

RESUMOS EXPANDIDOS
ANAIS

PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE NA REGIÃO METROPOLITANA – RECIFE

ISSN 2525-9393
V.1, 2020



**PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE NA
REGIÃO METROPOLITANA – RECIFE**

ISSN 2525-9393

Vol. 1

2020

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS - RESUMOS EXPANDIDOS

Maria Erivalda dos Santos Torres – Centro Paulo Freire – Estudos e
Pesquisas
Viviane de Bona – UFPE

PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE NA REGIÃO METROPOLITANA – RECIFE

17 E 19 DE DEZEMBRO DE 2020

REALIZAÇÃO: CENTRO PAULO FREIRE-ESTUDOS E
PESQUISA

LOCAL: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
(UFPE) CAMPUS RECIFE. EVENTO VIRTUAL.



Recife, PE

2020

Produzido por:

Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

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

CEP: 50740-530

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

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

CONSELHO EDITORIAL CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS

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

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS - RESUMOS EXPANDIDOS

Maria Erivalda dos Santos Torres – Centro Paulo Freire – Estudos e
Pesquisas
Viviane de Bona – UFPE

COMISSÃO ORGANIZADORA DO PRÉ-COLÓQUIO PAULO FREIRE NA REGIÃO METROPOLITANA – RECIFE

Maria Erivalda dos Santos Torres – Centro Paulo Freire – Estudos e
Pesquisas
Fernanda da Costa Guimarães Carvalho – UFPE
Virgínia Renata Vilar da Silva – UFPE
Viviane de Bona – UFPE

COMISSÃO CIENTÍFICA

EIXO 1 - EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS

Paulette Cavalcanti de Albuquerque – UPE
André Gustavo Ferreira da Silva – UFPE

EIXO 2 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI

Marcia Regina Barbosa – UFPE
Dayse Cabral de Moura – UFPE

EIXO 3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENGAJAMENTO SOCIAL

Marília Gabriela de Menezes Guedes – UFPE
Rejane Dias da Silva Moraes - UFPE
Fernanda da Costa Guimarães Carvalho – UFPE
Nathali Gomes da Silva – UFPE

COMISSÃO CIENTÍFICA

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

Dilian da Rocha Cordeiro – UFPE

Maria Aparecida Vieira de Melo – Centro Paulo Freire – Estudos e
Pesquisas/UFRN

Viviane de Bona – UFPE

EIXO 5 - ENSINO SUPERIOR, INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Maria Sandra Montenegro Silva Leão – UFPE

Maria da Conceição Silva Lima – UFPE

Targélia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque – UFPE

Auxiliadora Maria Martins da Silva – UFPE

COORDENAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS

EIXO TEMÁTICO 1: EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS

Cícera Maria do Nascimento – Fórum Municipal de Caruaru/
SEDUC

Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes – Centro Paulo Freire – Estudos e
Pesquisas

EIXO TEMÁTICO 2: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI

Antonio Danilson Rodrigues Pinto – Centro Paulo Freire – Estudos
e Pesquisas

Danielle Bastos – SEE

COORDENAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DOS EIXOS TEMÁTICOS

EIXO TEMÁTICO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENGAJAMENTO SOCIAL

Karla Tereza Amélia Fornari de Souza – Centro Paulo Freire –
Estudos e Pesquisas
Viviane de Bona – UFPE

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

Cíntia Santos (SEDUC/Recife)
Maria Cândido Sérgio (SEE)

EIXO TEMÁTICO 5: ENSINO SUPERIOR, INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Coordenação: Maria Aparecida de Melo – Centro Paulo Freire –
Estudos e Pesquisas/UFRN
Beth Goes – Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

MONITORES/AS

Andréa Duarte da Silva – UFPE
Dianne Kéthully Delfino da Silva – UFPE
Eduardo José dos Santos Dias – UFPE
Adeilton Elias da Silva – UFPE
Catarina Lessa de Carvalho Terhorst Rauber – UFPE

©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.

2021. Escrito e produzido no Brasil.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
Maria Erivalda dos Santos Torres	
Viviane de Bona	
EIXO TEMÁTICO 1. EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS	16
CONVERSAÇÕES SINDICAIS: A PRÁXIS EDUCATIVA DE PAULO FREIRE COMO INSTRUMENTO DE LUTA DOS(AS) TRABALHADORES(AS)	17
Alexandre Félix Silva	
Luisa Maria da Silva Sousa	
Sheila Maria Gonçalves da Silva	
GÊNESE DA EDUCAÇÃO POPULAR: UMA CONTRAPOSIÇÃO ENTRE SIMÓN RODRÍGUEZ E PAULO FREIRE	21
Brennan Cavalcanti Maciel Modesto	
EIXO TEMÁTICO 2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI	25
A IMAGEM VISUAL E A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NA EJAI	26
Ricardo Santos de Almeida	
CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE	30
Rodrigo de Brito dos Santos	

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DISCIPLINARIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE: DIÁLOGOS E CONEXÕES Hudson do Vale de Oliveira	34
EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS - JUVENILIZAÇÃO E MATURIDADE Sara Ingrid Borba	37
ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO - EJA Antony Ruan Rodrigues Orientadora: Ana Paula da Costa Freitas	41
FAZER ARTE NÃO TEM IDADE: O INACABAMENTO DO SER, NA CONCEPÇÃO FREIRIANA Fábio Ricardo Ledesma Áurea Eleotério Soares Barroso	45
ONDATEC: UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL COM JOVENS E ADULTOS Willamy Francelino de Oliveira	48

EIXO TEMÁTICO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENGAJAMENTO SOCIAL	51
RELAÇÃO DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E A PRÁTICA DOCENTE: O USO DE UM PROCEDIMENTO METODOLÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS Joicy Lariça Gonçalves Santos Manoel Arthur Barbosa Correia	52
POR UMA PEDAGOGIA DA PERGUNTA: COMO ANALISAM OS ERROS OS DISCENTES DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA Joicy Lariça Gonçalves Santos	56
RELATO DE EXPERIÊNCIA: A AUTONOMIA DO ESTUDANTE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR LEITOR DE CONTOS ÉTNICO-RACIAIS Ingrid Lorena Campos Alves Angela Maria Ferreira Sousa Orientadora: Fabíola Mônica da Silva Gonçalves	60
INTEGRANDO ESCOLA, COMUNIDADE E UNIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA Fernanda da Costa Guimarães Carvalho	64
A PRÁTICA DA MONITORIA EM UM CONTEXTO DE AULAS REMOTAS: ALTERNATIVAS E LIMITAÇÕES DURANTE A PANDEMIA – COVID-19 Évelyn Morgana de Mélo Alves Thávylla Ellen Duarte Correia Orientadora: Fabíola Mônica da Silva Gonçalves	70

SUMÁRIO

- INCANSÁVEIS NA BUSCA DO NOVO,
REFERENCIADOS PELO O QUE É HISTÓRICO 74
Janaína Anália da Silva
- UMA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E 78
SEXUALIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
DOCENTE SOB A PERSPECTIVA FREIRIANA
Kaio Trindade Mineiro Vale
Cássia Beatriz Batista
- REFLEXÕES EM TORNO DO ENSINO DA 82
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: “ENSINAR NÃO É
TRANSFERIR CONHECIMENTO”
Thamiris Izidoro da Silva
Viviane de Bona
- CAMINHAR, APRENDER, ENSINAR, CONHECER: 86
FAZER ACONTECER A FORMAÇÃO CONTINUADA
Fátima RodriguesBurzlaff
Myriam Fernandes Pestana Oliveira
- POR UMA EDUCAÇÃO ESPIRITUAL: A 90
HUMANIZAÇÃO SOB A DIALÉTICA ENTRE PAULO
FREIRE E FERDINAND RÖHR
Thiago Terhorst Rauber
Catarina Lessa de Carvalho Terhorst Rauber
- EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE 94
PROFESSORES: ENTRE DISPOSITIVOS LEGAIS E A
NECESSIDADE DO ENGAJAMENTO
Hudson do Vale de Oliveira

O MUNDO NÃO É, ESTÁ SENDO: APROXIMAÇÕES ENTRE PANDEMIA, ENSINO REMOTO E DESIGUALDADE SOCIAL A LUZ DE PAULO FREIRE Virgínia Renata Vilar Viviane de Bona	97
OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL NO INTERIOR DO TOCANTINS DURANTE A PANDEMIA Alexsandra Costa Silva Vanessa Gabassa	101
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA: ENTRE OS DISCURSOS E AS NECESSIDADES DOCENTES Mary de Melo Teixeira Monteiro Divane Oliveira de Moura Silva	104
EIXO TEMÁTICO 4. CURRÍCULO, DIDÁTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE	109
PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DECOLONIAL ANTIRRACISTA Eliane Almeida de Souza e Cruz	110
EDUCAÇÃO AUTÔNOMA E LIBERTADORA E A GARANTIA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SCZV Bruna Fernanda Ferreira Fernandes Orientador: Fabíola Mônica da Silva Gonçalves	114

AS CONTRIBUIÇÕES DO EDUCADOR SOCIAL EM ESPAÇO NÃO-FORMAL DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO FREVO	118
Luara Poliana de Vasconcelos Sousa; Denilson Luiz da Silva Lisboa Orientadoras: Viviane de Bona e Danyela Gomes	
METODOLOGIAS ATIVAS E A DISCIPLINA DE LÍNGUA BRASILEIRAS DE SINAIS (LIBRAS) NO CURSO DE GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA	122
Giane Gomes da Silva e Jéssca Lima da Silva Orientador: José Roniero Diodato	
PAULO FREIRE E A ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES DA GESTÃO NA CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO E AS CARTAS PEDAGÓGICAS	127
Nilmara Helena Spressola	
EDUCAÇÃO VERSUS MASSIFICAÇÃO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO	129
Ingleddy Oliveira; Orientadora: Fabíola Mônica da Silva Gonçalves	
PENSANDO... O CURRÍCULO, O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA/METAS PARA A EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO	133
Divane Oliveira de Moura Silva Mary de Melo Teixeira Monteiro	

EIXO TEMÁTICO 5. ENSINO SUPERIOR, INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO 138

A EXPERIÊNCIA DE MONITORIA EM UM SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JURÍDICA GRATUITA 139
Sthella Laryssa Barros Loureiro Lima

A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR PESQUISADOR 143
Adeilton Elias da Silva;
Roseli Jovelina dos Santos;
Orientadora: Kátia Silva Cunha

O USO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA DISSEMINAÇÃO DE CONTEÚDOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DEMOCRATIZANDO O CONHECIMENTO A PARTIR DAS REDES SOCIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19 147
Jéssca Lima da Silva
Giane Gomes da Silva
Orientadora: Isabela Talita Gonçalves de Lima

APRESENTAÇÃO

Maria Erivalda dos Santos Torres
Viviane de Bona

Os Pré-Colóquios se constituem como espaço de organização e discussão temática que antevêm e preparam o XI Colóquio Internacional Paulo Freire que será realizado em setembro de 2021 (Recife/PE). No ano de 2020, enfrentamos uma situação mundialmente desafiadora em função da pandemia da Covid-19. Mesmo neste contexto, não deixamos de refletir os ensinamentos de Freire e nos encontramos de forma virtual para viver o Pré-Colóquio na Região Metropolitana Recife, nos dias 17 e 18 de dezembro de 2020. Com o tema RUMO AOS 100 ANOS DE PAULO FREIRE... DA LEITURA DE MUNDO À EMANCIPAÇÃO DOS POVOS!, em parceria com o Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, reunimos no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, instituições de Ensino Superior, Movimentos Sociais, Secretarias de Educação Municipais, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e demais instituições não governamentais que agregam em suas práticas e pesquisas o pensamento Freireano. Vivemos nestes dois dias profícuas reflexões nas Rodas de Diálogos e nas Mesas Temáticas que integraram a programação.

Congregamos nestes Anais, os resumos expandidos dos trinta e três trabalhos que foram submetidos e apresentados durante os diálogos mediados nos 5 eixos temáticos que constituíram o Pré-Colóquio Recife - 2020. Os textos aqui contemplados ratificam o pensamento de Paulo Freire e sua potência no processo de formação acadêmica, profissional, pessoal e militante. Concretizam a busca por uma educação libertadora que possibilita o que Freire (2005) chama de 'pronunciar o mundo', sob a compreensão de que pelas palavras e na ação-reflexão as pessoas se constituem. Essas palavras não devem ser vistas como algo pronto, mas como uma construção que nos leva

a refletir sobre a prática educativa, enquanto trabalho que permite ação-reflexão-nova ação. No contexto educativo, esse movimento dialético leva os sujeitos ao diálogo que, se mediatizado pelo mundo, torna-se mais uma possibilidade de transformação. Por isso, desejamos que continuemos a ler o mundo a partir desses princípios que refletem a nossa existência e nos levam a lutar para superar as desigualdades sociais tão evidenciadas neste momento pandêmico.

Paulo Freire, Vive!

REFERÊNCIA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

RESUMOS EXPANDIDOS
EIXO TEMÁTICO 1. EDUCAÇÃO POPULAR E
MOVIMENTOS SOCIAIS

CONVERSAÇÕES SINDICAIS: A PRÁXIS EDUCATIVA DE PAULO FREIRE COMO INSTRUMENTO DE LUTA DOS(AS) TRABALHADORES(AS)

Alexandre Félix Silva¹

Luisa Maria da Silva Sousa²

Sheila Maria Gonçalves da Silva³

RESUMO: O presente artigo apresenta a experiência de um grupo de estudos denominado Conversações Sindicais com foco analítico e discursivo sobre a obra de Paulo Freire bem como de obras que tratam do universo educativo eminentemente freiriano. O objetivo do grupo de estudos estabelece um debate em torno da instrumentalização teórico-metodológica da práxis educativa freiriana em contribuição à luta dos trabalhadores e trabalhadoras na organização sindical.

PALAVRAS-CHAVES: Práxis Educativa. Movimento Sindical. Reflexão e Ação.

INTRODUÇÃO

A Classe Trabalhadora no século XXI, em plena Era da Globalização, está cada vez mais fragmentada, mais heterogênea e ainda mais diversificada. As mudanças no Mundo do Trabalho são ainda mais complexas quando se trata da necessidade de educação permanente desses(as) trabalhadores(as).

A relevância deste ensaio se justifica, portanto, na identificação de problemáticas existentes nos saberes profissionais de trabalhadores e trabalhadoras municipais de Quixadá (CE), dentro da ambiência do quadro de sindicalizados(as) do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Quixadá, Ibaretama, Banabuiú,

¹ Mestrando em Educação e Ensino (MAIE/FAFIDAM/FECLESC/UECE)

² Pedagoga (UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL)

³ Mestranda em Educação e Ensino (MAIE/FAFIDAM/FECLESC/UECE)

Choró e Ibicuitinga no tocante a refletir sobre os conhecimentos, competências e habilidades desses(as) trabalhadores(as) em face de uma Epistemologia do Conhecimento eminentemente freiriano que se viabiliza a efetivação de atitudes de insurgência e resistência frente às lutas na defesa de seus direitos e de sua identidade como trabalhador(a) em seu cotidiano.

O Grupo de Estudos “Conversações Sindicais com Paulo Freire” é uma contribuição teórico-metodológica na tentativa de levar ao(à) trabalhador(a) um portfólio de discussões com claro foco na construção de realidades onde a práxis educativa libertadora atua como dinamizador de conflitos em busca de soluções no cerne do Mundo do Trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Grupo de Estudos “Conversações Sindicais com Paulo Freire” apresenta em sua realização pressupostos do método e da didática freiriana como opção para o estabelecimento de um ambiente de reflexão do(a) trabalhador(a) à medida que em seu cotidiano de lutas vai buscando alternativas para manter sua identidade classista ao mesmo tempo que amplia essa ação como uma necessidade de extravasar a solidariedade de classe. É por isso que se fala em uma pedagogia da contextualização, da pergunta, da investigação temática, da práxis enquanto instrumento de luta, asseverando pois nesses encontros pedagógicos uma didática da acolhida e da gratidão entre os pares.

A opção pela Educação como prática de construção da liberdade se insere no debate do estabelecimento de um combate à uma educação colonizada de trabalhadores(as). A interface de luta deve privilegiar uma pedagogia decolonial em que atitudes progressistas, freirianas por assim dizer, sejam a práxis de luta no cotidiano da organização sindical.

Precisamos avançar depois do diálogo e da construção do conhecimento enquanto ato pedagógico libertador, para a organização da práxis coletiva. Pensar a ação concreta é estabelecer o

ato-limite, que enfrenta e supera as situações-limites. A pedagogia da práxis implica na ação-reflexão-ação como processo de descoberta coletiva do mundo, do pronunciamento do mundo que queremos, da concretização dos atos-limites transformadores, da superação das situações-limites e da projeção dos inéditos viáveis. A leitura do mundo nos permite projetar a ação sobre ele, é o caminho dialético da palavramundo para a palavraação (DICKMANN & DICKMANN, p. 110).

Desse modo, a prática discursiva do Grupo de Estudos “Conversações Sindicais com Paulo Freire” faz uma incursão crítica e reflexiva sob a ótica da Pedagogia do Oprimido, onde pondera-se, problematiza-se e se avalia a educação atual, desvelando-se, assim, as práticas que vão ao encontro de uma pedagogia libertária que caminha da opressão à emancipação de toda comunidade educativa, reafirmando-se que *“Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”* (FREIRE, 2000, p.67).

METODOLOGIA

Elegeram-se como procedimento metodológico a realização de dois encontros mensais, de aproximadamente duas horas cada, às quintas-feiras, na sede do SINDSEP de Quixadá e Região. Com a pandemia da COVID-19, os encontros passaram a ser realizados de forma virtual pela plataforma Zoom, com leitura compartilhada, diálogos conjunturais e reflexões em torno da leitura e da realidade cotidiana.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Foram realizadas duas temporadas do grupo de estudos. A primeira, que começou em setembro de 2019, trabalhou nos encontros o livro “50 Olhares sobre os 50 Anos da Pedagogia do Oprimido”, escrito por vários autores.

Na segunda temporada que está em curso, o livro de Paulo Freire “Educação como Prática da Liberdade” tem sido a obra de estudos, análises e reflexões. A participação de trabalhadores(as) e pessoas da comunidade tem sido profícua e gerado discussões sob à luz da resistência freiriana.

A leitura dialogada e coletiva tem sido uma opção metodológica rica onde todos protagonizam momentos de construção de saberes da luta e da lida diária.

CONCLUSÃO

Para os participantes do Grupo de Estudos “Conversações Sindicais com Paulo Freire”, os debates sobre a obra do escritor pernambucano representam uma fonte de construção de identidade pessoal, social e profissional, valorizando o trabalho humano como sendo a expressão da relação homem/mulher/natureza e da produção de cultura e história.

Conclui-se, pois, que a formação do(a) trabalhador(a) em Freire é uma práxis social concreta e historicamente determinada, que se constitui, em nível epistemológico, numa relação dialética entre sujeito e o conhecimento na busca de ser mais.

REFERÊNCIAS

- DICKMANN, Ivo. Dickmann, Ivanio. **Paulo Freire: método e didática**. v2 1. ed. — Chapeco: Livrologia, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Paz e Terra, 1967.
- PADILHA, Paulo Roberto [et al.]. **50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido**. 1. ed. — São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

GÊNESE DA EDUCAÇÃO POPULAR: UMA CONTRAPOSIÇÃO ENTRE SIMÓN RODRÍGUEZ E PAULO FREIRE

Brennan Cavalcanti Maciel Modesto⁴

O presente escrito versa sobre a gênese da educação popular, uma faceta das discussões sobre educação genuinamente latino-americana e aqui representada pelas figuras do filósofo venezuelano Simón Rodríguez e do pedagogo brasileiro Paulo Freire. Rodríguez, que viveu entre os séculos XVIII e XIX, dialoga com o Iluminismo, o socialismo utópico mas, sobretudo, é responsável por algumas das políticas educacionais das recém independentes repúblicas americanas. Foi o primeiro pensador a tematizar e propor uma perspectiva de educação nos supracitados termos; Freire, por sua vez, é oriundo do século XX – talvez o mais turbulento de toda história do ocidente – em termos de Brasil, não é um contexto muito diferente, uma sequência de golpes de estado e a ditadura que o levou ao exílio. Todos esses fatores, de uma forma ou de outra, fazem parte da história e da realidade que permearam a vida deste que tornou-se o principal referencial do que conhecemos no âmbito do que chamamos “Educação Popular”. Partimos das reflexões dos filósofos argentinos Maximiliano Durán e Walter Kohan, no que tange ao venezuelano e de Moacir Gadotti e Geraldo Pérez, no tocante ao pensador brasileiro e de Adriana Puiggrós, enquanto norteadora principal para a aproximação entre os dois autores. A apreciação das obras se dá por meio de uma revisão de literatura que difere um pouco da tradicional, assumindo uma dupla via: é, pois, centrada em uso de artifícios característicos das filosofias ditas analítica e continental; aplicando análise lógico-gramatical e genética dos argumentos e teses apresentadas pelos autores, intencionamos lograr o objetivo de contrapor as obras de Rodríguez e Freire; apresentando as continuidades e divergências entre suas perspectivas. Dentre as quais,

⁴ Mestrando em Filosofia pela UFPE; Graduando em Pedagogia pela UNESA.

podemos citar as que estão ligadas de maneira mais direta aos seus respectivos contextos históricos e sociais; Rodríguez nutre profunda aversão ao método de ensino lancasteriano, marcado pelo ensino mútuo e pelo reprodutivismo, bem como já demonstra, ao menos, um esboço de crítica à perspectiva Iluminista; defendendo que palavras como “esclarecimento” e “civilização”, que tão fortemente compunham o vocabulário pomposo dos discursos dos pensadores ilustrados, muitas vezes carecia de fundamentação. E, portanto, defende para se atingir o objetivo de fundar novas repúblicas, isto é, fundar novas sociedades, se faz necessário inovar quanto ao ensino; mais especificamente, inovar quanto à escola, apenas fundando-a novamente, sob novos princípios (a saber, hospitalidade, comunismo, irreverência e pergunta); deixando de lado todas as distinções entre raça, gênero e classe que tão fortemente caracterizavam a sociedade em que vivia. Compreende que somente assim seria possível que vissemos aberto um caminho para a efetiva fundação dessa nova sociedade. Enquanto don Simón, como convencionou-se a chamá-lo, deposita uma profunda fé na educação enquanto motor singular das mudanças que gostaria de ver efetivadas na sociedade; Paulo Freire demonstra assumir uma posição menos romântica, por assim dizer. Para Freire a educação não muda o mundo de maneira isolada, no entanto, adverte que sem mudanças estruturais na educação, também não pode haver qualquer tipo de mudança de ordem estrutural em qualquer das facetas do modo de organização da sociedade. E, ainda que diste temporalmente, dentre uma série de outras influências, Freire estabelece um diálogo com o iluminismo – sobretudo com Jean-Jacques Rousseau – e na mesma medida, dialoga com uma série de outras escolas, tradições e linhas de pensamento (de ordens filosófica ou teológica), como são os casos de sua relação com a obra de John Dewey, Karl Marx, pensadores marxistas como Antonio Gramsci, Jean Paul Sartre (que muito envolve-se com o existencialismo também), Gabriel Marcel e a doutrina cristã de uma maneira geral, dentre outros tantos interlocutores. Cada uma das influências listadas, sem dúvidas, frutifica no modo com que Freire constrói sua filosofia (no mais próprio sentido de “filosofia prática” –

a popular práxis). A sua noção de “educação popular” não limitava-se apenas à uma “educação para adultos”, garantindo-lhes letramento e, quando muito, instrução ou formação técnica para capacitar-lhes ao exercício de funções diversas que exijam capacitação; é, na verdade: um fruto direto de sua estreita relação com diversas articulações de base e movimentos sociais; isto é, compreendia que as políticas estatais de alfabetização em larga escala não eram capazes (e sequer intencionavam) formar aqueles sujeitos, aqueles educandos, para o pleno gozo de suas faculdades, para sua autodeterminação desde os condicionamentos que a sociedade lhes impõe. Isso torna-se possível apenas a partir de um método cujas raízes se fundamentam na dialogicidade, que representa a recusa de todo e qualquer tipo de autoritarismo no trato com os demais sujeitos envolvidos no processo; o rigor e inventividade. Um exemplo formidável da aplicação de suas teses é a experiência de Angicos/RN, onde o processo formativo se efetiva e demonstra ainda que, em termos freirianos, não existem - e nem podem existir - barreiras entre os processos de educação formais e não formais. Contudo, ainda que tenhamos enfatizando as disjunções entre seus pensamentos, podemos notar alguma complementaridade. Ambos posicionam-se numa linha que hoje compreende-se como “decolonial”, apontando para um futuro centrado em novos tipos de relações sociais – e a crença compartilhada por ambos de que a educação é parte necessária desse processo de transformação.

PALAVRAS-CHAVE: América Latina, Educação Popular, Filosofia da Educação.

REFERÊNCIAS

DURÁN, Maximiliano Lionel; KOHAN, Walter Omar. **Manifesto Por uma Escola Filosófica Popular**. Rio de Janeiro: Nefi Edições, 2018. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 146 p.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. Disponível em:

<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/15.-Por-umaPedagogia-da-Pergunta.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2020.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**: pesquisa em extensão universitária. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico, 18 (1), 10-32. 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em: 07 dez 2020

PEREZ, Geraldo. Educação Popular segundo Paulo Freire. **Bolema**, Rio Claro – SP, v. 6, n. 7, 1991. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10704/7087>. Acesso em: 09/12/2020.

PIUGGRÓS, Adriana. **De Simón Rodríguez a Paulo Freire**: Educación ára ça integraci3n iberoamericana. Buenos Aires: Colihue, 2011. 123 p.

RODRÍGUEZ, Sim3n. Extrato sucinto da minha obra Sobre a Educa33o Republicana. In. **Inventamos ou erramos**. Belo Horizonte: Aut3ntica, 2016. p. 195 – 208

RESUMOS EXPANDIDOS
EIXO TEMÁTICO 2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NO SÉCULO XXI

A IMAGEM VISUAL E A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A MEDIAÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NA EJAI

Ricardo Santos de Almeida⁵

Este estudo objetiva evidenciar a imagem visual como produtora de conhecimento geográfico, e, portanto, seu uso deve ultrapassar a condição de mera ilustração. Buscaremos aqui valorizar e estimular a utilização de artefatos visuais no processo de ensino e aprendizagem no componente curricular Geografia para as turmas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) em turmas do segundo módulo dos cursos de Cozinha e Hospedagem do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL) Campus Marechal Deodoro/AL. Para tal, consubstanciamos-nos teórico-metodologicamente em Carlos (2017) e Freire (1967; 1982) que se ocupam em dialogar sobre a educabilidade do olhar e a pedagogia crítica da visualidade, e em Cavalcanti (1998) e Santos (2014) no que diz respeito à leitura e compreensão das dinâmicas e metamorfoses socioespaciais para além do visível. O desenvolvimento e aplicação de planejamento em Geografia para as turmas de EJAI devem alicerçar-se na busca pela compreensão das dinâmicas sociais, espaciais e temporais em escalas local e global em uma perspectiva multidisciplinar requer uma incorporação de conceitos/conteúdos que vão além dos conceitos geográficos de paisagem, espaço e tempo, sociedade, lugar, região e território, pois requer uma prudência metodológica que abranja a diversidade dos temas transversais. Recomenda-se, portanto, o uso da imagem visual como alicerce à prática didático-pedagógica em todas as aulas, de modo parcial ou

⁵ Docente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Alagoas Campus Marechal Deodoro e da rede pública municipal de Porto Calvo/AL. Estudante del Doctorado en Ciencias de la Educación pela Universidad Interamericana. E-mail: <ricardosantos@gmail.com>.

total, observando-se o conteúdo no itinerário formativo estimulando a aprendizagem tornando as aulas mais atrativas. Freire (1981, p. 35) afirma que “toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador”, e assim sendo, a postura práxis docente enfatiza que o uso da imagem visual deve se perpassar pela leitura de mundo e mediada a uma teia de relações problematizadoras que busquem a libertação, ou seja, a elevação da consciência espacial cidadã, pois ainda de acordo com Freire (1981, p. 35) “esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade”. Por mais que a Geografia use a imagem visual, ainda não há reconhecimento de que a partir dela se pode produzir conhecimentos geográficos. Desta feita, Freire (1967, p. 144) nos convida à adoção e utilização da imagem visual em processos diversos de aprendizagem e ao utilizar-se para a alfabetização de uma palavra geradora (favela) nos dá caminhos para compreender dinâmicas socioespaciais, pois imbricada neste processo metodológico foi “analisada a situação existencial que representa em fotografia, aspecto de uma favela e em que se debate o problema da habitação, da alimentação, do vestuário, da saúde, da educação, numa favela e, mais ainda, em que se descobre a favela como situação problemática, se passa à visualização da palavra, com a sua vinculação semântica”. Neste sentido, utilizando-se da imagem visual representada na materialidade de uma fotografia Cavalcanti (1998, p. 100) nos permite validar este procedimento ao valorizar-se na imagem visual fotográfica ou fílmica, por exemplo, “seus aspectos determinantes e em suas várias dimensões, que se vivencia empiricamente um primeiro nível de identificação com o lugar”. Faz-se necessário, portanto, ultrapassar a condição de que a imagem visual ainda é apenas uma mediadora ou ilustradora dos campos de domínio dos saberes geográficos, como suporte a compreensão das dinâmicas estudadas por disciplinas acadêmico-científicas associadas ao estudo geográfico como a Geomorfologia, a Geologia, a Hidrografia, a Educação Ambiental, entre outras. Para Carlos (2017, p. 558), no que

diz respeito à educação e visualidade se faz necessária a compreensão da rede de significantes visuais e aqui enfatizamos que ela pode ser oriunda e contributiva à análise de um filme, uma fotografia, um desenho, pois “mobiliza, seleciona, articula e organiza na trajetória de sua produção visual: objetos, personagens, ações, ruídos, falas, diálogos, contrastes, cores, luminosidades, vestuários, duração, época, tempo, lugar, paisagem, situações e cenários.” Estimular a cultura do uso da imagem visual e (re)pensarmos como ela é utilizada, seja como um clique para si, ou mesmo consumida pelas pessoas para os mais diversos fins se faz necessário. As pessoas vivem fissuradas nas imagens, e elas circulam cotidianamente no espaço geográfico ou no ciberespaço podendo ter diversos usos. Ao defendermos o discurso sobre a imagem visual na Geografia para além das finalidades didático-pedagógicas afirmamos que por ela pode produzir conhecimentos geográficos, pois sua análise de modo aprofundado, a partir de diversos olhares, permite-nos uma série de compreensões sobre conceitos fundantes da Geografia superando-se a mera leitura das paisagens como um mero congelamento de um dado espaço-tempo elevando a perspectiva de Santos (2014, p. 67) que considera a paisagem como “tudo o que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. É formada não apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc”, ou seja, supera-se a condição tradicional da leitura de um conceito geográfico em que se considerava a paisagem como apenas o que se vê. Afirma-se, portanto, a relevância da disseminação do conhecimento a partir do modo como a prática docente supera a mera condição bancária tal como afirma Freire (1967, p. 26), pois cabe ao professor-educador estar a serviço da libertação dos homens e mulheres alicerçado do objeto de estudo da ciência a qual estuda e leciona devendo este dirigir-se “às massas mais oprimidas, acreditou em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica” colocando a imagem como produtora de conhecimento e esta tenderá a uma utilidade social contributiva ao entendimento do espaço geográfico ao qual os estudantes encontram-se inseridos, já que a imagem circula global e localmente através das redes sociais e

de outros meios digitais. Então, diante disso, a nossa assertiva sobre a tese aqui defendida é que a imagem visual é produtora de conhecimento geográfico. A imagem visual também cumpre a função de modo interdisciplinar na produção do conhecimento na Geografia, pois os saberes estão sendo acionados nesses campos, dos mais diversos modos, como por exemplo, a análise da paisagem. Dito de outro modo, quando analisamos uma paisagem acionamos elementos de natureza econômica, social, política e cultural, isto é, a imagem visual fortalece múltiplos saberes elaborados que concernem a produção do conhecimento e ela precisa ser estimulada não apenas para sua leitura e interpretação, mas para que cada olhar de estudante de EJAII possa ser revelado por suas próprias lentes e falas. Sendo assim, o atual status da imagem visual pode e deve ser superado na Geografia a partir de sua elaboração associada à produção de conhecimento geográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Educação visual. Paisagem. Ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

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

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

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

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERSPECTIVAS PARA A ATUAÇÃO DOCENTE

Rodrigo de Brito dos Santos⁶

Este resumo apresenta uma experiência, na rede municipal de Niterói, em uma unidade escolar que atende a EJA (Educação de Jovens e Adultos), das possibilidades de construção do currículo (e a efetivação do mesmo em ação), ampliando possibilidades de organização tendo em vista o perfil do público alvo desta modalidade, das flexibilidades de tempo, espaço e ritmos escolares e das relações estabelecidas entre professores e alunos. Tem como objetivo relatar possibilidades de organização de uma prática dialógica e emancipadora e, retrata ainda, as decisões e adaptações que os fazeres e saberes docentes devem contemplar diante de um cenário e cotidianos que refletem novas exigências e flexibilizações para a comunidade escolar, a própria (re) organização do trabalho desenvolvido, o protagonismo dos alunos diante do percurso constituidor de novos saberes, bem como a visão da sala de aula enquanto lócus de pesquisa, desconstrução e iniciativas que garantam a mobilização cidadã. Tal análise se constitui a partir dos estudos de Stangherlim (2013), Nicodemos (2011), Souza (2011), Freire (2011), Nicolescu (2003), Taylor (2003) todos articulados com movimentos e perspectivas para uma educação transformadora e que valorize o aluno enquanto sujeito *“leitor do seu mundo”*, com posicionamento problematizador do que o cerca. A investigação tem uma abordagem qualitativa, diante da descrição de contextos e teorias, optando-se ainda pela metodologia da pesquisa-ação, onde os sujeitos colaboram para a transformação de determinada conjuntura. Tem como sujeitos os estudantes jovens e adultos das turmas de 1º ao 5º ano, com faixa etária variada entre 17 e

⁶ Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Práticas de Educação Básica, do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor Docente II –Artes, na Fundação Municipal de Niterói e Orientador Educacional da Prefeitura Municipal de Japeri. E-mail: rodribri18@yahoo.com.br

80 anos, trabalhadores e com residência nos arredores da U.E, na região fluminense do Rio de Janeiro. Os mesmos são divididos em três grupamentos: GREJA 1, destinada a alfabetização inicial dos alunos e com a duração de dois semestres letivos, GREJA 2 e 3, destinada a continuidade e/ou complementação da alfabetização, com duração de um semestre letivo e GREJA 4 e 5, visando consolidar a leitura fluente, a produção textual e os cálculos. Os materiais da pesquisa foram a análise reflexiva do planejamento curricular proposto pela rede, o contato com as experiências e narrativas dos alunos sobre e durante as aulas, os momentos de coletividade na reunião de planejamento semanal com a Coordenação Pedagógica e os diálogos com os docentes, além das amplas e difusas considerações sobre uma aula “contextualizada” para os mesmos. Tais vivências ocorrem no ano letivo de 2020, sobretudo com impactos causados devido a pandemia do COVID-2019, das exigências para a docência impulsionadas pela nova configuração de aula, metodologia e flexibilização curricular somadas às novas relações interpessoais vividas. Os resultados evidenciam que a proposta curricular sugerida para a modalidade necessita, por parte do docente, adaptação e articulação das experiências dos alunos, se pensarmos em uma “concepção de educação que reconhece a capacidade dos sujeitos de criar e recriar conhecimento por meio do diálogo, do saber, da experiência e de uma consciência crítica da realidade” (BAPTISTA; NÓBREGA; TODARO, 2013, p.19). Assim, revisitar o papel do educando e de sua constituição enquanto condutor de conexões para um saber coletivo à medida que “o educando não pode abrir mão de uma educação permanente e da formação continuada, pois não se trata de especializar ou tecnizar, mas, sim, investigar, formular hipóteses, fazer ciências, filosofar” (SOUZA, 2011, p.35). Os percursos mobilizadores de novas aprendizagens acompanham a evolução das possibilidades de diálogo entre as disciplinas do currículo refletindo “a necessidade indispensável de ligações entre as diferentes disciplinas foi traduzida pela emergência da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade” (NICOLESCU, 2013, p.42). Assim, sem estabelecer diálogos ou com uma inicial conexão,

perpassa também a interação estabelecida em sala de aula, sobretudo “a efetiva participação docente e discente, a fim de se construir um currículo real, no qual os estudantes se percebam” (SOEIRO, 2013, p.73). Aportes sobre o “que” e “como” colaborar para uma mudança de atitude necessitam explicitar a vez e a voz do sujeito-autor e da mediação do professor, construindo um elo entre a ‘leitura do mundo e a da palavra (FREIRE)’, e da premissa de que “o fato de eles necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta.” (FREIRE, 2011, p. 28-29). Ouvir então o que estes aprendizes constroem na execução da intencionalidade educativa, amplia a coordenação e avaliação de uma proposta educativa que caminhe em direção que sujeitos-autônomos criam, cotidianamente em sala de aula e tal evolução só é possível ao “ouvir as pessoas oprimidas, aqueles que habitam a cultura do silêncio, é ouvir a voz do sofrimento, é ouvir as pessoas excluídas e desprezadas; é encontrar o olhar daqueles que foram considerados invisíveis [...]” (LINHARES; TRINDADE, 2003). As respostas dos sujeitos oportunizam a reflexão sobre movimentos, dinâmicas e novos desdobramento do e para o currículo, entendendo-o como multifacetado, condutor de situações contextualizadas e dialógicas. Ao constituirmos um trabalho pedagógico que contemple um currículo vivo e com a flexibilização inerente a diferentes experiências, temos a mobilização de uma transformação institucional que se desdobre em novos olhares para o próprio currículo, o planejamento, a tenebrosa avaliação, princípios na e da aprendizagem e um elemento transversal: a constituição de um cotidiano e currículo inclusivos. Ressalta-se com este resumo a reflexão de propormos um trabalho que atenda exigências discentes, da cultura absorvida em seus diferentes contextos, da oralidade, da escrita e de uma prática condizente com a necessidade de novas pesquisas, da revisão de contexto políticos e institucionais e das orientações e previsões do que é e deve ser trabalhado nesta modalidade.

PALAVRAS-CHAVE: EJA, Currículo, Perspectivas.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. A importância do ato de ler- em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.22)
- NICOLESCU, B. Para uma educação transdisciplinar. In: LINHARES, C.; TRINDADE, N. (orgs.). Compartilhando o mundo com Paulo Freire. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. (Biblioteca freiriana; v.7)
- SOEIRO, K.A. Sujeitos da EJA e o currículo. In: Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores- Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011. (Educação em rede)
- SOUZA, J. C. L. de. EJA: De ensino supletivo à condição de um novo paradigma para a educação no tempo presente. In: Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores- Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011. (Educação em rede)
- STANGHERLIM, R. Metodologia de ensino na concepção de educação de Paulo Freire. In: BAPTISTA, A.M.H.; NÓBREGA, M. L.S. de; TODARO, M.(orgs.). Metodologias de ensino: entre a reflexão e a pesquisa- (Pedagogia de A a Z; vol. 10). Jundáí, Paco Editorial, 2013
- TAYLOR, P. Que pedagogia para que liberdade ?. In: LINHARES, C.; TRINDADE, N. (orgs.). Compartilhando o mundo com Paulo Freire. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. (Biblioteca freiriana; v.7)

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DISCIPLINARIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE: DIÁLOGOS E CONEXÕES

Hudson do Vale de Oliveira⁷

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é caracterizada como uma modalidade de ensino que apresenta um público muito particular, com grande diversidade entre os sujeitos que dela fazem parte, desde jovens que estão fora da faixa etária considerada “ideal” para cursar determinada “série” até pessoas de idades mais avançadas que, pelas mais diferentes razões, deixaram os estudos em um segundo plano, distanciando desse plano cada vez mais com o passar dos anos. Frente a essa diversidade, percebe-se a importância de um olhar especial para este público o que, sem sombra de dúvida, não é identificada em uma perspectiva de escola tradicional, convencional, que pode estar alinhada, por exemplo, à disciplinaridade, onde as disciplinas são pensadas isoladamente, sem diálogo entre elas, fragmentadas e, portanto, sem a participação efetiva/ativa dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, contrariamente a essa disciplinaridade que pode estar alinhada à crítica feita por Paulo Freire à educação bancária (FREIRE, 2005), uma vez que, por exemplo, não abre espaço para o diálogo, a interdisciplinaridade já dialoga com a concepção de Freire de que o educando é um ser inacabado, em constante transformação, em contínuo processo de ação e reflexão sobre o mundo, em uma dinâmica de problematização em consonância com a educação libertadora (FREIRE, 2009). Nesse sentido, com o objetivo de contribuir com a promoção de debates e de reflexões sobre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade na EJA, este trabalho parte de uma revisão de literatura sobre os aspectos em questão. Ademais, por não possuir o objetivo de apresentar elementos

⁷ Doutorando em Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) / *Campus* Boa Vista Zona Oeste (CBVZO). Rua Prof. Nonato Chacon, Nº 1976, Bairro Laura Moreira (Conjunto Cidadão), CEP: 69.318-000, Boa Vista, Roraima, Brasil. Email: hudson.oliveira@ifrr.edu.br

conclusivos, pode-se caracterizar o trabalho como exploratório (GIL, 2008), com uma abordagem qualitativa, buscando dialogar sobre os aspectos à luz das concepções de Paulo Freire sobre a educação bancária e a educação libertadora. Em consonância com o paradigma dominante, na linha das dualidades estabelecidas pela Revolução Científica, palavras chaves como “compartimentalização”, “fragmentação” e “reprodução”, por exemplo, caracterizam a disciplinaridade. Prevalece, portanto, a ideia de “cada um no seu quadrado”, sem articulação entre as áreas do conhecimento, sendo este considerado como recortes de uma realidade que, ainda que seja complexa, é tida como estável, regular e previsível. Aqui, portanto, pensar a contribuição de diferentes áreas do conhecimento para compreender um determinado fenômeno, para problematizar e, a partir dessa problematização e do processo de ação e de reflexão, possibilitar a conscientização dos educandos é algo inadmissível, pois o foco, sob o argumento da sistematização, é dividir, é parcelar esse problema, esse fenômeno para que cada área do conhecimento tenha a sua compreensão isolada, fragmentada. Dessa forma, a ênfase é na objetividade, por meio de uma racionalidade excludente, inclusive, promovendo a neutralização de qualquer aspecto subjetivo e, conseqüentemente, a neutralização dos próprios sujeitos, que são, nesse caso, meros “depósitos” que recebem os conhecimentos que são transmitidos. Isso pode nos remeter, portanto, à educação bancária, criticada por Paulo Freire, na qual o professor é detentor do conhecimento e o educando nada sabe. Assim, os educandos são meros observadores que simplesmente absorvem aquilo que o professor traz “pronto e acabado” para a sala de aula (FREIRE, 2011). Contrária à disciplinaridade, alinhada à educação bancária, tem-se a interdisciplinaridade que, em termos conceituais, não apresenta consenso, mas que, na contramão da disciplinaridade, refere-se à integralidade da formação do homem, contemplando, nesse processo formativo, diversos saberes não mais fragmentados, mas articulados, conectados. Assim, na interdisciplinaridade, que pode nos remeter à educação libertadora, a valorização da diversidade, o diálogo e a perspectiva de mudança são palavras chaves

que podem caracterizá-la. Diferentemente da disciplinaridade, que cria barreiras entre as disciplinas, na interdisciplinaridade prevalece a participação colaborativa na busca pela compreensão dos fenômenos, uma vez que, conforme destaca Paulo Freire, a compreensão do real não pode se dá de maneira fragmentada. Nesse sentido, assim como pode-se perceber o alinhamento da disciplinaridade à concepção freiriana de educação bancária, pode-se perceber também um diálogo da interdisciplinaridade com a concepção freiriana de educação libertadora, conforme Freire (2005, p. 78) destaca: “[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente [...]” (grifos do autor).

PALAVRAS-CHAVE: Conscientização; Educação Bancária, Educação Libertadora.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas. 220p., 2008.

EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS - JUVENILIZAÇÃO E MATURIDADE

Sara Ingrid Borba⁸

Ressalta-se no contexto atual, a precarização de relações sociais na perspectiva da humanização e o crescimento do número de excluídos e dos precarizados, em sua maioria trabalhadores e trabalhadoras. Setores governamentais, intencionalmente negligentes com os aspectos humanos e supervalorização do mercado. Destacamos, então, neste negacionismo intencional as pautas relacionadas à educação, especificamente para a Educação de Jovens e Adultos. Para esta temática buscamos os estudos freirianos como fontes que fundamentaram as lutas por uma educação pública para todos e todas, enquanto direito inalienável, garantidos na Constituição Federal de 1988; na LDB 9394/96, nas demais políticas públicas conquistadas na luta dos movimentos populares. Haddad (2011); Arroyo (2008) entre outros. A metodologia da pesquisa refere-se a estudo bibliográfico, visto o caráter inicial da pesquisa a partir do levantamento de material teórico. Discute-se as Políticas de Educação de Jovens e Adultos, documentos de referência a legislação como: Constituição Federal de 1988 Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE 01/2000) Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE 03/2010). Destaca-se a Lei nº 13.632 de 6 de março de 2018, que alterou o Art. 37 da LDB (9394/96), afirma que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” Quando a lei traz esta proposição ao longo da vida formaliza

⁸ Pedagoga, mestre em Educação Popular Comunicação e Cultura – UFPB. Membro do FEPEC – AL. Professora da educação de Jovens e Adultos na rede Estadual de Alagoas. E-mail: ingridsara80@gmail.com

também, o direito à pessoa idosa de ter acesso à educação, destacando a importância do enfrentamento à negação de direitos, bem como sua retirada. Garantir o direito aos sujeitos da EJA, inclusive da pessoa idosa é uma premissa básica à cidadania. Neste sentido, foi lançado um olhar sobre a prática pedagógica docente no intuito de evidenciar os fenômenos educacionais, entendendo-a como uma dimensão da prática social o que implica atribuir o sentido da escola e das ações ora praticadas no cotidiano escolar. O cotidiano aparece como aspecto fundamental a esta prática que precisa ser acertada e coerente com as reais necessidades daquele contexto, para isso é preciso “pensar certo” esta prática e como afirma Freire (1997, p.41) é a melhor forma de pensar. Toda prática pedagógica tem uma intencionalidade e está fundamentada em uma perspectiva teórica, filosófica e política, e a forma como a educação é pensada com quem e para quê, pode dizer da relação com um projeto emancipatório e democrático ou não. Assim, outro fator determinante também apontado, é conhecer os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 15/98, têm um perfil a ser considerado cuja caracterização se estende também aos postulantes do ensino fundamental: ...são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar numa crescente heterogeneidade pela incorporação de jovens adultos originários de grupos sociais. São sujeitos (homens e mulheres) de direitos; Jovens acima de 15 anos; Maioria destes são mulheres e a presença marcante de pessoas idosas (contexto atual) e garantidos por lei, como exemplo o Estatuto do Idoso (2003): “O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.” Pertencem a grupos sociais específicos, são diferenciados das crianças, são sujeitos produtores de cultura, com experiências de vida diversificadas, possuem intenções determinantes e sua relação com o trabalho é uma tônica importante. E em nossa sociedade a cor, classe social e gênero determinam os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e também Idosos da educação, normalmente da escola noturna. São ainda sujeitos de direitos e a educação é um direito

subjetivo e inalienável. A presença do conflito geracional Jovens que normalmente apresentam um histórico de experiências pouco exitosas na escola regular e que nem sempre encontram na escola de EJA as condições pedagógicas adequadas para o desenvolvimento de um trabalho que atenda às suas demandas (CARRANO, 2007). Destaca-se também a presença da pessoa idosa na EJA, a qual devido a esta diversidade geracional, ao mesmo tempo que ficou mais jovem amadureceu. Este conflito geracional precisa ser analisado, pesquisado e compreendido como consequência das condições sociais e culturais da sociedade, não podendo ser ignorado, pois estas gerações de sujeitos com suas diversidades foram acolhidos e precisam ser vistos como realidade. Arroyo (2007, p. 07), diz: “a EJA tende ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas”. Necessita ações de efetivação de políticas públicas, comprometimento político, pedagógico, respeito às diversidades dos sujeitos em seu contexto, reconhecer e respeitar os sujeitos da EJA, enquanto sujeitos de direitos, concretos e estão no mundo para construí-lo e nele se reconstruir. O currículo precisa trazer as problemáticas de sua vida, seu cotidiano com sentidos e significados, numa relação sujeito – mundo na busca por ser mais “que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” Freire (2005, p. 1977) e não em conformidade a ele. E ainda como nos afirma Freire (1993) “É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria e que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade”. Precisamos de educadores corajosos que amem a escola e seus sujeitos, amem a vida, amem o outro e elaborem outra dinâmica em consonância com um fazer crítico, criativo, pautados na realidade porque nela estão inseridos, esperançosos, humanizados e porque estão vivos, dão sentido ao processo de aprender e ensinar com bases nos princípios de equidade em que o ato de ensinar se transforme numa ação político cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Juvenilização. Idosos

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". Acesso em 02 de dezembro de 2020. Disponível em: [www.microsoft Word - Educação de Jovens e Adultos e Juventude - Carrano.doc \(fórumaja.org.br\)](#)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 23^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970

_____. Educação como prática da liberdade. 18. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

HADDAD, Sérgio. **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

ENSINO DE CIÊNCIAS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO - EJA

Antony Ruan Rodrigues⁹
Ana Paula da Costa Freitas¹⁰

A EJA, é institucionalizada pela Lei nº 9.394/96 como modalidade da Educação Básica apresenta uma concepção de educação como direito. A princípio a formação de professores para essa modalidade é explorada somente nos cursos de Pedagogia. Entretanto, o enfoque para áreas específicas como, Ciências da Natureza é necessário por apresentar abordagens próprias. A enculturação, a alfabetização em ciência, os métodos de investigação científica são objetos desses profissionais, devendo ser tratado por professores da área também na EJA. O objetivo geral é descrever como os professores de Ciências podem contribuir para a formação dos educandos dessa modalidade. O trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica feita com busca nas bases de dados do grupo de Trabalho de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, de revistas científicas, entre elas a intitulada “EJA em Debate”, Utilizou-se os documentos legais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - DCNEJA, no intuito de demonstrar a participação dos Jovens e Adultos em relação ao saber científico orgânico e apontar os desafios do professor para atuação na modalidade de ensino EJA pós formação. A proposta se fundamenta na perspectiva de Paulo Freire frente aos seus estudos sobre a função social da escola. Quando se pensa em políticas educacionais para alfabetização na EJA é notório a

⁹ Graduado em Licenciatura em Ciências Naturais - Biologia, pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA - Campus de Pinheiro. E-mail: antony.rodrigues@discente.ufma.br;

¹⁰ Orientadora. Profa. Especialista. E-mail: freitas.ana@ufma.br.

relação existente entre o ensinar a ler, a escrever e os cálculos matemáticos, entretanto essa visão apresenta uma característica limitada da dimensão social da escola junto ao compromisso da formação cidadã. As Ciências da Natureza entre outras disciplinas, apresentam pontos empíricos na sociedade e estão entranhados em suas narrativas, sendo o papel dos professores a sistematização desse conhecimento de modo a reconhecer a identidade do aluno. Esse reconhecimento é possibilitado pelo diálogo entre professor e aluno que em Freire (1979) fez-se necessário devido a oportunação do encurtamento das etapas de ensino por meio da interdisciplinaridade, processo esse, por ele, dividido em três momentos, o primeiro momento, a investigação temática, compreende-se por buscar de alunos e professores pelo vocabular que contemple o estudante e contexto a qual pertence, trazendo os pontos centrais de sua biografia, o segundo momento, a tematização, onde o “professor e aluno codificam e descodificam os temas”, na busca de seu significado social para tomada de consciência do mundo em que vive, e no terceiro momento, a problematização, consideramos a busca de superar a “visão mágica para uma visão crítica, partindo para transformação do contexto vivido”, perpassando por visões concretas e abstratas, desvendando o problema, experimentando, transformando sua práxis e promovendo uma educação libertadora. Desse modo, podemos nos perguntar se a formação de professores de Ciência está sendo dada nessas circunstâncias, pois é visível que a EJA apresenta demandas próprias para a formação dos profissionais que nela atuam, do mesmo modo, as disciplinas tratadas no percurso formativo do educando. Os professores de Ciência apresentam papel relevante que vão desde a preparação para o pensar científico no contexto dos alunos a proporcionar a relação sobre a perspectiva dos fenômenos da natureza com seu saber construído socialmente. A EJA sem dúvidas proporciona desafios para a vida do educando. Nesse contexto as DCNEJA estipulam a profissionalização da modalidade propiciada por Cursos Técnicos ou Cursos de Formação Inicial e Continuada de encontro a isso alguns programas governamentais como PROEJA, PRONATEC e recentemente o programa Novos

Caminhos - PNC, foram lançados e os incentivos ao estudos com ofertas de bolsas, foram implementados. A integração com as políticas de profissionalização são medidas que combatem a evasão escolar na EJA, são projetos implementados que visam a formação para o trabalho nos Institutos Federais. Para Braga Junior e Silva (2020) os professores que atuam no ensino regular são os mesmos da modalidade EJA e fazem uso das mesmas metodologias. Visando atender às novas demandas para educação de Jovens e Adultos, houve a necessidade de docentes preparados para atuarem no contexto da formação técnica/profissional, voltadas a Educação Básica, com essa finalidade o Ministério da Educação junto ao PNC oferta também curso de especialização em docência para a educação profissional e tecnológica a Licenciados e Bacharéis. Nesse cenário os professores de Ciências encontram uma formação que os qualifica para atuarem nessa modalidade, pois os cursos iniciais de formação docente não apresentam esse enfoque. A inserção da EJA nos currículos dos cursos de Ciências a partir das práticas de Estágio obrigatórios podem nos direcionar para uma práxis mais socioeducativa e multicultural por meio da bagagem orgânica característica desses alunos. O estudo mostrou que os professores de Ciências apresentam carência de formação para atuação na EJA, entretanto os programas de formação continuada se tornam um avanço para amenizar essa problemática e que as políticas de profissionalização não são capazes de garantir uma melhora na vida dos educandos, mas atuam efetivamente na sua permanência.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores, Ensino de Ciências.

REFERÊNCIAS

BRAGA JUNIOR, Armando da Silva. SILVA, Tiago da Silva E. GUEDES, Leonildo Nazareno Do Amaral. Relato de experiência estágio na Educação de Jovens e Adultos: Vivenciando os desafios da EJA numa escola da periferia de Breves, PA. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 09, Vol. 07, pp. 141-150. Setembro de 2020. ISSN: 2448-0959.

Disponível em:
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/estagio-na-educacao>. Acesso em: 04 dez. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB
(Lei nº 9.394/96). Brasília, 20 dez. 1996.
FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Tradução de Moacir
Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FAZER ARTE NÃO TEM IDADE: O INACABAMENTO DO SER, NA CONCEPÇÃO FREIRIANA

Fábio Ricardo Ledesma¹¹
Áurea Eleotério Soares Barroso¹²

RESUMO: Neste trabalho, apresentamos o projeto de intervenção “Viver Bem: Movimento e Arte” desenvolvido em uma Instituição de Longa Permanência para Idosos (ILPI), anteriormente conhecida por asilo, onde estão pessoas em idade superior aos 60 anos, muitas vezes consideradas pelo senso comum incapazes de aprender. A ILPI Santa Rita, localizada na cidade de Irati, no estado do Paraná, oferece algumas formas de aprendizado contínuo, bem como alternativas para a manutenção da vida ativa como atividades educacionais não formais. Na época da realização da experiência, a ILPI Santa Rita contava com oitenta e quatro acolhidos, sendo que destes, cerca de trinta escolheram participar das oficinas, às quintas-feiras, entre as 13hs e as 17hs, nos meses de março a novembro, englobando técnicas como desenho, recorte, pintura em folha e em tela. Participaram residentes com idades entre 60 e 90 anos, algumas pessoas com dificuldades motoras e deficiência cognitiva. Ante a realidade do acelerado envelhecimento populacional brasileiro é necessário pensar em uma configuração de sociedade que possa absorver as demandas da população idosa, tais como sociais, de saúde, lazer e de educação. As instituições de longa permanência não podem ficar imunes às mudanças para melhor atender aos que necessitam dessa modalidade

¹¹ Graduado em Psicologia, Mestre e doutorando em Desenvolvimento Comunitário pelo Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO) Campus Irati. Atua como Psicólogo na ILPI Santa Rita e docente do departamento de Psicologia da Universidade do Contestado- UnC - Email: haathor@uol.com.br

¹² Graduada em Pedagogia, Mestre em Gerontologia, Doutora em Serviço Social, docente e pesquisadora do Núcleo de Estudos do Futuro da PUCSP- E-mail: barrosoaurea@gmail.com

de acolhimento. **REFERENCIAL TEÓRICO:** Através do aprendizado da Arte, os moradores da ILPI Santa Rita se expressaram tanto de forma individual quanto em grupo. Segundo Freire (2005), nas mediações que o homem estabelece ao longo da vida, junto a seus pares, ele vai formando a consciência de si e do mundo, e esse processo acontece sob uma determinada dimensão social, política, econômica e em determinado tempo histórico, ao que o autor complementa (2005, p.40): *“A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros”*. A compreensão do inacabamento do ser na perspectiva freiriana permeou todas as etapas do projeto Arte. Para Dickman (2020), Freire deixa claro que o diferencial humano é a consciência do inacabamento que se reconhece como seres que estão sendo, numa realidade, que também, por ser histórica, é inacabada. O projeto educacional desenvolvido na ILPI Santa Rita fundamenta-se na inconclusão do ser, pois conforme diz Paulo Freire (2003, p.73): *“Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana”*. **METODOLOGIA:** As oficinas de Arte foram ministradas por profissionais e realizada em grupo, os participantes tiveram a oportunidade de interagir entre si. As oficinas foram pensadas para a participação de todo acolhido que desejasse, sem distinção de sexo, faixa etária ou grau de dependência. A promoção da autonomia, o incentivo às potencialidades artísticas, o fortalecimento de vínculos comunitários foram categorias trabalhadas durante os encontros de formação. A forma de avaliação das oficinas foi através de relato das profissionais que ministraram as oficinas, visto que estas estiveram em contato direto com os acolhidos em suas respectivas áreas de trabalho e de participantes que aceitaram expor suas experiências com as oficinas. **DISCUSSÕES E RESULTADOS:** O aprendizado de Arte se mostrou relevante, uma vez que atividades dessa natureza em instituições de longa permanência para idosos ainda são vistas como um investimento desnecessário pelo senso comum. Quando questionados sobre as contribuições das oficinas de Arte, pedindo para comparar antes e depois, os moradores relatam que passaram a se sentir mais dispostos e felizes com o

desenvolvimento de novas habilidades. Também falaram sobre a melhora no relacionamento e convívio com os outros moradores. Ao final do projeto foi realizada a exposição das obras dos participantes aberta ao público em geral, nessa exposição que abrangeu os meses de trabalho foi possível observar o desenvolvimento de potencialidades artísticas e autoconfiança dos residentes quando apresentavam as suas produções. **CONCLUSÃO:** O aprendizado contínuo do Projeto Artes abriu espaço para o planejamento de outras oficinas educativas na ILPI Santa Rita mas, houve uma interrupção durante o ano de 2020 com o objetivo de evitar atividades em grupo, conforme recomendação da OMS, em razão da pandemia por covid-19. As Instituições de Longa Permanência para Idosos ainda são ambientes restritos, onde o contato com a sociedade acaba sendo reduzido. Mas, uma vez vencido o estigma da velhice como a fase do descanso e do idoso como uma pessoa que já não aprende, resta então, ao ser humano com idade superior aos 60 anos livre de rótulos, se fazer presente em grupos sociais e não ser excluído ou segregado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Não Formal; Instituição de Longa Permanência para Idosos; Inacabamento do Ser.

REFERÊNCIAS

- DICKMANN, Ivo. *Pedagogia do ser mais*. Chapecó, SC: Livrologia, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2005.

ONDATEC: UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL COM JOVENS E ADULTOS

Willamy Francelino de Oliveira¹³

Este trabalho apresenta experiências vivenciadas no Ondatec, um projeto desenvolvido entre os meses de abril e dezembro de 2019 pela prefeitura municipal do Recife, que oferece um curso preparatório para os alunos da modalidade Travessia e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ingressarem nas escolas técnicas (estaduais e federais). Neste projeto era oferecido um suporte nas disciplinas de matemática e língua portuguesa para esses alunos, visando garantir uma equidade maior para que eles “disputassem” essas vagas com os outros alunos de escolas particulares e conseqüentemente ter uma formação profissional já ao fim do seu Ensino Médio. Neste período de acompanhamento, nosso trabalho consistiu em observar, analisar e corrigir os erros de matemática diversos, mas em especial, nos detemos em analisar os erros e as dificuldades dos estudantes que não conseguiam desenvolver os conteúdos de sua série atual, em particular, os erros advindos de turmas anteriores. Paulo Freire (2011) lembra que o professor não deve negar, em sua prática docente, o reforço a capacidade crítica, a curiosidade e a insubmissão do educando, buscando despertar nestes a percepção de que o educador é conhecedor daquele saber, porém não pode simplesmente transferi-lo sem que o aluno tenha uma aprendizagem crítica. Trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi uma experiência fantástica, pois ali podemos ver realmente as pessoas que trazem consigo uma bagagem grande de conhecimentos e vivências/experiências que enriquece muito a aula, o tratamento externo e interno como docente/cidadão. Os alunos da EJA tinham uma necessidade de aumento de sua confiança, e em suas

¹³ Universidade Federal de Pernambuco- Licenciatura em Matemática - UFPE, Pós Graduação em Tópicos Especiais da Matemática pela Faculdade Dom Alberto E-mail: willamyufpe@gmail.com

participações em sala de aula ficava claro que não estavam naquele espaço apenas para “brincar/conversar” como alguns alunos da modalidade travessia; eram mais respeitosos e cada aula mostravam que queriam recuperar cada vez mais o tempo em que lhes foi omitido/retirado em algum momento de sua vida. A maioria desses alunos era oriundo de comunidades carentes da cidade do Recife, e tinha um comportamento mais agitado. Foi com o tempo que pudemos estreitar mais a relação professor-aluno mostrando a eles que eu também vinha de um bairro próximo deles, que estudei em colégio público e consegui ingressar no ensino superior, ou seja, que eles poderiam ser sujeitos de transformação na vida deles, na vida de sua família e de sua comunidade. É nesse sentido que Paulo Freire (2002) fala sobre a educação como processo transformador na vida do indivíduo e de quem os cerca. “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” As aulas no Odatec aconteciam aos sábados em vários polos espalhados pela cidade, o polo do Travessia e da EJA ficava localizado na Escola Estadual Barbosa Lima no bairro das Graças. Eram 12 turmas com aulas de português e matemática. A prática inicialmente foi bem complicada pois além de ser muitas turmas tínhamos o problema da superlotação das salas e alguns alunos sem interesse de estar ali. Eram 4 horas de aulas, inicialmente ficamos com turmas fixas e depois fomos revezando entre todos os professores, a dinâmica das aulas eram feitas em forma de curso intensivo com questões de vestibulares anteriores dessas escolas técnicas pretendidas, cada turma tinha duas aulas de português e duas de matemática. Em suas considerações sobre a pedagogia da Autonomia, Freire (2011) cita que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática” é nesse sentido que podemos fazer com que a educação de jovens e adultos possa trazer um significado diferente para sala e para sociedade, pois não adianta querer que o aluno nessas condições veja os exemplos dados em sala de aula sem conexão alguma com sua vida na rua e/ou com seu trabalho fora do ambiente escolar. A experiência nos aulões contribuiu muito para minha formação, desde a escolha dos conteúdos matemáticos a serem

trabalhados, produção das fichas e até a execução dos aulões com “didática” específica para aqueles grupos de alunos, em especial, os da EJA. Cada aula tinha uma proposta diferente, ora com a participação dos alunos em grupo durante o processo ou individualmente respondendo no quadro negro. A participação deles nesse tipo de atividade era muito boa e o rendimento deles em outras atividades melhoraram. Pude ter a noção de forma ativa/prática do que é ser um professor de matemática onde podemos ter mais convicção no que Paulo Freire (2002) diz sobre a respeito do docente/educador “O educador se eterniza em cada ser que educa.” A participação em sala de aula com maior frequência me fez entender minhas responsabilidades e a me reconhecer como professor de matemática. Por fim, considero de forma positiva todas as minhas vivências durante os 9 meses do programa Ondatec, que me proporcionou boas reflexões tanto do processo de ensino-aprendizagem quanto dos desafios da prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva, EJA, Ensino-Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143 p. (II).

Paulo Freire Frases sobre Educação, 2020. Disponível em < Paulo Freire Frases sobre Educação - Pensador>. Acesso em: 24 de novembro de 2020.

PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE DA REGIÃO METROPOLITANA
– RECIFE
ISSN 2525-9393
Vol. 1
2020

RESUMOS EXPANDIDOS
EIXO TEMÁTICO 3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
ENGAJAMENTO SOCIAL

RELAÇÃO DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E A PRÁTICA DOCENTE: O USO DE UM PROCEDIMENTO METODOLÓGICO NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS.

Joicy Lariça Gonçalves Santos ¹⁴
Manoel Arthur Barbosa Correia²

O ensino de Ciências Naturais, no ensino fundamental, tem sido praticado de acordo com diferentes propostas educacionais, que se sucedem ao longo das décadas como elaborações teóricas e que, de diversas maneiras, se expressam nas salas de aula. Muitas práticas, ainda hoje, são baseadas na mera transmissão de informações, tendo como recurso exclusivo o livro didático e sua transcrição na lousa; outras já incorporam avanços produzidos nas últimas décadas sobre o processo de ensino e aprendizagem em geral e sobre o ensino de ciências em particular. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), temos que no histórico do ensino de Ciências Naturais o movimento chamado Escola Nova, foi que começou a discutir propostas para renovação do ensino dessa área, essas propostas buscavam valorizar a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Surgiu assim, o espaço para desenvolver as atividades práticas que passaram a representar importante elemento para a compreensão ativa de conceitos. A justificativa para esse trabalho foi justamente essa preocupação de desenvolver atividades práticas, que começaram a ter presença marcante nos projetos de ensino e nos cursos de formação de professores. Essa pesquisa descreve uma abordagem de um procedimento metodológico no ensino da disciplina de ciências em uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de

¹⁴Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professora do Município de Santa Cruz do Capibaribe – PE. Graduação em Matemática- Licenciatura – UFPE. Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática e da Física – Faculdade de Educação São Luís. Email: joicy_larica@hotmail.com.

² Instituto Federal de Pernambuco, IFPE - Licenciatura em Matemática - IFPE, Graduação e Pós Graduação em Gestão Pública – FAEL. Email: arthurbc89@gmail.com.

Santa Cruz do Capibaribe desenvolvida com 70 alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, por meio de aulas expositivas e atividades práticas. Nosso problema de pesquisa buscou apresentar um procedimento metodológico no estudo de Células Eucarióticas e Células Procarióticas que proporcione autonomia na aprendizagem dos alunos. Buscando assim, trabalhar as estruturas e organelas presentes nas células destacando o surgimento, a constituição, a complexidade de cada uma, os aspectos evolutivos e seus mecanismos de divisão; com atividades de embasamento práticas e diferenciadas, sendo feitas em grupo, para gerar um ensino mais motivador, estimulando a participação coletiva, proporcionando aos alunos o desejo e interesse em dialogar nas aulas, tornando significativo o trabalho prático, tanto para os professores como para os alunos. Portanto, para que essa prática tivesse êxito, levamos em conta a visão de Freire (2011) que afirma que o professor deve estar aberto a indagações e curiosidades dos seus alunos, para assim desempenhar seu papel de ensinar e não apenas transferir conhecimento, ou seja, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p.12). Nas palavras de Freire (2011), o professor deve exercer a prática docente para que os alunos tenham autonomia para aprender sem pressões. Nas diferentes realidades educacionais, a prática docente deve procurar aguçar a curiosidade dos alunos principalmente por meio de pesquisas na troca de saberes. No processo de ensino e aprendizagem por meio das atividades práticas, o conteúdo interage com os objetivos a serem trabalhados no momento oportuno. Na troca de saberes entre o professor e os alunos, estes constroem e reconstróem seus saberes desenvolvendo sua autonomia. Assim, nas condições de verdadeira aprendizagem, Freire (2011) afirma que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. (FREIRE, 2011, p.13). Freire (2011) também descreve a necessidade do professor ter bom senso ao desenvolver suas práticas pedagógicas para atingir mais facilmente a autonomia dos alunos. O professor precisa saber ouvir, sentir, olhar o que cada aluno apresenta

para poder articular os saberes necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Por isso é tão importante o professor saber usar as metodologias e recursos para que os alunos aprendam cada vez mais e tenham autonomia necessária para isso, além de utilizá-las com alegria, entusiasmo e a esperança de fazer a diferença em suas vidas. Com essas ideias de Freire em mente optamos por empregar a metodologia de pesquisa Intervenção, que de acordo com Damiani (2012) tem o objetivo de propor uma nova prática pedagógica para que os alunos maximizem as aprendizagens e os professores melhorem suas atividades didáticas. Realizamos a intervenção em três etapas, na etapa 1 foi realizada uma exposição oral pela professora, sobre a caracterização das células procarióticas e células eucarióticas, comparativamente foram apresentadas as estruturas e organelas presentes nas células destacando o surgimento, a constituição, a complexidade de cada uma, os aspectos evolutivos e seus mecanismos de divisão. Na etapa 2 os alunos realizaram em grupos a confecção de maquetes dos diferentes tipos celulares. Finalizamos na etapa 3 com a apresentação das maquetes confeccionadas. Os dados coletados nesse estudo foram analisados com um enfoque qualitativo, o qual busca “Envolve a obtenção de dados descritivos [...] procurando compreender os fenômenos segundo as perspectivas dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p.63). Nesse sentido, Cury (2008) relata que analisar as produções é uma atividade que traz, para o professor e para os alunos, a possibilidade de entender, mais de perto, como se dá a apropriação do saber pelos alunos. Os resultados mostraram que os alunos conseguiram detectar as diferenças e particularidades estruturais de cada célula. Desse modo, esses resultados sugerem que uma proposta metodológica que tenha como objetivo central gerar oportunidade aos alunos de se organizarem e, sobretudo de direcionar possibilidades de aprendizagem, contribui para a formação integral do indivíduo, visto que os mesmos desenvolveram um melhor nível de aprendizado sobre o conteúdo em questão quando apresentaram suas maquetes. Nesta perspectiva, avaliar, modificar as ações educativas, ouvir os alunos e diversificar as

metodologias de ensino, dentro das limitações e possibilidades, é uma tarefa desafiadora para o docente que vislumbra um ensino formativo que proporcione mais autonomia, em detrimento ao mero sucesso do indivíduo inserido no contexto escolar. O que tanto Freire (2011) defende que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. Diante das considerações tecidas e dos resultados apresentados, pode-se concluir que, o processo de ensino e de aprendizagem, quando aliado à oportunidade dos alunos desenvolverem sua própria autonomia implica em melhores resultados no aprendizado, o que sugere que seria uma boa alternativa que nos cursos de formação de professores fossem aprofundados o estudo da prática da Pedagogia da AUTONOMIA.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia, Procedimento Metodológico, Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CURY, H. N. **Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- DAMIANI, M. F. **Sobre Pesquisas do Tipo Intervenção**. In: Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2345b.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, vol. 35, n. 2, 1995, p. 57-63.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143 p. (II).

POR UMA PEDAGOGIA DA PERGUNTA: COMO ANALISAM OS ERROS OS DISCENTES DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Joicy Lariça Gonçalves Santos ¹⁵

O erro é fruto da análise do professor às respostas dos alunos, em termos de certo ou errado, o que revela o tanto que ainda se cultua a pedagogia da resposta, que expressa o quanto ainda estamos como bem definiu Paulo Freire, na era da educação bancária. Freire (1985) propõe como antídoto à pedagogia da resposta, que o ensino se oriente na direção de uma educação libertadora, que muda o foco cartesiano da resposta certa, para o foco libertador de um ensino que estimule a pergunta e que desenvolva a curiosidade de aprender. Freire (1985) também sugere que o professor mude sua atitude frente ao erro e passe a considerá-lo uma forma provisória de saber. Essa mudança de atitude pressupõe encarar o erro como objeto de discussão e compreensão dos saberes que o educando traz consigo para as situações formais de aprendizagem. Tal postura implica, obrigatoriamente, o rompimento com relações fundadas numa educação bancária na qual o acerto está ligado à exata correspondência da resposta prevista pelo educador. “Esse processo de reprodução de respostas fabrica a “burocratização da mente”, obstaculiza a reflexão e a capacidade criadora” (FREIRE, 1985, p.28). Diante dessas afirmações, teremos objetivo de compreender como os licenciandos do 9º período de Matemática analisam os erros matemáticos cometidos por alunos do 1º período do curso de Matemática, na UFPE-CAA. O presente trabalho realizou um estudo qualitativo das correções dos licenciandos participantes da amostra pesquisada, ou seja, um estudo que segundo Minayo (2015) corresponde a um método de investigação científica focado no caráter

¹⁵ Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Professora do Município de Santa Cruz do Capibaribe – PE. Graduação em Matemática- Licenciatura – UFPE. Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática e da Física – Faculdade de Educação São Luís. Email: joicy_larica@hotmail.com.

subjetivo do objeto analisado. Referente ao instrumento utilizado, Vianna (2007), considera que o questionário por se tratar de um instrumento de “levantamento de informação” proporciona através de suas respostas dados ao pesquisador referente à população pesquisada. Tivemos duas amostragens de indivíduos participantes dessa pesquisa: a) O primeiro grupo foi formado por 40 (quarenta) estudantes do 1º período do curso de Matemática-Licenciatura, estes realizaram o questionário 1, com 4 (quatro) questões do conteúdo Equações polinomiais do 2º Grau. Este conteúdo foi escolhido por ser de fácil assimilação para os alunos, e serviu para fornecer os erros necessários a serem analisados no questionário 2; b) o segundo grupo foi formado por alunos do 9º período, do curso de Matemática-Licenciatura, num total de 4 (quatro) alunos, que voluntariamente se dispuseram a participar da pesquisa, analisaram e fizeram as correções das questões selecionadas, que compôs o questionário 2. Essa análise foi utilizada para a investigação ora pretendida, os licenciandos que voluntariamente participaram deveriam já ter cursado as disciplinas avaliação da aprendizagem e didática (critério de inclusão). E teriam que ter vivenciado também o estudo do Modelo de Análise Didática dos Erros (MADE) de Saturnino De la Torre (2007), o modelo é dividido em três momentos, são eles: Erros de Entrada, Erro de Execução e Erro de Organização da Informação. Tendo em vista que a análise dos erros se transforma em variáveis dependentes, à medida que nas correções e opiniões são condicionadas as vivências e características pessoais dos indivíduos participantes da pesquisa, decidimos que os pontos que levaríamos em consideração nas correções dos licenciandos seriam os seguintes: a) interpretação dos erros dos alunos, ou seja, se o licenciando reconhece que tipo de erro o aluno cometeu; b) atitude avaliadora demonstrada pelo licenciando seja ela na atribuição de nota ou até mesmo como conduziu determinado erro (anotações ou comentários no questionário). Por questão de ética garantimos o anonimato dos licenciandos participantes da pesquisa e os denominamos por: L1, L2, L3 e L4. Os licenciandos mostraram ter teorias quando o assunto é análise de erros; o L1 buscou enxergar o erro cometido pelos alunos,

lhes informando o erro e mostrando o caminho correto a seguir. Já L2 busca informar as resoluções corretas ao aluno, ou seja, utiliza muito do critério do êxito, talvez ainda esteja alicerçado na crença que o acerto caracteriza que o aluno aprendeu. Tivemos que o L1, mostrou ter conhecimento sobre o MADE de De la Torre (2007), categorizando sempre os erros que encontrou nas resoluções e fazendo as considerações necessárias. Nas resoluções que o erro se encontrava no enunciado, apenas o L2 conseguiu perceber e fazer uma autoavaliação docente, o L1 situou que o erro seria do aluno. O L3 e L4 demonstraram segurança na análise e interpretação dos erros, em toda sua correção buscaram pontuar o que o aluno estava fazendo corretamente e qual foi o erro que ele cometeu para comprometer sua resolução. Ou seja, demonstraram a preocupação em analisar o erro percebendo quais foram às dificuldades do seu aluno e o orientando para que possa vir a acertar sem ser totalmente punido, apesar desses licenciandos não citarem a classificação do MADE, utilizaram as justificativas do mesmo para analisar os erros. Desse modo, encontramos que três dos quatro licenciandos da amostra da pesquisa denotam preocupação em advertir o aluno do erro, eles corrigem as resoluções mostrando os erros e as acompanham com anotações para que esses erros não permaneçam, ou seja, de fato estão utilizando os erros como instrumento de ensino para chegar à aprendizagem pretendida para seus alunos. E apenas um dos licenciandos utiliza o erro como desajuste do que foi ensinado, ou seja, como algo negativo que deve ser evitado informando a resposta correta ao seu aluno. O desenvolvimento deste presente trabalho nos possibilitou uma pesquisa de campo a qual obtivemos dados consistentes que comprovaram nossos resultados, que de modo geral, concluímos que a maioria dos licenciandos se preocupa em identificar os erros dos alunos, não como meio de puni-los, mas como meio de alertá-los para que não permaneçam no erro. Ponto que Freire tanto defendeu a aproximação da concepção de erro construtivo com a concepção Freiriana libertadora da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Erros, Licenciandos, Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

- DE LA TORRE, S. **Aprender com os erros: O erro como estratégia de mudança.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre, 2007.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** RJ: Paz e Terra, 1985.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 34.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Coleção temas sociais).
- VIANNA, M. H. Metodologia da observação: validade e confiabilidade. In: VIANNA, M. H. **Pesquisa em Educação: a observação,** 1º Edição, Liber Livro Editora, 2007, p. 62-70.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A AUTONOMIA DO ESTUDANTE NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR LEITOR DE CONTOS ÉTNICO-RACIAIS

Ingrid Lorena Campos Alves¹⁶
Angela Maria Ferreira Sousa¹⁷
Fabiola Mônica da Silva Gonçalves¹⁸

No presente momento pandêmico, diversas atividades ligadas ao ensino tiveram que ser repensadas e remodeladas aos propósitos da educação em modelo remoto. Em meio a isso, os projetos de extensão tiveram que repensar em novas tecnologias e múltiplos letramentos para que se houvessem contribuições úteis na formação dos alunos. O que resultou assim em planejamentos de inovar a extensão, visando como prioridades às vivências enriquecedoras e de autonomia dos alunos. Assim sendo, o projeto de extensão intitulado “Formação inicial do professor leitor: práticas de leitura de contos étnico-raciais” é de parceria entre a *solidaris* com a Universidade Estadual da Paraíba, apresentando como seguinte reflexão um breve relato sobre a autonomia dos estudantes de graduação pertencentes à universidade. Segundo Freire (1996, p. 20), “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico”. Deste modo, o processo de adaptação ao modelo remoto posicionou os alunos como protagonistas do projeto em inspiração ao mesmo pensado nas ações

¹⁶ Graduanda em Letras Português (UEPB), Campina Grande, PB. E-mail: ingridloren1@gmail.com

¹⁷ Graduanda em Letras Espanhol (UEPB), Campina Grande, PB. E-mail: angelamfsousa22@gmail.com

¹⁸ Professora do Departamento de Educação (UEPB), professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (UEPB), Campina Grande, PB. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE), Recife, PE. E-mail: francesfabiola@gmail.com

extensionistas realizadas na Escola pública Municipal Cícero Virgínio, anos iniciais do ensino fundamental, que foi realizado nos anos letivos de 2018 e 2019. Ações essas que contaram com vivências de leitura do gênero textual conto, cuja temática versava sobre as questões étnico-raciais. O que nos motivou a trabalharmos com uma formação inicial para estudantes do ensino superior. Diante disto, o projeto vem colaborando para a formação de professores leitores de contos étnico-raciais, tendo por objetivo principal formar profissionais com disposição para uma educação inclusiva, trabalhando, ao longo do processo, a significação da leitura de contos populares com temáticas étnico-raciais, juntamente com os licenciandos da UEPB, e sua expansão para uma comunidade maior por intermédio das redes sociais, apresentando assim uma grande variedade de livros que possam ser usados nas salas de aula. No processo de adaptação, o projeto teve que ser reformulado para o modelo remoto, em que a princípio, foi bem aceito a nova proposta através de reuniões com nossos alunos da formação, no entanto sabíamos que o projeto traria bons frutos e novos desafios a serem ultrapassados. Após a reformulação, os participantes ao mesmo tempo em que teriam a liberdade de escolherem as obras as quais trabalhariam no projeto, teriam que ter autonomia para desenvolver as atividades propostas. Mediante isso, as adaptações foram: para a comunicação entre os participantes, foi criado um grupo no *Whatsapp* para informes das atividades; utilizamos também o *Google Meet* para os encontros de planejamento da equipe extensionista; assim como o *Google Drive* como webteca, onde foram armazenadas as obras; além da página do projeto criada no Instagram para a postagem e divulgação dos vídeos produzidos pelos participantes; tal como espaço para a divulgação das *lives* com convidados que pesquisam, ensinam e escrevem contos na temática étnico-racial; e por fim, como uma forma suporte aos participantes, foi criado um trabalho de tutoria para assim acompanhar o processo de desenvolvimento de cada um no projeto. No que se refere à autonomia, Freire (1996, p. 33), cita que “Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em

processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado.” Tendo apoio à prática educativa livre, foi feito um perfil no *Instagram* para as postagens dos alunos da formação. E através dessa criação, os alunos escolhiam os seus contos a partir da recapitulação de memórias de contos trabalhados na escola, ou por meio de gostos e identificações com o conto. Em seguida, foi observado que boa parte dos alunos optaram por livros diversos e de diferentes públicos-alvos para transpor sua visão daquele conto como instrumento de mudança social em sala de aula. Vale destacar que os alunos compartilhavam suas escolhas em formato de PDF, além de compartilharem o perfil do *Instagram* em suas redes individuais para ter-se um alcance maior no projeto. Sobre a elaboração dos vídeos, foi vivenciado pelos alunos o seu papel de professor leitor em formação, o que os levou a estruturarem um estudo de como resumir, expor e sugerir as obras dentro de vídeos de no máximo 5 minutos. Foi perceptível que a criação de cada aluno nos revelou o quão singular é a visão de cada um e como cada elaboração expressavam suas identidades e suas autonomias como chaves de criatividade. Portanto, foi passível de observação que cada aluno investiu em programas sugeridos pelos tutores, mas com a criação de um visual e designs únicos para cada apresentação, da mesma maneira que criaram o próprio roteiro e as formas de apresentação (por slides e voz, por declamação e imagem, por dramatização, entre outros). Já o dia das postagens foi sorteado pela equipe, em que cada aluno tinha o seu dia definido sem horário específico para a postagem. O que afirmamos por meio de Freire (1981, p. 9) que: “[...] Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele. A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência”. Como palavras finais, temos que o projeto de extensão ajudou os alunos a aprimorarem seu senso crítico, criativo e artístico, pois, vimos vídeos multimodais, multiculturais, e

com vários símbolos; com a fala de cada aluno; com as suas visões de mundo e de interpretação. Finalizamos assim que a experiência vêm sendo enriquecedora e gratificante, além de permanecer alcançando cada vez mais pessoas de diferentes espaços do ensino. Entretanto, é importante destacar que esse processo também apresentou evasões e consequentes atrasos nas postagens, além da ausência por parte de alguns alunos nos comentários do grupo do *Whatsapp* e das elaborações feitas pelos outros alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial do professor, Autonomia, Contos étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

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

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

INTEGRANDO ESCOLA, COMUNIDADE E UNIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA

Fernanda da Costa Guimarães Carvalho¹⁹

O objetivo desse resumo expandido é apresentar as ações desenvolvidas no Projeto de Extensão denominado: Integrando Escola, Comunidade e Universidade, que foi vivenciado em 2019 e 2020 em escolas públicas e que teve como principal objetivo motivar leituras, estudos e aprofundamento acerca das práticas pedagógicas vivenciadas em salas de aula a partir da problematização das identidades dos educandos, ressaltando o pertencimento racial como um elemento importante no processo formativo. Nossos principais referenciais teóricos são Freire (1990). Perrenoud (2000); Aguiar (2014). Destacamos, todavia Freire (1970) quando versa sobre a necessidade de se repensar as bases metodológicas e as teorias da educação e da aprendizagem para percebermos as especificidades existentes no cotidiano da sala de aula em sua epistemologia. O autor em questão, interrogava a pedagogia e a docência para que se contrapusessem em relação à linearidade do pensar e fazer pedagógico. Nesse sentido, nossa proposta metodológica, foi promover encontros, reuniões de organização e de planejamentos para a produção e vivência dos Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico, que aconteceram no Centro de Educação da UFPE; na Escola Municipal em São Benedito - Olinda; na EREM do Engenho do Meio- Recife; na EREM em Camaragibe – Recife; na Escola Estadual em Rio Doce – Olinda e na Escola Estadual de Itapissuma. Os encontros aconteceram de modo presencial em 2019 e de maneira remota nesse ano de pandemia. Durante os Seminários que propomos acima foram oportunizados o intercâmbio de experiências pedagógicas entre os professores das Redes Municipais, Estaduais e

¹⁹Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Departamento de Administração Escola e Planejamento Educacional. Núcleo de Educação Popular (NUPEP).fernandacgcarvalho@gmail.com

Federais de Ensino, promovendo a crítica necessária as práticas pedagógicas vivenciadas e as possíveis inovações em diferentes contextos de aprendizagem. Sabemos que a escola é um dos primeiros espaços de experimentação dos valores, dos sentimentos humanos, sendo um dos poucos lugares, dentro do espaço societário, de socialização e multiplicação de conhecimentos. Urge superar os problemas ainda existentes, uma vez que, estudos e pesquisas acadêmicas realizadas nos anos 90, apontavam para uma escola pública com dificuldades em fazer valer o direito à educação pública e de qualidade. Uma escola pública que falhava em sua tarefa básica de alfabetizar os filhos da classe trabalhadora. Acreditamos que muitas escolas ainda implementam uma rotina de trabalho mais voltada para o aprimoramento de uma tecnologia disciplinar do que para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Assim, terminam excluindo, precocemente, seus alunos do seu interior, através de um mecanismo de rejeição que opera duplamente: a escola não aceita os alunos como eles são e os alunos não aceitam as escolas como elas funcionam. O intercâmbio pedagógico que vivenciamos poderá motivar a construção coletiva das regras de convivência no ambiente escolar de maneira amistosa, democrática e participativa, envolvendo os alunos, não somente na construção do cotidiano da escola mas também envolvendo os discentes no projeto de ensino e aprendizagem. Toda essa mudança de atitude poderá inaugurar novas práticas pedagógicas, poderão propor novas formas de integração entre o aluno e a escola, podendo promover o sucesso dos mesmos no âmbito escolar. Na década de 1990 foi reforçada a obrigatoriedade da elaboração do projeto político-pedagógico e, conseqüentemente, veio se acentuando, na década presente, a necessidade de propor ações inovadoras na gestão da escola e na gestão da sala de aula. Brandão (1995), nos remete, a importância do educador refletir sobre o processo educacional, sobre as práticas pedagógicas, sobre a política e sobre a gestão da escola. A participação de todos os sujeitos é uma condição para elaboração do projeto político-pedagógico da mesma. Participar é uma forma de superar as condições de dominação. Quanto maior o nível de participação, maior o êxito do trabalho.

Nunca é demais lembrar que a democratização da escola não se reduz à institucionalização de eleição para o cargo de gestor. Vejamos o que nos informa Fernandes (1986, p.57), a propósito da participação da população na gestão da sociedade, das instituições sociais e educacionais: “Não existe normalidade das coisas para os excluídos, para os que participam da mesa, graças aos proventos do trabalho livre. Para eles, a normalidade das coisas está em aberto e só poderá surgir, por suas próprias mãos. Não é uma normalidade das coisas que passe pela ordem existente, pois a ordem existente se esqueceu, deles, de Deus, da Civilização, da Paz Social e de tudo mais”. O autor em questão nos remete a pensar que a democracia é uma realidade histórica a ser construída. Assim, é relevante que cada vez mais na sociedade, na escola, sejam criadas relações de trabalho calcadas na colaboração recíproca e fundada, não na imposição, mas, no diálogo, no intercâmbio de experiências. Azevedo (2001,p.40) destaca que: “torna-se cada vez mais nebuloso o arco das forças e interesses que o Estado passa a representar”. É fato que para ultrapassar os obstáculos criados pelo Estado e pelo próprio sistema produtivo é imprescindível que a escola seja detentora de um mínimo de saber, de poder de decisão, que possa ser compartilhado com seus usuários de maneira mais efetiva e democrática. Para Basto (2005, p.20), “a gestão democrática restabelece o controle da sociedade civil sobre a educação e sobre a escola pública”. E acrescenta: “a gestão democrática deve ser incluída no roll das práticas sociais que podem contribuir para consciência democrática e a participação popular” (Basto (2005,p.22). Nesse sentido, compreendemos a gestão compartilhada, participativa, enquanto um instrumento significativo, para a garantia do direito ao ensino público de qualidade e para o fortalecimento da cidadania. Foi para motivar cada vez mais as práticas dialógicas, as práticas democráticas no espaço escolar que vivenciamos os Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico de modo presencial em 2019 e remoto em 2020, que teve como principal desafio o intercâmbio de experiências a partir de práticas colegiadas. Paro (1995, p.55), acrescenta que: “a administração escolar deve atender, verdadeiramente, aos interesses da classe trabalhadora”. Isso

implica a permanente reflexão e questionamento, não apenas em torno dos objetivos mais amplos, como também de todas as metas e ações intermediárias que servem para tais objetivos. O autor a pouco referido, destaca, que pensar nos interesses da classe trabalhadora é lembrar que a escola, está em contato com eles não como entidades abstratas, mas, concretamente, através dos pais e dos alunos que compõem a comunidade à qual ela serve. Podemos, ainda, salientar que o trabalho de intercâmbio das experiências pedagógicas, vivenciados a partir dos Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico favoreceram a formação permanente de professores no espaço escolar. Observemos o que nos diz, Gramsci (1981, p.13): “criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas originais; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto, em bases de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral”. Destacamos que a escola deveria oportunizar a construção das competências necessárias para enfrentar uma correlação de forças desiguais que vem se explicitando a cada momento, ora pela imposição de processos e técnicas de gestão, ora pelo controle do conhecimento na escola, ora pelo arrocho salarial dos professores e funcionários, ora pelo sucateamento dos equipamentos da escola e pelo confisco do direito a formação continuada no local de trabalho. Para Garcia (2000), a escola deve criar competências que vão além do ensinar. As novas competências impelem o educador a conhecer ainda mais o cotidiano escolar, a valorizar e incentivar o intercâmbio de experiências cognitivas, pedagógicas, culturais e administrativas. Assim, se é importante a criação de canais institucionais capazes de viabilizar essa participação, esse intercâmbio de experiências escolares, é, muitas vezes ultrapassando suas fronteiras que a luta maior deve ser travada. Os Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógicos poderão ainda contribuir com a participação orgânica dos indivíduos no cotidiano escolar, com o engajamento social principalmente, se compreendermos que tal forma de ação poderá fortalecer a participação crítica, o exercício crítico da cidadania e a interação do

indivíduo com a realidade, com a comunidade, com a instituição. Nossos principais resultados obtidos foram: a realização de cinco (05) Seminários de Aperfeiçoamento Pedagógico junto a professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual e Municipal; Promovemos vivências para fomentar a formação permanente aos participantes, público-alvo das nossas ações. Construímos projeto pedagógicos, com intuito de desenvolver um currículo voltado para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; Construímos Projetos de Pesquisa - Ação envolvendo o trabalho remoto (lives, cursos, palestras, seminários). Promovemos o diálogo e divulgação, em nível nacional e internacional das vivências, oportunizadas pela ação extensionista em questão nesse resumo expandido. A ideia de juntar a pesquisa, o ensino e na extensão nos possibilitou o intercâmbio de experiências necessárias à construção de ações inovadoras, podendo ainda favorecer a construção das estruturas participativas no cotidiano escolar. Parte-se do princípio que o sujeito aprende quando ele se envolve ativamente no processo de produção de conhecimento,

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Gestão Escolar; Engajamento Pedagógico e Social.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. C. Carrilho. **Tendências e implicações da formação continuada para a identidade profissional docente universitária.** IX ANPED SUL, 2014.

BASTO, J. B. **Gestão democrática.** Rio de Janeiro: DP&E/SEPE, 2000.

BRANDÃO, C. R. **Educação no Brasil.** Brasília: Abril Cultural/Brasiliense, 2002.

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

_____. **Educação Como Prática de Liberdade.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1970

_____; DONALDO, P. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** São Paulo: Paz e Terra, 1990.

- FERNANDES, F. **Nova República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. FREIRE,
- GARCIA, W. E. **Administração educacional em crise**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- PARO, V. H. **Gestão democrática: participação na comunidade**. São Paulo: Cortez, 1988.
- PERRENOUD, P. **a prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002
- **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- **. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- **. Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PARO, V. H. **Gestão democrática: participação na comunidade**. São Paulo: Cortez, 1988.

A PRÁTICA DA MONITORIA EM UM CONTEXTO DE AULAS REMOTAS: ALTERNATIVAS E LIMITAÇÕES DURANTE A PANDEMIA – COVID-19

Évelyn Morgana de Mélo Alves²⁰
Thávyla Ellen Duarte Correia²¹
Fabiola Mônica da Silva Gonçalves²²

INTRODUÇÃO: Os impactos ao redor do mundo causados pelo COVID-19 resultaram na suspensão das aulas em escolas e universidades. O futuro da educação tem sido alvo de debates, visto que o ensino online apresenta limitações que dificultam a transmissão e absorção do conhecimento do educador para o educando. De acordo com UNESCO (2020), é preciso repensar o futuro da educação e discutir a inclusão de uma articulação apropriada entre o ensino a distância remoto e o presencial. Há também uma preocupação com a queda da aprendizagem e com a evasão na educação básica e no ensino superior. Diante desse cenário, em março de 2020 foi decretado pela Universidade Estadual da Paraíba a suspensão das aulas por tempo indeterminado como medida preventiva em relação ao combate ao vírus. As aulas retornaram em agosto do mesmo ano, seguindo uma proposta de ensino remoto realizada à distância com o auxílio de plataformas online como Google Classroom e Google Meet, respaldado pela minuta da Resolução Consepe 0229-2020 (UEPB, 2020). Mediante tal situação, este trabalho se configura como um relato de experiência da prática da monitoria acadêmica durante o ensino remoto no período de agosto a dezembro de 2020, discutindo

²⁰ Graduanda em Psicologia – Bacharelado – pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Monitora bolsista da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. E-mail: evelyn.morgana.ma@gmail.com

²¹ Graduanda em Ciências Biológicas – Licenciatura Plena pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Monitora voluntária da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. E-mail: thavyladuarte19@gmail.com

²² Doutora em Psicologia Cognitiva atuando como docente pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB e orientadora. E-mail: francesfabiola@gmail.com

as alternativas e limitações encontradas no desenvolvimento das aulas em tempos de COVID-19. **METODOLOGIA:** Trata-se de um estudo do tipo relato de experiência sobre a prática da monitoria no componente curricular Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (PDA), em um contexto de ensino remoto. A monitoria acadêmica em PDA é compartilhada por duas monitoras, sendo uma bolsista e outra voluntária, e é ofertado pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I. As aulas remotas dividiam-se em síncronas, realizadas nas segundas-feiras por meio da plataforma Google Meet, e assíncronas, que consistiam em atividades e leituras a serem desenvolvidas para além da sala de aula *on line*. Com o intuito de garantir um melhor aproveitamento por parte da turma e considerando que os alunos matriculados na disciplina eram de cursos diferentes, a professora optou por agrupá-los em três grupos intitulados: Diversos, Sociologia e Biologia. Para cada grupo foi criado um Formulário do *Google* para registro da frequência. As atividades, os vídeos e os textos para leitura eram enviados por Email. As avaliações foram realizadas de forma contínua e as monitoras faziam o registro das participações dos alunos em aula. Além disso, a professora se reunia com as monitoras para discutir sobre o andamento da disciplina e dar orientações para o desenvolvimento das atividades. **RESULTADOS E DISCUSSÃO:** Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem discute teorias sobre o desenvolvimento humano, no que diz respeito à aprendizagem. Entre os teóricos estudados destacam-se Skinner, Piaget e Vygotsky. Com o objetivo de contribuir efetivamente para o desenvolvimento de um pensamento crítico quanto a prática pedagógica, a disciplina busca uma aproximação com a realidade por meio de debates e discussões em sala de aula que incentivam o aluno a questionar e a criticar. Em seu livro “Educação como Prática da Liberdade”, Paulo Freire destaca a importância de uma educação corajosa, que leve o homem a confrontar sua realidade, a assumir uma nova postura diante dos seus problemas e a pesquisar, buscar um contato crítico-reflexivo com o contexto social e histórico existente (FREIRE, 1967). Em específico, durante a segunda unidade temática da disciplina, os

alunos dividiram-se em grupos e cada grupo realizou uma entrevista com um professor do Ensino Médio acerca da teoria Piagetiana e da sua aplicabilidade em sala de aula. Devido às limitações impostas pelo contexto da pandemia, o contato com o profissional se deu à distância e a atividade foi desenvolvida virtualmente. Os alunos contaram com o apoio das monitoras quanto ao esclarecimento de dúvidas e instruções para a elaboração da entrevista. Cada grupo apresentou sua produção para a turma e nas discussões em sala de aula destacaram a importância do contato mais próximo com a realidade e sua contribuição para visualização das possibilidades de aplicabilidade da teoria na prática pedagógica. Percebe-se, portanto, que ensinar também exige rigorosidade metódica, a presença de um educador e educandos que sejam inquietos, instigadores, que aprendam criticamente e compreendam que o conhecimento não é apenas transferido e sim construído e reconstruído (FREIRE, 1996). O incentivo ao debate e às discussões não se restringe para com os alunos, mas também é observado na relação da professora com as monitoras, que têm espaço para dar sugestões na elaboração de atividades e feedback quanto ao desenvolvimento da disciplina. Tal exercício de escuta permite que a relação professor-monitor seja fortalecida, além de incentivar a formação de opiniões. No decorrer da disciplina foram encontradas algumas dificuldades na realização das aulas devido a problemas de conexão de internet e funcionamento da plataforma Google Meet, bem como problemas com os equipamentos utilizados pelos alunos. Além das dificuldades relacionadas aos dispositivos utilizados, também foram observadas nos discursos dos alunos sentimento de ansiedade causado pelo contexto de pandemia e uma preocupação com a sobrecarga de trabalhos de outras disciplinas. Nesse sentido, o diálogo com a turma foi essencial para buscar alternativas e formas de contornar tais situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Posto isso, percebe-se que os impactos da pandemia do COVID-19 têm afetado diretamente a educação e que o ensino remoto possui limitações que devem ser contornadas por meio de alternativas a serem discutidas com os próprios alunos. O diálogo com os educandos torna-se indispensável

para garantir que não ocorra um déficit na aprendizagem. Como é destacado por Paulo Freire, o incentivo ao desenvolvimento de pesquisas e atividades que permitam um contato com a realidade da prática profissional auxiliam na construção de um pensamento crítico, e as discussões e debates em sala de aula tornam-se enriquecedores.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria, Aulas remotas, COVID-19.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Não há docência sem discência. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 1-74.

FREIRE, Paulo. Educação Versus Massificação. In: FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 1-157.

UEPB. **RESOLUÇÃO UEPB/CONSEPE/0229/2020 –**

Estabelece normas para a realização de componentes curriculares não presenciais durante a pandemia da COVID-19.

Disponível em: <http://www.uepb.edu.br/download/resolucao-uepb-consepe-0229-2020-estabelece-normas-para-a-realizacao-de-componentes-curriculares-nao-presenciais-durante-pandemia-da-covid-19/>. Acesso em: 26 nov. 2020.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19.** Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 26 nov. 2020.

INCANSÁVEIS NA BUSCA DO NOVO, REFERENCIADOS PELO O QUE É HISTÓRICO

Janaína Anália da silva²³

O texto a seguir, é parte de um projeto de pesquisa em andamento e tem o objetivo analisar como anda as reflexões/ações por parte dos professores em se tratando da importância de formação continuada para a eficácia e /ou melhorias em sua prática pedagógica. E inicialmente é trazido tal pensamento próprio a partir de estudos e referenciais em educação como os autores mencionados no decorrer deste resumo. “Uma casa com um forte alicerce, é uma casa bem construída!” É com base neste pensamento próprio, que venho externar uma enorme satisfação em poder ter conhecido e desenvolvido trabalhos referenciados a partir de obras do nosso saudoso Paulo Freire. Homem de garra, inteligência, sabedoria e lealdade. Redigir sobre práticas educacionais e suas trajetórias, implica dizer que o peito se enche de orgulho, pois também como educadora e amar o que dizem ser profissão... Falo “dizem ser profissão não como termo seco, mas que vai além desta palavra, pois existe amor! Quem ama cuida, rega, alimenta, vive! É através destes termos que menciona-se formação continuada como zelo, no mínimo, pelo que se é ou se deseja ser /dar para o outro o seu melhor, pois engajados estamos na sociedade”. Uma fala interessante que mostra a necessidade de formação constante, processo de estudo e ampliação dos seus conhecimentos é expressada nesta colocação: “Aprendi o próprio conteúdo que ministrei foi de grande valia para meu aprendizado , relembrei coisas que não lembrava mais”. Alguns profissionais da educação se mantêm ensinando o mesmo conteúdo, da mesma forma, por anos, quando na verdade o conhecimento se modifica e evolui. De acordo com Imbernón (2011, p. 23) a docência

²³ Graduação em Pedagogia - UPE. Especialização em Gestão e Planejamento - UPE. Formadora de Professores da Educação Infantil- Bonito-PE

exige uma postura de estudo permanente durante toda a vida profissional, este hábito deve se iniciar na formação. Percebe-se, pois que o conteúdo previamente selecionado, foi necessário fazer pesquisas e estudá-lo e com isso aprendeu coisas novas e relembram outras. Nunca se discutiu tanto em torno das questões que permeiam a formação de professores, como no contexto atual, evidenciando os professores e como são construídos seus saberes. Todavia, “a importância da formação é a conclamada e como nunca, também tão esvaziada de sua função precípua” (MARTINS, 2010 p. 9) de preparar o futuro professor para sua atuação pedagógica, entretanto com solidez, subsidiando assim, o exercício de sua docência na sociedade. Ser um ser sociável implica saber que ninguém consegue caminhar, aprender, crescer só. É por meio da vivência e/ou convivência, que as aprendizagens acontecem. Somos seres em constantes fases de crescimento: não apenas físico, mas também cognitivo. Em se tratando de evolução /crescimento, percebe-se principalmente nos tempos de hoje, que não se pode ou deve estagnar – parar e achar que tudo já fora adquirido ao formar-se como pedagogo em uma universidade. Seres em evolução! Sim, esta é a expressão para o momento. E evoluir consta continuar aprendendo incansavelmente. Para tanto, estudos, sobretudo formações, são consideradas indispensáveis a todo bom educador que se preze. Formação de professores bem adequada serve como alicerce para construir escolas, profissionais e cidadãos mais competentes, humanos e éticos. Gatti (1997) afirma tal conceito nestas palavras: “a educação é um lugar onde toda a nossa sociedade se interroga a respeito dela mesma –ela se debate e se busca”. Neste contexto, as escolas são ambientes fundamentais para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, e conseqüentemente de aprimoramento das técnicas por parte dos professores, responsáveis por orientar nossos estudantes (crianças, adolescentes e jovens) na busca pelo conhecimento, onde atualmente torna-se desafiadora tal tarefa, pois os mesmos estão munidos todo o tempo por meios pelos quais em sua maioria nos tira sua atenção e concentração. Daí vê-se a importância de que os educadores estejam bem preparados e atualizados, a partir de formações, tanto para

apresentar questionamentos sobre o mundo, como para encontrar soluções a partir de diferentes pontos de vista. E isto só torna-se possível com capacitação contínua e de qualidade, em que não se restrinja a aspectos tecnológicos ou formais. Até porque bem se sabe em qual meio vivemos: sociedade! E parte então desta proposta - engajar-se na sociedade- a resposta para uma significável e quem sabe até a chave para eficácia nas práticas de ensino, bem como nas diversas formas de aprender sobre conteúdos e, sobretudo sobre o mundo no qual se está inserido, como mencionado anteriormente. Fomos e estamos debaixo da mesma árvore (Freire p.34, 1987) conviveu e alfabetizou crianças, quando sentado com as mesmas ficará a aprender e ensinar. Pois bem, é com espírito humilde e fortalecedor, que deve-se levar em conta que de nada sabemos tudo, e vice versa. Como dizia Freire: “quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender”(Freire,p.13,1996). A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática. “Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. Temos aprendido isto, a partir da prática como formadora de educadores infantis, reconhecemos com clareza que para ensinar, antes é preciso aprender. Estamos sempre a estudar, pesquisar, em formações constantes e buscando acima de tudo, externar- nutrir a prática educativa e social de colegas que comigo pensam numa sociedade mais justa, reflexiva e ativa. Freire ainda afirma que para o educador brasileiro o exercício da docência exige: “rigoriedade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional”(Freire, p.22, 1996).Pois nunca a sociedade deixará de ser eterna aprendiz.

PALAVRA-CHAVES: Educação, Formação, Crescimento.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25.ed.São Paulo: Paz e Terra , 1996. (Coleção leitura).

FREIRE. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. Campinas, São Paulo: Editora Autores, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no brasil**. Brasília.Liber livro. Editora, 2007.

MARTINS. L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-32.

UMA DISCUSSÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA FREIREANA

Kaio Trindade Mineiro Vale²⁴
Cássia Beatriz Batista²⁵

Como criar condições possibilitadoras de liberdade e reconhecimento para sujeitos historicamente silenciados e oprimidos no campo do gênero e da sexualidade? Para início de conversa, tomamos a escola como centro de nossa discussão, compreendendo-a como um espaço de tensões e contradições, mas também como um espaço potente de transformação crítica e que pode contribuir para o reconhecimento e liberdade de sujeitos. Somamos a essa discussão a perspectiva freiriana de educação e escola: uma educação possibilitadora da liberdade e que carrega um poder transformador de realidades desiguais e opressoras. A leitura freiriana da realidade é política e articula elementos que a sociedade insiste em separar (FREIRE, 2013). Compreendendo a escola como território de destino de sujeitos que vivenciam o processo de formação docente, dirigimo-nos à busca por diálogos e contribuições da perspectiva freiriana para (re)pensar tal processo frente à questões de gênero e sexualidade, buscando compreender como esse espaço pode contribuir para a manutenção de um sistema opressor dominante que silencia e subjuga sujeitos outros. “Somos sujeitos de muitas identidades” (LOURO, 2018, p. 13). Não podemos ter nossos professores e nossas professoras formados/as considerando os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem como iguais, universais, segundos as normas regulatórias predominantes. Enquanto isso acontecer, a escola continuará com o disciplinamento dos corpos e exercendo sua pedagogia das sexualidades e dos gêneros, negando formas que não

²⁴ Doutora em Psicologia. Professora adjunta do Departamento de Psicologia da UFSJ. cassiabeatrizb@ufsj.edu.br

²⁵ Graduado em Matemática. Mestrando em Educação/PPEDU-UFSJ. kaio-prados@hotmail.com

se encaixam em um padrão dominante e/ou heteronormativo. Como, então, como professores e professoras em formação, contribuir para a libertação e o não aprisionamento de “outros” sujeitos? Como nos posicionarmos como linhas de fuga e, dessa forma, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e cidadã para todos e todas? Diante dos discursos de igualdade, tolerância e de construção de uma sociedade justa que se faz presente em meio ao sistema educacional, quais os possíveis caminhos para o alcance de tais metas? Esses caminhos são coerentes com os discursos que o cerca? É possível objetivar a contribuição para a construção de uma sociedade mais justa, sem levar em conta sujeitos que são oprimidos e marginalizados pela sociedade? Ao objetivar a transformação por meio da educação, é necessária uma inserção crítica na realidade (FREIRE, 1987). Compreendendo o espaço de formação docente como um campo de poder, as classes dominantes concebem essa inserção crítica de sujeitos oprimidos na realidade opressora como um movimento que em nada a elas interessam (FREIRE, 1987), pelo contrário, seria uma ameaça à ordem das coisas: o que lhes interessam “é a permanência delas em seu estado de ‘imersão’ em que, de modo geral, se encontram impotentes em face da realidade opressora” (FREIRE, 1987, p. 23). No que depender do currículo como contribuinte para esse processo de inserção crítica de sujeitos oprimidos, esse se apresenta como um espaço de ambiguidade. Acabam reproduzindo e contribuindo para a manutenção de relações desiguais, opressoras e hierárquicas entre os sujeitos (SILVA, 2006), bem como sustentam e demarcam posições de sujeitos específicas – dominados *versus* dominantes. Propostas curriculares podem, também, se manifestar de acordo com o que, sob uma ótica outra, Freire (1987) denominou de falsa generosidade dos opressores. Nesse caso, na tentativa de “esconder” o papel de reprodutor de desigualdades e hierarquias, são criadas estratégias que sustentam a ideia de uma (pseudo)preocupação e de uma (pseudo)importância que acabam produzindo discursos superficiais de igualdades e inclusão no campo do gênero e da sexualidade. Está ali por estar; para o não enquadramento enquanto opressores. É nesse contexto que sujeitos

são silenciados e/ou violentados pelos que detém o poder e privados do reconhecimento, pertencimento e do direito de poder ser. Quando cientes dessa violência e opressão, os oprimidos, ao questionarem o sistema e reagirem à violência e à opressão, são tomados como os violentos, os bárbaros e os ferozes (FREIRE, 1987); os que fazem balbúrdia. São tomados também como os rebeldes, militantes travestidos de professores e professoras, aqueles e aquelas que buscam problematizar e modificar cenas de uma educação heteronormativa e excludente, seja por meio do incentivo ao pensamento crítico ou encorajando a liberdade de seus alunos e alunas. Junqueira (2014) nos permite refletir sobre o que poderia ser o ponto de partida para (re)pensar a inclusão e o reconhecimento da relevância e necessidade de uma formação que abra espaço para as discussões das temáticas. Parafraseando o autor, seria necessário compreender que uma formação docente pautada na luta contra a opressão de gênero e sexualidade – a dominação masculina e desconstrução de seu status como superior – torna-se um espaço de formação melhor não só para mulheres ou sujeitos LGBTQIA+, mas também para homens heterossexuais e cisgêneros. Enquanto não houver espaço para o tratamento e discussão de questões que constituem o sujeito e os enquadram como subalternos; enquanto o currículo for concebido segundo uma visão conservadora de cultura e conhecimento; enquanto o currículo expressar a epistemologia dominante (SILVA, 1999); “a hipocrisia arvorada em ética dos costumes, que vê imoralidade no corpo do homem ou da mulher, que fala de castigo divino” (FREIRE, 2015, p. 32) se fortalece e ganha cada vez mais espaço nos discursos e nas práticas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professoras, Diversidade, Gênero.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1987.

JUNQUEIRA, R. **Conceitos de diversidade.** Diversidade e Educação, v.2, n.3, p. 4-11, jan./jun. 2014.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

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

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

REFLEXÕES EM TORNO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: “ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO”

Thamiris Izidoro da Silva²⁶

Viviane de Bona²⁷

“[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p.47) — escreveu um Educador nordestino para o mundo —. Tal pensamento desperta inquietações profundas, daquelas que a anos nos acompanham, embasando ações, provocando reflexões e alimentando a prática educativa. Abordando, em especial, o contexto da Educação Física escolar, e sendo a primeira autora desse texto sujeita da prática docente desta linguagem, pensamos ser pertinente refletir sobre o que é ensinar; por que ensinar? Como ensinar? Para quem ensinar? Quando ensinar? Dentre tantas outras questões que nos levam a questionarmos a prática educativa das diferentes linguagens em espaços escolares, na essência de seu constante movimento de criação-criação-transformação. Assentado nesse propósito, o presente escrito ganha vida para problematizar a prática da Educação Física na perspectiva da Educação Libertadora, sendo esta uma educação que aproxima os sujeitos do ensino e da aprendizagem para a construção de saberes que levam à formação cidadã e à libertação das pessoas. É por isso que o diálogo entre a Educação Física e a Educação Libertadora torna-se uma oportunidade de exercitar essa formação cidadã individual, que se constrói no coletivo através das relações e das experiências compartilhadas. Sendo assim, trazemos duas experiências vivenciadas por uma das autoras deste texto; a primeira ocorrida em 2017, no exercício da prática docente do estágio supervisionado,

²⁶ Professora de Educação Física da escola básica, e-mail: vinharibas@hotmail.com

²⁷ Professora Doutora da Universidade Federal de Pernambuco, e-mail: vividbona@hotmail.com .

quando se cumpriu o movimento de ensinar e aprender nas aulas de Educação Física com as turmas do Ensino Médio, em uma escola do Recife. E a outra, uma experiência atual, agora não mais enquanto estudante do curso de Licenciatura em Educação Física, mas como Professora de Educação Física, na continuidade da formação e do exercício profissional. Para tanto, de maneira mais específica, iremos analisar essas experiências sob a perspectiva da Educação Libertadora, como também, explicar as aproximações e distanciamentos da primeira com a segunda experiência. Escolhemos dialogar com o pensamento de Paulo Freire presente nas seguintes obras: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa* (2005), *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Educação como Prática da Liberdade* (1967). As ideias de Freire fazem parte desta proposição por entendermos que nelas podemos encontrar elementos de melhor compressão quando transitamos entre as dimensões da prática educativa do ensino da educação física escolar, acreditando em um contexto de educação que faz questão de estimular o pensar autêntico de ambos os sujeitos da aprendizagem. Tratando-se de uma reflexão-problematização, utilizamos como ponto de partida um relato de experiência produzido há três anos, enquanto material para ser analisado e revisitado, nesse compartilhar de experiências que permitiu a problematização, análise e explicação de práticas vivenciadas em contextos diferentes. Com a certeza de que contribuíram e contribuem para a formação humana de uma Professora de Educação Física que se fia na linguagem corporal, enquanto uma maneira de comunicação livre e autêntica, que corrobora para a construção de sujeitos mais humanos. Por isso que as práticas educativas compartilhadas buscaram, dentro de seus limites e possibilidades, superar a ideia de que na relação educador-educando, “[...] o educador é o que educa; os educandos são os educados”. (FREIRE, 1987, p.67). Sendo essa ideia característica de uma educação conservadora, em que compete a ela o ato de depositar, de transferir conhecimento, transformando o educando no seu depósito. Diante disso, podemos considerar que é de extrema importância nós, professores-estudantes, não deixarmos a alegria e a

esperança morrerem em nossas práticas educativas, sejam elas em qual contexto forem. Seguiremos acreditando que é na relação educador-educando, em contexto de uma educação que pensa o ato de ensinar para além do transferir conhecimento, que se legitima a construção de saberes necessários à prática educativa, esses que, bem retratados por Paulo Freire (2005), convidam-nos a acreditar que: ensinar exige a consciência do inacabado; ensinar exige respeito à autonomia do ser educando; ensinar exige bom-senso; ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos; ensinar exige apreensão da realidade; ensinar exige alegria e esperança; ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; ensinar exige curiosidade. Nesse sentido, constatamos que o ato de ensinar nos permite extrair das duas experiências elementos que nos ajudam a problematizar, analisar e compreender o feito, tanto sobre o que reflete na formação do professor quanto do estudante. Ficando evidente que ensinar exige de nós competências que ultrapassam a dimensão do puro fazer. As experiências aqui relatadas trouxeram isso de maneira expressiva, pois ressaltaram que a prática educativa em Educação Física no contexto da escola básica pode pensar-fazer o ensino para além do transferir conhecimento e que, para isto, precisa compreender a importância da relação educador-educando no processo educativo, como também ter clareza sobre o sentido da aprendizagem que, nesse caso, trata-se da aprendizagem que possibilita a formação cidadã dos sujeitos, na direção de sua libertação. Podemos destacar, também, a importância dos ambientes das experiências; - escolas de distintas realidades, mas que ambas trouxeram elementos para problematizarmos o ensino. Como a própria organização dos conteúdos, as maneiras de aproximação entre os sujeitos da aprendizagem, bem como a influência da formação profissional na prática educativa. Ousando olhar essas relações como algo inacabado e inconcluso, acreditamos que alcançamos o objetivo de problematizar teoricamente as experiências de práticas educativas em contexto da Educação Física no ambiente escolar pela lente dos escritos de Paulo Freire. Consideramos que por meio deste esforço podemos estimular outros (as) professores (as) – e

de modo especial, mas não exclusivo – os (as) professores (as) de Educação Física a se voltarem para as suas próprias práticas como algo que requer um olhar sensível, atento, gentil e curioso. No qual os sujeitos da *práxis* possam ser interpretados enquanto sujeitos de cultura, de história e de conhecimento; sujeitos que podem aprender no coletivo que ensinar é, antes de tudo, uma maneira de intervenção no mundo, com o mundo e com o outro. Que ensinar cria possibilidades para a transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Ensino, Educação Libertadora.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Ano 1, Número 1, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Tabora de. Existe espaço para o ensino da Educação Física na escola básica? **Pensar a prática**. Goiânia, 2: 1-23, jun./jul, 1998.

PEIXOTO, Rodrigo Portal; AZEVEDO, Ivone Ouverney Santos de. Materiais alternativos nas aulas de educação física: possibilidades e desafios. **Temas em educação física escolar**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, jan./jun. 2017, p. 15-29.

ROSAS, Agostinho da Silva. **Criatividade em Educação Popular**: um diálogo com Paulo Freire. Tese (Doutorado em educação) 323 p. - Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

CAMINHAR, APRENDER, ENSINAR, CONHECER: FAZER ACONTECER A FORMAÇÃO CONTINUADA

Fátima Rodrigues Burzlaff²⁸
Myriam Fernandes Pestana Oliveira²⁹

Registros de encontros formativos destinados a profissionais que atuam na Educação Integral com Jornada Ampliada na Rede Municipal de Ensino de Vitória, ES. Sob a metáfora de uma caminhada, relata-se aqui, momentos que tiveram início no ano de 2013 e foram interrompidos em março de 2020, devido a uma pandemia mundial causada pela COVID 19. Nestas andanças foi possível desbravar, com o público citado, ruas, pontes, vielas, estradas, na busca de atualizar conhecimentos, fazer novas e outras conexões com o mundo e com cada um. Por entender a educação como uma formação continuada em constante investida no desenvolvimento pessoal atrelado ao desenvolvimento profissional, busca-se pensar a formação a partir de reflexões sobre a profissão docente. “A perspectiva do professor em construção evidencia a necessidade de aprimoramento e aperfeiçoamento da prática pedagógica que se dão por meio de formação continuada articulada à formação inicial”. (RIOS, 2010, p.1) Destaca-se o mestre Paulo Freire que afirma que o ser humano é inacabado, incompleto e inconcluso, assim precisa ser versátil para aperfeiçoar e aprimorar sua prática pedagógica, visto que a caminhada é constante e nas estradas da vida são encontradas sombras, água fresca, flores, mas também pedras, buracos, etc.. Para tanto, entende-se a necessidade constante de estudar, pesquisar, procurar conhecer, na busca de uma construção

²⁸ Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES.

²⁹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Arte da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES.

coletiva e autônoma. “A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática.[...] uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida mas pouco assumida” (FREIRE, 2001, p.37). E assim seguiu-se os rumos dos conhecimentos, aprendizados, ensinamentos, no entendimento deste inacabamento humano e possibilidades infinitas de que “só somos porque estamos sendo” (FREIRE,1997) e assume-se ser profissionalmente comprometidos/as. Continua o percurso da caminhada com preocupação de entender estes momentos formativos, como um espaço que estimula a perspectiva crítico-reflexiva. Que fomenta, aos participantes, meios para que o pensamento autônomo suscite as dinâmicas de autoformação. Segundo Nóvoa (2009) “[...] é importante estimular,[...] práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional”. (NÓVOA,2009, p. 39). O processo de formação precisa ser constante, permanente, na busca de conhecimento profissional, atualização da prática docente e a trajetória pessoal, porque a vida pessoal do professor e seu desenvolvimento profissional estão relacionados. A formação continuada, deve ser um processo contínuo, que possibilite atualizar cotidianamente as práticas docentes, não se restringindo a ações pontuais, ou encontros corriqueiros. Com isso, acompanhar as transformações sociais e tecnológicas. Quais foram os itinerários da viagem? Enveredou-se por estradas soladas, pavimentados, conservadas, esburacadas, precisando de reparos, porém a procura de caminhos que levassem ao entendimento da formação continuada, não como uma atividade para complementar ou talvez minimizar lacunas deixadas pela formação inicial, mas como uma ação necessária ao desenvolvimento da profissão docente. “ Formar-se não é constituir-se um bloco e permanecer ad aeternum, não é incorporar princípios cristalizadores de uma identidade (pessoal e/ou profissional) e fazer-se monólito. [...] Formar-se não consiste em submeter-se a um paradigma e a uma visão de mundo que regula e engessa, para sempre, os movimentos de si.” (PEREIRA, 2013, pg. 128-129).

Foram estabelecidos parâmetros para que os encontros formativos não se reduzissem a espaços enfadonhos, pensados para serem desenvolvidos para determinado público, e sim, estes espaços pensados juntos, provocativos, inusitados, disparadores de ideias e que concretizassem ações imprevisíveis, com provocações afetivas e efetivas. Passou nos caminhos conceituais da educação integral, bem como sua articulação com os fazeres e saberes acadêmicos e populares, nos espaços e tempos de aprendizagem. “Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro”. (CARVALHO, 2007 p.77). Aprofundou-se nos estudos, discussões e reflexões das ações desenvolvidas em Rede. A Rede sócio educacional, a educação sócio ambiental, a comunicação e a inclusão digital. Passou-se na rua das práticas curriculares, na perspectiva das integralidades das linguagens do sujeito e suas aprendizagens. Vivenciou-se práticas do protagonismo infantil e juvenil no cotidiano escolar, além de fazer uma viagem investigativa nos territórios educativos, da cidade, da escola e seu entorno. Nessa viagem, por caminhos inusitados, foi possível estudar para conhecer com amplitude o conceito de educação patrimonial, como referencial ligado à memória das pessoas e das suas produções. Embarcaram nesta caminhada, com suas bagagens que serviram de referencial teórico para embasar os estudos sobre a formação continuada dos professores/as, suas práticas educativas, autores como: FREIRE (1997, 1998, 2001), CARVALHO (2007), NÓVOA (2009), VIDAL (2016), dentre outros que pesquisam e publicam sobre os assuntos aqui colocados.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Educação Integral; Práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, M. C. B. **A educação integral inscrita na política pública**. São Paulo: Cenpec, 2007. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/modules/biblioteca_digital/index.php?op=v_regribib_10_id+5>. Acesso em: 02 de setembro de 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001
- NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, p. 155, 1995.
- PEREIRA, M. V. **A estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.
- RIOS, M. P. G. A inconclusão, a incompletude e o inacabamento do professor: uma abordagem freiriana. In: **Paulo Freire: contribuição para a educação e cultura popular**. VII, 2010 Recife. Colóquio internacional Paulo Freire.

POR UMA EDUCAÇÃO ESPIRITUAL: A HUMANIZAÇÃO SOB A DIALÉTICA ENTRE PAULO FREIRE E FERDINAND RÖHR

Thiago Terhorst Rauber¹
Catarina Lessa de Carvalho Terhorst Rauber²

A espiritualidade para a educação contribui para o reconhecimento dos elementos necessários para o desenvolvimento da integralidade do ser humano alicerçado na relação entre professor e aluno em uma práxis pedagógica. Objetivando refletir sobre os subsídios epistemológicos de Paulo Freire e Ferdinand Röhr na busca de um propósito educacional alicerçado na formação integral do ser humano, apontando caminhos para que o docente reconheça a multidimensionalidade dos seus alunos enquanto seres integrais que são. Neste contexto, apresentam-se a dialética cônsona das concepções de Freire e Röhr que tem como um dos aspectos centrais na formulação de sua práxis educativa a humanização. Paulo Freire, ao se fazer pedagógico e, ao mesmo tempo político sugere um projeto educacional que vislumbre o ser humano em sua integralidade, pautado em um processo de libertação (FREIRE, 1980). A pedagogia de Freire apresenta como temática a ideia de que os seres humanos são proclamados ontologicamente, para exercerem a condição de sujeito, vivenciando a sua humanidade permanentemente, oportunizando ao educador e ao educando, a transformação da sua própria realidade e a de outros. Assim, o ser humano assume o papel central da sua pedagogia, configurada no livro Educação como Prática da Liberdade, ao declarar que “Não há educação fora das sociedades humanas e não há o homem no vazio” (2003a, p.43). Para o educador Ferdinand Röhr (2013, p.49) as acepções acerca da liberdade e da integralidade constituem-se, “no momento em que assumimos a nossa responsabilidade diante da iminência que é a origem da nossa liberdade”. Para Mendonça (2006), Freire ao se fazer

pedagógico e também político propõe um projeto educativo que contemple o ser humano em sua integralidade, como o sentido de um processo de libertação. Mas Rohr (2013), nos apresenta as cinco dimensões básicas por meio de uma visão multidimensional contempladora de aspectos físicos, emocionais, psíquicos e espirituais. Röhr (2013), ressalta a importância da dimensão espiritual para a educação como interventora nas realidades particulares que transcendem a condição humana, desencadeando um compromisso ético do ser humano na busca de sua própria integralidade, optando pela a escolha de uma práxis pedagógica voltada para a humanização. Pensar sobre a espiritualidade implica considerar a integralidade do ser, por isso a impossibilidade de vê-la isoladamente, desconexa das dimensões do humano (RÖHR, 2013). A pesquisa em questão, de abordagem qualitativa e bibliográfica, tem como aporte teórico as obras “Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire” do educador Paulo Freire (1980) e a “Educação e Espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação”, do educador Ferdinand Röhr (2013). Por meio de análise interpretativa, ao longo das obras foi extraído aspectos para pensar na contribuição do sentido de humanização e espiritualidade desenvolvido pelos autores para uma educação humana integral. Uma proposta de intervenção pedagógica em reconhecimento da integralidade se constrói a partir de uma compreensão interdisciplinar. Não é possível pensar em educação sem considerar o educador, o aluno e a tarefa pedagógica que os une, embora estes três elementos não sejam os únicos, eles são indispensáveis no processo de educação e autoeducação, tanto do educador, como do educando (RÖHR, 2013, p.153). Na concepção dialética freiriana, a constituição da consciência, perpassa na medida em que a mesma toma sentido de si mesma, em um movimento de historicidade da própria consciência, pois vivência a consciência do mundo. Assim, alcança-se a incumbência humana de intervenção no mundo para objetivá-lo

(FREIRE, 2003). Portanto, a tarefa educacional deve ser definida pelo educador e esta não se esgota na aquisição intelectual de conhecimentos, mas abrange o comprometimento com valores éticos e filosóficos os quais têm a função de orientar a dinâmica interna do humano, inspirando os desejos e impulsionando as dimensões física, sensorial, emocional e mental, a transformarem-se em virtudes que promovam relações saudáveis com tudo e todos (RÖHR, 2013, p.157). Ao se lançar ao mundo como sujeito, o indivíduo busca reconhecimento histórico, um lugar coletivo, engajado no seu cotidiano. Essa atitude resulta no processo de emersão da consciência, a busca pela autenticidade do ato de se conhecer e se reconhecer, manifesto na educação como prática libertadora. A prática educativa humanizada é integradora. Deste modo, a espiritualidade prescreve quaisquer esforços de delimitá-la, mas de resgatá-la para a construção de uma educação humanizada e pautada na formação humana integral, na tentativa de superar os reducionismos na educação, partindo de um olhar multidimensional do ser humano. Freire nesta dialética constitui uma concepção humanista acerca do mundo, da vida social, do humano, do caminho crítico, da problematização na perspectiva de dignidade, do existir, assumindo-os a sua vocação ontológica para o *ser mais*, marcado culturalmente e historicamente de modo concreto, comprometido, crítico, transformador, na práxis cotidiana daqueles que lutam pela sua liberdade. Concluímos ser essencial como proposta educacional considerar a integralidade do ser humano respeitando suas escolhas e sentido próprio dado a cada dimensão, para que possa encontrar e reencontrar a si mesmo, buscando realizar em seu âmago o próprio projeto de vida, e é na dimensão espiritual que encontramos a abertura para uma compreensão mais profunda dos valores humanos, com o propósito de contribuir para a humanização de uma relação pedagógica orientada para a plenitude do ser humano que aponta para a necessidade do educador assumir a responsabilidade social pela tarefa educacional. Suscitamos para o compromisso ético do

professor na busca de construir sua própria integralidade e na promoção de uma prática pedagógica voltada para a humanização dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação espiritual, Humanização, Formação Integral.

REFERÊNCIAS

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

MENDONÇA, Nelino José Azevedo de. A humanização na pedagogia de Paulo Freire. UFPE, Recife, 2006.

RÖHR, Ferdinand. Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE DISPOSITIVOS LEGAIS E A NECESSIDADE DO ENGAJAMENTO

Hudson do Vale de Oliveira¹

Este trabalho tem por objetivo promover reflexões sobre a educação inclusiva atrelada à necessidade de engajamento de todos os profissionais no contexto escolar, perpassando, especialmente, pela formação de professores à luz do pensamento freireano. Assim, a necessidade de uma permanente formação de professores para atuarem na educação inclusiva exige engajamento destes profissionais, especialmente considerando que, conforme ressalta Freire (1987, p. 44), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação- reflexão”. Além disso, no contexto da educação inclusiva, esse engajamento está atrelado à necessidade de respeitar as diferenças, uma vez que, efetivamente, a inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças (MANTOAN, 2003). Nesse sentido, sem a pretensão de encerrar o debate ou trazer elementos conclusivos, este trabalho pode ser considerado exploratório (GIL, 2008), com uma abordagem qualitativa e uma revisão de literatura em materiais já publicados sobre os temas em questão. Sabe-se que refletir e dialogar sobre a educação especial na perspectiva de educação inclusiva, com um foco na questão da deficiência, em muitos casos, é como se fosse um tabu que, infelizmente, só vem à tona quando a situação está posta, no sentido de que não tem como “fugir” do diálogo, uma vez que é preciso dar, quando pensamos em um contexto escolar, encaminhamentos para determinada demanda. Porém, independente da efetiva motivação para iniciar, ou ampliar, as reflexões e os debates a respeito, torna-se cada vez mais importante compreender a questão da deficiência por meio de uma percepção histórica e cultural, inclusive tendo em mente a passagem do elemento natural para o elemento cultural, uma vez que essa passagem se dá na história por intermédio das relações entre os homens, sendo estes responsáveis por transformar a natureza e,

também, o seu próprio modo de ser, o que reforça o fato de sermos inacabados, em constante processo de transformação. Ademais, é preciso considerar que os desafios para a criação de dispositivos legais que instrumentalizem a educação especial na perspectiva de educação inclusiva são muitos e se amplificam, especialmente, pela necessidade de que tais dispositivos se efetivem em práticas e, portanto, saiam do papel. Assim, graças à trajetória de lutas de protagonistas da educação especial no mundo e no Brasil (MAZZOTTA, 2001), que lutaram para garantir que essa população tivesse direito efetivo à educação, faz-se necessário que mecanismos práticos não só estejam presentes nos documentos norteadores das instituições como, por exemplo, quando da implementação de cursos, mas também, e principalmente, devem chegar à ponta, ou seja, chegar a quem realmente precisa da ação, pois, sem esse desdobramento prático, o que foi registrado enquanto “caminho a seguir” não se refletirá em resultados significativos, inviabilizando qualquer engajamento por parte dos professores no sentido de formação voltada para atuação na educação especial. Sobre os aspectos legais vinculados à educação especial, Melletti e Bueno (2013, p. 31) ressaltam que “são as políticas em ação que permitirão o avanço da qualidade do ensino dessa população e que possibilitarão ou não a adoção, cada vez mais, de formas de escolarização mais adequadas para indivíduos que [...] possuem prejuízos causados por uma deficiência”. Nesse sentido, a ênfase na necessidade de colocar em prática o que é apresentado nas normas institucionais, em consonância com os dispositivos norteadores a nível municipal, estadual e federal, se justifica também pelo fato de que não basta garantir o acesso dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais à escola, mas ir além deste acesso, ou seja, é preciso desenvolver estratégias que garantam a permanência e o êxito desses educandos. Do contrário, os sistemas de ensino continuarão a universalizar o acesso, porém a exclusão dos indivíduos e dos grupos que não se enquadram nos padrões homogêneos das escolas continuará (BRASIL, 2010). Porém, sabe-se que, para colocar em prática, na grande maioria das vezes, é necessário que exista a

formalização, inclusive por essa ser uma ferramenta para que se possa cobrar a efetivação daquilo que foi formalizado. Isso não quer dizer, claro, que àqueles que atuam com a educação especial não possam desenvolver estratégias para além das que constam, por exemplo, no projeto pedagógico de um determinado curso, com foco na permanência e no êxito dos educandos dessa população. Nesse sentido, é um desafio dos / para os educadores, especialmente os que não têm experiência com a educação inclusiva, compreender a deficiência não pela deficiência, mas se distanciar desse condicionamento biológico e entender a importância do desenvolvimento cultural que se dá nas relações sociais e que, permite, em diferentes graus a depender da deficiência, “compensar” a deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Engajamento, Formação de Professores, Inclusão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010, 73 p.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTTA, Marcos. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MELLETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas. 220p., 2008.

O MUNDO NÃO É, ESTÁ SENDO: APROXIMAÇÕES ENTRE PANDEMIA, ENSINO REMOTO E DESIGUALDADE SOCIAL À LUZ DE PAULO FREIRE

Virgínia Renata Vilar³⁰
Viviane de Bona³¹

O ano de 2020 foi marcado pela instauração de uma das maiores crises sanitárias já reconhecidas pela humanidade. A Pandemia do Novo Coronavírus-Covid-19 abalou estruturas econômicas, políticas e sociais em todo o mundo. Esse período pandêmico, abriu caminhos para uma discussão antiga, entretanto silenciada em muitos contextos, “trouxe à luz a vida cotidiana de milhares de invisíveis” (GOHN, 2020, p. 15). Concebido assim, o contexto atual de crise sanitária passa a ser um marco para apontamentos acerca da lastimável desigualdade social que prepondera os países subdesenvolvidos (SANTOS, 2020). Há dois diálogos diretos que indicaremos entre a perspectiva Freiriana e o constructo do Ensino Remoto Emergencial emergido deste contexto pandêmico, no qual, a educação transformou-se abruptamente em uma prática pedagógica exclusivamente conduzida por meio de tecnologias e mídias digitais (SILVA; BONA, 2020). O primeiro, se engendra na tecnologia enquanto ferramenta de acesso restrito, de modo a massificar a segregação classista, concebido por um projeto governamental de segregação (FREIRE, 1975), nesta via, tais mecanismos por si só, já se configuram enquanto elementos de distanciamento entre os sujeitos e as comunidades sociais dadas as suas condições

³⁰ Mestranda do Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da Rede Municipal do Paulista (Educação Básica) – rvvilar@gmail.com

³¹ Doutora, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Orientadora e Professora do Programa da Pós-graduação em Educação (Centro de Educação – UFPE) – viviane.bona@ufpe.br

Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE).

socioeconômicas, geográficas e suas classes (SOBRINHO, 2005). Destacamos o segundo elemento, a partir do atravessamento pandêmico, onde a educação está posta exclusivamente para os que possuam infraestrutura de acesso a recursos informacionais e a internet. Neste caminho, negar o acesso à educação é mais uma estratégia para que “os oprimidos, não se saibam oprimidos” (FREIRE, 1975, p.44). Assim, o contexto pandêmico desponta como um forte propulsor da marginalização dos estudantes, em especial daqueles menos favorecidos economicamente, por desnudar a saliência das desigualdades sociais gestadas pelo modo de produção capitalista, no qual se fortalece os impactos destrutivos das ideias, políticas e práticas neoliberais que atentam contra a dignidade e o desenvolvimento humano (FREIRE, 1996). A partir deste escopo, nosso objetivo é de nos aproximar, à luz das subjetividades que envolvem as perspectivas de futuros/as educadores/as, estudantes em processo de formação inicial, de suas percepções acerca das tecnologias digitais na educação no contexto da pandemia. Questionamos assim, quais palavras, elementos ou expressões vem ao pensamento destes estudantes ao se depararem com o termo: ensino remoto? E quais significados elas carregam? Esta pesquisa empírica, essencialmente qualitativa (MINAYO, 2011), foi conduzida com vistas a desvelar percepções que despontam deste atravessamento da Covid-19 à educação no contexto da virtualização. Para tanto, coletamos evocações livres, a partir do termo indutor *Ensino Remoto*, por meio de um questionário de associação livre de palavras, aplicado remotamente com uso da ferramenta *Google forms*, respondido por 100 estudantes de licenciaturas, matriculados em instituições de ensino superior públicas e privadas. Os resultados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e mostraram saliência em termos como: *Abandono; Acesso; Condições; Desafio; Desigualdade; Distância; Dificuldade; Exclusão; Pobreza; Segregação*, entre outros elementos que designam fortemente a desumanização da classe operária (FREIRE, 1975). Tais elementos estiveram acompanhados de menções a escandalosa desigualdade social que assola o Brasil há centenas de anos (SANTOS, 2020). Os estudantes

expressam a experiência do ensino remoto como uma prática governamental excludente *“Devido ao fato de não possuímos suporte suficiente para a implementação desse sistema, fazendo com que grande parcela da sociedade seja ainda mais marginalizada”* P- 32. Expresso nas falas dos respondentes, o contexto educacional remoto reforça *“a desigualdade social e faz com que os ricos continuem cada vez mais ricos e os pobres cada vez mais pobres, pois não dá as mesmas condições para todos”* P-57, nesta via, observamos o quanto a situação pandêmica põe em evidência o negacionismo, ao restringir a educação há um grupo elitista. Afirma Freire (1975, p.44) os opressores vêm “violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser”. Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda (FREIRE, 1996), este pensamento nos faz refletir o quão distante estamos de uma prática social igualitária, em meio a uma gestão governamental que segrega e exclui, deixando à margem da educação a grande maioria da população. No que concerne às tecnologias, a filosofia Freiriana sugere que enquanto sociedade não cabe a nós buscarmos desenfreadamente o domínio desses instrumentos, nosso papel se aproxima muito mais de uma caminhada para compreendê-las em sua universalidade, almejando projetar a construção do pensar e agir coletivo, de modo que possamos contribuir junto aos sentidos da existência do homem em sua plenitude, bem como na produção das próprias relações humanas neste contexto de mudanças e transformações. Em suma, este diálogo à luz de Paulo Freire, que resulta dos sentidos que compartilham licenciandos/as, protagonistas de um cenário tão conflituoso onde se instaura uma crise sanitária, econômica, social e educacional, se estabelece como um caminho para nos distanciarmos face às injustiças postas, problematizando criticamente as transformações sociais, tendo como base o ato de expressar, por meio da pesquisa, nossa resignação. Assim, a educação problematizadora permite que possamos refletir e agir com e sobre o mundo, através de uma prática educativa crítica, dialógica e democrática.

PALAVRAS-CHAVES: Desigualdade social; Pandemia; Perspectiva freiriana.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 23 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- GOHN. Maria da Glória. **Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos em tempos do coronavírus**. 13 mai. 2020.
- MINAYO, M. C. D. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. (Org.). 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SANTOS. Boaventura Souza. **A cruel Pedagogia do Vírus**. Ed. Almedina, Coimbra, 2020.
- SOBRINHO, José Dias. **Dilemas Da Educação Superior No Mundo**. Casa do Psicólogo, 2005.
- SILVA, Virginia Renata Vilar Da; BONA, Viviane. **Quando as tecnologias digitais invadem a educação: uma análise das impressões de licenciandos/as acerca do ensino remoto**. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69412>>. Acesso em: 01/12/2020 23:01

OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL NO INTERIOR DO TOCANTINS DURANTE A PANDEMIA

Alexsandra Costa Silva ¹
Vanessa Gabassa ²

O ano de 2020 está sendo marcado por grandes mudanças e transformações na vida das pessoas no Brasil e no mundo. A pandemia causada pela covid-19 fez as pessoas aderirem a novas práticas de convivência e distanciamento social e isso tem impactado de forma inédita a área da educação. Foi diante desse novo contexto que surgiu o interesse em investigar os desafios enfrentados por professores do ensino fundamental no interior do Tocantins. A necessidade do isolamento social inviabilizou as aulas presenciais e motivaram a modalidade de ensino remoto emergencial. No entanto, sabemos que em algumas regiões do Brasil, existem segmentos sociais vulneráveis que não possuem acesso a tecnologias ou à internet, o que nos fez questionar sobre como essas pessoas estão tendo acesso à escolarização. A pandemia contribuiu para aumentar as deficiências da escola pública e houve o agravamento das dificuldades em um nível jamais imaginado (SANTOS, 2020). Interessamo-nos em investigar a situação de uma cidade do interior do Estado do Tocantins, pois o contexto é bastante vulnerável, no qual poucas pessoas da zona rural têm acesso à internet e onde a modalidade de ensino à distância seria impensável em outro momento. Motivamo-nos por verificar a forma como está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e a relação entre professores (as) e estudantes diante das barreiras impostas pela pandemia. Verificamos de antemão que os professores estão enfrentando muitos desafios durante a pandemia da covid-19 para trabalhar em situação precária e com alunos que possuem pouco ou nenhum acesso à internet. Este trabalho não tem o intuito de culpabilizar professores, pais ou administradores públicos por eventuais mazelas na educação nesse momento, ou de forma simplista

encontrar responsáveis e justificar a inoperância de um sistema de ensino que revela os processos sociais de exclusão. Consideramos pertinente investigar em que medida a pandemia modificou as possibilidades de acesso à escolarização para um grupo de estudantes do ensino fundamental da zona rural do norte do país, trazendo à tona as principais barreiras que esses estudantes e professores estão enfrentando ou as alternativas que estão construindo. Por essa razão, dentre outras, delimitamos o campo de investigação deste estudo, levando em conta as vozes dos que vivem as práticas sociais que investigaremos. Os subsídios teóricos que fundamentarão esta pesquisa partem, sobretudo, das obras de Paulo Freire e outros estudiosos que aderem ao seu pensamento. A percepção de Paulo Freire sobre sua época, seu momento histórico e suas propostas para uma pedagogia da libertação se mostram cada vez mais atuais, especialmente nesse momento de pandemia. Freire propôs uma metodologia dialógica e crítica em que as experiências dos aprendizes são valorizadas de modo a perceber a realidade de forma crítica. Foi um pensador comprometido com a vida, expôs seu saber sócio pedagógico, como educador e o resultado de investigações feitas durante os anos que esteve no exílio e praticou seu método de ensino. Todo o trabalho de Paulo Freire é um convite ao diálogo de educadores com sujeitos das camadas desfavorecidas, e trataremos desses sujeitos que hoje não possuem quase nenhum acesso à escolarização em consequência da pandemia do covid-19 que atingiu principalmente as camadas sociais de baixa renda. Freire (1987) afirmava que a história da humanidade tinha sido reduzida a mecanismos econômicos e os valores resumidos ao realismo das vantagens individuais. O raciocínio de Freire é atualizado nesse momento de crise sanitária em que se agravam as dificuldades de acesso à educação das pessoas de baixa renda e não se apresentam investimentos para reduzir essas desigualdades, bem como o fato de que o problema de dificuldade de acesso não se aplica a toda a nação. Este estudo será orientado pelos princípios metodológicos de uma pesquisa de cunho qualitativo com abordagem dialógica. O foco da investigação é buscar as respostas às perguntas apresentadas por

meio das vozes dos sujeitos envolvidos (estudantes, professores/as e familiares). Para tanto, a construção dos dados se dará a partir dos seguintes instrumentos de coleta: entrevistas em profundidade e grupos de discussão comunicativos. Para Lüdke e André (1986, p.18), o estudo qualitativo “é o que se desenvolve uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”, essa abordagem nos proporcionará maior flexibilidade naquilo que concerne ao estabelecimento de diálogo entre diferentes teorias. Constatamos que estamos vivendo um momento importante da nossa história e isso gera uma vontade de compreendê-lo melhor, para dele extrair, na pesquisa, a experiência do outro, a qual pode contribuir para a construção das nossas próprias experiências enquanto sociedade. Dessa forma, a atenção não será voltada apenas para as mazelas que assombam a educação pública no Brasil, principalmente nos rincões da imensidão do país. Focaremos também no que se diferencia, no que ilumina, na criatividade; as possíveis alternativas para se vencer a dificuldade e apontar a esperança para um processo pedagógico mais inclusivo, porque cada parte do país, cada pessoa, importam e podem nos evidenciar saídas e mostrar outras possibilidades.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- SANTOS, Boa Ventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. [recurso eletrônico]. São Paulo: Boitempo, 2020.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA: ENTRE OS DISCURSOS E AS NECESSIDADES DOCENTES

Mary de Melo Teixeira Monteiro ³²

Divane Oliveira de Moura Silva ³³

RESUMO: Gerencialismo ou Nova Gestão Pública trata-se de um modelo de administração pública, surgido no contexto brasileiro diante de uma economia em crise e uma sociedade em via de transformações, a nível global. Este novo modelo de administração pública, consolidou reformas da política neoliberal a qual apontava soluções às demandas sociais, reverberando em mudanças funcionais do Estado. Este compartilhou, desde então, com o mundo empresarial responsabilidades para com os serviços sociais, incluindo os serviços educacionais, que passaram a ser pautados conforme novos parâmetros, onde objetivos delinham-se sob lógica de mercado. Neste sentido, a educação formal torna-se alvo da iniciativa privada, a qual compreende a formação docente como elemento indispensável para implementação de políticas correspondentes aos interesses, neoliberais, globais e gerenciais. Segundo Dale (2004), a “cultura educacional mundial comum” e a “agenda global estruturada para a educação”, compreendem uma mudança de natureza da economia capitalista mundial regidos pela globalização e procuram estabelecer direcionamentos homogêneos sobre os sistemas educativos. Destarte, o Brasil, como país membro destas corporações transacionais, elabora e implementa suas políticas de formação de professores partindo destas concepções, cuja interferência do empresariado tem sido observada. A gênese desta articulação está na compreensão de que o

³² Professora – Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco - Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Pernambuco - UPE - marymtmonteiro@hotmail.com

³³ Professora – Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco - Especialista em Programação do Ensino da Língua Portuguesa Universidade de Pernambuco - UPE - divanemoura@hotmail.com

setor privado seria mais eficiente e preparado para efetivar medidas para obtenção de bons resultados no setor público. Desta forma, a produção educacional passa a ser subordinada às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho, bem como aos mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais, visando instaurar princípios de racionalidade, eficiência, eficácia, produtividade e competitividade (DALE, 2004; PARENTE, 2016; SHIROMA, 2018). Diante destas considerações, e compreendendo o processo de formação de professores ancorado nos princípios freireanos de libertação e emancipação, numa dinâmica que envolve conhecimentos, experimentações, relações interpessoais e intrapessoais, constituindo-se de objetividades e subjetividades, convém indagarmos se os discursos de valorização expressos nas políticas de formação docente, por meio das legislações elaboradas sob o foco gerencialista se efetivam no exercício da docência. E assim objetivamos analisar os discursos expressos nas atuais políticas de formação docente, através das legislações e suas relações com as necessidades inerentes e emergentes do exercício profissional comprometido com uma educação transformadora e emancipatória (FREIRE, 2005). Considerando ainda que todo ato educativo é em si um ato político, e que portanto, precisa ser problematizador da realidade e conseqüentemente contribuir para a transformação, como afirmava Paulo Freire (2005), convém confrontarmos a realidade vivenciada pelos professores em suas condições de trabalhos aos respaldos legais que os direcionam no processo de formação para o exercício desta imprescindível profissão. Utilizamos para responder à nossa problematização uma metodologia de abordagem qualitativa proposta por Minayo (2002) e análise do conteúdo, com respaldo em Bardin (1977) ao traçar um conjunto de técnicas de análise que inclui organização, categorização e interpretação. E assim analisamos os seguintes documentos legais: Lei 9.394/96/1996, artigos 62 e 67, Lei 13.005/2014, metas 15, 17. Parecer CNE/CP nº 02/2015, artigos 15 a 19. Decreto nº 8.752/2016, art.1º, 2º, 3º e 9º. Lei 13.415/2017. Após a análise, detectamos discursos comuns entre os documentos pesquisados, no que se refere à valorização docente, incluindo salário,

tempo e condições adequadas de trabalho. O parecer 02/2015, enfatiza que a formação docente deve ser integrada ao cotidiano, desenvolvendo o protagonismo, a reflexão crítica docente e o aperfeiçoamento da prática. Já o Decreto 8.752/2016 estabelece que a formação deve estar comprometida com valores de democracia, defesa de direitos humanos e ética. Porém, analisando teóricos como Lopes (2004), Ball (2002), Ball (2005), Flores (2011), Souza (2015), Shiroma (2018) e Parente (2018), percebemos a preocupação destes autores com as políticas educacionais produzidas pelas reformas, pois segundo eles, desrespeitam e desvalorizam o trabalho docente em função de uma cultura mercadológica que concebe a educação com a mesma racionalidade das organizações empresariais, onde o controle da ação docente visa garantir a eficiência educacional, baseado no controle de metas. A avaliação dos professores por sua capacidade produtiva mensurada por resultados, os induz à performatividade e à competitividade, vivendo estes sob constante pressão, monitoria e intensificação de trabalho na busca pelos resultados, além de responsabilizados pelos insucessos das políticas, salientando que estas são articuladas de forma a serem aceitas, tanto pela maioria dos profissionais da educação quanto por membros da sociedade. Assim, considerando, a pesquisa realizada, chegamos à conclusão que o processo de formação docente não está sendo contemplado pelos direitos docentes, expressos nas políticas que o respaldam, uma vez que, a formação docente delineada sob lógica de mercado, princípios de eficiência, racionalidade e padronização legitimam e subsidia as práticas que precisam ser redirecionadas em torno do cumprimento de metas, as quais são associadas a uma qualidade de ensino com fins mercadológicos. Partindo destes pressupostos afirmamos que a valorização docente está sendo garantida apenas abstrata e discursivamente, porém negada na prática, onde as necessidades emergentes e inerentes ao exercício profissional são ignoradas/silenciadas. Esta conclusão nos instiga à luta proposta por Freire (2005) por emancipação, a partir de uma educação problematizadora, humanista e libertadora.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente, Gerencialismo, Discursos.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23. 2002.
- _____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, p.539-564, set/dez. 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA. 1977.
- BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília. 1996.
- _____. LEI nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de educação – PNE - e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. 2014.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores. Parecer CNE/CP. **Conselho Nacional de Educação**. 2015
- _____. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília: **Diário Oficial da União**. 2016
- _____. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Básica**. Brasília. 2017
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- FLORES, Maria Assunção. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. **Perspectiva: Florianópolis**, v. 29, n.1, 161-191 jan/jun. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 26. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21^a. ed. Petrópolis: Vozes. 2002.

PARENTE, J.M. Gerencialismo e performatividade na gestão da educação brasileira. **Educação em Revista**, Marília, v.19, n.1, p. 89-102, Jan.-Jun. 2018

SHIROMA, Eneida Oto - Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais - **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago, 2018.

SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. Currículo e projetos de formação: base nacional comum curricular e seus desejos de performance. **Espaço do Currículo**, v.8, n.3, p. 323-334. 2015.

RESUMOS EXPANDIDOS
EIXO TEMÁTICO 4. CURRÍCULO, DIDÁTICA E PRÁTICA
PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA
INTERCULTURALIDADE

PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA DECOLONIAL ANTIRRACISTA

Eliane Almeida de Souza e Cruz³⁴

A Proposta do trabalho pesquisado teve por objetivo avaliar qualitativamente a minha luta antirracista num espaço escolar, dessa maneira foram feitas entrevistas com o corpo discente e docente, na hipótese de que o conhecimento é o caminho mais que necessário para desmontar preconceito, discriminação e racismo. A metodologia proposta foi a da autoetnografia (VERSIANI, 2005), que não coloca uma “parede de ferro” entre a/o pesquisadora/dor e o objeto da investigação, ou seja, essa pesquisa esteve calcada numa ciência, por excelência, a vivência do concreto (FONSECA, 1999: p.58), que dá ênfase ao cotidiano e ao subjetivo e que se lança numa perspectiva qualitativa, combater os *males da quantificação*. Uma *práxis* forjada na insurgência, na análise, na transformação e na intervenção social e política do cotidiano. Assim, compreender que o significado da Educação Decolonial Antirracista e da Pedagogia Decolonial Antirracista está fundamentado em um projeto teórico voltado para o pensamento crítico e transdisciplinar, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista (OLIVEIRA, 2016) e, voltada para uma educação onde se construa uma existência coletiva do conhecimento, um conhecimento vivido-experimentado, tanto no âmbito individual quanto no social. O campo teórico Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade³⁵ Quijano (2010),

³⁴ Doutora em Educação-UFRJ (2020). Mestra em Relações Étnico-Raciais-CEFET/RJ (2014). Graduada em História-UERJ/FFP (1990). Pós-Graduação: Raça, Etnia e Educação-UFF (2000), Saberes e Práticas na Educação Básica-CESPEB-UFRJ (2010) e em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras-IFRJ (2016). E-mail hexlili@hotmail.com ID Lattes: 7783231719000851

³⁵ Decolonialidade (com ou sem hífen) demarca uma identidade do grupo Modernidade/Colonialidade, pois a supressão da letra *S* apresenta uma distinção histórica entre o projeto decolonial do grupo, que tem a ideia de um Pensamento-

Castro-Gómez (2005), Walsh (2006; 2009; 2013; 2014) foi cerzido e gestado no fim dos anos 90, do século passado, por certo, não está sendo base somente para as reflexões no campo da Educação, mas também, em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais. A Modernidade/Colonialidade e o seu outro, o campo epistêmico da desconstrução, da desarticulação, da insurgência, da contestação e da quebra/ruptura da Colonialidade – a *Decolonialidade*, é uma ferramenta teórico-metodológica utilizada para descortinar de conhecimentos e de saberes que foram/são negados e silenciados nos currículos escolares. Nesse sentido, é necessário pensar as estratégias pedagógicas que transgridam (bell hooks³⁶, 2013) a ordem da Colonialidade (política, ontológica, epistêmica, espiritual, existencial), que mostrem as fissuras e rachaduras das lutas de resistências históricas, numa busca para a libertação freiriana e para uma nova humanidade (FANON, 1968); do pensamento crítico da leitura do mundo, das práticas e estratégias de existência por certos grupos aliados do processo de humanização, que foram escravizadxs³⁷, subordinadxs e colocadxs num âmbito de não-humano (Idem; FREIRE, 1996). Desta forma, o currículo não está descontextualizado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Portanto, é primordial que na elaboração de um currículo escolar, estejam envolvidos a/o docente e a/o discente, e que sejam utilizadas, elaboradas e re-elaboradas as experiências próprias das/os alunas/os na construção do currículo. Ao ouvir os depoimentos do corpo discente e docente, pude perceber que as

Outro. Já Descolonialidade, são os contornos históricos da descolonização política-administrativa, via libertação nacional (África e Ásia) durante a Guerra Fria (BALLESTRIN, 2013).

³⁶ bell hooks, pseudônimo de Glória Jean Watkins, inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. Em seus escritos a autora usa as letras minúsculas que pretende dar enfoque ao conteúdo da sua escrita e não à sua pessoa. Disponível em: <https://tricycle.org/magazine/bell-hooks-buddhism/>. Acesso em 17 jan. 2018.

³⁷ Muitas das vezes, será utilizada nessa escrita a grafia X e ou AS/OS, numa demarcação de não definição do gênero específico da norma culta da gramática portuguesa, a generalização por base masculina. Trata-se de um posicionamento político e linguístico decolonial para uma escrita.

mudanças de pensar em sua formação pessoal e acadêmica, também, percebi que as ações (APDA) extrapolaram a sala de aula, evocaram uma mudança substancial no processo social e político enraizado num racismo e propuseram mudança positiva de posicionamento perante a si e x outrx, ou seja, encarar um Pensamento Outro. Não desconectar de sua realidade, de sua existência, de seu viver coletivamente. Ela parte da dinâmica da subjetividade da existência, e faz um elo de conhecimento entre o seu viver/existir e a educação/ação/luta/participação.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire, Educação Decolonial Antirracista, Pedagogia Decolonial Antirracista.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít. Bras.*, n. 11, ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 07 nov. 2013.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La Poscolonialidad Explicada a los Niños*. Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2005.
- FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. SP, Paz e Terra, 1996.
- hooks, bell. *Ensinado a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- OLIVEIRA, L.F. O que é uma educação decolonial. *Revista Nuevamérica (Buenos Aires)*, 149, 35-39, 2016.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula, (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 84-130.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade y colonialidad del poder. Um pensamiento y posicionamiento outro desde La diferencia colonial. In: WALSH, C.; LIMEIRA, G.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, Descolonización Del Estado y Del Conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006, pp. 21-69.

_____. Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir e (re) vivir. Ecuador: Ediciones Abya Ayla, Catherine Walsh Ed. Série Pensamento Decolonial, 2013, p.23-68.

_____. Pedagogías Decoloniais Caminando y Preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. Argentina: Revista Entramados - Educación y Sociedad, año 01, n. 01, 2014,

_____. Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. UMSA, Revista “Entre Palabras”, Fac. Humanidades y Ciencias de la Educacion, n. 3, Bolivia, 2009. pp.129-156. Disponível em: Acesso em: 23 jun. 2017.

EDUCAÇÃO AUTÔNOMA E LIBERTADORA E A GARANTIA DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SCZV

Bruna Fernanda Ferreira Fernandes³⁸
Fabiola Mônica da Silva Gonçalves³⁹

Em novembro de 2015 o governo brasileiro decretou Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) por conta do aumento da ocorrência de microcefalias no país. Posteriormente, identificou-se a relação deste aumento com a vírus Zika, reconhecendo o padrão nos bebês nascidos de mães que foram infectadas pelo vírus durante a gestação. Adiante, constatou-se se tratar de uma síndrome congênita com sinais e sintomas como: desproporção craniofacial; espasticidade; convulsões; irritabilidade, entre outros, denominada como Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZv). Para além das questões de saúde pública que se inserem, também somou-se esforços para garantir a inclusão dessa criança nas redes de ensino, uma vez que o direito à aprendizagem, e por conseguinte, à educação, é universal e democrático, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Diante dessa problemática, estamos realizando uma pesquisa longitudinal que direciona a atenção para as questões sociais da inclusão da criança com SCZv³. Através dos Estudos de Casos Múltiplos de cunho qualitativo em creches do município de Campina Grande/PB buscamos conhecer como está sendo construído este espaço de desenvolvimento e aprendizagem para essa criança. Destaca-se ainda

³⁸ Aluna do curso de Psicologia, Departamento de Psicologia (UEPB), Campina Grande, PB. E-mail: fernandes.brunaff@gmail.com

³⁹ Professora do Departamento de Educação (UEPB), professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (UEPB), Campina Grande, PB. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE), Recife, PE. E-mail: francesfabiola@gmail.com

3. Apoio financeiro do Programa de Incentivo à Pós-Graduação e Pesquisa (PROPESQ) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

que a discussão que aqui se segue tem por perspectiva epistemológica os autores Vygotski e Paulo Freire. Frente a isso, este trabalho discute como uma educação autônoma e libertadora pode garantir os direitos de aprendizagem da criança com SCZv. Como foi citado anteriormente, as crianças com essa síndrome possuem características que podem acarretar em dificuldades no processo de escolarização, necessitando de condutas especializadas para que sejam devidamente incluídas no sistema de ensino (GONÇALVES; FERNANDES, 2019). Vygotski (1929/1997) propõe a tese de que uma criança com deficiência não é uma criança menos desenvolvida, mas que se desenvolve de outro modo. O autor vê o desenvolvimento como um caminho sinuoso, que produz uma dinâmica conflituosa, com rupturas, saltos e com possibilidades de construção de caminhos indiretos; com ênfase na cultura dado que “o desenvolvimento cultural é o principal meio de compensar a deficiência.” (VYGOTSKI, 1929/1997, p. 173). Por conta disso, a educação é uma ponte essencial para o desenvolvimento cultural, auxiliando na construção de um sistema de signos e significados que se adaptam a condição psicofisiológica da criança com deficiência. Freire (1982) vai destacar, por exemplo, que uma concepção bancária de educação apassiva o sujeito e de modo a adequá-lo ao mundo, fatalizando-o; tirando do mesmo as possibilidades de criação e recriação de sua realidade. Portanto, uma educação problematizadora, tal qual propõe o autor, deve se comprometer com a transformação: “O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos” (FREIRE, 1982, p. 48). Desse modo, à medida que se entende que a educação tem esse papel primordial, entende-se também que a escola não é um mero veículo para a adaptação da pessoa com deficiência à sociedade. Para se garantir os direitos da aprendizagem não basta olharmos para as conquistas federativas da legislação brasileira como exemplos de regimentos que asseguram o direito da criança com deficiência a uma educação de qualidade, é preciso pensar e criar uma educação emancipatória e crítica que fomenta possibilidades de aquisição do conhecimento, que vão promover a aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com

deficiência. Para tanto, voltamos a Freire (1989) e enfatizamos que o sujeito precisa se apropriar das dinâmicas produzidas culturalmente, uma vez que se é um ser de relações e não apenas de contatos; faz-se necessária a sua relação com os fenômenos do mundo, ou seja, é preciso “estar com o mundo” (FREIRE, 1989, p. 39). Dito isso, o educador mostra-se como sujeito essencial nesse processo de mediação que requer a rejeição de qualquer forma de discriminação, que fere não só o sujeito em si como também a conjuntura social, familiar e democrática, como salienta Freire (1996). Neste ponto torna-se ainda mais importante quando pensamos que muitas famílias das crianças com SCZv são mães pobres, jovens e pouco escolarizadas (DINIZ, 2016). Em suma, essa concepção de educação libertadora pavimenta caminhos para pensarmos a inclusão da criança com a SCZv. Nas nossas análises, constatamos que, apesar dos esforços para garantir a inserção dessa criança na rede pública de ensino, ainda não se conseguiu construir uma prática emancipatória que coloque a criança como agente do seu processo, para que ela própria nos mostre os caminhos indiretos do seu desenvolvimento. Ademais, nesse processo de uma educação libertadora, esta criança pode vir efetivamente a aprender sendo motivada sempre por mudanças possíveis, reafirmando o lugar da educação como uma forma de intervenção no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: criança com SCZv, educação inclusiva, direitos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 28 nov. de 2019.
- DINIZ, D. Vírus Zika e mulheres. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, mar./abril, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1982.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

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

GONÇALVES, F. M. da S.; FERNANDES, B. F. F. O trabalho das professoras na educação infantil e a aprendizagem da criança com sczv. **Revista Infad de Psicología**. V. 3, n. 1, p.199-212, 2019.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1929/1997.

AS CONTRIBUIÇÕES DO EDUCADOR SOCIAL EM ESPAÇO NÃO-FORMAL DE EDUCAÇÃO ATRAVÉS DO FREVO

Denilson Luiz Da Silva Lisboa⁴⁰
Luara Poliana de Vasconcelos Sousa⁴¹
Viviane de Bona⁴²
Danyela Gomes⁴³

A pesquisa tem como objetivo geral identificar as contribuições de um educador social em espaço não-formal de educação através do frevo e, de modo específico, entender a presença da autonomia nas práticas pedagógicas desse educador. A instituição onde foi realizada a pesquisa é a Escola de Frevo Maestro Fernando Borges⁴⁴, localizada no bairro da Encruzilhada – Recife. A escolha do tema partiu do interesse inicial de compreender os elementos culturais que compõem a identidade do Estado de Pernambuco visando entender como as práticas pedagógicas praticadas por um educador social da educação não-formal eram aplicadas em uma instituição que trabalha com atividades artísticas, a partir da relação entre as práticas do professor e o desenvolvimento do bem estar corporal, visando compreender também, a identificação cultural existente nos educandos da escola de frevo. Para o desenvolvimento da pesquisa delimitamos como categorias teóricas a educação não-formal, o educador social, a dança e o frevo. O olhar para estes conceitos se deu a partir da teoria freiriana. Segundo Freire (2005) é fundamental que tanto a postura do aluno quanto a do professor

⁴⁰ Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: denilsonlisboa2345@gmail.com

⁴¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: luaradevasconcelos@gmail.com

⁴² Professora Orientadora do trabalho. Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: viviane.bona@ufpe.br

⁴³ Professora Orientadora do trabalho. Universidade Federal de Pernambuco.

⁴⁴ Destacamos que recebemos autorização para mencionar o nome da escola.

sejam dialógica, curiosa, aberta, indagadora, e não submetidas uma a outra. O importante é que ambos sejam curiosos. Neste sentido, o bom professor é aquele que consegue atrair os alunos através da exposição dos seus pensamentos. O professor que consegue esse feito possui uma aula desafiadora, não sonolenta. Cujo seus alunos cansam, não dorme. Ficam cansados porque seduzidos, acompanham as idas e vindas de seu professor, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 2005). Em consonância com o que foi dito acima, Freire (2005) salienta que o professor respeite a autonomia, a dignidade e a identidade dos seus educandos. Para manter esse respeito como algo produtivo e construtivo, é necessário que o educador pense em práticas educativas na qual esse respeito será assegurado, não negado. Tais práticas demandam a existência de sujeitos e carecem que considerem o fato de que se aprende ensinando e ensina-se aprendendo, uma educação gnosiológica. A presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, que se caracteriza como uma pesquisa do tipo exploratória. Realizamos uma pesquisa de campo onde vivenciamos por meio da observação as experiências e saberes produzidos na instituição. Quanto ao método de observação, optamos pelo não-participante, o registro das observações ocorreu através do diário de campo. Ainda como instrumento de coleta de dados utilizamos entrevista realizada com o Educador Social e questionário direcionado aos alunos que nos possibilitou entender de maneira individual como os alunos veem o frevo e como a metodologia do educador pode contribuir para o seu desenvolvimento não somente nas aulas de frevo, mas também no âmbito das relações constituintes da sociedade. Os sujeitos da pesquisa foram 12 alunos que participam das aulas avançadas de frevo com idade entre vinte a mais de quarenta anos, e um professor de Frevo que possui trinta anos, sendo doze anos dedicados a ministrar aula na Escola de Frevo de Recife. Para aplicação do questionário e da entrevista, foi necessária a aprovação da coordenação da instituição e a aprovação de uma professora de metodologia da instituição vinculada. Para a análise de dados foi utilizada a análise de categorias. A partir do

processo de observação das aulas de frevo constatamos que o docente busca estimular o desenvolvimento da autonomia nos educandos. Para Freire (2005), quando o educador ouve, ele aprende a transformar o seu discurso quanto ao aluno. Ao conceder espaço para que possam criar, modificar ou sugerir novos passos na coreografia, o educador provoca nos educandos uma maior aproximação com o conteúdo que está sendo produzido, acarretando também no aumento do sentimento de pertencimento com as atividades desenvolvidas na instituição. Além de incluir os alunos na construção do projeto pedagógico, ele estimula o pensar crítico e a criatividade da sua turma, não castrando a curiosidade (FREIRE, 2005) dos educandos visando o sucesso na realização de algum movimento. Assim, não há o cerceamento da liberdade de criar e nem da liberdade dos alunos. Provoca-se nos educandos a consciência de se comprometer a fazer o que adveio, em parte, da sua autonomia, visto que eles fizeram parte do processo de decisão (FREIRE, 2005). Tendo o educador a consciência do inacabamento (FREIRE, 2005), ele assume o papel de mediador e produz juntamente com os educandos e suas experiências, novos caminhos para o aprendizado. Nisso, cria-se uma relação de companheirismo, afeto e disciplina, que aproxima o professor da realidade dos alunos, amadurecendo assim, o seu saber docente. E essas características não faltam no docente, visto que, o frevo é uma dança artística e o educador sabe como trabalhar esses traços para desenvolver uma fluidez na aula, conseqüentemente, causa nos educandos mais desejo de frequentar escola de frevo. Com isso, entende-se que, as práticas pedagógicas que observamos do educador social de uma instituição não-formal estimulam autonomia, liberdade e o compreender o outro, não somente na instituição, mas também no cotidiano, pois entendemos que as aulas de frevo fortalecem a prática da autonomia e o exercício da cidadania na sociedade. A contribuição desse estudo para futuras pesquisas científicas no âmbito educacional está atrelado ao entendimento das práticas educativas que influenciam o bem estar mental dos educandos que devem estar presentes em um espaço de aprendizagem, podendo acrescentar também as

contribuições das atividades realizadas pelo educador social, e como esses aspectos se integram à vida dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Frevo, Educação não-formal, Autonomia.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Paz e terra, 31.ed, São Paulo, 2005.

METODOLOGIAS ATIVAS E A DISCIPLINA DE LÍNGUA BRASILEIRAS DE SINAIS (LIBRAS) NO CURSO DE GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Giane Gomes da Silva⁴⁵

Jéssca Lima da Silva⁴⁶

Orientador (a) José Roniero Diodato⁴⁷

Introdução: A educação do século XXI não se submete mais a monotonia, repetição e a linha hierárquica dos conteúdos. A insistência nesse modelo acarreta o desprazer do processo do ensino-aprendizagem interferindo nessa relação recíproca. A apropriação de metodologias ativas para o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pode ser utilizada a partir de estratégias pedagógicas, no sentido de tornar o exercício da ciência um estado de felicidade. Aliado a isso, aspectos importantes para formação do professor de Educação Física são as metodologias utilizadas quanto a aprendizagem de conteúdos relacionados a esta área do conhecimento, pois através delas o docente se apropria de objetivos escolhidos, critérios e intencionalidades. **Referencial teórico:** O professor precisa se deslocar no processo de educação com clareza na sua prática, conhecer as mais variadas dimensões que dizem sobre a essência do seu exercício, o que o tornará um educador mais seguro sobre suas ações (FREIRE, 1996). Nessa perspectiva, as metodologias ativas são capazes de despertar a curiosidade dos alunos levados a se envolver na teoria e na busca por outros elementos que não partem somente do professor, nessa junção, ambos são valorizados e estimulados à busca do conhecimento (BERBEL,

⁴⁵ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE; (silvagiane05@gmail.com)

⁴⁶ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE; (jesscalima5@gmail.com)

⁴⁷ Professor de Libras (substituto 2019-2021) no Centro de Educação - CE da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE; (roniero.diodato@ufpe.br)

2011). Ao fazermos uma analogia com o contexto do ensino superior, a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas a partir do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2015) que regulamenta a Lei nº 10.436 de 22 de abril de 2002 (BRASIL, 2015) difundida e democratizada neste espaço. Face ao exposto, a Libras tornou-se uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores como pedagogia, licenciaturas diversas e no curso de Fonoaudiologia (BRASIL, 2015). Na Licenciatura em Educação Física, a LIBRAS têm sido grande avanço no processo educacional para a inclusão de alunos surdos nas atividades físicas escolares. Com base no Decreto 5626, o principal objetivo de tornar a Libras como uma disciplina nos cursos de formação de professores é promover a difusão da língua de sinais, proporcionar a inclusão e a interação entre surdos e ouvintes (BRASIL, 2015). Para a formação do professor de Educação Física as metodologias utilizadas são importantes, através delas o docente se apropria de objetivos escolhidos, critérios e intencionalidades, já que “os conteúdos selecionados, organizados e sistematizados devem promover uma concepção científica de mundo” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 62). **Metodologia:** O objetivo deste relato é expor experiências como estudantes de Licenciatura em Educação Física durante o período em que foi cursada a disciplina de Libras (2019.2) bem como relatar as estratégias pedagógicas utilizadas de quem a ministrou baseadas em metodologias ativas. A formação dos cursos de graduação de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) tem sido bastante debatida no espaço acadêmico. A inserção dessa disciplina é uma forma de preparar os futuros professores que atuarão com crianças e adolescentes surdos de características e necessidades distintas na escola. Nas aulas vivenciadas de Libras, priorizou-se a problematização, autonomia, reflexão, que possibilitaram o aprendizado. Professores e estagiários, ouvintes e surdos, participaram do desenvolvimento da disciplina além de discentes de outros cursos, por exemplo, um estudante de Licenciatura em Física.

Essa disciplina é ofertada no Centro de Educação (CE) da UFPE, duas vezes na semana, com duração de 2 horas e carga horária de 60 horas total. Além disso, o objetivo desta disciplina é compreender a estrutura linguística e gramatical da Libras, especificidades da escrita do aluno surdo, proporcionar aos discentes conhecimentos específicos sobre os aspectos sócio históricos da educação de estudantes surdos, além do conhecimento de aspectos gramaticais e práticos. **Discussões e resultados:** A utilização de estratégias pedagógicas ativas permitiu maior envolvimento dos licenciandos durante as aulas da disciplina de Libras. Por consequência, os envolvidos realizaram uma construção consciente sobre a importância da presença do surdo em diversos âmbitos. Na sala de aula, os meios utilizados pelo docente que era ouvinte, responsável pela disciplina, foram diversificados havendo ligação entre as aulas expositivas baseadas no diálogo, autonomia e aplicação da realidade juntamente a prática. Ademais, alguns recursos tecnológicos foram explorados como a utilização do KAHOOT, plataforma de aprendizado baseada em jogos com perguntas simples de múltipla escolha, que promoveu a interação dos participantes em tempo real com uso da internet. A utilização desse site proporcionou a elaboração de perguntas pelo professor baseadas em assuntos explorados em sala de aula. De forma simples e concisa as questões eram respondidas automaticamente pelos discentes através dos seus aparelhos telefônicos, e isto possibilitou um ambiente mais descontraído sem a exclusão do cunho educativo da formação. Foram desenvolvidos seminários distribuídos por temáticas, seguindo uma ideia cronológica intencional para ser discutido com mais profundidade a educação de surdos, as legislações que regem essa língua, a acessibilidade comunicacional e os emblemas que os surdos ainda enfrentam na sociedade atual. A inserção de uma aluna surda do curso de Letras-Libras, como estagiária, na sala de aula e a presença de intérpretes de Libras reforçaram a significância da acessibilidade comunicacional como um dos pilares para a formação de professores, quando pensado uma educação dinâmica e autônoma. É válido pontuar, que o ensino era ministrado baseado em fundamentação teórica, no que se refere às discussões de artigos,

livros e resenhas além das aulas práticas. Sendo a utilização da Língua de Sinais utilizada como língua de instrução de maneira ativa e pertinente em todas as aulas teórico-práticas. Nas teóricas o professor utilizava da língua portuguesa aliada à de Sinais. **Conclusão:** Nota-se, então, que os processos interativos das metodologias ativas juntamente a disciplina de Libras no curso de graduação de Licenciatura em Educação Física, partiu da realidade e foi capaz de retornar a ela transformada pela experiência vivenciada. Este estudo argumenta a transformação da formação de professores baseadas no ensino híbrido e a obrigatoriedade dessa ciência nos demais cursos superiores para um progresso mais saudável da Educação. Pois, como já afirmado por Freire (1997, p. 19) “O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende também ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado”.

PALAVRAS-CHAVE: Libras. Libras. Educação Física. Metodologias.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Semina: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 8 set. 2015.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 10 out. 2015.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau - série formação do professor.

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

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho D'água, 1997.

OLIVEIRA, Paulo César de; CARVALHO, Patrícia de. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 17, n. 37, p. 219-230, 2007.

PAULO FREIRE E A ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES DA GESTÃO NA CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO E AS CARTAS PEDAGÓGICAS

Nilmara Helena Spressola⁴⁸

O distanciamento social com a suspensão das atividades no mês de março trouxe inseguranças e muitos desafios. Um momento de incertezas, muito aprendizado e novos conhecimentos que tiveram a inspiração em Paulo Freire para um trabalho contemplates possibilidades de uma comunicação possível com as famílias em tempos de Pandemia. Diferentes palavras que vieram à tona neste momento de discussões sobre o ensino a distância contrapunham-se à Educação Infantil que com as escolas fechadas e as crianças integralmente com suas famílias requerem mais do que um envio de atividades. Como chegar até às crianças? Como possibilitar uma comunicação respeitosa e em um momento de distanciamento social também possibilitar a proposta de formação continuada? Inspirações freirianas trouxeram possibilidades e Esperançar. Perguntas que auxiliaram o caminhar como gestora aprendente para guiar o caminho que temos aprendido que se faz caminhando, escrevendo uma nova história, escrevendo cartas, aprendendo com os escritos do Patrono da escola e ainda possibilitando e convidando para a leitura do mundo, para a alegria em casa também inspirada pela escola. Um convite para olharmos ao redor em tempos de pandemia e “sermos mais”, apesar de tudo. E ainda de irmos “sendo mais” nesse processo com quem tem sido impedido de ser. Assim, cabe trazer as palavras dele mesmo, o Patrono da Educação Brasileira e da Educação paulistana, maior educador brasileiro, reconhecido mundialmente e que precisamos reconhecer e de fato conhecer para compreendermos mais e para inspirações para as escolas públicas de todo o Brasil:

⁴⁸ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, nilmarahelena@hotmail.com.

NENHUM TEMA mais adequado para constituir-se em objeto desta primeira carta a quem ousa ensinar do que a significação crítica desse ato, assim como a significação igualmente crítica de aprender. É que **não existe ensinar sem aprender** e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*, p. 27).

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire . Cartas Pedagógicas . Currículo

REFERÊNCIAS

- Carta às meninas e aos meninos em tempos de COVID-19 do Fórum Mineiro de Educação Infantil. 2020. Disponível em <https://bit.ly/2RG77PU>, Acesso em 1º de junho de 2020.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- _____. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar . Editora Olho D'Água. 10ª ed., 1993.
- _____. Pedagogia da Esperança. Editora Paz e Terra. 2015.
- _____. Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. Editora Paz e Terra. 2016.
- KOHAN, Walter O. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. Educação em Revista. Belo Horizonte, V.34, 2018.

EDUCAÇÃO VERSUS MASSIFICAÇÃO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Ingledey Oliveira⁴⁹
Fabíola Mônica da Silva Gonçalves⁵⁰

Desde o dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde – OMS decretou situação de Pandemia da COVID-19, e mais tarde no dia 17 de março do ano em curso, foram decretadas medidas de restrição e distanciamento social no Brasil após a confirmação da primeira morte pelo novo vírus, visando a diminuição de contágio em todos os estados brasileiros. No contexto educacional brasileiro, o Ministério da Educação (MEC) não apresentou nenhum plano de ação imediato para o atual contexto de pandemia, junto às instituições escolares, aos professores e aos estudantes. Após questionamentos do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos Conselhos Estaduais de Educação, foi apresentada a medida provisória no 934 de 2020, que flexibilizou o cumprimento do calendário escolar e foi homologado pelo MEC o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE, no 5/2020), autorizando que atividades não presenciais pudessem ser computadas para o cumprimento da carga horária mínima anual, por conta da pandemia e da consequente suspensão das aulas presenciais (Brasil, 2020). Freire (2006) nos alerta para a urgência de haver a participação popular no desenvolvimento econômico da sociedade

⁴⁹ Graduanda em Pedagogia (UEPB), Campina Grande, PB. Bolsista PIBIC Isolamento social em tempos de COVID 19: aprendizagem inventiva de professores da educação básica com atividades de ensino mediadas “à distância”, orientadora: Professora Dra^o Fabíola Mônica da Silva Gonçalves E-mail: ingledy.oliveira@aluno.uepb.edu.br

⁵⁰ Professora do Departamento de Educação (UEPB), professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (UEPB), Campina Grande, PB. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE), Recife, PE. E-mail: francesfabiola@gmail.com

brasileira, e à época já trazia a preocupação em elaborar uma pedagogia que favorecesse “a inserção crítica do homem brasileiro no processo de “democratização fundamental” ” (FREIRE, 2006; p.93, grifo do autor). Desse modo, a criticidade é um percurso que se realiza no homem a partir do convívio social, tendo o diálogo como elemento basilar na construção de uma sociedade democrática e emancipatória. (FREIRE, 1987, 1999, 2006). Logo, “Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância” (FREIRE, 2006; p.103). Contudo, com a pandemia, no contexto educacional e escolar, a sociedade brasileira tem vivenciado uma prática pedagógica realizada por meio do ensino remoto que acirra o processo educacional excludente entre aqueles que com acesso às plataformas digitais, aos aplicativos e aos demais recursos necessários à materialização do ensino e aqueles que não dispõe desse arsenal tecnológico para dar continuidade a sua escolarização. Assim, questiona-se: como os professores da educação básica estão percebendo a aprendizagem dos seus estudantes no contexto do ensino remoto em decorrência da pandemia da COVID 19? Diante dessas considerações iniciais, realizamos com a temática aprendizagem sobre o ensino a distância em contexto de COVID-19 por meio de um questionário do aplicativo *google forms* dirigido a professores da educação básica de escolas públicas e particulares dos estados de Pernambuco e da Paraíba, Nordeste do Brasil, no período de abril a junho de 2020, disponibilizado nas redes sociais e pelo aplicativo whatsapp. Aqui apenas uma questão foi analisada: "Como têm sido as relações estabelecidas com os alunos no espaço virtual de aprendizagem?", bem como do total de 93 questionários respondidos, 20 foram analisados, sendo 3 profissionais atuantes na rede particular, 13 da rede pública e 4 de ambas as redes. Todos professores da educação básica. 6 residem e trabalham no estado da Paraíba e 14 em Pernambuco. As 20 entrevistadas são do sexo feminino. Do total analisado, 20% das entrevistadas relataram uma experiência tranquila e interativa com os educandos, durante as aulas remotas. Em contraposição 80% afirmaram dificuldades na relação

com alunos, falta de recursos digitais e uma grande exclusão causada pela falta de acesso remoto de alguns alunos, como afirma uma das respondentes “ Esta relação está sendo estabelecida parcialmente, pois as aulas são remotas, realizadas através do whatsapp, com envio vídeo aulas, as quais chegam apenas a menos de 50% dos alunos.” Nesse sentido, percebe-se a existência da exclusão dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem remotamente mediatizada. Por último, analisamos essas respostas seguindo a reflexão que trazemos de Freire (1987, 1999, 2006), pois a partir das respostas, podemos dizer que o espaço virtual de aprendizagem tem acirrado a exclusão educacional, visto que na maioria das vezes os alunos de escola pública não têm recursos adequados como, internet de qualidade, aparelhos eletrônicos para assistir às aulas, espaço apropriado para estudar em casa e familiares que possam auxiliar nas atividades escolares. E do outro lado, temos a exaustão dos docentes, que precisaram se reinventar nesse processo de ensino remoto, exigindo habilidades nos usos tecnológicos, adaptação do espaço da casa para um espaço de trabalho, e uma das principais queixas: a falta de resposta sobre uma aprendizagem efetiva dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: COVID 19; professores; ensino remoto.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Parecer do CNE/CP No 5/2020 de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, 1 de jun. de 2020, Seção 1, Pg. 32.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE DA REGIÃO METROPOLITANA
– RECIFE
ISSN 2525-9393
Vol. 1
2020

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

PENSANDO... O CURRÍCULO, O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O PROGRAMA DE MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO PÚBLICA/METAS PARA A EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO

Divane Oliveira de Moura Silva⁵¹
Mary de Melo Teixeira Monteiro ⁵²

Ao longo da história da Educação, a reflexão sobre a prática docente sempre esteve presente, e neste momento, com os efeitos perceptíveis da tríade: globalização, neoliberalismo e gerencialismo no meio educacional, emergem mais que nunca indagações relacionadas às práticas e aos saberes docentes necessários a um processo de aprendizagem associado à qualidade de ensino. Importante aqui destacarmos a existência de diferentes concepções de prática docente que, para Franco (2009, p. 25), “infelizmente, a mais usual é aquela associada à concepção tecnicista”, relacionada a “uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados e que devem ser executados pelo professor”. Concomitantemente a essas “novas exigências para o professor capaz de garantir a formação do trabalhador”, visualizamos no meio educacional um “fortalecimento de determinadas disciplinas em detrimento de outras” (LOPES; LÓPEZ 2010, p. 92-93), entre as quais pontuamos a disciplina de Língua Portuguesa, que ganhou nos últimos anos status de superioridade nos sistemas educacionais do nosso País, e sofreu mudanças, especialmente no que diz respeito a sua organização curricular. Nesse sentido o currículo, preceituado pelas comunidades epistêmicas, deveria adequar-se aos descritores das avaliações externas, considerando a tendência de países alinhados aos princípios

⁵¹ Professora – Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco - Especialista em Programação do Ensino da Língua Portuguesa Universidade de Pernambuco - UPE - divanemoura@hotmail.com

⁵² Professora – Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco - Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Pernambuco - UPE - marymtmonteiro@hotmail.com

neoliberais. Andando nessa direção, a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco - SEE/PE - passou a investir no controle e na regulação do trabalho docente com conteúdos prescritos, utilizando o Programa de Modernização da Gestão Pública/Metas para a Educação de Pernambuco - PMGP/ME-PE - o qual foi conceituado como “programa focado na melhoria dos indicadores educacionais do estado, trabalhando a gestão por resultados” (SEE, 2020a). Evidencia-se, desta maneira, uma compreensão de currículo oposta ao pensamento freireano, o qual necessita ser entendido como “a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade cultural (SAUL, 2008 p.186). Compreendendo o conflito exposto, e com intenção de iniciar um projeto que fornecesse subsídios para a construção de pesquisas a serem desenvolvidas no mestrado em Educação Contemporânea do Campus do Agreste - UFPE, pareceu-nos importante mapear os documentos oficiais relacionados ao PMGP/ME-PE que apresentassem aspectos de intenção de controle ao trabalho do professor/professora de língua portuguesa da rede estadual de educação de Pernambuco. Portanto, a investigação consistiu em uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo documental e bibliográfica, cuja finalidade foi colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito sobre determinado assunto (MARCONI; LAKATOS, 2004). A composição do *corpus* transcorreu a partir da seleção de documentos oficiais, mídias referentes à temática da pesquisa, e dos dados extraídos no portal web da SEE, relacionando-os às bases teóricas em Ball (2005) e Freire (2004). Para análise dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo como instrumento de compreensão das informações acessadas (BARDIN, 2009). Com a organização e codificação, foram selecionados e observados os seguintes documentos: Lei nº 13.273, de 5 de julho 2007 (e suas modificações pelas Leis nº 15.362, de 2 de setembro de 2014, e nº 16.853, de 3 de abril de 2020), a qual estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado de Pernambuco, e prazos de

apresentação dos indicadores educacionais do Estado (PERNAMBUCO, 2020a); Lei Nº 15.533, de 23 de junho de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação – PEE (PERNAMBUCO, 2020b); Material didático do Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, ofertado através do Programa de Formação de Gestor Escolar – PROGEPE da SEE (SIEPE, 2020); Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco - Padrões de Desempenho Estudantil em Língua Portuguesa (SEE, 2020b). O material foi categorizado através do princípio da pertinência, adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido. Procedemos uma classificação de cunho empírico, dando conta da existência de tensões, sendo categorias elencadas *a priori*: controle curricular, responsabilização, precarização, ética (ou falta dela), performatividade. Tendo em mãos os resultados materiais obtidos, e em consonância com os aportes teóricos, concluímos que qualquer reforma curricular, desenvolvida apenas para preparar os sujeitos para o trabalho mercantilizado, com formas e valores de acordo com a lógica desse sistema, jamais produzirá efeitos qualitativos na educação, pois despreza a matriz que atribui sentido, e assim como defende Freire (2004, p. 22), “uma prática educativa [...] só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos”. Também com base em Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009) percebemos que a preocupação com performatividade e rankings, e menos com práticas significativas para o ensino da nossa língua, pode gerar competitividade, individualismo, e conseqüentemente modificar a prática docente em Língua Portuguesa, apenas para suprir a necessidade de garantir um bom desempenho nas metas, conformando os sujeitos ao sistema do capital. Ball ainda aponta que os “profissionais poderão vivenciar e reagir aos elementos institucionais de formas distintas” (2005, p. 547), ou seja, há sempre traduções, releituras e ressignificações dos textos oficiais. Isso é importante considerar porque segundo Freire (2004), o fazer docente não pode ser entendido como transmissão de conhecimento, especialmente com fins funcionalistas, mas compromisso em preparar o aluno para sua autonomia como cidadão

consciente de seus direitos, e de seus deveres, com participação ativa numa democracia real. Sendo assim, a educação formal e o trabalho docente podem trazer grandes contribuições para a ruptura de uma lógica capitalista, se estiverem comprometidos com a formação de seus/suas alunos/as, que seja para a vida e não somente para o mercado de trabalho, na possibilidade de promover efetivamente a participação dos sujeitos e da sociedade em geral, levando em conta o respeito às diferenças e a valorização da diversidade cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Ensino de Língua Portuguesa, Política Pública.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, 539-564, 2005.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo; Edições 70, 2011.
- FRANCO, M. A. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. São Paulo: **Cadernos Pedagogia Universitária** – Universidade Católica de São Paulo. 2009
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2004.
- LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em revista**, v. 26, p. 89-110. 2010.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, 30, 303-318. 2009.
- MARCONI, M. d.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas. 2004.
- PERNAMBUCO. Lei nº 13.273, de 05 de julho de 2007. Estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do estado de Pernambuco. **Alepe legis – Legislação do Estado de Pernambuco**. Disponível em:
<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=132>

73&complemento=0&ano=2007&tipo=&url=. Acesso em 5 junho 2020 (a).

PERNAMBUCO. Lei Nº 15.533, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE. **Alepe legis – Legislação do Estado de Pernambuco.** Disponível em:

<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=1&numero=15533&complemento=0&ano=2015&tipo=&url=#:~:text=Aprova%20%20Plano%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20%2D%20PEE.&text=1%C2%BA%20Fica%20aprovado%20o%20Plano,Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20e%20no%20art.> Acesso em 5 junho 2020 (b).

SAUL, A. M.. Currículo (verbete) In: STRECK, D. e outros (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. **SEE. Modernização de Gestão. GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO.** Disponível em:

<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=69>. Acesso em: 14 julho 2020a.

SEE. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco - **Padrões de Desempenho Estudantil em Língua Portuguesa.** Disponível em:

http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/7801/PADR OESEDESEMPENHO_LIVRO

LINGUAPORTUGUESA_web.pdf. Acesso em 10 junho 2020b.

SIEPE. Módulo XII – Políticas de responsabilização educacional.

Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento 2012. Disponível em:

<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5979>. Acesso em 2 junho 2020.

RESUMOS EXPANDIDOS
EIXO TEMÁTICO 5. ENSINO SUPERIOR,
INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E
EXTENSÃO

A EXPERIÊNCIA DE MONITORIA EM UM SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JURÍDICA GRATUITA

Sthella Laryssa Barros Loureiro Lima⁵³

Este artigo fundamentou-se em referenciais teóricos como, Freire (2002) e Piaget (1996), entre outros que se fizeram pertinentes para investigar a experiência da pesquisadora como advogada-monitora. O presente estudo de cunho qualitativo, tem como objeto, investigar o processo de adaptação, desenvolvimento de estagiários (as) na produção de peças processuais. A pesquisa empírica, desenvolve-se num serviço de apoio jurídico e, teve a duração de 1 ano e 8 meses. A pesquisa possui relevância, tendo em vista a necessidade de aperfeiçoamento da atividade de monitoria, com o propósito de trazer novas abordagens integrativas aos (as) graduandos (as). O problema reside na dificuldade encontrada pelos alunos (as) que ingressam a partir do 2º semestre, devido à ausência de experiência prática sobre questões processuais. A função dos (as) advogados (as), consiste, na orientação aos (as) estagiários (as) para o atendimento ao público e para a produção de peças processuais. Os turnos são chamados de triunviratos e, os plantões, são realizados no período da manhã, à tarde e à noite. Em regra, um (a) advogado (a) atua como monitor (a), de até quatro estagiários (as). O objetivo do artigo, é investigar o nível de aproveitamento dos (as) alunos (as), a partir do contato com a produção de peças processuais.. A metodologia utilizada, foi a observação-participante, por meio da observação das atividades desenvolvidas de atendimento ao público, análise processual através das plataformas digitais e, através da confecção de peças processuais pelos (as) estagiários (as). A observação participante trata-se de uma abordagem de observação etnográfica, em que o observador participa de forma ativa, das atividades de construção de dados

⁵³ Bacharela em Direito. Pós-graduação em Direito (UFBA). Pós-graduação em Educação e Direitos Humanos (UNB). Mestrado em andamento em Antropologia (UFBA). larabarroz@hotmail.com

(PAWLOWSKI; ANDERSEN; TROELSEN; SCHIPPERIJN, 2016). A entidade assistencial recebe alunos que estejam cursando a graduação a partir do 2º semestre. O núcleo de assistência jurídica, é composto por uma sala de reuniões, uma sala para armazenamento de processos e, uma sala maior, dividida em várias salas para atendimento ao público. Para distribuição dos casos, é feita uma triagem em um determinado dia da semana, para o posterior encaminhamento aos plantões. No momento do atendimento, as pessoas apresentam suas demandas, os documentos necessários (identidade, comprovante de residência, etc) e assinam uma procuração. Após a finalização do atendimento, o grupo discute o problema apresentado e define qual será a peça empregada. Os alunos produzem as peças processuais, sob a supervisão do (a) advogado (a). No computador, os (as) estagiários (as), fazem o registro do (a) assistido (a), através de um relatório, composto pelo nome, endereço residencial, endereço eletrônico e número de telefone. Os relatórios são realizados semanalmente, tendo em vista a necessidade de acompanhamento dos prazos processuais. A entidade possui atividade similar às funções exercidas pela Defensoria Pública do Estado, no que tange à assistência jurídica gratuita. Ocorre que, alguns alunos ingressam na entidade no início da graduação e, apresentam dificuldades no que tange à produção de peças processuais. Durante a graduação, o ensino sobre a prática processual, em regra, tem início a partir do 7º semestre, período em que os alunos passam a fazer associações entre o conhecimento teórico e prático. Tendo em vista este desafio, passei a colocar os (as) alunos mais antigos, à frente dos atendimentos e da produção das peças processuais, enquanto os recém-chegados, participam através da observação atenta às atividades. Para facilitar o contato com as atividades, estabeleci aos novos (as) estagiários(as), a responsabilidade pela atualização semanal do relatório. Através do manuseio dessa ferramenta, o aluno tem a possibilidade de conhecer as plataformas processuais e, aos poucos, se familiarizar com os procedimentos que dão início ao protocolo das peças processuais. O estágio é o momento em que o (a) aluno (a), passa a conhecer o funcionamento das Varas e Tribunais e, descobrir

qual é a área de atuação à qual se identifica (Direito de Família, Criminal, Direito do consumidor, etc). Freire (2002) diz que conhecer não significa que o sujeito irá ouvir acriticamente o que o outro lhe oferece ou impõe, sendo transformado em um objeto. Ao inverso, o conhecimento, requer que o sujeito esteja atento e interessado, significa uma contínua ressignificação de olhares e conceitos. Nesse sentido, Piaget (1996), afirma que conhecer não significa copiar, mas atuar sobre esse conhecimento e transformá-lo. A prática jurídica, é de grande relevância para os (as) graduandos (as), tendo em vista, a necessidade de fusão do conhecimento teórico e prático. Contudo, é imprescindível, que os profissionais que estejam na condição de monitores (as), tenham um olhar sensível para as necessidades individuais de cada estagiário (a). Cada aluno possui um ritmo e uma forma diferente de aprender e, devem ser acompanhados em todas as fases deste contínuo aprendizado. Desta forma, a monitoria se encaixa com perfeição nesta vivência, visto que é um mecanismo de aprendizagem que contribui na formação do (a) estagiário nas práticas de pesquisa, aprendizagem e extensão da graduação, possibilitando ao advogado (a) – monitor (a), à chance de aprender e ensinar (Oliveira; Biana; Da Silva; Melo, Cavalcante, Souza; Chaves; Barros, 2015). Em razão disso, me proponho a contribuir para a melhoria das atividades de monitoria, tendo em vista à responsabilidade que me cabe, no processo da aprendizagem universitária.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria, Assistência Jurídica, Educação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. 2002. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

OLIVEIRA, Augusto César Alves de; Biana, Vivianne de Lima; da Silva, Emanuelle Soraya Pereira; Melo, Amanda Caroline Souza; Cavalcante, Delys da Silva; Souza, Luan Victor de Almeida; Chaves, Maria Camila; Barros, Mayara Porangaba. 2015. **O papel da monitoria no processo ensino-aprendizagem**. Disponível em:

<http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/cadernos-educacao-saude-fisioter/article/view/555> Acesso em 20/10/2020.

PAWLOWSKI, C. S.; ANDERSEN, H. B.; TROELSEN, J.; SCHIPPERIJN, J. 2016. Children's physical activity behavior during school recess: **A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview**. Plos One, 11(2), e0148786. doi:10.1371/journal.pone.0148786.

PIAGET, Jean. 1996. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes.

A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR PESQUISADOR

Adeilton Elias da Silva⁵⁴
Roseli Jovelina dos Santos⁵⁵
Kátia Silva Cunha⁵⁶

Este resumo de cunho bibliográfico tem como objetivo discutir o conceito de pesquisa, quando aplicada à práxis docente, diferenciando-a do conceito academicista e elevando-a a algo indissociável do fazer pedagógico, baseado em Freire. Construído a partir de textos trabalhados na disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional do curso de Mestrado em Educação Contemporânea no Centro Acadêmico do Agreste – UFPE e do Curso de Mestrado em Educação no Centro de Educação – UFPE, Recife. Partimos inicialmente da afirmação de Demo (2011, p. 22) que “Primeiro, é preciso distinguir a pesquisa como princípio científico e a pesquisa como princípio educativo. (...) se nós aceitamos isso, então a pesquisa indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar”. Entendemos que há uma compreensão diferenciada entre a pesquisa como princípio científico e princípio educativo. Enquanto princípio científico compreende a ideia de desenvolvimento ou aprimoramento de técnicas utilizadas em um determinado

⁵⁴ Mestrando do programa de Pós Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/CE/ UFPE). Professor da educação básica nas Redes Municipais do Cabo de Santo Agostinho – PE e Jaboatão dos Guararapes - PE. E-mail: adeilton.elias@ufpe.br. Orientadora: Prof^a. Doutora Kátia Silva Cunha.

⁵⁵ Mestranda do programa de Pós Graduação do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (PPGduc/CAA/ UFPE). Professora da educação básica pela Prefeitura Municipal de Tacaimbó PE e no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino PE. E-mail: rosejsantos@hotmail.com. Orientadora: Prof^a. Doutora Kátia Silva Cunha.

⁵⁶ Professora Orientadora do Programa de Pós Graduação do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (PPGduc/CAA/ UFPE). E-mail: kscunha@gmail.com.

processo. Como princípio educativo sua ênfase se dá em uma necessária formação reflexiva e crítica, indo além do que está sendo proposto, compreende-se enquanto reformadora, adaptativa e modeladora a uma nova realidade, construindo novas propostas. Para construção do desenvolvimento desse trabalho, nos aprofundamos nos textos de: Demo (2011), Freire (1996; 2003), Garcia (2009) e Saviani (1995). Garcia (2009, p. 177) destaca uma comparação entre o desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica e o desenvolvimento de uma pesquisa da docência: “A pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, a validade e a aceitação pela comunidade científica”. Dessa forma, o rigor científico centra-se na veracidade dos resultados alcançados através da metodologia desenvolvida, diferenciando da pesquisa docente, que parte do conhecimento voltado para as relações sociais e reflexões políticas, econômicas e morais, acerca da realidade de cada professor em sala de aula, com vistas a transformá-la, visando melhorias de suas práticas pedagógicas. Continua ainda o autor, (Idem) em “relação aos objetivos, a pesquisa do professor tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos”, nessa perspectiva, compreendemos a dissemelhança entre o conceito da pesquisa quanto a prática docente, e a acadêmica. Dessa forma, concordamos com a afirmação de Freire (1996, p.32) “No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar”. Enfatizando, que a pesquisa não é uma qualidade da docência, faz parte da sua prática através das indagações que permeiam no seu desenvolvimento, alterando sua ação, caracterizando a busca, sendo assim um pesquisador. Acrescenta ainda o autor: “O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 1996, p. 32). Compreendemos diante do exposto, que o ser pesquisador é inerente ao professor, ambos vivem a questionar, buscar respostas, meios e caminhos para chegar a conclusões eficazes para seus questionamentos, seja com uma visão mais contígua ao seu

desenvolvimento quanto profissional ou de forma ampla. Intensificando esses apontamentos, nos aponta Freire (2003):

Saber melhor significa precisamente ir além do senso comum a fim de começar a descobrir a razão de ser dos fatos [...] começando de onde as pessoas estão, e seguir com elas além desses níveis de conhecimento sem transferir o conhecimento (FREIRE, 2003, p. 159).

Sendo assim, compete ao docente no exercício da prática, ir agregando os diferentes saberes, a começar pelo senso comum, o que descobriu associando esse saber-fazer ao saber científico, na busca por respostas que colaborem com a resolução das situações e conflitos a serem resolvidos. Associamos assim, a importância que há entre pesquisa e ensino aprendizagem, causando entre ambas uma inter-relação. Saviani (1995, p. 19) colabora com esta discussão quando enfatiza: “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Assim sendo, é importante que os docentes se encarnem pesquisadores na ação do ensino, na investigação de metodologias, no desenvolvimento autônomo de práticas cada vez mais científicas que expliquem o mundo e aprendizagem na ação de associar a teoria com a prática, contextualizando as práticas com a realidade da escola e da cada estudante.

PALAVRAS-CHAVE: Professor, Pesquisador e Prática.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

FREIRE, P. & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

GARCIA, Vera C. G. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende? In: *Revista Educação*. Vol. 32. nº 2. Porto Alegre, 2009.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

O USO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA DISSEMINAÇÃO DE CONTEÚDOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DEMOCRATIZANDO O CONHECIMENTO A PARTIR DAS REDES SOCIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Jéssca Lima da Silva⁵⁷

Giane Gomes da Silva⁵⁸

Orientador (a): Isabela Talita Gonçalves de Lima⁵⁹

INTRODUÇÃO: O mundo tem passado pela pandemia de covid-19 com adversidades antes não conhecidas e em meio ao caos as pessoas têm tentado ressignificar os emblemas. A educação foi afetada por essa crise mundial e as redes sociais têm sido uma das aliadas para divulgações de informações. A sala de aula deu lugar a um cômodo da casa, o quadro branco a apresentação de slides e a presença física do aluno e do professor passaram a ser representadas por fotos de perfis e áudios de vozes, o que obrigaram as pessoas a repensarem a educação básica e o ensino superior quanto aos sistemas consolidados. A criação de páginas no instagram têm crescido, e pensado sobre a disciplina de Educação Física, foi criada uma página intitulada Engrama Motor que traz informações acessíveis da área para graduandos e professores. Com o potencial interdisciplinar e uma linguagem com o dialeto pernambucano, as postagens divulgadas são pensadas e elaboradas a partir do pensamento Freireano.

REFERENCIAL TEÓRICO: A imprecisão da nova realidade atingiu profissionais da área da educação, principalmente o professor, que tem uma relação intensa com os alunos e lida com as questões

⁵⁷ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE (jesscalima5@gmail.com).

⁵⁸ Estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE (silvagiane05@gmail.com).

⁵⁹ Professora de Metodologia do Ensino da Educação Física (substituta 2018-2020) no Centro de Educação - CE da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE (isabelagoncalvesx@hotmail.com).

formais e informais do processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2020). A pandemia tem causado perdas humanas, afetivas e econômicas e a contribuição da internet e das redes de conexão-interação de conteúdos estreitam a distância entre os privilégios do acesso ao conhecimento. O método Paulo Freire (FREIRE, 1974) destaca a dialogicidade do ato educativo quanto a necessidade de interação e comunicação no processo de aprendizagem para além das sistematizações das aulas, sendo necessárias implementações de ofertas igualitárias ao acesso à educação. Nessa perspectiva, o livro do COLETIVO DE AUTORES (1992) afirma que a Educação Física deve ter uma abordagem crítica e reflexiva que promova uma nova roupagem de métodos educacionais e estimule a autonomia dos alunos tornando-os protagonistas do aprendizado. “Existe uma necessidade na contextualização de forma teórica para o ensino da Educação Física, a valorização de conteúdos conceituais pode permitir significativos ganhos nas habilidades do indivíduo” (PEDROZA; DIETZ, 2020, p. 107). Refletindo sobre essas reflexões, foi pensada a criação de uma página na rede social instagram intitulada como Engrama Motor sobre a Educação Física Escolar a fim de contribuir para a acessibilidade de informações como forma de amparar a democratização do conhecimento quando pensada a nova realidade diante da pandemia de covid-19. **METODOLOGIA:** O objetivo deste trabalho é apresentar o relato de experiência sobre a criação da página do instagram Engrama Motor que trata sobre a Educação Física Escolar. Este escrito é uma pesquisa bibliográfica que traz um pouco dos compassos da internet em meio a pandemia de covid-19 que a sociedade tem vivenciado, quanto a criação de uma rede social a partir de uma realidade que é limitada. Para compreender melhor esse cenário, apropriou-se de buscas na literatura que deram conta de falar sobre a internet, aprofundando os limites da Educação Física frente ao cenário atual. **DISCUSSÕES E RESULTADOS:** A criação de uma conta na rede social como o Engrama Motor favoreceu a compreensão de alguns conceitos conhecidos, mas pouco explorados e associados à realidade. A promoção de conteúdos e formas de conexões entre diversas

realidades, são caracterizadas como fortes potências difusoras de conhecimento democrático. Seja para quem possui acesso à internet, o que ainda não é uma unanimidade, mas que estreita a distância entre os privilégios do conhecimento, além de uma importante iniciativa ainda que haja limites, mas também há possibilidades. A página trouxe informações mais acessíveis da Educação Física Escolar em formas de recortes, não se tratando de conteúdos dados, aprofundados em larga escala, mas sim pensados e criados para instigar a curiosidade. “Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1997, p. 21). Curiosidade epistemológica essa que a página criada é capaz de lançar, através de suas postagens, a fim de que as pessoas que consomem suas informações sejam instigadas a pesquisarem nas suas práticas. Visto que o componente curricular Educação Física também tem sentido a vulnerabilidade social além pessoas da área da educação, ficando a margem das limitações da pandemia. Como resultado disso, a rede social criada contribuiu para a acessibilidade de informações elaboradas, ainda que não supram totalmente as consequências de uma disciplina que ainda se encontra vulnerável. Mas, a contribuição de postagens que podem servir de ferramentas com viés crítico-reflexivo diante do contexto atual. Inicialmente, foi perceptível estudantes e profissionais somente da área da Educação Física que acompanhavam a dinâmica, aos poucos a rede foi se ampliando e internautas de áreas acadêmicas diferentes como: pedagogia, fisioterapia e terapia ocupacional também passaram a acessar essa rede. Atualmente, o Instagram Engrama Motor realiza postagens semanais de assuntos variados da área da Educação Física, objetivando ser veículo de pesquisas, fatos curiosos e possibilidades de intervenções no âmbito educacional. As informações são compartilhadas e interagidas por pessoas com diferentes dimensões do conhecimento devido ao caráter interdisciplinar da área. A página recebe opiniões e sugestões de profissionais e estudantes de áreas distintas, instigados pela reflexão e o impacto positivo quanto a

realidade que a educação vem enfrentando devido a pandemia atual. **CONCLUSÃO:** É possível concluir que, diante da situação de pandemia global é plausível pensar em uma prática pedagógica e democrática ainda que nesse cenário de vulnerabilidade social. De maneira objetiva e criativa, as postagens da área de Educação Física se interligam com outras dimensões da educação nas mais amplas abordagens quanto a pluralidade dos saberes, a busca por uma educação igualitária e autônoma para todos. Pois, como já afirmado pelo patrono da educação Paulo Freire “O pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários. Mas, a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão” (FREIRE, 1974, p. 26).

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação Física. Tecnologias.

REFERÊNCIAS

- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- SANTOS, C. *Educação escolar no contexto de pandemia*. Revista Gestão & Tecnologia, v. 1, n. 30, p. 44-47, 2020. Disponível em: <<http://www.faculadadedelta.edu.br/revistas3/index.php/gt/article/view/52/41>>. Acesso: 14 de dezembro 2020.
- PEDROSA, G; DIETZ, K. *A prática de ensino de arte e educação física no contexto da pandemia da covid-19*. Boletim de conjuntura (BOCA), v. 2, n. 6, p. 103-112, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/boca/article/view/PedrosaDietz>> Acesso: 14 de dezembro 2020.



RUMO AOS
100 ANOS
DE PAULO FREIRE...

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



editora

CENTRO

PAULO FREIRE

ESTUDOS E PESQUISAS

MEMBRO



REALIZAÇÃO



CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS E PESQUISAS

APÓCEN

