lidos, produzidos e fichamentos realizados durante a oficina. Posteriormente, deveríamos incluir na fundamentação aspectos da EI, da BNCC e das proposta de Paulo Freire.

Posteriormente os aprofundamentos teóricos e debates, nos foi proposto a construção da sequência de atividades. Na sequência de atividade proposta pela docente da oficina, cada equipe ficou responsável por pesquisar um campo de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para que fosse construída a sequência. A sequência foi composta por: Objetivo da Sequência de Atividades; Objetivo geral e específico da BNCC; Fundamentação Teórica: Objetivos da própria sequência; Metodologia; Avaliação e Referências bibliográficas. Para tanta foi necessário realizar pesquisas sobre sequências de atividades, vídeos e também leituras de sequência didáticas ou sequência de atividade, além de consultarmos a BNCC na aba implementação-práticas-caderno de práticas; relação Educação Infantil e Paulo Freire e muitas outras atividades.

Os momentos assíncronos consistiu em reuniões com a professora regente para auxiliar na construção do trabalho e encontros com as duplas/trios pelo meet para a elaboração da sequência de atividades e discussão. Após as sequências finalizadas houve o momento de socialização das sequência de atividades e

avaliação tanto das apresentações, quanto da própria oficina foi realizado coletivamente de forma dialogada.

Em relação a discussão e resultados, partindo do pressuposto que as atividades de extensão são essenciais para o desenvolvimento e formação continuada de professores, concluímos que a oficina proposto pelo projeto de extensão, alcançou seu objetivo que foi estudar e utilizar a BNCC na produção da sequência de atividades, relacionando os estudo de Freire, a fim de propiciar uma docência emancipatória. Todas as sequências foram pautadas em um gênero textual, pois acreditamos que educando pode se tornar letrado se utilizamos nossas práticas textos que circulam realmente no seu meio social, aproximando conhecimento científico ao cotidiano do aluno.

Devido a quantidade de encontros não foi possível realizar a socialização de todas as leituras indicadas, contudo, durante toda a oficina de sequência de atividades, tivemos o auxílio do professor-propositor durante todas as etapas do planejamento e também na aprendizagem referente à manipulação das plataformas de aulas remotas. Foi uma experiência de superação para a turma, apesar das dificuldades de acesso a internet e manipulação das plataformas, no entanto a maioria participou até o fim da oficina, as desistências foram justificadas, a proposta da oficina era o planejamento a luz de Paulo Freire e da BNCC. Infelizmente devido a continuação da pandemia do corona vírus, não tivemos oportunidade de colocar em prática as sequências, seja no modelo presencial ou mesmo no remoto.

Concluímos que, a Base Nacional Comum Curricular sumariamente procura evidenciar as concepções de formação do sujeito em seus aspectos social, político, intelectual e cultural, mas só na medida em que adicionamos a ela os pressupostos de Paulo Freire e que realmente podemos dar as nossas atividades pedagógicas um cunho de emancipação.

Para os que cursaram a oficina foi uma oportunidade de discutir e esclarecer dúvidas, familiarizando-se com o documento que ultimamente tem norteador a Educação brasileira, em relação à Educação Infantil, ampliando nosso olhar para conhecer estratégias e planejar as aulas na Educação Infantil. Assim, a formação docente para processos emancipatórios, seja ela em oficinas, projetos ou

mesma atividades extraclasse, dialoga com as aulas ditas como “obrigatórias” na construção do nosso conhecimento como futuras professores e amplia nossas possibilidades de conhecer de perto a metodologia de ensino freiriana.

Referências

BAKHTIN, M. A **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B. **O saber de mão em mão**: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 29, p.16, 2006.

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

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



RUMO AOS
100 ANOS
DE PAULO FREIRE...

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



editora
**CENTRO
PAULO FREIRE**
ESTUDOS E PESQUISAS

PODI:



REALIZAÇÃO:



**CENTRO
PAULO FREIRE**
ESTUDOS E PESQUISAS

APOIO:

