

XII Colóquio Internacional Paulo Freire

Educação Libertadora

Esperanças para a reconstrução do Brasil

V.2 2024

MARIA ERIVALDA DOS SANTOS TORRES

RICARDO SANTOS DE ALMEIDA

(Orgs.)



editora
CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS E PESQUISAS

**XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE,
RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO LIBERTADORA -
ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL**
Vol. 2

**XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE,
RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO LIBERTADORA -
ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL**
Vol. 2

Organizadores:
Maria Erivalda dos Santos Torres
Ricardo Santos de Almeida

Editora do Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Recife/PE
2024

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

Diagramação: Ricardo Santos de Almeida

Capa: Canva.com utilizado por Danielle Jaiane Silva e ajustado por Ricardo Santos de Almeida

Imagens: As imagens são de arquivos pessoais dos autores e de bancos virtuais gratuitos.

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Colóquio Internacional Paulo Freire (12. : 2024 :
Recife, PE)

XII Colóquio Internacional Paulo Freire,
Recife-PE 2024 [livro eletrônico] : educação
libertadora : esperar para a reconstrução do
Brasil : vol. 2 / organizadores Maria Erivalda dos
Santos Torres, Danielle Jaiane Silva, Ricardo Santos
de Almeida. -- Recife, PE : Centro Paulo Freire
Estudos e Pesquisas, 2025.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-87824-35-2

1. Educação - Pesquisa 2. Freire, Paulo, 1921-1997
3. Pedagogia - Metodologia I. Torres, Maria Erivalda
dos Santos. II. Silva, Danielle Jaiane. III. Almeida,
Ricardo Santos de. IV. Título.

25-260128

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Copyright © 2024. O livro pode ser baixado gratuitamente em formato digital de qualquer
lugar do mundo entrando na página <https://centropaulofreire.com.br/e-books>
2024. Escrito e produzido no Brasil.

PRESIDÊNCIA, DIRETORIAS E CONSELHOS
CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS

Maria Erivalda dos Santos Torres
Presidenta

Séphora Marinho de Freitas
Diretora Administrativa

Maria Aparecida Vieira de Melo
Diretora Pedagógica

Danielle Jaiane Silva
Diretora Financeira

Cícera Maria do Nascimento
Diretora de Comunicação

Nelino José Azevedo de Mendonça
Conselho Fiscal

Ricardo Santos de Almeida
Conselho Fiscal

Cinthya Lúcia Martins Torres Saraiva de
Melo
Conselho Fiscal

Agostinho da Silva Rosas
Conselho Consultivo

Anair Silva Lins e Melo
Conselho Consultivo

Viviane de Bona
Conselho Consultivo

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
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
Maria Erivalda dos Santos Torres	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Universidade Federal de Pernambuco
Mírian Patrícia Burgos	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Instituto Paulo Freire de Portugal
Ricardo Santos de Almeida	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

COMISSÕES DO XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE

COORDENAÇÃO GERAL

Maria Erivalda dos Santos Torres

COMISSÃO DE ORGANIZAÇÃO

Anair Silva Lins de Melo
Anderson Fernandes de Alencar
André Gustavo Ferreira da Silva
Andressa Rodrigues dos Santos
Cícera Maria do Nascimento
Cristiane Barroso Dias
Cristiane Barroso Dias
Danielle Jaiane da Silva
Dayane Lopes de Medeiros
Eduardo Jorge Lopes da Silva
Ester Monteiro de Souza
Fernanda da Costa Guimarães Carvalho
Karla Tereza Amélia Fornari de Souza
Maria Aparecida Vieira de Melo
Maria Erivalda dos Santos Torres
Maria Joselma do Nascimento Franco
Marilia Cibelli Vicente de Oliveira Santos Moes
Mário dos Santos de Assis
Monica Lopes Folena Araújo
Rayany Magali da Rocha Santana
Ricardo Santos de Almeida
Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes
Selma de Oliveira Silva
Séphora Marinho de Freitas
Targélia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque
Tereza Luiza de França
Thaylanne Maria de Lira
Viviane de Bona

COORDENAÇÃO COMISSÃO CIENTÍFICA

Anderson Fernandes de Alencar

Viviane de Bona

COORDENAÇÃO COMISSÃO DE CULTURA

Andressa Rodrigues dos Santos

Karla Tereza Amélia Fornari de Souza

Rigoberto Fúlvio de Melo Arantes

Selma de Oliveira Silva

COORDENAÇÃO COMISSÃO INFRAESTRUTURA

Gustavo Jorge Brandão Mendonça

Rayany Magali da Rocha Santana

Viviane de Bona

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE COMUNICAÇÃO

Cícera Maria do Nascimento

Dayane Lopes de Medeiros

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE CAPTAÇÃO DE RECURSOS

Maria Erivalda dos Santos Torres

Séphora Marinho de Freitas

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE INTÉRPRETES

Cristiane Barroso Dias

Laerte Leonaldo Pereira

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DE NORMAS

Anderson Fernandes de Alencar

Maria Erivalda dos Santos Torres

Targélia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque

Viviane de Bona

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE MONITORES

Eliene Amorim de Almeida

José Paulino Peixoto Filho

Mário dos Santos de Assis

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE MATERIAL GRÁFICO E PEDAGÓGICO

Maria Aparecida Vieira de Melo

Maria Erivalda dos Santos Torres

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE CREDENCIAMENTO

Danielle Jaiane da Silva

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE CRIAÇÃO E ARTE

Danielle Jaiane da Silva

COMISSÃO CIENTÍFICA

Aline Rodrigues Malta

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo

Ana Flávia Araujo Pinho

Anair Silva Lins e Mello

Anderson Fernandes de Alencar

André Gustavo Ferreira da Silva

Aurenea Maria de Oliveira

Auxiliadora Maria Martins da Silva

Cícera Maria do Nascimento

Cinthya Lúcia Martins Torres Saraiva de Melo

Claudia Mendes de Abreu

Dayse Cabral de Moura

Dilian da Rocha Cordeiro

Eliene Amorim de Almeida

Fernanda da Costa Guimarães Carvalho

Grégori de Souza

Irene Giambiagi

Janssen Felipe da Silva

Josilaine Antunes Pereira

Júlia Figueredo Benzaquen
Karla Eveline Barata de Carvalho
Keyla Costa Reis
Márcia Regina Barbosa
Maria Aparecida Vieira de Melo
Maria Eliete Santiago
Maria Erivalda dos Santos Torres
Maria Fernanda dos Santos Alencar
Maria Joselma do Nascimento Franco
Marília Gabriela de Menezes Guedes
Maurício Fagundes
Monica Lopes Folena Araújo
Nathali Gomes da Silva
Patrícia Guimarães Interaminense
Rejane Dias da Silva
Rodrigo Silva Rosal de Araújo
Sara Ingrid Borba
Silvana do Rosário Menino da Costa
Targélia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque
Tathiane Gleice da Silva Lira
Tatianne Amanda Bezerra da Silva
Tayanne Adrian Santana Moraes da Silva
Tereza Luiza de França
Virginia Renata Vilar da Silva
Viviane de Bona

MONITORES E MONITORAS

Adeilza de Souza
Adriana Borges carreira
Adriely Acioli Moreira
Alanis Medeiros Teixeira
Alexsandra Wanderley de Santana
Alexsandro Barboza de Oliveira
Aline Lopes da Silva
Ana Lucia Silva do Nascimento
Anne Grazielle Gomes

MONITORES E MONITORAS

Beatriz Ferreira Sampaio de Vasconcelos
Bernardo José Bione dos Santos
Camylli Vitória
Carla Cunha de França
Cássia Evelyn Silva Coêlho
Daniella Ferreira Cordeiro
Danúbya Alexandre Freitas Dias
Dara Flávia Borba Costa
Dayany Stéphanie Conceição Henrique
Ednalva pereira de Brito
Elvys Fycher Marinho de Almeida
Emanuela de Moraes calado
Emily Torreato da Silva Soares
Evelin Carolaine dos Santos Teixeira
Evellin Joyce Silva Araújo
Fabriele Valeska dos santos bento
Giovanna Maria dos Santos Souza
Guilherme de Almeida falcão Félix Santa Rosa
Herzil Pires Ferreira Junior
Inayara De Holanda Caldas
Itaynã da Silva Batista
Izabely Kariny Seabra da Silva
João Guilherme da Silva Santos
João Vitor Agostinho da Silva Brito
José Ezequiel Barbosa dos Santos
Juanita Marilia Alves dos Santos
Júlia Nicoletti
Juliene da Silva correia
Kecia Maria de Oliveira Amavel
Larissa Lima de Freitas
Larissa Taciana Araújo da Silva
Laura Beatriz Ferreira Torres Lins
Layza Letícia Ribeiro fragoso
Leticia Araujo da Fonseca
Lucas Vinícius dos Santos Silva

MONITORES E MONITORAS

Luz da Silva Cavalcanti

Marcelo Vinícius de França Gama Silva

Maria Auxiliadora Alves calado

Maria Auxiliadora Alves da Silva

Maria Eduarda Assis Rocha de Amorim

Maria Eduarda Torres

Maria Eloísa Melo Silva

Maria Ester Spíndola Souza

Maria Luiza Silva Melo

Maria Rayssa Silva Vieira

Mariana Batista Gomes Trindade

Marina Camila Silva de Lima

Mathuanny Soares dos Santos

Mércia Alves Cardoso

Mônica Maria Gregório da Silva

Natalia Tamyres Gomes Bezerra Da Silva

Paulo Sérgio Rennê Gomes Silva

Rafael Brito Teixeira

Roberta da Silva Rodrigues

Samara Gabriella Gomes De Oliveira

Sandra Cristhianne França Correia

Thabata Alves Luiz

Thalles Vinícius de Araújo arruda da Silva

Thamires Elifelete soares da Silva

Thiago Feitosa Ramos

Thiago Gabriel Arcanjo dos Santos

Virna Queiroz Oliveira

Vitória Luiza de Castro Guimarães Nascimento

Wemilly Marielly Fernandes De Sena

Wilson Amaro Félix Silva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	20
Viviane de Bona	
EIXO TEMÁTICO: CURRÍCULOS, DIDÁTICA/ENSINO-APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE	23
A CRIANÇA E A RELIGIOSIDADE: SABERES E PROCESSOS EDUCACIONAIS PRESENTES NO CÍRIO DE NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS	24
Pamella Nascimento e Silva	
Tatiane de Nazaré Rodrigues da Cunha	
A CRIANÇA QUILOMBOLA E SEUS SABERES: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL QUE EMERGE DO BRINCAR NO RIO	39
Tatiane de Nazaré Rodrigues da Cunha	
Jarleane do S. Barbosa de Melo dos Santos	
Pamella Nascimento e Silva	
A ESCRITA LITERÁRIA COMO LIBERTAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	58
José Geraldo Silva Cordeiro	
A INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS: SABERES IDENTIFICADOS NA FESTA DAS TRIBOS	74
Darliane do Socorro Barbosa de Melo dos Santos	
Tatiane de Nazaré Rodrigues da Cunha	
Ariadne Elizabete Batista de Lima	

SUMÁRIO

A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE INGLÊS: APLICAÇÕES DO DIALOGISMO DE BAKHTIN E DA DIALOGICIDADE FREIRIANA	93

Júlia Maria Nascimento Maciel

A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: ANÁLISE FREIRIANA DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS BRASILEIRAS	111

José Arnor de Lima Júnior

Indira Simionatto Stedile Assis Moura

Sédina dos Santos Jales Ferreira

ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA E O SERVIÇO DE TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO (TILS) NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: DIÁLOGOS FREIRIANOS E BAKHTINIANOS	127

José Arnor de Lima Júnior

Indira Simionatto Stedile Assis Moura

Sédina dos Santos Jales Ferreira

ANCESTRALIDADE E VIVÊNCIAS LÚDICAS: UMA VIAGEM PELA MATA DO QUILOMBO DE PARATIBE	142

Amanda Caline da Silva Omar

Virna Vasconcelos Lopes Sales

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO DE MAGDA SOARES E PAULO FREIRE	158

Leticia Oliveira de Souza

SUMÁRIO

COMO USAR A CIÊNCIA ABA NA SALA DE AULA	175
Kilma Karla Cavalcanti de Oliveira Porto Júlia Maria Nascimento Maciel	
DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA	189
Isyellen Cristiane Santos da Silva de Oliveira Targelia Souza de Albuquerque Tereza Luiza de França	
A CULTURA PATRIMONIAL E A PRONÚNCIA DOS/AS EDUCANDOS/AS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	208
Caroline Amanajés Cattan Renato Sarti Yasmin Aparecida Lemos dos Reis	
INTERVENÇÃO MULTIDISCIPLINAR COMO ATIVIDADE INTEGRATIVA E CRÍTICA	229
Álvaro Medeiros Avelino Andreza Batista dos Santos Luis Cavalcante Fonseca Júnior Thales Augusto de Oliveira Ramos	
O PERÍODO ROTATIVO: UMA CARACTERÍSTICA DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO COLETIVO DE EDUCAÇÃO TERRITÓRIO POPULAR	246
Sofia Robin Ávila da Silva Vanessa Rodrigues Porciuncula	

SUMÁRIO

“QUEM GOSTA DE BAFO BAFO?” TEMATIZAÇÃO DO BAFO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	261
Yasmin Aparecida Lemos dos Reis	
SOCIOLINGUÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES AUTÔNOMOS: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PARA CURSOS ONLINE DE ZBRUSH	276
Gabriell Haru Sukoski Yoneyama	
EIXO 9. ENSINO SUPERIOR, INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO	294
A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR SUBSTITUTO: TECENDO APROXIMAÇÕES COM OS SABERES DE PAULO FREIRE	295
Marcella Thaiane de Lima Silva	
A PERSPECTIVA INCLUSIVA E INSPIRAÇÕES FREIREANAS EM DIÁLOGO: PERCEPÇÕES DE UM LICENCIANDO EM EDUCAÇÃO FÍSICA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EXTENSÃO	314
Maria Luíza Mendes Santos	
Michele Pereira de Souza da Fonseca	

SUMÁRIO

CURSO DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES PARA A EJA: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM FOCO 329

João Pedro Ferreira da Silva
Jacqueline Cardoso Ferreira
Clara Tavares Pereira
Cassia Cristina Safra Dias
Iracema Oliveira dos Santos

MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO POPULAR E PRÁTICAS EXTENSIONISTAS: A UNIVERSIDADE COMO UM TERRITÓRIO MILITANTE 345

Joyce Louback Lourenço

PERSPECTIVA EXTENSIONISTA: EDUCAÇÃO PARA COMUNIDADE POR MEIO DE ARTE E DE MÍDIAS 365

Joelma Leticia Cruz de Lima
Natália Marinho Sobral de Souza
Glaciene Katia de Souza Silva

POPULARIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO: O CASO DA PRIMAVERA UNIVERSITÁRIA COMO ATIVIDADE ARTICULADORA DE EXTENSÃO 384

Fernando José Martins
Giselede Souza Gonçalves

EIXO 10. EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NA CONTEMPORANEIDADE 402

SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM: A PEDAGOGIA FREIREANA NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS AUTÔNOMOS, CRÍTICOS E EMANCIPADOS Jorge Antonio Lima de Jesus Elison Coutinho Ferreira	403
EIXO 11. ÉTICA E ESTÉTICA: A ARTE COMO ATOS POLÍTICOS	424
FRANCISCO BRENNAND: REFLEXÕES FREIRIANAS E DECOLONIAIS SOBRE ARTE E ESTÉTICA Franciele Clara Peloso	425
LITERATURA, ARTE E VIDA NA NARRATIVA FREIREANA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER Eliane Aparecida Bacocina	445
EIXO 12. TECNOLOGIAS EMANCIPATÓRIAS E TRANSFORMADORAS PARA A CONSTRUÇÃO DE OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS	464
A DIALOGICIDADE EM FREIRE E O DIALOGISMO EM BAKHTIN A PARTIR DA LITERATURA DIGITAL DA PERSPECTIVA FANFICTION Djário Dias De Araujo	465

SUMÁRIO

REFLEXÕES SOBRE UM ECOSSISTEMA INTERATIVO, COMUNICATIVO E DIALÓGICO: TROCANDO DE IDEIAS	479
Maria Luziene de Medeiros Maria Carmem Freire Diógenes Rego Marcos Saiande Casado	
VIDEO-CARTAS EMANCIPADORAS: NARRATIVAS, IMAGENS E SONS DE RESISTÊNCIA DE GRUPOS INVISIBILIZADOS	498
Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula	
SOBRE OS ORGANIZADORES	518



APRESENTAÇÃO

O Colóquio Internacional Paulo Freire é um encontro que ao longo de suas doze edições, se propõe a aprofundar discussões sobre temas fundamentais que permeiam o campo educacional contemporâneo, inspirado na obra freireana.

A realização sistemática deste evento é um dos meios de sempre esperançar como caminho acadêmico. A XII Edição do Colóquio, realizada em 2024, traz como tema **Educação libertadora: Esperançar para a reconstrução do Brasil**. Tema que vai ao encontro da reconstrução do país que, por pouco, não fora tomado por forças autoritárias e descompromissadas com a educação emancipadora tão caras ao nosso povo e que teve no nosso patrono um dos mais importantes difusores.

É com grande entusiasmo que apresentamos neste segundo volume dos anais do XII Colóquio Internacional Paulo Freire o registro dos textos apresentados nos eixos temáticos de 8 a 12, que possibilitaram ricas discussões e contribuições geradas durante o evento. São eles: Eixo 8. Currículos, didática/ensino-aprendizagem e prática pedagógica na perspectiva da interculturalidade; Eixo 9. Ensino Superior, Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão; Eixo 10. Educação do/no campo na contemporaneidade; Eixo 11. Ética e Estética: a arte como atos políticos; Eixo 12. Tecnologias emancipatórias e transformadoras para a construção de outros mundos possíveis.

Em síntese, a discussão em torno dos **currículos, didática e prática pedagógica** defendeu uma abordagem intercultural que respeite e integre diferentes saberes e culturas. A ideia é que as práticas pedagógicas reflitam a pluralidade da sociedade e promovam o diálogo entre diferentes perspectivas. No eixo temático **Ensino Superior** foi enfatizada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo uma visão integrada da formação acadêmica. No que tange à **Educação do/no Campo na Contemporaneidade**, aborda-se os desafios e as potencialidades desse campo, vital para a construção de uma sociedade equitativa e emancipadora. A relação entre **Ética e Estética**



foi também debatida, considerando a arte como um ato político e uma ferramenta de resistência. Por fim, desvendou-se o papel das **Tecnologias Emancipatórias e Transformadoras na construção de outros mundos possíveis**, refletindo sobre como as inovações podem ser utilizadas para promover a liberdade e a autonomia. Abordando o papel das tecnologias na educação, foi destacado como elas podem ser utilizadas para promover a emancipação e a inclusão. A discussão gira em torno da utilização de ferramentas tecnológicas para criar possibilidades de aprendizagem e para conectar comunidades, ampliando o acesso ao conhecimento.

Essas discussões não apenas refletem a relevância da obra de Paulo Freire, mas também a necessidade de uma educação que seja crítica, inclusiva e transformadora. O Colóquio Internacional foi um espaço vital para a troca de ideias e a construção de um futuro educacional mais justo e equitativo.

Durante este encontro, educadores(as), pesquisadores(as), estudantes e ativistas se uniram em um ambiente colaborativo, onde a diversidade de perspectivas enriqueceu as discussões e fomentou um diálogo profundo sobre os desafios e as possibilidades que permeiam a educação contemporânea. Cada apresentação, contribuiu para a construção de um conhecimento coletivo, que reconhece a complexidade do cenário educacional atual e a urgência de transformações significativas.

Os escritos aqui disponibilizados são mais do que registros de um evento; são convites à reflexão e à ação. Eles trazem à tona, além de reflexões teóricas inspiradas em Freire, experiências práticas e inovadoras que podem ser aplicadas em diversos contextos educacionais. Esperamos que esses textos sirvam como fonte de inspiração e reflexão para todos aqueles e aquelas que acreditam na educação como um caminho para a transformação social.

Além disso, que este colóquio não seja um ponto final, mas um ponto de partida para novas iniciativas, colaborações e comprometimentos com a educação que liberta. Que cada leitor/a leve consigo não apenas o conhecimento adquirido, mas também a motivação



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

para continuar a luta por uma educação que respeite e valorize a dignidade humana, promovendo a justiça social e a igualdade de oportunidades para todos e todas.

Por fim, agradecemos a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste colóquio e àqueles(as) que, por meio de suas vozes e experiências, ajudaram a construir um espaço de esperança e transformação. Juntos e juntas, seguimos acreditando que a educação é uma ferramenta poderosa para a construção de um mundo mais justo e solidário. Sigamos esperando e boa leitura!

Viviane de Bona



EIXO 8. CURRÍCULOS, DIDÁTICA/ENSINO- APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE

Este eixo temático “Currículos, didática/ensino-aprendizagem e prática pedagógica na perspectiva da interculturalidade” discute tendências curriculares, o campo complexo da didática, desdobramentos enunciativos da didática, o Projeto Político Pedagógico, o planejamento educacional, a avaliação e a interculturalidade. Temas geradores como direitos humanos, práticas pedagógicas inclusivas, educação especial, educação do campo, educação indígena e quilombola. Na perspectiva freireana da educação de forma democrática, participativa e dialógica. Relacionando a pedagogia de projetos, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade ao currículo intertranscultural, as culturas, identidades e aos movimentos sociais.



A CRIANÇA E A RELIGIOSIDADE: SABERES E PROCESSOS EDUCACIONAIS PRESENTES NO CÍRIO DE NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS

Pamella Nascimento e Silva

Tatiane de Nazaré Rodrigues da Cunha

RESUMO: O presente artigo preconiza analisar os saberes e processos educativos vivenciados pelas crianças durante o período do Círio de Nossa Senhora das Graças na Comunidade de Santíssima Trindade em São Caetano de Odivelas/PA. Norteou-se a problemática pela seguinte pergunta: De que forma os saberes religiosos e os processos educativos são vivenciados pela criança no período do Círio de Nossa Senhora das Graças? Sendo os sujeitos 13(treze) crianças que participaram ativamente do Círio. O percurso metodológico foi caracterizado por uma abordagem etnometodologia, a coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante, roda de conversa, diários de campo e registros fotográficos. Concluímos que os saberes presentes no Círio de Nossa Senhora das Graças, são: saberes religiosos, lúdicos e hierárquicos.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Saberes. Processos educativos. Comunidade.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca compreender saberes religiosos evidenciados durante a festividade de Nossa Senhora das Graças na comunidade de Santíssima Trindade (conhecida popularmente como comunidade de Cachoeira), no município de São Caetano de Odivelas /PA. Apresentando as análises coletadas durante o período da festividade nos anos de 2023 e 2024.

Através desta pesquisa, temos o intuito de dar visibilidade a representatividade religiosa e cultura da comunidade, assim valorizar



a educação em contexto não formal. Destacamos então a importância da participação ativa das crianças durante a festividade do Círio de Nossa Senhora das Graças. Onde evidenciamos que a criança passa por diversos momentos de aprendizagem através desse universo lúdico da educação não formal. Observa-se que o saber religioso está presente no cotidiano das crianças desde os processos educativos iniciados nas escolas da comunidade, onde atentou-se a relevância do mapeamento dos saberes culturais vivenciados pelas crianças no contexto do Círio de Nossa Senhora das Graças.

Temos como objetivo identificar os saberes que emergem da interação das crianças com o contexto não formal no Círio de Nossa Senhora das Graças. Para assim refletirmos sobre a história, cultura e religiosidade da Comunidade de Cachoeira. Os sujeitos da pesquisa são 13 (treze) crianças moradoras da comunidade de Santíssima Trindade – conhecida popularmente como Comunidade de Cachoeira – localizada no município de São Caetano de Odivelas / PA.

Através da observação dos processos educativos que ocorrem em locais “além muros” da escola, surgiram as seguintes perguntas: De que forma os saberes e os processos educativos são vivenciados pela criança no período do Círio de Nossa Senhora das Graças na Comunidade de Santíssima Trindade em São Caetano de Odivelas?

ESPECIFICIDADES DA COMUNIDADE DE SANTÍSSIMA TRINDADE – CACHOEIRA

Localizada no município de São Caetano de Odivelas – PA a comunidade de Santíssima Trindade, pertence a uma região mais conhecida como a microrregião do Salgado e a Mesorregião do Nordeste do Pará. O município fica a aproximadamente 115 quilômetros de distância de Belém, a Capital do estado do Pará. Está a uma altitude de 5 metros. Possui população estimada de 18.129 mil habitantes, conforme dados do IBGE de 2018, e uma área de 743,466 km².



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

As atividades econômicas do município são voltadas para administração pública, na sequência aparecem as participações da agropecuária (32,9%), dos serviços (16,3%) e da indústria (3,1%). Do total de trabalhadores, as três atividades que mais empregam são: administração pública em geral (1027), construção de edifícios (47) e cultivo de plantas (42). Entre os setores característicos da cidade, também se destacam as atividades de cultivo de plantas e comércio atacadista de aves vivas e ovos.

No que diz respeito a Comunidade de Santíssima Trindade, fica localizada a 3,5 Km da sede do município de São Caetano de Odivelas. Para ter acesso a comunidade, é necessário seguir pela o trajeto pela PA- 140, ao final da PA-140 localiza-se o Centro da cidade, onde segue-se pela avenida Magalhães Barata até o início da avenida Jaques Rodrigues, conhecida popularmente como Estrada da Cachoeira, o percurso é de aproximadamente 10 minutos, até chegar à comunidade.

Na comunidade temos por volta de 300 famílias, apresenta-se como principal meio de subsistência a pesca e o Serviço público. As moradias em sua maioria são construídas em alvenaria, contendo energia elétrica e água encanada. A comunidade possui apenas duas unidades educacionais, a EMEIF E.P, que atende a educação infantil, ensino fundamental e EJA, contendo 9 espaços utilizados como sala de aula, não climatizados, os demais estão divididos entre diretoria, secretaria, copa, banheiros e espaço aberto de convivência. Já a EMEI C.M.S.T atende somente a educação infantil, reestruturada, e reinaugurada no fim do primeiro semestre de 2024, possui climatização e espaços de convivência adequados a faixa etária, contendo brinquedos e áreas livres, com intuito de melhor acolher as crianças da comunidade.

O CAMINHAR METODOLOGICO

A Pesquisa caracteriza-se de forma etnometodologica, configurando-se como pesquisa qualitativa, aumentando as



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

possibilidades de análise levamos em consideração os traços culturais, o sistema de crenças, os costumes, as tradições, os hábitos e os padrões culturais dos grupos, dos quais participam os sujeitos estudados, para contextualização desse estudo tendo como ponto de partida as vivências das crianças no Círio de Nossa Senhora das Graças. Manifestação religiosa realizada anualmente no município de São Caetano de Odivelas/Pa.

Para sistematização dos dados utilizou-se a análise de conteúdo através da interpretação de mensagens e falas soltas, considerando todas as formas de discurso, interpretando o que está implícito. Conforme afirma Mota-Neto (2008) o detalhamento de conteúdo pode ser definido a partir de duas categorias de análises, as analíticas e as temáticas. Considerando a interpretação do autor, a divisão em categorias permite ampliar a diversificação dos dados e torna ainda mais ampla a percepção das informações e de fácil entendimento.

Utilizamos também a observação participante, pois apresenta um leque de possibilidades, sobre a imersão nos ambientes sociais objetos de estudo. Com intenção de compreender o papel da criança como participante ativo do Círio, nos inserimos neste universo a ser investigado, como afirma Chizzotti (2006, p. 82):

O pesquisador não se transforma em mero relator passivo: sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência. A descrição minudente, cuidadosa e atilada é muito importante; uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto. O pesquisador deve manter uma conduta participante: a partilha substantiva na vida e nos problemas das pessoas, o compromisso que se vai adensando na medida em que são identificados os problemas e as necessidades e formuladas as estratégias de superação dessas necessidades ou resolvidos os obstáculos que interferiam na ação dos sujeitos.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

A observação participante, ocorreu durante os momentos da procissão (figuras 1 e 2), permitindo a interpretação sobre os momentos da procissão e a importância que as crianças dedicam a esse momento. Para auxiliar nas análises de dados, utilizamos também, o registro dos diálogos através da gravação de voz, filmagens, e registros fotográficos, além do diário de campos.

Figura 1: Participação dos meninos carregando o cartaz da Santa



Fonte: arquivos da pesquisa (2023)



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Figura 2: Representação de Nossa Senhora das Graças



Fonte: arquivos da pesquisa (2024)

Delimitamos como sujeitos da pesquisa, 13(treze) crianças, entre elas 05(cinco) meninos e 8(oito) meninas, escolhidas através de alguns critérios como a acessibilidade, faixa etária de 8 a 12 anos, com participação ativa na festividade do Círio, por serem protagonistas durante a procissão e residentes da comunidade de Santíssima Trindade – Cachoeira – no município de São Caetano de Odivelas/Pa. Levando em consideração os critérios éticos da pesquisa com crianças, esclarecemos e orientamos a importância do desejo da criança em participar, assim como, a autorização e consentimento dos responsáveis. Onde, utilizamos nomes fictícios escolhidos pelas crianças, para registrarmos os relatos apresentados durante a pesquisa.

Através da separação em categorias temáticas, ampliou-se de forma mais clara os conceitos, fundamentações e organização da



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

pesquisa. A partir das principais categorias analíticas, surgiram falas das crianças, que se fizeram de grande importância para a compressão da temática em questão, como:

- *Círio e a criança*: A motivação e a participação da criança na procissão do Círio de Nossa Senhora das Graças.
- *Círio e a religiosidade*: A finalidade das rezas e orações do Círio de Nossa Senhora das Graças.
- *Círio e os saberes*: O cotidiano do Círio e o processo educativo não formal.
- *Círio e a ludicidade*: A ludicidade do Círio, além das rezas e procissões.

O CÍRIO DE NOSSA SENHORA DA GRAÇAS: SABERES, CULTURAS E VIVÊNCIAS

O Círio de Nossa Senhora da Graças, festa conhecida como a maior manifestação religiosa da comunidade, acontece no terceiro domingo de janeiro nas ruas da Comunidade de Santíssima Trindade em São Caetano de Odivelas. A festa acontece a pouco mais de vinte e seis anos, com cerca de três mil pessoas que acompanham a imagem da padroeira, caminhando em procissão, por cerca de dois quilômetros, pelo entorno das ruas centrais da comunidade.

Mesmo como cenário principal as ruas da comunidade de Cachoeira, muitos moradores do centro de São Caetano de Odivelas e de comunidades vizinhas, se dirigem até o local. No entanto, para além dos dias da procissão no terceiro domingo de janeiro, existe uma extensão com diferentes homenagens que são prestadas a Nossa Senhora das Graças, fortalecendo o imaginário devocional, representada pela imagem da Santa como a encarnação do divino e sobrenatural. O culto passou a se intensificar, acrescentando costumes como as novenas, visitas da imagem peregrina as residências dos fiéis, organização dos trajetos do cortejo do círio. Estabelecendo uma aliança simbólica e um compromisso de retribuir



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

as graças alcançadas ou pretendidas. Conforme lembra Oliveira (1978, p. 79):

O santo está ao alcance imediato do fiel: na imagem, na estampa, nos santuários, num cruzeiro à beira da estrada, numa gruta, ou nos arredores do cemitério. O fiel não precisa recorrer a um mediador especializado para contactar o santo; vai diretamente a ele, conversa com ele, expõe seus problemas, agradece as “graças”, ou simplesmente presta seu ato de culto.

O contexto da festa do Círio, reúne elementos culturais da região, entrelaçadas desde o início do planejamento até a realização, onde evidenciamos a imensa ligação entre o movimento religioso, social, cultural e os processos educacionais.

A relação de convivência em grupo, é uma forma de olhar o outro de forma mais atenciosa, principalmente quando estes momentos de convivência são com pessoas de mais idade, reconhecendo e valorizando de forma adequada cada momento de aprendizagem adquirido através da participação ativa nos momentos do Círio. As interações com o meio e com o outro é uma das principais formas de trocas de saberes, que se aperfeiçoam e se coeducam.

Durante [...] a história social da humanidade a prática pedagógica existiu [...], mas imersa em outras práticas sociais anteriores. Imersa no trabalho: durante as atividades de caça, pesca e coleta, depois, de agricultura e pastoreio, de artesanato e construção. Ali os mais velhos fazem e ensinam e os mais moços observam, repetem e aprendem (BRANDÃO, 2006, p.10).

Estes valores adquiridos através da convivência, do respeito mútuo, que são compartilhados entre as crianças que participam ativamente do Círio de Nossa Senhora das Graças, enraíza-se no seu cotidiano e será lembrado e repassado a outras gerações. Ao falarmos dos momentos e relações de aprendizagem, devemos considerar que



esse contexto pode variar de acordo com cada cultura, cada grupo carrega saberes e aprendizagens específicas. Fundamentando-se na teoria de Paulo Freire, busca-se promover a integração e participação dos sujeitos na construção da sociedade através de uma educação comprometida com a conscientização do educando com o meio em que vive como sujeito ativo capaz de refletir e agir sobre ele (FREIRE, 1981).

Esses saberes possuem uma grande representatividade para conseguirmos compreender o processo educativo voltado para o fazer/aprender a qual as crianças que participam da festividade do Círio estão inseridas. Passam por vários momentos como: orientação coletiva, orientação individual, diálogo, respeito, rodas de conversa, brincadeiras, divisão de tarefas, escuta, rezas, educação voltada para religiosidade, prática, treinamento, repetição, hierarquia. Destacamos o diálogo na visão de Freire: “o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (FREIRE, 1986, p.14).

Podemos evidenciar por meio do diálogo em grupo com os sujeitos da pesquisa, a existência de processos educativos dentro da educação não formal e principalmente a reflexão dos saberes adquiridos através desta vivência dentro dos processos da festividade do Círio. Conforme Freire (2008) trata-se de uma circunstância em que existe companheirismo e respeito pelo ser do outro, pois se nós nos fazemos na relação com os outros, o diálogo é o passo inicial para a realização do processo educativo.

RELIGIÃO E RELIGIOSIDADE

Ao analisarmos uma sociedade sempre seremos condicionados a ideia de cultura e identidade, para fundamentarmos os pilares sociais e os conceitos comportamentais de uma coletividade. Os Costumes e padrões culturais de um povo sofrem com intensos impactos com o passar dos anos, principalmente a



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

crença a respeito da religiosidade, apresentada a eles por seus antepassados.

As religiões são consideradas atualmente como sistemas de crenças e práticas que resultam na salvação, tendo diversos elementos comuns e semelhantes. Desta forma, deve-se levar em consideração que o conceito exato de religião é insuficiente pra os estudos científicos, já que é construído culturalmente e historicamente em seus sistemas religiosos, pois em uma determinada situação histórica germinam crenças, instituições, condutas, ritos, teologias, enfim, outras manifestações do homem, que refletem a geração, a época, e o tempo em que viveu.

Ao utilizarmos o termo religiosidade entende-se que esta é uma manifestação de sentimentos, crenças e práticas referentes ao sagrado e não encontraríamos ligadas somente ao popular. Verifica-se esse conceito para que possamos refletir acerca de um elemento fenômeno religioso: a experiência religiosa define-se melhor no trecho:

A experiência é algo profundamente do sujeito que a percebe, podendo envolver sentimentos e noções. Esses e essas, provavelmente, aparecem em um segundo momento integrativo (que nem se verifica). Considerações como essas abrem espaço para o caráter por vezes “inefável” de algumas experiências profundas, como em especial, as de natureza religiosa. O indivíduo “percebe”, “sabe”, “conhece”, com clareza, mas sem poder expressar o quê e o como do que vivência. Sem se opor à razão, a experiência tem, portanto, outros pontos(inconscientes) de apoio, que não obstante sua obscuridade lhe confere um intenso grau de veracidade humana. (VALLE, 1998, p.41)

A partir desta constatação os saberes religiosos podem surgir das mais diversificadas formas, envolvendo o imaginário simbólico das crenças que podem vir a fazer parte do cotidiano da criança e do adulto.



O CAMINHAR ENTRE OS SABERES IDENTIFICADOS

A pesquisa tornou-se uma caminhada desafiadora, a partir do contato com os interpretes e os saberes presentes no seu cotidiano. Na trajetória em pesquisar os saberes infantis no Círio de Nossa Senhora das Graças. Com isso, a pesquisa buscou analisar quais saberes estão presentes no cotidiano das crianças durante a festividade, destacando o contexto cultural local em que essas crianças estão inseridas.

Tornou-se necessário observar atentamente o cotidiano das crianças, durante as ações da festividade do Círio (Figura 3), com intuito de ampliar a percepção sobre os processos educativos vividos pelas crianças. Em muitos momentos, tornou-se necessário voltarmos a atenção somente para observação e escuta, para abrirmos um maior espaço ao diálogo em forma de roda de conversa, que se tornaram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, pois através destes momentos de diálogos passamos a conhecer um pouco mais de cada um dos interpretes.

Figura 3: Crianças na procissão do Círio



Fonte: arquivos da pesquisa (2024)



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Ao acompanhar as crianças em momento anteriores e durante a procissão, conseguimos contextualizar com mais clareza a fala dos interpretes, além de observação de diversos momentos de trocas de contato entre as crianças. As crianças eram participantes ativos da procissão, entre cantos, rezas e caminhadas. Tornando-se protagonistas da cultura e história local. Como nos relaram os interpretes, Eduarda (11 anos) e Mauricio (10 anos), ao indagamos sobre o significado do Círio par eles:

***Eduarda:** O Círio é importante para mim, porque eu gosto da procissão, eu acredito que a santa faz milagre.*

***Maurício:** Eu gosto de ir para igreja rezar, minha avó sempre me levava par acompanhar o Círio vestido de anjo.*

O caminhar entre os saberes avançou ao idealizarmos como as crianças vivenciam os processos educativos nos mais diferentes espaços. Caracterizando a participação das crianças nos ritos religiosos como agentes socialmente ativos. Os saberes religiosos, hierárquicos e lúdicos, foram observados durante as narrativas das crianças. Estes saberes devem ser considerados como processos educativos e culturais, transmitidos a essas crianças no contexto que estão inseridos. Onde cultura, educação, religiosidade, hierarquia e a ludicidade que entrelaçam de forma clara.

As práticas educativas vão muito além dos muros escolares, ao falarmos de educação não formal expandimos a visão sobre a diversidades de saberes construídos através do convívio social. Portanto, a presença desses saberes favorece o fortalecimento da cultura, onde o sujeito passa por processos de aprendizagem adquirindo conhecimento e se tornando cada vez mais independente ao reconhecer-se como um sujeito social. Como complementa Rubem Alves (1999, p.21): “A religião fala sobre o sentido da vida. Ela declara que vale a pena viver. Que é possível ser feliz e sorrir. E que todas elas propõem é nada mais que uma série de receitas para a felicidade”.



CONCLUSÃO

As concepções teóricas construídas na pesquisa interligadas ao convívio com os sujeitos e fenômeno estudado, nos possibilitaram buscar novas compreensões sobre a construção de saberes religiosos e a educação não formal. Compreendemos os processos educativos através da construção coletiva de conhecimento. Deste modo, a pesquisa se desenvolveu com as crianças participantes do Círio de Nossa Senhora das Graças, demonstrando sua relação de responsabilidade e participação ativa, principalmente em relação a construção de saberes religiosos e educacionais.

Através das análises, podemos perceber que as crianças participam dessa manifestação religiosa e cultural por vontade própria, e a aprendizagem é desenvolvida através da escuta, do compartilhar, do participar, e principalmente pela vivência cotidiana em grupo. Estas aprendizagens passaram a se desenvolver através da troca de saberes por meio dos processos educativos não formais. Todavia, os saberes lúdicos, religiosos e hierárquicos são repassados pelos mais velhos as crianças, onde, esses saberes enraízam-se nas crianças naturalmente. Deste modo, as crianças sabem exatamente o momento exato do que fazer e como fazer.

Contudo, verificamos a importância de dar atenção as vozes das crianças que participam ativamente do Círio. Por desenvolveres saberes religiosos através do cotidiano da festividade, adquirindo conhecimento que será transmitido as mais diferentes gerações, transformando esse processo em recriação de novos saberes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **O que é religião**. 2. Ed. São Paulo. SP: Loyola, 1999.
BRANDÃO, Luis Carlos. **O que é educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como Cultura**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** (Coleção Primeiros Passos – n 20). São Paulo: Brasiliense, 2007.

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação**. Rio de Janeiro, 2ª edição: Zahar Editores, 1983.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. 1. ed. 13 Reimp. Rio de Janeiro- RJ: LTC, 2008



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

JUNG, Carl Gustav; ROCHA, D. M. R. **Obras Completas De C. G. Jung**: Volume XI/1 Psicologia e Religião. 1. ed. Petrópolis - RJ: VOZES, 1978.

MELO, Maria Lúcia Gomes Figueira de. **Etnometodologia e Educação**. Belém-Pa: UEPA, 2008.

MOTA - NETO. João Colares. **A educação no cotidiano do terreiro**: Saberes e práticas culturais do Tambor de Mina na Amazônia. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém, 2008.

OLIVEIRA, Pedro Ribeiro de. O catolicismo do povo. In: VV.AA. **A religião do povo**. São Paulo: Paulinas, 1978.

PANTOJA, Vanda; MAUÈS, Raymundo Heraldo. **O Círio de Nazaré na constituição e expressão de uma identidade regional amazônica**. Revista Espaço e Cultura, UERJ, RJ, n. 24, P. 57-68, Jul./Dez/2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

TEDESCO, João Carlos. **Festas e Saberes**: artesanatos, genealogias e memória imaterial na região colonial do Rio Grande do Sul/ João Carlos Tedesco, Valter Rosseto. Passo Fundo: Méritos, 2007. 259 p.

VALLE, Edênio. **Psicologia e Experiência Religiosa**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, maio 1998.



A CRIANÇA QUILOMBOLA E SEUS SABERES: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL QUE EMERGE DO BRINCAR NO RIO

Tatiane de Nazaré Rodrigues da Cunha
Jarleane do S. Barbosa de Melo dos Santos
Pamella Nascimento e Silva

RESUMO: O presente artigo propõe reflexões sociológicas interligadas aos processos educativos fomentados em espaços não escolares, durante as práticas lúdicas. Assim, este estudo teve como locus, a comunidade remanescente de quilombo São Sebastião, localizada no município de Acará-PA, sendo os sujeitos 11 (onze) crianças, moradoras da comunidade. Temos por objetivo, analisar os saberes que emergem do brincar, em um ambiente não escolar que é o rio Genipaúba, refletindo sobre os processos educativos interligados na exteriorização desses saberes, e suas contribuições para o enriquecimento e fortalecimento da cultura quilombola. A metodologia adotada nesta pesquisa apoiou-se em uma abordagem qualitativa com elementos etnográficos, ancorada na etnometodologia, para coleta de dados utilizamos: observação participante, rodas de conversa, diário de campo, registros fotográficos, gravação de voz e filmagem. Na apreciação dos dados utilizamos análise de conteúdo. Dessa forma, compreendemos os aspectos educacionais e culturais que envolvem o brincar no rio Genipaúba.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes. Processos educativos. Brincar.

INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte analítico obtido durante pesquisa de campo na construção da dissertação de mestrado, intitulada “Saberes do rio: o brincar da criança quilombola da comunidade São Sebastião- Acará- PA”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Apresentamos aqui análises



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

coletadas durante o convívio com a comunidade remanescente de quilombo São Sebastião no município de Acará/ PA, locus da pesquisa de campo, entre os anos de 2021 a 2023.

Por meio desta pesquisa, podemos embarcar em uma viagem por entre as águas amazônicas, tendo como leme o universo infantil quilombola e seus saberes, desvelados a partir das vozes das crianças remanescente de quilombos da comunidade. Dessa forma, afirmando as águas amazônicas como um local inundado de conhecimento, trazemos discussões acerca da educação não formal que emerge nesse universo lúdico, compartilhando e ressignificando saberes. Para Freire (2011, p.8) “a educação reproduz a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem” nesse entendimento a educação está associada a realidade vivenciada, sendo ela repleta de significados que precisam ser libertados, e que façam sentido aos sujeitos nela envolvidos.

Temos então como objetivo, propor uma reflexão sobre os processos educativos que emergem do brincar, em um ambiente não escolar que é o rio Genipauá. Os sujeitos da pesquisa são 11(onze) as crianças quilombolas, moradoras na comunidade remanescente de quilombo São Sebastião, localizada no município do Acará- Pa.

Trazemos reflexões sociológicas interligadas aos processos educativos fomentados em espaços não escolares, que enriquecem a cultura quilombola e fortalecem sua ancestralidade. Nessa premissa e ancorados no objetivo desse recorte, propomos as seguintes indagações motivadoras: Quais saberes são fomentados no cotidiano da criança quilombola da comunidade São Sebastião? Dê que maneira os processos educativos não formais fazem parte do universo lúdico da comunidade durante o brincar no rio?

Metodologicamente, por se tratar de uma pesquisa centrada nos saberes e processos educativos que emergem do brincar optamos por uma abordagem qualitativa, tendo como método de pesquisa, elementos etnográficos, fomentados a partir da observação participante, roda de conversa, entrevista individual, diário de campo,



registros fotográficos, gravação de voz e filmagem, utilizadas como instrumento de coleta de dados para este estudo.

Espera-se que este recorte possa ser uma contribuição, não só aos envolvidos diretamente ou indiretamente com o estudo, como também para ecoar as vozes das crianças quilombolas, valorizando-as como sujeitos ativos na propagação e ressignificação dos saberes ancestrais. Assim como, reconhecer a importância dos processos educativos não formais na formação cultural dos povos tradicionais remanescentes de quilombo.

A COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO SÃO SEBASTIÃO E O VELEJAR METODOLÓGICO

Embasadas pelo aporte teórico anterior, que potencializa os processos educativos e sua interação com os saberes nas comunidades tradicionais, ressaltamos aqui, que este recorte foi desenvolvido em uma comunidade quilombola localizada na zona rural do estado do Pará. Seguimos essa viagem a conhecer um pouco sobre o locus desse estudo:

LÓCUS

Localizada no município de Acará- PA a comunidade remanescente de quilombo São Sebastião, pertence a uma região mais conhecida como baixo- Acará, no nordeste paraense. O município fica a 100 quilômetros de distância de Belém, a capital do estado do Pará. Com uma população de aproximadamente 56 mil habitantes segundo dados do IBGE 2011.

No que se refere as atividades econômicas do município de Acará/ Pa, evidencia-se o extrativismo e a pecuária, se destacando também no comércio de mandioca e no cultivo de pimenta- do- reino. A relação direta com a natureza é algo característico dos habitantes do município, visto que a região do baixo- Acará, compõe o bioma amazônico. Ressaltamos que, o Acará é o município paraense em que



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

mais se encontram comunidades remanescente de quilombo oficialmente registradas ou não, sendo também um município caracterizado pela grande diversidade cultural.

No que diz respeito especificamente a comunidade remanescente de quilombo São Sebastião, fica localizada a 70 km da sede do município do Acará. Para ter acesso a comunidade, é necessário seguir trajeto pela PA- 483, oficialmente chamada de Alça Viária do Pará, onde no km 32 da rodovia, segue-se por um ramal de terra em condições precárias, por mais 30 minutos aproximadamente, até chegar na comunidade.

Sobre as características da comunidade, temos em sua composição 50 famílias, as quais seu principal meio de subsistência é a produção e comercialização de farinha de mandioca, além do que, praticam a agricultura de subsistência. A maioria das casas da comunidade, são de alvenaria e possuem serviços de água encanada e energia elétrica. Ao que se refere a educação, existe somente uma escola, a qual desde o início da pesquisa encontra-se desativada, por questões de infraestrutura, fazendo com que as aulas aconteçam em um local insalubre, no barracão de eventos, com o funcionamento de apenas uma turma multissérie.

No que diz respeito aos serviços de saúde, é composto somente pelas visitas mensais dos Agentes Comunitários de Saúde (ACS), que fazem o acompanhamento das famílias realizando ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. Assim o acesso à educação e saúde, funciona de forma precária, fazendo com que os moradores da comunidade tenham que se deslocar por conta própria, pois não existe meio de transporte público no local, para sede do município ou para capital do estado.

METODOLOGIA

Velejando por águas quilombolas, seguimos viagem pelo percurso metodológico desse recorte. Destacamos que por se tratar de uma pesquisa centrada nos processos educativos e saberes que



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

emergem do brincar no rio, optou-se por uma abordagem qualitativa trazendo Minayo (2009), visto que a forma quantificada não é adequada para a interpretação desse estudo, pois é necessário aprofundar-se na interpretação e contextualização da realidade cultural, a partir da convivência na comunidade.

Como método dessa pesquisa trazemos elementos etnográficos, baseados em Neto (2009), que afirma a importância do método etnográfico em uma pesquisa qualitativa, evidenciando que para descrever e analisar profundamente os fenômenos socioculturais presentes em comunidades, é necessário partir da perspectiva dos próprios sujeitos que vivenciam cotidianamente tais fenômenos.

No que diz respeito a pesquisa de inspiração etnográfica com crianças, trago os estudos Arenhart (2016, p. 43) pois afirma, ser uma tarefa que:

[...] exige adentrar no contexto em que se inserem os sujeitos e busca apreendê-los na relação com esse contexto, acreditando que este, ao mesmo tempo em que opera na constituição dos modos de ação e significação dos sujeitos, também é por eles constituídos. A par disso, a participação das crianças como sujeitos da pesquisa vem ser uma exigência do próprio objeto desta investigação.

Dessa forma metodologicamente, tomamos como referencial a etnometodologia, destacando Alain Coulon (1995) como metodólogo, que tem por premissa central o pressuposto de que os indivíduos constroem processos de interações, que dão sentido ao mesmo tempo que realizam suas ações no dia -a -dia, não sendo eles apenas reprodutores de normas e regras sociais. Visto que é uma pesquisa centrada nos processos educativos e saberes empíricos que emergem do brincar infantil.

A etnometodologia parte da perspectiva de análise, baseada na realidade social, expressas nas crenças e comportamentos dos membros de um grupo, pautadas nos conhecimentos empíricos, que se manifestam por meio de conversas, gestos e todas as formas de



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

comunicação. Assim, a partir dessa análise pode-se compreender as construções e interações que fundamentam os fenômenos sociais.

Como ferramenta de pesquisa utilizamos algumas técnicas aliadas na pesquisa de campo, ancoradas em autores como Neto (2009) e Afonso; Abade (2008), são elas: Levantamento bibliográfico a respeito dos descritores da pesquisa, necessários para direcionar a escrita e garantir respaldo teórico e científico sobre esse estudo. Utilizamos também a observação participante, que nos permite analisar os fenômenos sociais a partir da imersão no ambiente de estudo. A roda de conversa, que ocorreu tanto no barracão como também as margens do rio Genipaúba (figuras 1), é uma técnica que permite o participante refletir e interpretar seu cotidiano e especificamente sobre os saberes que permeiam seu brincar no rio Almejando a posterior análise dos dados e visando registrar e garantir a fidelidade aos diálogos, recorremos a gravação de voz, diário de campo, registros fotográficos e filmagens.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Figura 1: Roda de conversa no barracão e no rio



Fonte: arquivos da pesquisa (2023)

Definidos as técnicas para coleta de dados, seguimos para a delimitação dos sujeitos da pesquisa, ressaltando que os mesmos compõem o estudo dissertativo. Trata-se de 11 (onze) crianças, selecionadas por alguns critérios como: faixa etária de 4 a 12 anos, acessibilidade, e residentes na comunidade remanescente de quilombo São Sebastião no município de Acará/Pa, devido a premissa de que as



crianças da comunidade são protagonistas em suas histórias e brincadeiras.

Para sistematização e interpretação dos dados coletados optamos pela análise de conteúdo, que segundo Chizzotti (2006, p. 98) “o objetivo da análise de conteúdo é compreender o duplo sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Desse modo, a análise de conteúdo nos proporciona um entendimento não obsoleto fundamentado na textualidade dos relatos, mas sim uma análise que potencializa diferentes tipos de linguagens e expressões.

Ressaltamos que a pesquisa seguiu os critérios éticos que caracterizam a pesquisa com crianças, e garantem o respaldo da investigação em respeito a Resolução 466/12 do Ministério da Saúde e a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, utilizamos o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) nesse estudo, a fim de esclarecer e orientar sobre a importância do consentimento e respeito ao desejo de participar, tanto para as crianças como também para seus responsáveis. Perante o exposto, a pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética, tendo sido aprovada sob o número de parecer: 5.711.589.

NAVEGANDO PELOS SABERES DA EXPERIÊNCIA E OS PROCESSOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS

O compartilhar de conhecimento através da experiência, é algo marcante entre as comunidades tradicionais. Tratamos aqui de algo, peculiar e característico dos sujeitos amazônidas, que é o aprendizado proporcionado pelo brincar no rio, onde observamos os saberes sendo fomentados em vários aspectos, como por exemplo na construção de brinquedos e brincadeiras, inspirados na natureza. A troca de conhecimentos disseminados às margens das águas amazônicas, nos direciona a compreender os processos educativos que perpassam esse ambiente não escolar, que é o rio, e como tais



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

processos contribuem para a formação identitária e cultural da comunidade quilombola.

Trazemos para a discussão sobre cultura, Geertz (2012, p. 10) que em sua concepção antropológica afirma “compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade”. Dessa forma, para assimilar os aspectos culturais e as singularidades do fenômeno estudado é necessário que os valores culturais sejam analisados e descritos a partir das próprias interpretações e interações dos sujeitos envolvidos.

Assim, podemos afirmar que para compartilhar cultura é essencial a interação com processos de aprendizagem, e para essas reflexões podemos abordar as afirmações de Brandão (2002), ao tratar sobre a importância dos diversos espaços onde ocorre a transferência de saberes, contrariando a ideia de que a educação está presente apenas nos ambientes formais de ensino. O autor afirma ainda, que as relações sociais fomentam o ensinar e aprender, para além do modelo formal de ensino, sendo estas relações provenientes de uma ação sociocultural sobre seus participantes.

A concepção interpretativa de Geertz (2012) sobre o que é cultura, ao ser relacionada com viés educativo cultural no ponto de vista de Brandão (2002) nos direciona a construção teórica sobre saberes. Dessa forma, analisamos Charlot (2000), pois o autor sinaliza que, para se interpretar a cultura e o seu contexto educacional, se faz necessário dialogar com os saberes compartilhados nas interações cotidianas dos sujeitos.

Charlot (2000) salienta que a construção dos saberes ocorre de maneira dinâmica a partir da relação com o contexto e com outros indivíduos. “Para compreender a relação de um indivíduo com o saber, deve-se levar em consideração sua origem social” (CHARLOT, 2000, p. 74). Assim o autor evidencia que, não só o sujeito e suas interações devem ser investigados, mas também o contexto social no qual está inserido. Ressaltamos a peculiaridade dos sujeitos desse estudo, ao estarem inseridos em um contexto ribeirinho e quilombola.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

María Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

E nesse contexto em que cultura, educação e saberes caminham em paralelo no universo infantil, podemos tratar sobre a cultura infantil, que neste estudo está diretamente ligada as vivências das crianças quilombolas tendo como espaço de brincar e produzir saberes na floresta amazônica.

Para Charlot (2000, p.54) “A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro, e com sua ajuda. [...] é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular”. Assim, através do brincar, os saberes integram processos de aprendizagem em um ambiente não escolar, potencializados pela interação e o compartilhar com o outro.

Explorando as afirmativas de Geertz (2012), Brandão (2002) e Charlot (2000), sobre cultura, educação e saberes, podemos então dialogar com Freire (2011), ao observar que os saberes são construídos na práxis cotidiana com processos culturais nos quais os sujeitos estão envolvidos, fica explícito que eles dialogam e aprendem através da interação. Nesse sentido, Freire (2011) apresenta a dialogicidade, concedendo aos participantes do processo educativo a liberdade de expressão e o diálogo, de modo que se reflete em conjunto e em mesmo grau de importância sobre aquilo que se ensina e aquilo que se aprende.

A partir do diálogo se designa uma relação distinta entre os sujeitos. Conforme Freire (2011), trata-se de uma circunstância em que existe companheirismo e respeito pelo ser do outro, pois se nós, nos desenvolvemos na relação com os outros, o diálogo é o passo inicial para a realização do processo educativo. Assim, a troca de diálogo entre as crianças remanescente de quilombo durante o brincar no rio Genipáuba permite que aqueles que possuem mais experiências, contribuam com os que ainda estão aprendendo, tornando possível o aprimoramento dos saberes que ali se formam.

Dessa forma, voltadas para a perspectiva freiriana e os conceitos de dialogicidade, baseados no respeito à diferença e no aprendizado e crescimento dos sujeitos dialógicos, é possível inferir



que o diálogo através da brincadeira, guarda a centralidade no processo educativo, não apenas como estratégia pedagógica, mas como condição para o conhecimento, uma vez que é por meio dele que é possível a compreensão crítica da realidade.

Considerar, portanto, o aporte teórico analisado é ter um olhar sensível sobre a apropriação cultural da criança remanescente de quilombo, e de que forma elas dão sentido e ressignificam a cultura de seu povo, observando os aspectos que envolvem o ensinar, o aprender e o desejo de aprender, expressos em suas vivências lúdicas e sociais com a comunidade e no rio. Assim, é possível reconhecer a voz da criança como protagonista e produtora de cultura, e dos saberes presentes no universo lúdico da comunidade remanescente de quilombo São Sebastião.

PROCESSOS EDUCATIVOS E SABERES IDENTIFICADOS

Mergulharemos agora, em águas “turbulentas” de saberes, protagonizados pelas crianças remanescente de quilombo, durante o brincar no rio Genipaúba. Assim, realizamos uma análise dos saberes, destacando suas peculiaridades e demarcando os processos educativos implícitos, que nos levam a compreender de que forma o aprendizado se manifesta durante o brincar no rio.

O convívio com a comunidade remanescente de quilombo São Sebastião, nos fez desvelar o rio, como um local de aprendizagem, fomentador de saberes que transcendem as paredes de uma escola. As crianças, sujeitos dessa pesquisa, convivem com saberes que legitimam sua cultura e identidade, forjados por uma práxis cotidiana que se potencializa quando compartilhados através da ludicidade no rio, um local característico da infância dos amazônidas (figura 2).

Figura 2: Crianças brincando no rio Genipaúba



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**



Fonte: arquivos da pesquisa (2023)

Nessa perspectiva, tomando a criança amazônida como protagonista desse estudo, investigamos em suas expressões, falas e seus brincares, os saberes provenientes de uma formação cultural conscientes ou inconscientes que se evidencia em um espaço de brincar singular. Inferimos nessa investigação as características de dialogicidade, proposta por Freire (2011), pois verifica-se que no contexto estudado, a palavra, ao ser proclamada, tem uma ação efetiva e é tomada de sentidos, sendo instrumento de promoção do bem comum e libertando o conhecimento, das amarras científicas.

Nesse sentido, ao analisar o aperfeiçoamento do saber em um ambiente não formal, a partir das vozes das crianças amazônidas trazemos para essa discussão Andrade (2019, p. 104):

As crianças ribeirinhas detêm saberes culturais primorosos, ricos em detalhes, observáveis nas práticas cotidianas ligadas diretamente à natureza. No exercício dessas práticas, conhecimentos diversificados



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

compõem a dinâmica das vivências que se dão na água, na terra, na mata e em outros locais criados por elas.

Assim afirmamos, portanto, o conhecimento da criança amazônica, considerando o universo lúdico que a cerca, e a perspectiva cultural que nele habita, pois “[...] pelo brincar, traduzem, afirmam e recriam formas culturais por meio da linguagem, aliás, expressam pela oralidade todo o conhecimento e sabedoria que aprendem desde cedo no cotidiano beira rio (POJO, 2017, p. 143).

Dito isto, trazemos os saberes identificados a partir das vozes das crianças remanescentes de quilombo, da comunidade São Sebastião, são eles: da ludicidade, do compartilhar, da afetividade, do cotidiano, da ancestralidade.

A ludicidade exteriorizada a partir do brincar no rio é uma forma das crianças da comunidade expressarem os saberes de seu contexto social. Carvalho (2006, p.159) afirma, “a ludicidade possui um valor enquanto forma de saber, ela pode gerar conhecimento, acompanhando as transformações da realidade vivenciadas pelo homem”.

Vemos no brincar no rio uma manifestação lúdica, enriquecida de saberes que proporcionam o aprendizado aos seus praticantes, de forma prazerosa e divertida, contribuindo significativamente para o desenvolvimento infantil, oportunizando atingirem conhecimentos específicos do contexto em que vivem. Tais aprendizagens que fluem em um ambiente não escolar, são potencializados pela interação e o compartilhar com o outro. Charlot (2000, p. 54) acredita que “A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro, e com sua ajuda. [...] é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular”.

Dessa forma seguimos para o compartilhar, como um processo educativo que pode ser observado nitidamente nas interações dos sujeitos, pois as crianças dialogam sobre suas



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

brincadeiras, ensinam umas às outras, escutam as opiniões sobre uma melhor forma de brincar, discutem sobre o êxito dessas opiniões, inventam novas brincadeiras e brinquedos, sempre ouvindo as sugestões umas das outras.

A partir da convivência com o outro, a criança vai desenvolvendo vínculos afetivos, direcionados não somente aos seus pares, como também ao ambiente em que vivem. Nesse contexto, Ferreira (2004, p. 194), trata sobre os benefícios das redes de amizades “[...] podem ser vistas como importantes contributos para o processo de reprodução cultural dentro do grupo, por que é com outras crianças que se brinca, conversa, trocam ideias, se constrói e se expande a sua cultura”. O vínculo de amizade é essencial para a aprendizagem da criança, a partir da afinidade que tem por seus pares, se tornam mais suscetíveis a aprender e estimuladas em ensinar.

Os saberes da afetividade estão presentes em diversos aspectos na comunidade, pode-se destacar a relação com ambiente em que vivem, o sentimento de pertencimento, os laços afetivos que unem a criança e o rio, são expressos em suas falas. Visto que as crianças gostam e tem intimidade com o rio, fazem dele seu local de diversão, que os inspira a criar as mais diversas brincadeiras e dele tirar os recursos naturais para confeccionar seus brinquedos.

Trago nesse emaranhado de saberes, o saber do cotidiano que “[...] estão associados às relações de bem viver entre elas e o meio onde vivem” (PERES, 2018, p. 153). Para esse entendimento, recorro Oliveira (2008, p. 11), ao assegurar que “o saber cotidiano está vinculado à prática dos sujeitos, ou seja, é um saber que lhes permite resolver problemas práticos e imediatos”.

Vivenciar os saberes do cotidiano a partir das vozes das crianças possibilitou uma visão ampliada do campo de investigação, pois “as crianças dominam saberes que estão atrelados às vivências que norteiam suas práticas sociais e culturais” (ANDRADE, 2019, p. 172). Assim, durante o brincar no rio podemos associar os saberes do



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

cotidiano ao manuseio de ervas e plantas medicinais, a conhecimentos sobre a temporalidade das marés, a pesca e a preservação da natureza.

Os saberes que submergem do brincar no rio estão atrelados a cultura e história da comunidade São Sebastião, se desenvolvem nas crianças a partir da apropriação de elementos culturais presentes no ambiente em que vivem e compreendidos a partir de suas interações sociais. Assim sendo, direciono-me a identificar os saberes da ancestralidade entre as crianças quilombolas, durante o brincar no rio. Para Alves (2020), a partir das interações com seus pares, as crianças “manifestam comportamentos de alegria, sentimento de liberdade e saberes indispensável à vida [...] especialmente, na preservação da sua ancestralidade”. E partindo desse momento lúdico embebido pelas águas amazônicas, as crianças “[...] interpretam significados da sua cultura, ou seja, adentram no aprendizado” (ibid, p.38).

Analisamos então, os saberes da ancestralidade a partir do respeito que as crianças têm pelos mais velhos, valorizando assim suas experiências. Tal relação, acontece em todos os espaços da comunidade, porém destacamos aqui, as observações realizadas nos momentos de ludicidade no rio, quando os mais velhos acompanham as crianças, e através da oralidade o ensinar e aprender acontece às margens do rio. Momentos estes, em que são compartilhadas histórias, mergulhadas em saberes que se disseminaram por diversas gerações. Sendo, portanto, a oralidade, fundamental no processo de ensino-aprendizagem da comunidade. Assim, estamos falando da “educação que se dá na coletividade, na transmissão da memória pela oralidade” (VELOSO, 2019, p. 145). Esse aprendizado é potencializado, quando se entrelaça ao cotidiano lúdico da comunidade, visto que “O brincar percebido através da memória traz consigo o passado” (ibid, p. 108).

Identificamos a partir dos relatos e convivência com os sujeitos dessa pesquisa, que as relações sociais são fundamentais para o aprendizado na comunidade, e que todos os saberes identificados perpassam por processos educativos através da oralidade, pois a



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

partir do diálogo recebem orientações que contribuem para a formação cultural e convivência em sociedade. Dessa forma, “os saberes proporcionados pela experiência presente na comunidade, passam sobretudo, pelo respeito, pela convivência e pelo diálogo entre os velhos e as crianças” (PERES, 2018, p.159).

Considerando a dialogicidade presente no convívio com a comunidade, destacamos que as rodas de conversas, foram fundamentais para compreensão das vivências das crianças durante a pesquisa, pois a partir de então, concluímos que a principal fonte de aprendizagem na comunidade é o diálogo. Refletindo melhor sobre essa questão, nos apropriamos de algumas falas usadas por Paulo Freire (2011, p. 78), em que é visível que “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Sob essa lógica, o convívio na comunidade estabelece diálogos, relações de troca, de partilha e de interação com seus pares, com adultos e com o mundo.

A aprendizagem é, portanto, concebida através do diálogo desenvolvido nas experiências e ancestralidades que perpassam vários aspectos que constituem o cotidiano da comunidade e seu universo lúdico. Dessa forma, evidencia-se o protagonismo da criança quilombola da comunidade São Sebastião, como sujeito cultural ativo em seu contexto, que de forma dinâmica e divertida, guiados pela ludicidade, tem a possibilidade de conhecer a cultura e história. Tal sujeito, vivência no brincar, processos educativos que o proporciona aprender, experienciar e ressignificar os diversos saberes que emergem das suas manifestações lúdicas no rio Genipaúba.

CONCLUSÃO

A partir da identificação dos saberes fomentados nas interações lúdicas no rio Genipaúba da comunidade remanescente de quilombo São Sebastião, compreendemos os processos educativos pelos quais tais saberes são fomentados, destaca-se também a determinação dos moradores pela continuidade de sua ancestralidade



a partir da oralidade. Nesse sentido, Freire (1985) considera que no processo de aprendizagem, só aprende os que se apropriam do conhecimento, o transformam e o reinventam, com a possibilidade de aplicá-lo em situações concretas.

Inferimos nesse recorte a necessidade de dar visibilidades as vozes das crianças quilombolas, valorizando a resistência dos seus saberes subalternizados que se ressignificam ao longo da história, e se potencializam em espaços não escolares rompendo o ideário epistemológico de superioridade, visto que tais saberes são construídos em uma comunidade remanescente de quilombo, espaço este, marcado historicamente pela resistência e marginalização social.

Por fim, refletimos que a educação em contexto não formal é fundamental para apropriação cultural das comunidades tradicionais, sendo necessário a implementação de novas epistemologias que contemplem o conhecimento empírico, para que assim, a criança tenha acesso ao saber não somente pela experiência, mas também pela compreensão científica de sua identidade, história e cultura.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

ALVES, LAURA MARIA S. A. Ensaio cartográfico sobre a infância: o desafio da pesquisa com crianças na Amazônia paraense.

Humanidades & Inovação, v. 7, p. 32-49, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3963>. Acesso em: 20/02/2023.

ANDRADE, Simeia Santos. **A infância da Amazônia marajoara: práticas culturais no cotidiano das crianças ribeirinhas da Vila de Piriá-Curralinho/PA**. Curitiba: CRV, 2019.



ARENHART, D. **Culturas infantis e desigualdades sociais.**

Petrópolis: Vozes, 2016.

BRANDÃO, C. R. **Educação como cultura.** São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

CARVALHO, N. C. **Entre o Rio e a Floresta:** um estudo do imaginário e da ludicidade de crianças ribeirinhas. 2006. 294 p. Tese (Doutorado em Educação Física) – UGF, Rio de Janeiro.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COULON, A. **Etnometodologia e educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: TLC, 2012.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de (Org.). **Cartografias Ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazonidas. Belém: CCSE/UEPA, 2008.

PERES, E. S. **Crianças Quilombolas Marajoaras: Saberes e vivências lúdicas**. 2018. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, PA, 2018.

POJO, Eliana Campos. **Gapuiar de saberes e de processos educativos e identitários na comunidade do Rio Baixo Itacuruçá, Abaetetuba – PA**. 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) — Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

VELOSO, A. P. C. **O entrelaçar das memórias de velhos e as suas brincadeiras de infância**: um estudo na comunidade quilombola de porto alegre em Cametá-Pa. 2018. 180 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, PA, 2019.



A ESCRITA LITERÁRIA COMO LIBERTAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

José Geraldo Silva Cordeiro ¹

RESUMO: Este artigo é resultado de uma experiência exitosa com leitura e escrita literária na escola pública, realizada com estudantes de 7º ano durante as aulas de língua portuguesa. A atividade tinha como objetivo oportunizar o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita do gênero textual poesia. Nesse ínterim, os estudantes resistiam ao novo: a produção de algo que, conforme eles, não sabiam. No entanto, sabendo da existência das capacidades deles e das resistências possíveis, resolvemos criar estratégias que viabilizassem o despertar desse saber a fim de lhes oportunizar autonomia na leitura e escrita. Portanto, esse artigo tem o objetivo de apresentar uma experiência realizada nas aulas de língua portuguesa, baseada em teorias que envolvem os processos que viabilizam a leitura e escrita literária: a saber: sob a ótica da leitura subjetiva a partir das escritas de Jouve (2002), Rouxel (2013a); Xypas (2018); Lebrun (2013). Nesse contexto, essa teoria representa uma relevante contribuição à formação do sujeito leitor e escritor literário, ademais trazemos suporte da teoria de Freire (1997) que apresenta o sujeito com capacidade para mudar o mundo.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Ensino de literatura 2. Leitura e escrita literária 3. Língua portuguesa 4. Paulo Freire

¹Professor de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental do Município de Santa Cruz do Capibaribe – PE. Graduado em Letras pela FAFICA – Caruaru – PE e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. (e-mail: gheraldo@hotmail.com)



INTRODUÇÃO

O compromisso com a leitura e escrita literária sempre nos interessa, assim como a formação do sujeito leitor através da leitura e escrita literária. As estratégias de leitura e escrita literária é objeto de nossa atenção na escolha da obra para desenvolver atividades reflexivas com o texto, sua discussão e produção escrita na sala de aula. Esse artigo nasce da experiência com uma atividade para leitura e escrita literária no 7º ano do Ensino Fundamental. O objetivo da atividade era incentivar os estudantes a lerem, fazerem atividade interpretativa e escreverem poemas.

Após lermos alguns poemas sobre vários assuntos, os estudantes foram questionados sobre o despertar de emoções pelos poemas. Grande parte deles disseram que não, não sentiam emoção. Desse momento, foi então solicitado que anotassem quais palavras traziam alguma emoção. Eles descreveram mais sobre lembranças, mas não descreveram emoção. Pelo que se entende de leitura e escrita de poesia, sempre vamos lidar com emoção.

Então, buscamos uma nova ferramenta. Foi feita anotação no quadro do nome de várias emoções: raiva, tristeza, alegria, nojo, desdém, entre outras. Em seguida, foi solicitado a eles para se sentarem em dupla: um de frente para o outro e ali, eles iriam demonstrar uma emoção, por meio de gestos no rosto e o colega iria dizer qual emoção estava sendo apresentada. A realização da atividade, contou com a interação de todos os estudantes, que a fizeram de maneira concentrada e divertida. Finalizada essa parte, foi solicitado a eles escreverem um poema sobre uma dessas emoções que eles fizeram o exercício, e saíram poemas bem escritos e profundos.

A partir dessas atividades, percebemos a necessidade de buscar nas teorias, sobretudo da formação de leitores literários, subsídios para elaboração de estratégias fundamentadas que proporcionem o desenvolvimento da leitura e escrita literária em maior escala.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

A preferência para desenvolver este artigo parte da experiência vivida em sala de aula com o gênero textual poema como mencionado acima. Observamos que houve uma aproximação dos estudantes com o movimento característico do gênero em questão a partir de vivências consigo mesmos, com experiências com as suas próprias emoções. Também vimos a possibilidade de os estudantes tornarem-se cocriadores de poemas. Unimos assim os dois eixos fundamentais que trabalharemos nesta experiência: a leitura e a escrita literária à luz da leitura subjetiva.

Sob à ótica da leitura subjetiva a partir das escritas de e Jouve (2002), Rouxel (2013a; 2013b; 2013c; 2014); Xypas (2018); Lebrun (2013), cujos primeiros dados dessa teoria, consistem no conjunto de trabalhos apresentados no Colóquio “Sujeitos leitores e ensino de literatura”, que ocorreu na cidade de Rennes-França em 2004. Nesse contexto, essa teoria representa uma relevante contribuição à formação do sujeito leitor literário. Também associamos a tudo isso, a perspectiva apresentada por Freire (1997) que viabiliza a autonomia do estudante nos seus processos de aprendizagem.

A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

O ensino de literatura sempre geram discussões nem sempre prudentes desde muito tempo até a atualidade. De acordo com o pesquisador Cordeiro (2020), a leitura de textos literários aciona a nossa imaginação, traz possibilidades de desenvolvimento da reflexão, além disso, pode promover melhor compreensão sobre nós e o mundo. De acordo com o autor, essa leitura deve ser de fruição, no entanto, o que acontece e se observa na sala de aula, muitas vezes, é a leitura condicionada a tarefas e, muitas das vezes, uma leitura imposta.

Por isso, é importante pesquisarmos como se dá a relação entre a literatura e a escola, como o texto literário pode ser lido em sala de aula; de modo que, durante a leitura, haja um momento de



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

satisfação e também uma oportunidade de contribuir para o desenvolvimento e capacidade de cada leitor a fim de torná-lo crítico.

Para o pesquisador Rildo Cosson, a escola é o lugar da aprendizagem sistemática e sistematizada da leitura e de outros saberes e competências (Cosson, 2018). No entanto, sabemos que a isso a que a escola obedece, mediante os documentos oficiais, ora torna o professor orientado de como deve ser usado o texto literário, ora essa sistematização é negada, às vezes por falta de conhecimento ou de incentivo para compreendê-la. Portanto, a necessidade de formação continuada para ajudar o professor a desenvolver as competências para um ensino de literatura em atendimento às propostas de possibilitar aos leitores acesso à representação da vida através da literatura, é para nós bastante necessária.

Além disso, da forma como o professor elabora a aula, muitas das vezes, distancia-se entre a proposta da literatura na escola e a da literatura como fruição. Para Lajolo (1986) exige-se do professor certas habilidades e experiências com o uso do texto literário para que as aulas de literatura tenham sentido. Conforme essa autora:

Se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas (Lajolo, 1986, p.53-54).

Podemos perceber que não basta a leitura, mas o objetivo a ser alcançado através dela, além disso, a escolha do texto, dentre outras atitudes, pode constituir atividades que favoreçam aos leitores um momento de busca por sentidos no/do texto numa perspectiva de fruição. E para isto acontecer, é necessário que o professor tenha habilidades com a leitura literária. A partir daí, promoverá quicá a experiência estética.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Sobre essa experiência, Rouxel (2014) defende como um momento de privilégios para a formação desse leitor. De acordo com essa autora:

Fruto de um encontro eficaz, pessoal, íntimo, entre um leitor e uma obra, a experiência estética é um momento privilegiado na formação do leitor. De acordo com a sua intensidade, ela marca duravelmente a história do leitor, a sua memória, os seus valores, a sua personalidade (Rouxel, 2014, p.22).

Vemos que o encontro com o obra não pode ser de qualquer maneira; para acontecer a experiência estética, é preciso que esse encontro seja autêntico, e a eficiência dele promova o contato com a leitura e o favorecimento de uma construção que possa levar à necessidade de novas leituras, e se construir um sujeito leitor ativo que busque na leitura literária, sentidos e significados a fim de refletir sobre o mundo e sobre si.

Sabemos que o único lugar do mundo para acesso ao texto literário não é a escola, mas está nela oportunidades diversas, encaminhamentos próprios do meio acadêmico, situações capazes de promover mergulhos mais profundos na leitura literária que possibilitem o engajamento inicial e favoreçam em cada estudante a capacidade de adentrar na obra literária e aprender a observar com olhar crítico, o protagonismo de uma personagem, a decadência de outro, o lugar de um, a cultura do outro.

No espaço escolar, lugar das diversas possibilidades de discussão de saberes, é possível a desenvoltura, a crítica, o desenvolvimento de habilidades necessárias para encarar a vida através da leitura. É lá, ladeados de vários outros(as) colegas, de professores e professoras, prontos(as) para ouvir e possibilitar as mais diversas inferências sobre as obras literárias que cada estudante terá oportunidade de desvendar os livros, encontrar os personagens, mas somente se isto acontecer promovido com a intenção de que o texto literário é uma obra de arte, que necessita de



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

ferramentas para a condução em cada linha entendendo significados, extraindo sentidos, aprendendo com a obra e sendo crítico com ela. O texto literário foi criado com uma suposta intenção, desvendá-la exige leitores atenciosos e críticos, capazes de questionar e ir além do que está escrito; através dela, o leitor pode romper seu horizonte de expectativas, pois quem tem acesso à leitura tem oportunidades de observar a vida por outras dimensões, visto que:

a atividade do artista estimula a diferenciação de grupos; a criação de obras modifica os recursos de comunicação expressiva; as obras delimitam e organizam o público. Vendo os problemas sob esta dupla perspectiva, percebe-se o movimento dialético que engloba a arte e a sociedade num vasto sistema solidário de influências recíprocas. (Candido, 2006, p.33).

Para o autor que acabamos de citar, o texto literário oportuniza criticidade, a capacidade de distinguir pessoas e grupos, bem como perceber a vida sob mais de um ponto de vista: a arte da sociedade ou a representação da realidade. Uma oportunidade de perceber a influência de uma na outra, consequentemente do outro e de si.

Também entendemos que não basta que haja o contato com o texto literário desprendido da realidade. Em consonância com Rouxel (2013a, 2013b, 2013c) é imprescindível para o leitor ver a obra considerando a relação de literatura e realidade e não só no seio de literatura. Assim, vemos que haverá construção de sentidos sobre o que se lê. É sabido que muitas das situações de encanto e desencanto pela literatura acontecem pela estratégia ou oportunidade de acesso ao livro, por estarem aquém da expectativa do leitor. Ademais, a literatura, dentre as demais artes, tem espaço fiel garantido para aqueles que se interessam por ela desde os primórdios da vida.

O ensino de literatura promove o encontro com a leitura. Esta atividade é porta de entrada para a aquisição de outros saberes.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Na literatura, há oportunidade para desfrutar a representação da realidade. Zilberman (2009) destaca a leitura como um primeiro plano para essa porta de entrada ao universo do conhecimento. Para a autora: São várias as razões pelas quais a leitura passa a ocupar o primeiro plano, em detrimento de outras modalidades de percepção e representação da realidade, funcionando como a porta de entrada do jovem ao universo do conhecimento (p.24).

A autora nos coloca diante de uma realidade que não dá para afastar-se dela sem antes estabelecer um sentido consistente. A leitura aparece na vida do estudante nos primeiros momentos da infância, em casa ou na escola. E é pela leitura que a criança passa a conhecer o meio de representação da realidade. Embora saibamos que as outras artes como o cinema ou as artes digitais são fortes na atualidade, mas, inicialmente, sempre há de existir um livro com as primeiras histórias para crianças ou os primeiros detalhes sobre aquilo que ninguém diz, às vezes, isso se encontra somente nas obras literárias.

Apesar dessa oportunidade também possibilitar a humanização através do texto literário, precisamos estar atentos para a relação da teoria com os documentos oficiais, uma vez que neles, há objetivos para o ensino de literatura, como podemos perceber, a proposta do documento sobre o ensino de literatura, sugere “uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos.” (BRASIL, 2018, p. 84). Esse objetivo está no documento que funciona como base para a criação dos currículos nos estados e municípios brasileiros.

Para Colomer (2007) “a formação [do leitor] começa com um acúmulo de práticas sociais que o rodeiam desde o seu nascimento (p.52)”. Parte-se, então, do pressuposto de que a leitura precisa iniciar-se em casa, e a escola dê continuidade a essa prática. Para essa autora, se a literatura já está presente e se chega a um certo grau de conciliação entre a atividade de leitura e os saberes implicados no processo interpretativo, deve-se decidir, na sequência, a melhor forma



de conseguir que essa leitura escolar seja produtiva para o leitor. De acordo com Freire (1997, p. 37), “ninguém liberta ninguém; ninguém se liberta sozinho. As pessoas se libertam em comunhão”. Entende-se que uma vez o professor usando a estratégia correta, conduzindo a aula levando em consideração as aprendizagens dos estudantes e os conhecimentos prévios já trazidos para a sala de aula, haverá uma cocriação na produção do conhecimento e gerará a autonomia nos estudantes proporcionando-lhes a construção do conhecimento.

A ESCRITA LITERÁRIA COMO LIBERTAÇÃO À LUZ DA LEITURA SUBJETIVA

A partir desses escritos, entendemos que a Leitura Subjetiva se entrelaça com as propostas dos estudiosos que defendem o momento das emoções como oportunidade para catarse e ressignificação delas, a leitura e escrita literária como formação de sujeitos leitores-escritores se dispõem a proporcionar sensações nos leitores durante a leitura e escrita literária, mobilizando os estudantes a aproximarem-se dos textos e através da leitura, das emoções evocadas por ela, terem contato com a experiência estética. As propostas de atividades da Leitura Subjetiva proporcionam aos leitores contatos diferenciados do ensino tradicional de literatura. “Longe de se envolver na descrição analítica ou erudita das obras que eles leram, esses leitores evocam como elas os inquietaram, como elas os marcaram” (Rouxel, 2014, p.22). A proposta da Leitura Subjetiva é possibilitar aos sujeitos leitores esse envolvimento, não relacionado às questões estruturais, mas às que têm relação com as emoções, com o eu do sujeito leitor.

O desafio para a escolarização da leitura continua intenso. Segundo Rouxel (2013a; 2013b; 2013c) muitas vezes, é entendida como uma performance medida pelo número de páginas. Apesar de a autora mencionar que o aspecto anterior é evidente em “certas escolas” no contexto escolar da França, aqui no Brasil não é diferente. É desafiador o trabalho com a formação de leitor no cotidiano da sala



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

de aula. Outra imagem característica da dificuldade na formação do leitor apontado pela autora é a de “um leitor forçado”. Diante disso, percebemos o quanto essa teoria comunga com a prática com o leitor real, nós nos deparamos com essas dificuldades quando iniciamos nossas atividades com o texto literário em sala de aula, hoje com bastante estudo e pesquisa, vemos a importância da busca por estratégias para proporcionarmos ao leitor real, oportunidade de apresentar-lhes e eles usufruírem da experiência estética através do ensino de literatura.

Nos estudos feitos com estudantes de ensino médio e universitário, Rouxel aponta dois caminhos para encontrar o leitor: é uma espécie de clivagem identitária – “o leitor escolar e o leitor que existe nele.” Conforme a autora, os textos literários sugeridos pela escola distanciam-se daqueles de preferências pessoais dos estudantes. Nos estudos feitos segundo ela, é percebido que alguns estudantes se queixam da imposição da leitura escolar e que parece ser um dever, a leitura.

Provocar o desejo pela leitura é destaque na fala da autora. Por que desejo? Entendemos que despertar o desejo de leitura exige mediação. Conforme a autora, há estudantes relatando o interesse pela leitura, porque um amigo ou colega indicou o livro. Imaginamos como deve ser cheio de significados compartilhar uma leitura. O professor pode fazer isso, mas precisa ler, sentir-se provocado pela leitura. Porque para mediar a leitura desse texto, também deve estar incluso a emoção de ter lido tal obra.

Segundo Rouxel (2013a; 2013b; 2013c) a curiosidade do outro pode ter influências da ação interativa promovida pelo compartilhamento do conhecimento. Entendemos a necessidade do envolvimento do professor nessa mediação. Nas produções dos estudantes, a autora destaca, que a leitura é a primórdio, a busca por emoção. De acordo com Freire (1997, p.25), “a ação libertadora[...]deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência”. Entende-se que a perspectiva da autora corrobora com Freire, uma vez que as vivências proporcionadas para o



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

desenvolvimento da leitura e escrita mediadas pelo professor, oportunizam a independência desse estudante e a autonomia dele para ler e escrever como e quando quiser, transformando as dificuldades em caminhos para a aprendizagem.

Uma criança lendo o enredo sobre outra criança, assim, há uma possibilidade de um contato com sentidos do texto, favorecendo ao sujeito leitor vislumbrar a própria infância para adentrar na obra e fruir experiências através do eu poético, aprendendo, dessa maneira, a lidar consigo. Por isso, nas atividades de escrita, sugerimos que haja a correção do texto para uma posterior reescrita. Na ocasião que corrige o texto primeiramente é um colega de turma. Esse colega ler, faz as sugestões de ajustes necessários e o estudante autor reescreve o texto aplicando as observações sugeridas. Esse trabalho oportuniza envolvimento com o texto produzido. Por conseguinte, acerca do envolvimento do leitor com o texto; para Jouve (2012):

O leitor, emocionado[...], impressionado[...] ou divertido [...], esquecerá por um momento (o da leitura) os problemas e preocupações de sua existência. Ao mesmo tempo, o interesse que tem pelo destino das personagens, ao confrontá-lo com situações inéditas, modificará seu olhar sobre as coisas (Jouve, 2012, p. 108).

O deslocamento da atenção de si para o texto, proporciona um momento de reflexão que ao retornar para si, o leitor oportuniza a possibilidade de confrontar os dois mundos: o da leitura e o seu, podendo assim ressignificar pontos de vista antes sem sentido.

Ademais, para a proposta de trabalho com o texto literário, Rouxel (2013) afirma ser necessário instituir a subjetividade do leitor na consciência mesma de seus limites. Há na obra literária, sobretudo no poema, a possibilidade para o sujeito leitor apropriar-se dos sentidos que o eu poético dá para a vida. Ainda diz a autora, que a identidade do leitor é desconstruída e reconstruída a cada leitura. Partindo disso, percebemos o quanto é importante possibilitar o contato do leitor com a obra literária.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Para complementar a questão da apropriação, percebemos que grande parte das atividades com leitura literária são finalizadas sem a produção escrita do gênero estudado. Vemos que tais estratégias de leitura são importantes, no entanto, propomos acrescentar a essas, também a produção escrita, pois com a produção escrita há a oportunidade de percepção da autonomia, da liberdade e do poder de ter um texto produzido por si, tornar-se autor é um ato de envolvimento com a apropriação do conhecimento existente e aperfeiçoando nas ações coletivas de aprendizagens.

A FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR: DA LEITURA À ESCRITA DE POEMAS

Consideramos a atividade como uma intervenção em sala de aula, partindo de uma problemática de cunho coletivo, para proporcionar uma interação entre os estudantes colaboradores e, assim, fazê-los refletir e desenvolver uma prática de leitura literária e reflexão sobre o mundo representado, sobre a sociedade e sobre si, isso a partir de uma prática de ensino desenvolvida por nós por meio da leitura e da escrita de poemas, estimulando a reflexão e a participação do grupo, a fim de proporcionar uma aproximação com o propósito de promover a experiência estética.

Nos debruçamos em teorias que nos aportaram nesse percurso cujo objetivo era formar sujeitos leitores literários no ensino fundamental. É um desafio! Somos humanos, leitores, e a experiência com a leitura nos favorece enquanto leitores, professores e também pesquisadores, percebemos que é preciso sempre o olhar objetivo e perceptivo, pois a experiência com a leitura é complexa. De acordo com o teórico Compagnon (2010, p. 161), “a experiência da leitura, como toda experiência humana, é fatalmente uma experiência dual, ambígua, dividida: entre compreender e amar, entre a filologia e a alegoria, entre a liberdade e a imposição, entre a atenção ao outro e a preocupação consigo mesmo”. Entendemos que o outro da leitura, pode ser a representação do outro real, e que assim como o eu do



texto é a representação do eu real — a leitura literária é uma das oportunidades da vida para se conhecer melhor o outro e o eu, na literatura e na vida.

Usando poemas, propomos atividades de leitura e escrita à luz da leitura subjetiva e, dessa forma, envolvendo os estudantes participantes, criamos um grupo interessado pela leitura do texto literário que leu, interpretou e escreveu seus próprios poemas. Ao final do percurso, estavam empolgados para apresentar o que escreveram a todo mundo. Resolvemos fazer uma roda de leitura dos poemas para toda a turma e em seguida, convidamos outras salas de aula para acompanhar o recital organizado por eles. Essa atividade nos encheu de sentimentos bons, e nos trouxe a certeza de que a educação transforma a vida das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diferencial das atividades de leitura e da produção escrita feita pelos alunos, reuniu vários elementos. Primeiro, a leitura de poemas presentes no livro didático, a análise deles e as dificuldades para fazer as deduções sobre o gênero textual. Segundo, pelo fato de através de uma atividade lúdica, os estudantes serem despertados e movidos para as etapas seguintes: a produção de poemas e a atividade realizada em seguida com a roda de poesias e o recital para as outras turmas da escola.

A leitura mediada com os poemas permitiu uma prática com o texto completo e de forma contínua, que é proposto e retomado na escola, mas pode continuar sendo executado em qualquer ambiente extraescolar, onde o aluno tenha acesso a um livro, ou texto literário. Mas produzir poemas com base somente naqueles poemas lidos, vimos que não era o suficiente.

A interação entre texto, autor e leitor, como ato comunicativo, abriu espaço para as limitações de cada estudante em significar lugares indeterminados, perceber composições plurissignificativas, representações, fazendo emergir a relação de



assimetria entre estudante e professor. A mediação da assimetria entre texto e leitor foi possível, através do momento de interação entre os estudantes, experienciando as sensações e emoções.

Na leitura dos poemas, foram comentados aspectos relativos aos elementos do texto literário presentes em cada um que, quando decifrados, evidenciavam o potencial de sentidos do texto, conforme defende Iser (1996). E por fim, no final da atividade havia um encanto pelo que haviam escrito e expressão da necessidade de uma culminância para apresentação dos poemas produzidos.

Assim, o objetivo geral da atividade proposta foi alcançado, proporcionou o desejo pela produção escrita de poemas, e desencadeou emoção nas aulas de literatura, aportando professor e estudantes para experiência estética. O professor com suas experiências e subjetividades sustentadas no histórico de leituras e o estudante convencido de que conduta, pode atingir as expectativas diante da leitura literária fazendo dela uma necessidade. Quando isso acontece o “deve ler”, orientado muitas vezes pela escola, transforma-se em “preciso ler” quando os estudantes percebem que ler é desvendar mistérios, conhecer outros horizontes, experienciar outros mundos a fim de aprender com esses e poder aperfeiçoar, criticar, ressignificar o mundo e a si. Os nossos objetivos também foram atingidos: 1. A leitura dos poemas 2. Análise das emoções presentes neles 3. A Produção escrita de poemas. Este trabalho minucioso também foi possível de realizarmos.

Esperamos que a nossa experiência possa desencadear olhares sobre o ensino de literatura, que as estratégias de leitura e escrita possam ser a porta de entrada para fomentar no leitor desejo por ler outros textos literários, e ainda, acreditamos que estudos sobre formação de leitores com leitura e escrita de poemas poderão ser mais explorado nas pesquisas. Aqui está registrado uma experiência que sempre foi interesse nosso. Por um lado, porque fomos formados leitores literários com a leitura e discussão sobre o texto literário, e também a escrita literária sempre fez parte da nossa jornada. Por outro lado, enquanto professor, o



texto literário nos encanta quando o utilizamos na sala de aula para mergulharmos na estética artístico-literária a fim de compreendermos melhor o mundo e nós mesmos. Logo, enquanto pesquisadores, temos a oportunidade de unirmos teoria e prática e mostrarmos que o ensino de literatura é possível, e formar sujeitos leitores-escritores literários autônomos, mais ainda.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, Antonio. Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos. 10 ed, Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, ANTOINE. O demônio da teoria: literatura e senso comum/ Antoine Compagnon; tradução de Cleonice Paes Barreto mourão, Consuelo fontes Santiago. 2. ed. Belo horizonte: Editora UFMG, 2010.

CORDEIRO, José Geraldo Silva. A formação do sujeito leitor-escritor: da leitura à escrita de memórias literárias à luz da leitura subjetiva / José Geraldo Silva Cordeiro. – Recife, 2020.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro,



Paz e terra, 1997.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo:
Editora UNESP, 2002.

ISER, W. **O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético**.
Tradução de Johannes Kreschmer São Paulo: Ed. 34, 1996.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução:
Marcos Bagno e Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola,
2012.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN,
Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas
Metodológica**, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 51-62.

LEBRUM, Marlene. A emergência e o choque das
subjetividades do maternal ao ensino médio graças ao espaço
interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: LANGLADE,
Gérard; REZENDE, Neide Luiza (Org). **Leitura subjetiva e
ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie. Leitura subjetiva e ensino de literatura. In:
LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza (Org). **Leitura
subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013a.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura
literária. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza
(Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo:
Alameda, 2013b.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária.
In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiza (Org).



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Leitura subjetiva e ensino de literatura. São Paulo: Alameda,
2013c.

ROUXEL, Annie. Ensino de literatura; experiência estética e
formação do leitor. In: ALVES, José Hélder Pinheiro (Org.).

Memórias da Borborema 4: Discutindo a literatura e seu
ensino. – Campina Grande: Abralic, 2014.

XYPAS, Rosiane. **A leitura subjetiva no ensino de literatura:
apropriação do texto literário pelo sujeito leitor.** Olinda,
PE: Nova presença, 2018.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In:
ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M.K (Org). **Escola e
leitura: velha crise, novas alternativas,** São Paulo: Global,
2009.



A INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS: SABERES IDENTIFICADOS NA FESTA DAS TRIBOS

Darlaine do Socorro Barbosa de Melo dos Santos
Tatiane de Nazaré Rodrigues da Cunha
Ariadne Elizabete Batista de Lima

RESUMO: O referido trabalho fez uma análise qualitativa dos saberes vivenciados e compartilhados por 12 (doze) crianças em uma manifestação cultural, identificada por Festribal, que acontece anualmente na cidade de Juruti, no Oeste do Pará, na qual as relações interculturais estão presentes. Uma festa que entrelaça cultura e saberes e, propõe não apenas o respeito a diversidade cultural, mas procura desenvolver relações de cooperação, respeito e aceitação, entre diferentes sujeitos e culturas. O objetivo do estudo foi analisar as características do conceito da interculturalidade propagado na Festa das tribos, espaço que as crianças-brincantes são protagonistas. Para pormenorizar a descrição do objeto, utilizamos como método de estudo a etnometodologia, associada a elementos etnográficos. Concluímos, que no contexto das tribos a interculturalidade pode ser vista como um meio de experimentar a cultura do outro, de ter interesse em conhecer mais sobre ela e sobre o outro e, prezar por valores que levem o ser humano a integrar grupos a uma sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Criança-brincante. Festribal. Interculturalidade. Sabres.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado consiste em um recorte extensivo de uma pesquisa de mestrado concluída em 2023 e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, intitulada: Festival das Tribos Indígenas (FESTRIBAL): saberes e vivências da criança jurutiense, estudo esse que teve como



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

objetivo analisar os saberes vivenciados e compartilhados pelas crianças-brincantes do Festival das Tribos Indígenas (um espetáculo cênico) que acontece anualmente na cidade de Juruti. Um município de pouco mais de 59.000 habitantes, localizado a margem direita do rio Amazonas, no Oeste do Pará.

Aportamos nesse lugar com o intuito de entender o contexto das tribos pelo olhar e pela voz da criança-brincante, e de como elas produzem saberes no ato de representar. Dessa maneira, afirmando que nesse espaço se produz cultura e se busca perpetuar a memória, as tradições, os costumes dos povos da terra-floresta, trazemos discussões acerca dos saberes evidenciados em manifestações culturais, como na Festa das Tribos.

Manifestação esta que contribuí para o desenvolvimento social e cultural dos sujeitos envolvidos nesse contexto tribal, nos levando ao entendimento de que a cultura de um povo, de um lugar, transforma e estabelece relações interculturais, relações de respeito e aceitação que se dimensionam em uma dinâmica criadora do processo de produção cultural entre diferentes sujeitos e culturas. No olhar de Freire (1980, p.38) a “cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens”.

Nesse entendimento, definimos a interculturalidade como um conceito dinâmico que busca reconhecer a sociedade como um espaço de permanente interação e, esta propõe não apenas o respeito a diversidade cultural, mas procura desenvolver relações de cooperação, respeito e aceitação, entre diferentes sujeitos e culturas, visando preservar as identidades culturais desses sujeitos, de seu lugar, com o objetivo de oportunizar trocas de experiências e o compartilhamento de saberes na interação com seus pares.

E foi nesse pensar de forma dinâmica a interculturalidade e todo o aprendizado adquirido no contexto das manifestações culturais que se idealizou a escrita do referido trabalho por título: **A Interculturalidade no Contexto das Manifestações Culturais: saberes identificados na Festa das Tribos**, que tem por objetivo



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

analisar as características do conceito da interculturalidade propagado em uma manifestação cultural, saberes identificados no contexto da Festa das Tribos. O tema analisado torna-se relevante por entendermos que o espaço do festival das tribos indígenas (Festribal) é um lugar que se produz saberes e fomenta o potencial criativo e vital das relações entre os diferentes.

Nesse entendimento, surgiu a seguinte problemática: Quais saberes são compartilhados e vivenciados nessa manifestação cultural, tendo a interculturalidade como foco de análise? Assim, tomamos como finalidade apresentar uma síntese analítica da pesquisa concluída, destacando que nesse espaço se partilha experiências, vivências e cultura e que a educação também faz parte desse ajuntamento de saberes que estão associados ao contexto da festa. Vale ressaltar, que os dados coletados e analisados do trabalho concluído, serão utilizados como embasamento para o tema estudado.

O estudo incide em uma pesquisa etnometodológica, que teve como base elementos etnográficos com o intuito de explicitar tessituras teóricas e metodológicas e, pormenorizar a descrição dos objetos investigados, embasada em obras de autores como Paulo Freire que tratam sobre cultura e interculturalidade, bem como assuntos de interface com o tema estudado. Os sujeitos da pesquisa são 12 (doze) crianças-brincantes que vivem na cidade de Juruti/PA e que participam ativamente do Festribal.

Este recorte epistemológico nos leva ao centro da manifestação cultural, onde a interculturalidade está presente em todo o processo de protagonismo da criança nesse espaço. Entende-se que tanto no plano concreto ou imaterial, a cultura é intrínseca ao ser humano e, pode ser representada de diversas maneiras, de forma coletiva ou individual ela possibilita ao homem construir um mundo histórico com significações de valores, de respeito ao outro e a identidade cultural do outro, respeitando as diferenças entre culturas, e suas ancestralidades.

Que este acresça novos entendimentos a relação das pessoas com suas heranças culturais, e compreensão crítica de que a cultura



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

do outro não é melhor ou pior, mas diferente. E que no olhar da criança-brincante essas diferenças se transformam em vínculos, conexões e partilha de saberes.

NO MOVIMENTO DA PESQUISA: A METODOLOGIA E O ESPAÇO DAS TRIBOS

Entender o passo a passo do movimento metodológico da pesquisa foi de fundamental importância para que pudéssemos seguir o percurso da investigação e encontrarmos respostas aos questionamentos levantados e assim, atingir os objetivos delimitados no estudo. A escolha do método certo para uma pesquisa é importante, pois, é através dele que o pesquisador vai organizar sua investigação para fazer escolhas dos caminhos que serão percorridos durante o estudo.

O locus escolhido é um lugar de muitas narrativas e nos proporcionou vivências e partilha de saberes. A escolha de Juruti como locus da pesquisa, se deu com o intuito de analisar os saberes vivenciados e compartilhados pelas crianças-brincantes da festa e, assim, compreendermos este fenômeno em sua dimensão, social, cultural e educativa.

Seguimos com o recorte pontuando os itens mencionados e a importância destes no processo da escrita.

A METODOLOGIA

O percurso metodológico configura uma forma abrangente e concomitante a uma discussão epistemológica sobre o caminho do pensamento que o tema e o objeto de investigação requerem, como afirma Minayo (2007). Nesse entendimento, fez-se necessário compreender que o método usado na investigação consiste em perspectivas teóricas, com uma abordagem qualitativa para que se possa realizar um planejamento investigativo conciso e que atenda ao objetivo do estudo.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

A abordagem qualitativa foi utilizada por entendermos que nesse contexto teríamos que ter um “olhar mais adequado” para compreendermos as atividades presentes no Festríbal, nesse tipo de estudo o maior interesse do pesquisador é capturar a perspectiva do participante nas situações cotidianas. Como parte integrante do processo de conhecimento o pesquisador quando trabalha com estratégias qualitativas parte da ideia de que, o sujeito e o objeto são inseparáveis, como afirma Minayo (2009), a pesquisa incorpora realidades e estruturas sociais.

O estudo foi se adequando ao objetivo da investigação e se encaminhando as características teórica e metodológicas, dessa maneira, optamos pela etnometodologia com o intuito de pormenorizar a descrição dos objetos investigados. Coulon (1995), Psathas (2004) e Mello (2007), definem a etnometodologia, como uma pesquisa empírica, de abordagem teórico-metodológica que tem como proposta organizar as definições das atividades práticas do dia a dia, analisando o raciocínio prático baseado nos traços culturais, no sistema de crenças, nos costumes, este se fundamenta em procedimentos que buscam conhecer e produzir continuamente processos sociais significativos e ordenados.

Nessa continuidade, quando adotamos uma postura etnometodológica procuramos compreender que o saber não se constrói fora do contexto do objeto de estudo, mas é desenvolvido na interação com o meio, nas práticas cotidianas, seja em grupo ou individual. Nesse entendimento, a etnometodologia foi o caminho utilizado para analisarmos os saberes evidenciados no contexto das tribos. Elementos etnográficos também fizeram parte do movimento da pesquisa, pois, entendemos que se constituía no exercício do olhar e da escuta do outro, impondo ao pesquisador o desprendimento de sua cultura para se situar no centro do fenômeno por ele observado.

E foi nesse contexto etnometodológico que os métodos começaram a ser definidos. Assim, seguimos entendendo a necessidade de não apenas observar e escrever o contexto do sujeito que foi investigado, mas compreender que os saberes construídos



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

desse lugar, dessa região, dessa criança, são prenes de símbolos e significados, e que através do ato de se apresentar no Festribal, a criança valoriza suas crenças, os rituais, seus costumes e desenvolve sua identidade.

E para compreendermos esses múltiplos significados, darmos dinamismo e alcançarmos o objetivo do estudo, foram utilizadas algumas técnicas: **observação participante** (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p.74); **roda de conversa** (MOURA E LIMA, 2014, p. 101); **entrevista individual** (Gaskell, 2002, p. 72); **diário de campo** (MINAYO, 1993, p. 100); **registro fotográfico** (MARTINS, 2008, p. 22); e **filmagem** (LOIZOS PETER, 2008, p. 149).

Nessa perspectiva, buscamos abordagens e técnicas que nos direcionaram aos objetivos da pesquisa e, ajudaram a definir diálogos com os sujeitos envolvidos na investigação. A pesquisa contou com 12 (doze) crianças (seis da tribo Munduruku, seis da tribo Muirapinima), que vivem na cidade de Juruti e participam ativamente do Festribal e de todo o contexto da festa. Esse número de crianças se deu de acordo com a aceitação destas em participarem do estudo, como frisa Gil (2008), essa acessibilidade ocorre pelo consentimento da criança e seus pais e/ou responsáveis.

Para sistematizar os dados coletados e nos ajudar a descrever, analisar e interpretar as muitas narrativas observadas e vivenciadas na festa, optamos pela análise de conteúdo, que Bardin (2011) afirma que os elementos que constituem a análise, provém da comunicação verbal e não verbal. No caso de manifestações culturais como a Festa das Tribos, os códigos semióticos, os que não são linguísticos, vem ser o portador de muitas significações como: música, dança, vestuário, posturas, gestos, signos e comportamentos diversos, como ritos, a arte, mitos. Como esses códigos não são explícitos, cabe ao pesquisador extrair deles seus significados, que por hora estavam ocultos, nesse processo o contexto da pesquisa deve ser considerado.

Nesse entendimento, a pesquisa buscou analisar toda forma de mensagem manifestada na comunicação dos intérpretes, corporal e oral, nos levando ao registro e compreensão dos sabres e da vivência



da criança-brincante do Festribal. Para assegurar as identidades e os cuidados éticos dos pequenos intérpretes, foi submetido ao Comitê de Ética o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que foi devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número de parecer: 5.760.866, assegurando assim, a livre escolha da criança em participar da investigação, além de assegurar sua privacidade.

Dessa maneira, os termos citados nos deram respaldo ao longo deste estudo e nos ajudaram a manter o foco da investigação com os intérpretes.

ESPAÇO DAS TRIBOS: O LOCUS

O locus escolhido foi o município de Juruti, última cidade do Oeste do Pará pelo rio Amazonas. A cidade passou por várias mudanças ao longo de sua história, inclusive, de território, mas foi em dezembro de 1859, que Miguel de Frias e Vasconcelos, presidente da província do Pará, emitiu um relatório feito pelo engenheiro e o tenente Joaquim Rodrigues de Moraes Jardim com instruções de como escolher o ponto mais adequado para que pudesse ser feito o assentamento da nova povoação da então freguesia de Nossa Senhora da Saúde.

Para chegar à cidade os principais meios de transportes são barcos, lanchas, balsas e aviões de pequeno porte. A cidade tem um porto que é utilizado para o transporte de pessoas e para o escoamento da produção de minério (bauxita). Segundo dados do IBGE (2021), possui uma população de pouco mais de 59 mil habitantes, fica distante da capital Belém aproximadamente 847 km, levando cinco dias de viagem de barco ou balsa pelo rio Amazonas e quatorze horas da cidade de Santarém (a cidade onde as maiores aeronaves pousam por conta da estrutura do aeroporto).



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

A principal fonte de subsistência dos jurutienses é a agricultura familiar, a farinha de mandioca é o produto de maior produção dessas comunidades, cujo excedente é enviado para a cidade de Manaus/AM, as atividades complementares incluem a criação de pequenos animais, pesca artesanal e o extrativismo de frutas, como castanhas, bacaba, açaí e, a produção de banana que também gera renda para esses comunitários. Já na região urbana, os empregos giram em torno da Alcoa (nome da empresa que explora bauxita na região) e da prefeitura.

A “cidade das tribos” tem sua história e tradições ligadas ao rio e à floresta, um misto de magia que somente a floresta amazônica detém, com paisagens exuberantes, mitos e lendas que são contados e representados por esse povo jurutiense. Contar a história desse lugar é reportar nossas memórias aos povos indígenas que habitaram a região, que começou com uma aldeia de indígenas (os Mundurukus), e em períodos distintos teve seu território habitado por etnias como os Pocós e Condurís, povos nativos do baixo Amazonas (Oeste do Pará). Segundo registros históricos, o local onde a Missão Jesuítas Nossa Senhora da saúde se estabeleceu era uma aldeia onde habitavam os indígenas Mundurukus que era localizada sobre as praias de areia brancas do lago Juruti.

Nesse movimento intercultural, a metodologia, assim como a escolha do locus, nos ajudaram a olhar o objeto do estudo por diferentes ângulos e a identificar alguns dos muitos saberes adquiridos nessa cultura. Nessa continuidade, seguimos com o recorte identificando e pormenorizando os saberes evidenciados na pesquisa.

SABERES IDENTIFICADOS NO CONTEXTO INTERCULTURAL

Freire (2001), afirma que “a possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje”. Com esta afirmação, Freire nos conduz ao raciocínio eminente de que o homem é um ser criador e produtor de sua própria cultura.

Nesse entendimento, buscamos nos aproximar das categorias observadas na investigação e discorrer sobre o protagonismo da criança no contexto tribal e destacando que “a infância é expectadora dos festejos, mas neles entra também como protagonista” (DEL PRIORE, 2000, p. 73), elevando as crianças-brincantes do Festribal como protagonistas de suas histórias e produtoras de sua própria cultura.

Como aporte teórico recorremos a Brandão (2007), ao observarmos que o aprendizado acontece no compartilhar com o outro, como pressuposto à ideia de que as mudanças na realidade se constroem por meio do saber da ciência em interação com outros âmbitos de conhecimento. Na concepção do autor a aprendizagem acontece por meio da experiência e da vivência com o outro, a qual gera saberes diversos, capazes de comportar as várias demandas de indivíduos e grupos.

Segundo Brandão (2007 p. 22-23) em todo lugar onde exista saber existe também formas diferenciadas de ensinar e para que isso aconteça é necessário a transmissão desses saberes. Para ele, “tudo que é importante para a comunidade, e existe como algum tipo de saber, existe também como algum modo de ensinar”. Afirmando as palavras de Brandão (2007), Freire (2003, p. 79) diz que “No processo de ensinar há o ato de saber”, nos levando ao entendimento de que a educação se faz em diferentes espaços e a forma como ela é transmitida conduz os sujeitos a inúmeros saberes, responsáveis pela formação humana.

No contexto das manifestações culturais como a Festa das Tribos, o aprender e o ensinar pode ser evidenciado na vivência e na fala dos intérpretes, nesse sentido, nos apropriamos das palavras de Tim Ingold (2020) quando este afirma que a educação acontece em todos os momentos da vida do ser humano. Contudo, a educação não



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

deve ser configurada como algo pronto e acabado, ou influir algo as pessoas, mas essa deve ser libertadora, que abre caminhos de crescimento e de descobertas, levando em conta os saberes adquiridos em contextos interculturais, como na Festa das Tribos.

No referido recorte, Geertz (2008), nos levou ao entendimento da cultura e seu emaranhado de significados, quando nos remetemos a manifestações culturais como no Festibal, em que apresentam em forma de espetáculo características dos povos indígenas, reunindo aspectos tradicionais da cultura local, encontramos neste espetáculo um emaranhado de particularidades e significados que foram construídos em grupo, respeitando a diferença do outro, sem perder o reconhecimento coletivo dos padrões de comportamento e costumes.

Geertz (2008, p. 68) compreende que a “cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade”. Nesse entendimento, é imperativo pensar que a cultura está relacionada a uma memória coletiva-social, que funciona como um texto em que o ser humano está presente. Nela a aprendizagem constitui uma construção do homem como um ser pensante, aquele que fórmula ideias, concepções, que adquiriu hábitos ao longo do tempo, costumes, vivências, é “a cultura como aquisição sistemática da experiência humana” como afirma Freire (2008, p. 117).). É uma construção coletiva de aprendizado e transformação, que fortalece os indivíduos as suas vivências interculturais.

Os saberes compartilhados, também foi um item desenvolvido na análise dissertativa e, como aporte teórico tivemos Bernard Charlot (2000), que nos levou a compreensão de que o saber é produzido e sistematizado com outras culturas, vivenciadas e fortalecidas com o outro e, os espaços das manifestações culturais propiciam a produção e a reinvenção do ser e das experiências adquiridas e compartilhadas, são lugares onde existe uma circulação de culturas que se relacionam, problematizam e apreendem diversos saberes, onde o ser humano tem a oportunidade de estabelecer relações entre as diversas culturas que são produzidas em diferentes espaços sociais.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

No espaço das tribos respeitar o outro e suas diferenças é de fundamental importância para a construção do espetáculo, consideramos o contexto das tribos como um espaço social, onde a interculturalidade faz parte das relações de partilhas, vivências e circulação de saberes, lugar que dá sentido às relações sociais vivenciadas pelas crianças que ali participam, em meio a uma diversidade educacional.

Almejamos no estudo perceber a criança participante do Festibal de muitos ângulos, pois, estas nos levaram a aprender a aprender e nos mostraram que esse espaço da festa é um lugar ímpar, repleto de significados, saberes e contradições vivenciados por quem faz parte da festa.

Ressaltamos na pesquisa a importância das falas das crianças na formação de suas identidades, pois, foi por meio destas que se buscou analisar os processos educativos e os saberes vivenciados e partilhados na manifestação cultural.

Nessa continuidade, seguimos para os resultados do estudo, identificando os saberes observados no espaço da festa. A ludicidade, foi um dos saberes identificados. Na Festa das Tribos se busca retratar de maneira lúdica, através da dança, a resistência de elementos característicos da Amazônia para não deixar morrer o legado e a história dos povos originários.

O lúdico faz parte do contexto das tribos, observado no ato de dançar dos brincantes, elemento fundamental da festa, esse saber está presente de forma marcante e intensa na manifestação cultural. Que no entendimento de Carvalho (2014, p.07) a “ludicidade pode ser vivenciada como arte, e, por meio dela, também a vida pode ser vivida como arte”, no Festibal a criança vivencia esse saber em diferentes momentos no contexto da festa.

Em nossa observação, percebemos que as brincadeiras fluíam espontaneamente, e as crianças se juntavam com quem tinham mais afinidade, conversavam e decidiam o que o grupo ia fazer; percebemos que tinham uma seleção de brincadeiras, brincavam na maioria das vezes de “adoleta”, “pedra, papel e tesoura” e “dançavam”, não



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

optavam por brincadeiras de “correr”, por exemplo, porque não podiam ficar muito cansadas, “tã brincamos mais de coisas que não cansam a gente porque se não, não vamos dar conta de ensaiar depois” (Brenda, 11 anos).

Nesse entendimento, Luckesi (2002), afirma que a ludicidade é identificada no interior do indivíduo. A maneira como a criança vivencia o lúdico no seu cotidiano influencia de modo significativo seu desenvolvimento. Nesse sentido, o aprender e o compartilhar do que foi aprendido torna-se cada vez mais importante entre as trocas no universo infantil.

O compartilhar da criança-brincante do Festibal é outro saber observado no contexto das tribos. O ensinar e o aprender além do contexto escolar podem acontecer em diversos espaços, como afirma Brandão (2007, p. 13) a “educação acontece em locais onde não há escola, já que por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber”. Nas falas dos intérpretes notamos que se ensina e se aprende nesse lugar, um compartilhar de saberes educativos desenvolvidos e adquiridos nesse espaço.

A troca e o compartilhamento de saberes no contexto tribal se dão de forma espontânea pelas crianças, isso acontece quando elas interagem com seus pares, quando interagem com seu grupo, com o desejo de aprender com o outro, como “seres aprendentes” (BRANDÃO, 2002, p.25), as crianças-brincantes do Festibal chegam com seus saberes e nessa troca com o outro, aprimoram os que já possuem.

Observamos nesse espaço, a criança que tem mais tempo dançando na tribo tem tarefas, como ajudar na coreografia dos menores e lugar de destaque durante as apresentações, mas não é algo imposto, é algo que decidem entre eles, e isso é respeitado pelos coreógrafos e pelo grupo. O saber compartilhado está nos gestos e na maneira como interagem, pois, a criança como ser singular, social e cultural, aprende na relação consigo, com o outro e com o mundo, e se educa por um movimento interno, decorrente do mundo externo.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Ela humaniza-se e aprende na convivência com o outro e com os saberes compartilhados nessa interação.

Nesse movimento de saberes, outro saber evidenciado foi o da afetividade. A afetividade no contexto da tribo está associada às relações sociais de convivência que as crianças-brincantes estabelecem com seus pares e com o meio em que estão inseridas. A relação de afeto que a criança nutre por todo o contexto da festa nos faz refletir sobre os laços de amizade e respeito desenvolvidos nesse espaço. Esse saber faz parte do contexto da criança, e que as relações e laços criados pelo afeto não são baseados somente em sentimentos, mas também em atitudes.

Compreendemos que nesse contexto cultural, a participação da criança na festa é praticamente baseada em laços afetivos, afeto pela tribo e pela comunidade. Analisamos que a afetividade e a educação coexistem nesse meio e colaboram com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem encontrados fora do contexto escolar.

Ao considerar esses saberes no contexto das tribos, esses nos levaram a refletir que o afeto promove o sentimento de pertencimento e interpretação dos saberes desenvolvidos e adquiridos entre seres distintos. Que para Charlot (2000, p. 53) se constitui em aprender para “viver com outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente”.

Assim, como a afetividade está ligada a emoções, a criança que vivencia o Festribal transmite seu afeto ao contexto tribal através de seus gestos, de seus sentimentos, consegue transmitir suas emoções de forma prazerosa por meio de sua dança, de sua espetacularidade. Assim, identificamos outro saber nesse contexto intercultural.

A espetacularidade foi mais um saber identificado no contexto tribal. A espetacularidade da criança que dança na festa se destaca realizando coreografias emblemáticas que chamam a atenção dos espectadores pelo modo espetacular de se apresentarem. O corpo das crianças-brincantes “é um corpo lúdico, que atrai gritos, palmas e



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

muitos olhares” (ANDRADE; SANTA BRÍGIDA, 2022, p.176), nesse momento elas transformam a vida, alçando seu fazer ao extracotidiano, o contexto do espetáculo altera e afeta não somente o corpo da criança-brincante, mas de todos aqueles que se envolvem com o Festribal.

A criança-brincante mesmo sem compreender seu corpo em uma perspectiva mais complexa, de maneira intersubjetiva transmite saberes no diálogo corporal, constrói formas autônomas e próprias de significação na rotina com seus pares, em que a dança é a sua melhor forma de dialogar, de vivenciar a espetacularidade.

Através das danças, gestos e sentimentos transmitidos em seus rituais, a espetacularidade pode ser lida na vida dos povos originários. Hoje o Festival das Tribos ressignifica através da dança características de seus ancestrais, utilizando em suas apresentações adereços e indumentárias que caracterizam os costumes, crenças e lendas do imaginário amazônico relacionado a herança indígena. Evidenciando que os saberes desses povos são importantes para perpetuação da ancestralidade que acompanha seus descendentes.

Os saberes da ancestralidade, identificado, estão associados aos costumes, tradições, crenças, da vivência grupal e individual dos povos remanescentes, assim como, na ressignificação cultural e histórica de nossos ancestrais, o que fortalece os laços do presente, nos liga ao passado e remete ao futuro, tempos ligados e inter-relacionados, a dimensionar distintos aspectos da vida, pois:

Ancestralidade [...] encantamento [...] uma perspectiva filosófica [...] discorre desde nosso modo próprio de filosofar, de construir reflexões críticas desde nossas experiências, nossas vivências em um solo tecido pela relação ancestral [...] que construiu esse país. É compreender essas epistemologias [...] desde a percepção comunitária [...] organização, resistência, valorização, promoção e celebração da vida [...] (FREIRE, 2021, p. 265).

Assim, por meio do espetáculo se rememora a organização e resistência dos povos originários, como também, se busca valorizar sua cultura ancestral. Minha identificação desse saber se deu na



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

conversa com as crianças, em suas narrativas sobre a festa e o que ela representa, um dos aspectos era vivenciar os “saberes de nossos ancestrais”.

Nesse entendimento, a pertença a esse contexto é reiterada pelas crianças por meio de suas narrativas e seus gestos. As crianças-brincantes da Festa das Tribos vivem suas infâncias entrelaçadas a tradição cultural e aos saberes desenvolvidos, adquiridos e compartilhados por meio da ludicidade, na convivência afetiva com o outro, culminando na espetacularidade dos corpos que ressignificam seu lugar de pertencimento ligado à ancestralidade indígena.

POR FIM... (CONCLUSÃO)

A interculturalidade em Freire tem como referência não apenas o entendimento de que há diferenças entre culturas, mas busca compreender a valorização das relações interculturais e assim, viabilizar a performance criadora do processo da produção cultural. Entender e valorizar as diferentes culturas (que são cada vez mais desconsideradas) que resistem à "era digital", significa respeitar e considerar a diversidade de costumes, valores, saberes, crenças e etnias que marcam o cotidiano do ser humano em cada contexto.

O referido recorte nos levou ao entendimento de que no espaço das tribos as relações interculturais são evidenciadas e respeitadas, a festa vivencia o sentido de pertencimento e difunde sua cultura e seus saberes através do espetáculo cênico. Que os intérpretes do estudo foram crianças que interagem com a sua realidade, sujeitos que nas relações de comunicação com seus pares, desenvolveram suas identidades e por conseguinte sua subjetividade. Nesse contexto, as crianças-brincantes da Festa das Tribos assumiram o papel de produtoras de saberes e possuidoras de um papel importante nas relações interculturais evidenciadas nesse espaço, através do seu olhar e da sua voz, contribuíram para alcançarmos o objetivo do estudo.



Concluimos que nos espaços das manifestações culturais a interculturalidade pode ser vista como um meio de experimentar a cultura do outro, de ter interesse em conhecer mais sobre ela e sobre o outro, prezar e construir valores que levem o ser humano a integrar grupos a uma sociedade. Almejamos que a construção desses valores seja libertadora e intercultural.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Simei Santos; SANTA BRÍGIDA, Miguel.
ETNOCENOLOGIA E INFÂNCIA: a espetacularidade da criança-
brincante na cena carnavalesca em Belém do Pará. *In*: ANDRADE,
Simei Santos; SANTOS, Raquel Amorim dos (org.) **Infâncias e
Culturas Populares da Amazônia**. Curitiba: CRV, 2022.

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma
teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. 2. ed.
São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues.. **O que é educação**. São Paulo:
Brasiliense, 2007.

CARVALHO, Nazaré Cristina. **Saberes do cotidiano da criança
ribeirinha**. Artigo, edição v.4n.8. Revista Cocar, 2010. Disponível
em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/50>.
Acesso em: 29 de abr.de 2022.

COULON, Alan. **Etnometodologia**. Tradução de Efraim Ferreira
Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

DEL PRIORE, Mary. **Festas e utopias no Brasil Colonial**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

FREIRE, Paulo. **Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe**. In: BEZERRA, A.; BRANDÃO, C. (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980a. p. 136-196.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez: IPF, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC Editora S.A., 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

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



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2021**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 maio 2022.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Tradução de Vitor Emanuel Santos Lima e Leonardo Tangel dos Reis. Petrópolis: Vozes, 2020.

LUCKESI, Cipriano. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete. **Educação e ludicidade**. Ensaios 3. Salvador: UFBA, 2002. p. 11-20.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

MELLO, Lúcia. **Etnometodologia e Educação**. In: **Apostila da disciplina Sociologia da Educação**. Curso de Especialização em Docência da Educação Superior. UEPA, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106,



Educação Libertadora
Esperança para a reconstrução do Brasil



CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS & PESQUISAS
PERMANENTE DO BRASIL

XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

jan.-jun. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/1139>

9. Acesso em: 11 abr. 2022.

PSATHAS, G. Alfred Schutz's. **influence on American sociologists
an sociology**. Human Studies, v. 27, n. 1, p. 1-35, 2004.



A INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE INGLÊS: APLICAÇÕES DO DIALOGISMO DE BAKHTIN E DA DIALOGICIDADE FREIRIANA

Júlia Maria Nascimento Maciel

RESUMO: O presente artigo visa explorar as aplicações dos conceitos de dialogismo, conforme formulados por Mikhail Bakhtin, e da dialogicidade, conforme desenvolvida por Paulo Freire, no contexto do ensino de inglês, com foco na promoção da interculturalidade. Em um mundo cada vez mais globalizado, o ensino de línguas estrangeiras desempenha um papel crucial na formação de cidadãos globais, capazes de compreender e respeitar diferentes culturas. Este estudo realiza uma revisão sistemática da literatura para identificar práticas pedagógicas que integram os princípios bakhtinianos e freirianos, analisando como essas abordagens podem enriquecer o ensino de inglês e fomentar uma educação intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo. Dialogicidade. Língua Inglesa. Interculturalidade.

INTRODUÇÃO

O ensino da língua inglesa, como disciplina central na educação global, enfrenta desafios constantes para promover uma aprendizagem significativa e eficaz. Em um mundo cada vez mais interconectado, a capacidade de comunicar-se eficazmente em inglês é altamente valorizada tanto no mercado de trabalho quanto como meio crucial para a compreensão intercultural e a construção do conhecimento global. A fluência na língua proporciona acesso a uma ampla gama de informações, culturas e oportunidades, desde a literatura e ciência até o comércio e as relações internacionais. Portanto, torna-se essencial a busca por metodologias pedagógicas



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

que vão além dos métodos tradicionais e fomentem a participação ativa dos estudantes.

Tradicionalmente, o ensino de línguas tem se focado na memorização de regras gramaticais e vocabulário, deixando habilidades comunicativas e o pensamento crítico em segundo plano. Contudo, as exigências atuais demandam que os alunos aprendam não só mecanicamente a língua inglesa, mas também tenham capacidade para usá-la de forma criativa e crítica em diferentes contextos autênticos. Uma competência crucial é compreender diversas perspectivas culturais associadas à linguagem, assim como ser sensível ao expressar-se efetivamente através da interculturalidade.

Nesse contexto, as teorias do dialogismo de Mikhail Bakhtin e da dialogicidade de Paulo Freire oferecem perspectivas inovadoras que podem transformar a prática pedagógica no ensino da língua inglesa. O conceito de dialogismo de Bakhtin enfatiza a interação contínua entre diferentes vozes e discursos, sugerindo que o significado é construído através do intercâmbio e da resposta a outros discursos. Por outro lado, Freire defende o diálogo como meio para a conscientização crítica e a autonomia dos alunos em sua abordagem da Pedagogia da Autonomia, promovendo a aprendizagem colaborativa em direção à emancipação.

A prática de ensino de línguas pode ultrapassar o mero aprendizado dos aspectos formais e estruturais da linguagem por meio do uso da abordagem intercultural, que se baseia no diálogo entre os sujeitos e seus diferentes mundos culturais (Orr, Almeida, 2012). Essa técnica não só enriquece o ambiente educacional como também proporciona uma compreensão mais profunda em relação à cultura intercultural, além de promover a autonomia dos alunos.

O objetivo deste artigo é analisar e comparar os conceitos de dialogismo e dialogicidade, explorando como essas teorias podem ser aplicadas no ensino da língua inglesa. Através de uma revisão teórica e investigação prática, o estudo visa entender como essas abordagens podem enriquecer o ambiente educacional, promover a autonomia dos



alunos e fomentar uma compreensão intercultural mais profunda. Ao investigar a interseção entre as ideias de Bakhtin e a abordagem pedagógica de Freire, este artigo pretende fornecer insights sobre como as práticas inspiradas no diálogo podem aprimorar a eficácia do ensino da língua inglesa, preparando os estudantes não apenas para o domínio linguístico, mas também para um engajamento crítico com o nosso mundo globalizado.

Consequentemente, a análise das práticas pedagógicas baseadas nos conceitos de dialogismo e dialogicidade oferece uma oportunidade de repensar e aprimorar o ensino de inglês, alinhando-o às necessidades contemporâneas de uma educação mais inclusiva e dinâmica. Isso promove a interculturalidade como um componente essencial na aprendizagem de línguas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo adota uma abordagem qualitativa para investigar a aplicação das teorias do dialogismo de Mikhail Bakhtin e da dialogicidade de Paulo Freire no ensino da língua inglesa, com foco na promoção da interculturalidade. A pesquisa é composta exclusivamente por revisão teórica e de literatura.

Foram examinados textos acadêmicos, estudos de caso e livros pertinentes para compreender as aplicações das teorias do dialogismo, da dialogicidade e da interculturalidade no ensino de línguas. A análise literária buscou identificar os principais desafios e benefícios percebidos em contextos educacionais.

O conceito de dialogismo foi desenvolvido por Mikhail Bakhtin, enfatizando a grande importância da interação entre diferentes vozes e discursos para a construção do significado. Para Bakhtin, as palavras não são meros sinais neutros; elas estão especificamente inseridas em um campo ideológico particular e cada domínio possui seus próprios materiais simbólicos que geram signos específicos (Bakhtin, 2003). Essa abordagem realça a necessidade de considerar diversidades culturais no ensino das línguas estrangeiras,



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

permitindo aos alunos compreenderem e se comunicarem com outros discursos e perspectivas diferenciadas.

Paulo Freire coloca grande ênfase na dialogicidade como elemento central em sua pedagogia. Para Freire, o diálogo é uma exigência existencial que não pode ser reduzida a uma mera troca de ideias ou a conhecimento enlatado de um sujeito para outro. O diálogo deve ser um ato de criação onde os sujeitos em conversa conquistam o mundo juntos e não um ao outro (Freire, 2010). Essa abordagem possibilita uma aprendizagem ativa e reflexiva, encorajando os alunos a questionar, criticar e construir colaborativamente o conhecimento para a emancipação.

A implementação da interculturalidade no ensino da língua inglesa é essencial para a formação de cidadãos globais competentes. Ao adotar uma abordagem intercultural para a aprendizagem de línguas, os alunos conseguem explorar e compreender as culturas subjacentes à língua alvo, promovendo assim uma experiência educacional mais abrangente e significativa. Segundo Lins (2015), valorizar a própria cultura pode levar os alunos a descobrir perspectivas multiculturais sobre a aquisição linguística, revelando-se, em última análise, como cidadãos do mundo. Além disso, Orr e Almeida. (2012) sugerem que fomentar um ambiente baseado no diálogo entre indivíduos de diferentes origens culturais transcende os aspectos estruturais básicos da gramática; enriquece a educação enquanto cultiva uma compreensão mais aprofundada das interações interculturais e encoraja a autonomia dos alunos.

A integração dos conceitos de dialogismo e dialogicidade proporciona uma abordagem poderosa para promover a interculturalidade no ensino da língua inglesa. A sinergia entre essas teorias permite práticas pedagógicas inovadoras que incentivam o diálogo, a interação e a reflexão crítica. Ao combinar o foco de Bakhtin na multiplicidade de vozes e discursos com a ênfase de Freire no diálogo como um ato de criação e transformação, é possível desenvolver metodologias que melhoram a eficácia do ensino da



língua inglesa e preparam os alunos para engajar-se de maneira crítica e significativa com o mundo globalizado.

Este estudo visa fornecer percepções sobre como práticas pedagógicas baseadas no diálogo e na interação podem enriquecer o ensino do inglês através da análise e comparação das teorias do dialogismo e da dialogicidade. Essas abordagens não apenas atendem às necessidades contemporâneas de uma educação mais inclusiva e dinâmica, mas também promovem a interculturalidade como um componente essencial na aprendizagem de línguas, preparando os alunos para se tornarem cidadãos globais competentes e sensíveis a diversas culturas e perspectivas.

BAKHTIN, DIALOGISMO E CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Mikhail Bakhtin, um dos mais influentes filósofos e teóricos da linguagem do século XX, propôs uma visão inovadora da linguagem que desafiou as concepções tradicionais de sua época. Para Bakhtin, a linguagem não é um sistema fechado e mecânico, mas um fenômeno social e dinâmico que se desenvolve por meio de interações entre indivíduos em contextos históricos e sociais específicos.

O conceito de dialogismo, cujo centraliza suas obras, refere-se à ideia de que toda comunicação é essencialmente dialógica. Isso implica que a linguagem é sempre uma resposta a outras vozes e contextos. Cada enunciado é influenciado por enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, se dirige a enunciados futuros, criando um espaço de diálogo onde os significados são constantemente negociados e reconfigurados.

Um aspecto crucial do dialogismo é a interação contínua. Bakhtin enfatiza que cada enunciado é uma resposta a outros enunciados, o que significa que a comunicação é sempre influenciada por vozes anteriores e por um contexto social mais amplo. Isso implica que o significado é co-construído e não é de propriedade de um único falante. Em outras palavras, é por meio do dialogismo que o



sujeito se constitui na sociedade, em contínua construção, existindo apenas na presença de elementos históricos, sociais e outros que fazem parte de um contexto interativo complexo (Bakhtin, 2003).

Além disso, Bakhtin introduz o conceito de polifonia, que se refere à coexistência de múltiplas vozes e perspectivas em um único texto ou discurso. Isso significa que um enunciado não é apenas a expressão de uma única voz, mas sim um campo de tensões entre diferentes vozes, cada uma com suas próprias intenções e significados. Essa multiplicidade de vozes enriquece a comunicação, permitindo uma compreensão mais complexa e profunda do significado.

O dialogismo ressalta que a linguagem é profundamente moldada pelos contextos históricos e sociais em que é inserida. Cada enunciado está situado em um tempo e espaço específicos, e sua interpretação é imersa em uma rede de fatores culturais, sociais e históricos que o influenciam. Portanto, a análise da linguagem deve levar em conta o contexto específico em que ela é produzida e recebida. Bakhtin (2012) observa que o diálogo não se limita apenas à comunicação em voz alta entre pessoas, mas abrange toda forma de comunicação verbal, refletindo a amplitude da interação verbal em diversos contextos.

A produção e a compreensão de enunciados envolvem uma responsividade, onde os interlocutores assumem posições avaliativas em relação ao que é dito. Isso significa que a comunicação não é apenas uma troca de informações, mas também um processo de construção de significados que envolve juízos de valor e a responsabilidade ética dos participantes em ouvir e considerar as vozes dos outros. Conforme Bakhtin (2003), a palavra não é apenas um signo neutro, mas um signo específico de um campo particular de criação ideológica, com cada domínio possuindo seus próprios materiais ideológicos.

No contexto educacional, o dialogismo bakhtiniano sugere que o ensino de línguas deve considerar a pluralidade de vozes e contextos em que a linguagem é utilizada. Isso implica que os alunos



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

devem ser expostos a situações de comunicação autênticas que reflitam a diversidade cultural e social, promovendo um aprendizado que respeite e valorize as diferentes perspectivas e experiências dos indivíduos envolvidos. Uma abordagem pedagógica que incorpore o dialogismo pode, assim, enriquecer a prática docente, fomentando um ambiente de aprendizagem inclusivo e dinâmico.

Ao valorizar sua própria cultura, o aluno pode explorar a aprendizagem de uma língua a partir de uma perspectiva multicultural, promovendo a compreensão de sua identidade como cidadão do mundo. A valorização das diversas culturas no ensino de línguas contribui para uma compreensão intercultural mais profunda e para a autonomia dos alunos. Silva (2019) destaca que a responsabilidade de se tornar um cidadão intercultural é compartilhada por todos os envolvidos no processo educativo; tanto alunos quanto professores devem desenvolver essas competências. Dessa forma, o dialogismo de Bakhtin não apenas enriquece a compreensão da linguagem, mas também fundamenta práticas pedagógicas que visam promover a interculturalidade e a inclusão no ensino de línguas, preparando os alunos para um engajamento crítico e significativo com o mundo globalizado.

Bakhtin argumenta que a vida é essencialmente dialógica, com o viver significando participar de um fluxo contínuo de interações onde as ideias e significados estão sempre em movimento e transformação. Ele critica abordagens educacionais tradicionais que tratam a educação como uma simples transmissão de conhecimento, defendendo que a educação deve ser um espaço de diálogo, onde alunos e professores interagem e constroem conhecimento juntos. Essas ideias são fundamentais para a compreensão da prática docente e da formação de professores, ressaltando a importância do diálogo e da interação na construção do conhecimento e na formação da identidade dos educadores e educandos.



A DIALOGICIDADE FREIRIANA

Ao explorar o conceito de dialogicidade, Paulo Freire vai além da mera interação verbal, transformando o diálogo em um processo ativo e contínuo de ação-reflexão. Freire não utiliza o termo dialogismo como Bakhtin, mas sim dialogicidade, enfatizando que o diálogo está sempre em movimento, sempre acontecendo. Esse conceito não se limita a ser uma característica da linguagem ou uma marca discursiva; para Freire, a dialogicidade é uma ferramenta social fundamental para a humanização e a libertação do ser humano, desafiando e combatendo relações assimétricas e estruturas opressivas que aprisionam e alienam os indivíduos de suas próprias condições (Scorsolini-Comin, 2014).

A dialogicidade em Paulo Freire é um pilar central de sua abordagem pedagógica, um processo dinâmico que transcende a simples troca de palavras. Freire propõe uma educação libertadora e crítica, onde educadores e educandos se reconhecem como iguais e colaboram na construção do conhecimento.

Um dos pilares da dialogicidade freiriana é o reconhecimento da igualdade entre todos os envolvidos no processo educativo. Para Freire, o diálogo deve servir como um canal para reconhecer a humanidade compartilhada por todos, independentemente de suas diferenças sociais, culturais ou econômicas. Esse reconhecimento é vital para criar um ambiente de respeito e confiança, onde cada voz tem seu valor. Em um cenário verdadeiramente dialógico, não existe um "dono do saber" que impõe conhecimento; em vez disso, há uma troca rica de experiências e conhecimentos que enriquece o aprendizado coletivo.

Além disso, a ação-reflexão é um componente essencial da dialogicidade. Neste processo, os participantes não apenas trocam informações, mas também refletem criticamente sobre suas experiências e realidades. Freire considera essa reflexão crucial para questionar a realidade e construir um conhecimento que seja realmente relevante e significativo. Através da ação-reflexão, os



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

educandos emergem como protagonistas de seu próprio aprendizado, engajando-se ativamente no processo educativo e desenvolvendo uma compreensão mais profunda e crítica do mundo ao seu redor.

Freire critica a "educação bancária", um modelo tradicional onde o conhecimento é depositado nos alunos de forma unilateral. Em contraste, a dialogicidade promove uma educação onde o conhecimento é construído coletivamente. Esse modelo educativo permite que os alunos se tornem agentes ativos em seu aprendizado, desafiando a passividade imposta pelo modelo bancário. A superação da educação bancária é fundamental para a formação de uma consciência crítica e para a emancipação dos educandos.

No contexto educativo, a dialogicidade transforma os alunos em protagonistas do processo de aprendizagem, incentivando-os a expressar suas opiniões, questionar e participar ativamente. Essa abordagem muda o papel dos alunos de receptores passivos de informação para protagonistas de seu próprio aprendizado, capacitando-os a desenvolver uma compreensão crítica e profunda de suas realidades.

Além disso, o diálogo permite que diferentes vozes e perspectivas sejam ouvidas, enriquecendo o processo educativo e promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva das realidades sociais. A valorização da diversidade é essencial para construir um ambiente educacional que respeita e celebra as diferenças culturais, sociais e econômicas.

A dialogicidade também fomenta a crítica social, estimulando os alunos a refletirem sobre suas condições de vida e a questionarem as estruturas sociais que os oprimem. Freire vê o diálogo como uma ferramenta para a conscientização e a emancipação, promovendo uma educação que não apenas informa, mas também transforma. A crítica social é, portanto, um componente essencial da educação dialógica, capacitando os alunos a agir para transformar suas realidades.

Freire associa a dialogicidade a uma educação libertadora, que visa não apenas transmitir conhecimento, mas também capacitar os alunos a se tornarem críticos e conscientes de sua realidade.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Através do diálogo, os alunos são incentivados a refletir sobre suas condições de vida e a agir para transformá-las. Como destaca Freire, o diálogo é uma exigência existencial, sendo um encontro que une a reflexão e a ação dos sujeitos, direcionados à transformação e humanização do mundo. Não deve ser reduzido a um ato de depósito de ideias de um sujeito no outro, nem a uma simples troca de ideias consumidas pelos participantes; é, de fato, um ato de criação. Assim, não pode ser um instrumento manhoso utilizado para a conquista de um sujeito pelo outro, mas sim para a conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos (Freire, 2010). A educação libertadora é, portanto, uma educação que promove a emancipação e a transformação social, respeitando e valorizando a voz de todos os envolvidos no processo educativo. Esse entendimento é ecoado por Santos (2022), que afirma que a educação não existe sem a prática do diálogo. É através do diálogo que se abre espaço para o novo, estabelecendo o encontro, e é nesse encontro que a educação se realiza como um ato recíproco e intersubjetivo. A educação libertadora é, portanto, uma educação que promove a emancipação e a transformação social, respeitando e valorizando a voz de todos os envolvidos no processo educativo.

COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NO ENSINO DE INGLÊS

De acordo com Lins (2015), o interculturalismo promove uma convivência democrática entre diferentes culturas, visando a integração sem que nenhuma cultura perca sua diversidade, sendo frequentemente aplicado no contexto educacional e em políticas públicas e práticas culturais. Com isso em mente, a discussão sobre a língua inglesa e sua faculdade intercultural é cada vez mais relevante no contexto educacional contemporâneo, especialmente em um mundo globalizado onde a comunicação transcende fronteiras culturais. Nesse cenário, a língua inglesa não é apenas um meio de comunicação, mas também um veículo de intercâmbio cultural que permite a interação entre pessoas de diferentes origens e contextos. A



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

globalização trouxe consigo uma interconexão sem precedentes, onde informações, ideias e culturas circulam rapidamente, exigindo que os educadores adotem abordagens que preparem os alunos para navegar nesse ambiente complexo.

A língua inglesa se consolidou como uma língua franca em diversas esferas, incluindo negócios, ciência, tecnologia e cultura. Essa posição privilegiada traz consigo a responsabilidade de abordar o ensino da língua de maneira que não apenas transmita habilidades linguísticas, mas também promova uma compreensão intercultural. No entanto, conforme apontado por Rocha (2009), uma língua que se denomina global, universal ou internacional tende a centralizar certas vozes, promovendo uma uniformidade cultural que pode, inadvertidamente, obscurecer a diversidade. Embora a língua inglesa facilite o diálogo intercultural, ela também pode contribuir para a imposição de uma perspectiva cultural dominante, que pode eclipsar a riqueza e a complexidade das culturas locais.

As propostas interculturais no ensino da língua inglesa buscam integrar a diversidade cultural dos países de língua inglesa com a cultura local dos alunos. Isso implica não apenas ensinar a gramática e o vocabulário, mas também explorar as práticas culturais, valores e modos de vida dos falantes nativos, bem como as culturas dos alunos. Essa abordagem ajuda a desenvolver a competência intercultural, essencial para a comunicação eficaz em um mundo multicultural. Nesse contexto, conforme discutido por Orr e Almeida:

“É cada vez mais visível a indissociabilidade entre língua e cultura no mundo globalizado, o que acaba por exigir um novo modelo de ensino. Pensar numa nova concepção de ensino para Língua Inglesa, a partir de uma perspectiva intercultural que contemple, em alguma medida, a diversidade cultural dos países que falam essa língua torna-se uma necessidade dentro da área do ensino de línguas.” (Orr e Almeida, 2012, p. 17).



Uma das metas das propostas interculturais é desconstruir estereótipos e preconceitos associados à língua inglesa e suas culturas. Ao apresentar uma visão mais ampla e diversificada das culturas anglófonas, os educadores podem auxiliar os alunos a entender que não existe uma única “cultura inglesa”, mas uma multiplicidade de experiências e identidades que enriquecem a língua. O ensino da língua inglesa deve promover o diálogo entre culturas, permitindo que os alunos compartilhem suas próprias experiências culturais enquanto aprendem sobre outras. Essa troca de saberes enriquece o processo de aprendizagem e ajuda a construir uma comunidade de respeito e compreensão mútua.

Mediante práticas pedagógicas que incorporam a interculturalidade, os alunos são encorajados a desenvolver uma consciência crítica sobre as dinâmicas de poder que permeiam a língua inglesa, incluindo questões de imperialismo linguístico e hegemonia cultural. As propostas interculturais no ensino da língua inglesa visam preparar os alunos para serem cidadãos globais, envolvendo não apenas a habilidade de se comunicar em inglês, mas também a capacidade de interagir de forma respeitosa e crítica com pessoas de diferentes origens culturais. A educação intercultural fomenta a empatia e a solidariedade, essenciais para a convivência em um mundo diversificado. Para implementar essas propostas, é necessário que o currículo de ensino de língua inglesa inclua conteúdos que abordem temas como diversidade cultural, direitos humanos e questões sociais e ambientais. Além disso, metodologias ativas, que incentivem a participação dos alunos e a reflexão crítica, são fundamentais para o sucesso dessa abordagem.

Embora as propostas interculturais ofereçam uma abordagem enriquecedora para o ensino da língua inglesa, também apresentam desafios, como a resistência a mudanças curriculares e a necessidade de formação contínua para os professores. No entanto, essas dificuldades podem ser superadas por meio de um compromisso coletivo com a educação intercultural e a valorização da diversidade. Em suma, a integração da língua inglesa com propostas interculturais



é essencial para formar indivíduos críticos, respeitosos e preparados para atuar em um mundo globalizado. Essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado da língua, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a diversidade cultural é celebrada e respeitada.

O PAPEL DOS DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS

Os diálogos interculturais no ensino de língua inglesa são fundamentais para a construção de um ambiente educacional que valoriza a diversidade cultural e promove a compreensão mútua entre os alunos. Essa abordagem reconhece que a língua não é apenas um conjunto de regras gramaticais e vocabulário, mas também um veículo de expressão cultural e identidade. No contexto educacional, os diálogos interculturais se manifestam de várias maneiras e desempenham um papel crucial no desenvolvimento das competências linguísticas e sociais dos alunos.

O conceito de diálogo intercultural envolve a interação entre diferentes culturas, onde as vozes e experiências de cada grupo são reconhecidas e respeitadas. No ensino de língua inglesa, isso significa criar um espaço onde os alunos possam compartilhar suas próprias culturas, ouvir as experiências dos outros e refletir sobre as interações entre essas culturas. Tal troca de experiências não apenas enriquece a aprendizagem da língua, mas também promove a empatia e a compreensão entre os alunos.

A importância dos diálogos interculturais é evidente em várias dimensões do processo educativo. Primeiramente, esses diálogos ajudam a valorizar a diversidade cultural dos alunos, permitindo que eles se sintam representados e respeitados no ambiente de aprendizagem. Essa valorização é crucial para a construção de uma identidade positiva e para o engajamento dos alunos no processo educativo. Além disso, o diálogo intercultural contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais importantes,



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

como a escuta ativa, a empatia e a capacidade de argumentação. Tais competências são essenciais para a convivência em um mundo globalizado, onde a interação com pessoas de diferentes culturas é cada vez mais comum.

Outro aspecto relevante é a promoção da reflexão crítica sobre questões sociais, políticas e econômicas que afetam as culturas. O diálogo intercultural estimula os alunos a questionarem estereótipos, preconceitos e a hegemonia cultural, promovendo uma consciência crítica vital para a formação de cidadãos informados e responsáveis. Através dessas interações, os alunos são encorajados a examinar suas próprias crenças e valores, desenvolvendo uma compreensão mais profunda e nuançada das complexidades culturais.

Para fomentar diálogos interculturais efetivos no ensino de língua inglesa, diversas práticas pedagógicas podem ser implementadas. Um currículo inclusivo que represente uma variedade de culturas, incluindo textos, músicas, filmes e histórias de diferentes partes do mundo, é fundamental. Essa abordagem não apenas expõe os alunos a novas perspectivas, mas também os encoraja a refletir sobre suas próprias experiências culturais. Além disso, atividades de troca cultural, como feiras culturais, apresentações e debates, podem promover a interação e o respeito mútuo entre os alunos.

Discussões temáticas sobre tópicos relevantes que envolvem diferentes culturas, como globalização, imigração e identidade, também são importantes. Essas discussões ajudam os alunos a entender as complexidades das interações culturais e a importância do respeito mútuo. Projetos colaborativos que exijam a cooperação entre alunos de diferentes origens culturais podem ser especialmente eficazes. Esses projetos promovem um diálogo ativo e a construção de conhecimento conjunto, reforçando a importância da colaboração e da compreensão intercultural.

No entanto, promover o diálogo entre culturas vai além da elaboração de currículos, uma vez que é necessário estar aberto para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro, a partir



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

do seu ponto de vista (Mendes, 2007). Muitos materiais didáticos, porém, tendem a apresentar um modo de vida idealizado que não dialoga com a realidade social dos estudantes. Conforme Orr e Almeida (2012), os livros didáticos frequentemente trazem recortes de elementos positivos da cultura estrangeira, desconsiderando os elementos invisíveis que são amostras reais dos modos de vida de um povo. Essa abordagem pode criar uma visão distorcida, levando os alunos a acreditar que aprender inglês implica adotar um estilo de vida considerado modelo, sem considerar as nuances e os problemas reais das culturas representadas.

No que tange à dinâmica do diálogo no aprendizado da língua, Bakhtin (2012) ressalta que aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, mas sim um ser repleto de palavras interiores. Essa perspectiva enfatiza que o diálogo, como técnica de ensino, se constrói no contexto dos comentários efetivos do grupo, através da interação entre o discurso a ser transmitido e aquele que serve para transmiti-lo. Isso significa que os alunos não são meros receptores passivos, mas participantes ativos que contribuem com suas próprias experiências e reflexões, enriquecendo o processo de aprendizagem.

É essencial que os educadores estejam cientes de seus próprios preconceitos e estereótipos, e que criem um ambiente seguro onde todos os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas experiências. A formação adequada dos educadores para lidar com a diversidade cultural de maneira sensível e eficaz é igualmente importante.

Em suma, os diálogos interculturais no ensino de língua inglesa são essenciais para a formação de cidadãos globais críticos e respeitosos. Promovendo a troca de experiências e a valorização da diversidade cultural, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e enriquecedor. Essa abordagem não apenas ensina a língua, mas também prepara os alunos para interagir de forma eficaz e empática em um mundo cada vez mais interconectado.



CONCLUSÃO

A integração dos princípios do dialogismo de Bakhtin e da dialogicidade freiriana no ensino de inglês promove uma abordagem educacional que valoriza e potencializa a diversidade cultural, essencial para a formação de cidadãos globais críticos e conscientes. Bakhtin, com sua ênfase na natureza dialógica da linguagem, nos oferece uma perspectiva fundamental para entender a dinâmica comunicativa como um processo de interação contínua e reconfiguração de significados. Essa visão nos lembra que a linguagem é um campo de tensão entre múltiplas vozes e contextos, onde cada enunciado é simultaneamente uma resposta e um estímulo para novos diálogos. Assim, a prática pedagógica deve considerar a pluralidade de vozes e contextos, enriquecendo o aprendizado com a diversidade cultural dos alunos e das culturas dos países de língua inglesa.

Por sua vez, a dialogicidade freiriana, que enfatiza o diálogo como um processo ativo e emancipador, fundamenta uma abordagem pedagógica que transcende a mera transmissão de conhecimento. Freire propõe uma educação libertadora onde o diálogo não é apenas um meio de comunicação, mas um mecanismo essencial para a construção coletiva do conhecimento e a promoção da consciência crítica. Através da ação-reflexão, a educação se torna um espaço de interação genuína, onde alunos e educadores colaboram para um aprendizado significativo e transformador.

No contexto do ensino de inglês, a aplicação dessas abordagens teóricas contribui para a formação de competências interculturais. O ensino da língua inglesa não deve se restringir à instrução gramatical e lexical, mas deve também incorporar práticas que promovam a compreensão e o respeito pelas diferentes culturas. O interculturalismo, como defendido por Lins (2015), oferece um caminho para integrar a diversidade cultural ao currículo de forma que nenhuma cultura seja subjugada ou estereotipada.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

A promoção de diálogos interculturais no ambiente educativo é vital para a construção de um espaço de aprendizado inclusivo e enriquecedor. As práticas pedagógicas devem ser projetadas para estimular a troca cultural e a reflexão crítica sobre as dinâmicas de poder e os estereótipos culturais. Esse processo é fundamental para preparar os alunos para um engajamento respeitoso e crítico com o mundo globalizado, ajudando-os a desenvolver habilidades sociais e cognitivas necessárias para interações interculturais efetivas.

Ao adotarmos as perspectivas dialogicistas de Bakhtin e Freire, o ensino de inglês se transforma em uma prática que não apenas transmite habilidades linguísticas, mas também fomenta uma compreensão intercultural profunda e uma atitude crítica diante da diversidade. O sucesso dessa abordagem exige um compromisso contínuo com a formação docente e a implementação de metodologias que respeitem e celebrem a pluralidade cultural, preparando os alunos para atuar de maneira empática e informada em um mundo globalizado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LINS, Everton Diogo da Silva. **Pedagogia Crítica E Diálogo Intercultural No Ensino Da Língua inglesa. Um Estudo De Caso**. Dissertação, Universidade Lusófona do Porto, 2015. Disponível em:



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

<<https://recil.ulusofona.pt/items/18455912-bc13-4113-ac55-190505924d01>>. Acesso em: 3 ago. 2024.

ORR, Luciana Saback.; ALMEIDA, Risonete Lima de. O Ensino da língua inglesa numa perspectiva intercultural. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, BA, v. 2, n. 2, p. 25–44, 2012. DOI: 10.69969/revistababel.v2i2.962. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/962>. Acesso em: 5 ago. 2024.

ROCHA, Hilsdorf Rocha. A língua inglesa no ensino fundamental I público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 247–274, jul. 2009.

SANTOS, Jucenilton Alves dos. Formação De Professores: Breve Relação Do Conceito De Diálogo De Paulo Freire Com O Dialogismo Bakhtiniano. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 10, n. 28, p. 39–51, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.6378094. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/585>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista**, v. 30, n. 3, p. 245–266, jul. 2014.

SILVA, Flavia Matias da. O Ensino De Língua Inglesa Sob Uma Perspectiva Intercultural: Caminhos E Desafios. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 1, p. 158–176, jan. 2019.



A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: ANÁLISE FREIRIANA DAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS BRASILEIRAS

José Arnor de Lima Júnior²

Indira Simionatto Stedile Assis Moura³

Sédina dos Santos Jales Ferreira ⁴

RESUMO: Em face das transformações jurídicas e das recentes evoluções no campo acadêmico e filosófico, este estudo se posiciona nas discussões contemporâneas sobre as políticas linguísticas no Brasil. Essas mudanças são componentes de um processo mais amplo de progresso nas políticas públicas voltadas para a acessibilidade linguística e comunicacional. Diante desse contexto, este estudo visa **compreender a importância da Libras no âmbito da universidade pública**. Acerca da metodologia empregada, o trabalho se constitui como uma revisão de literatura (Noronha; Ferreira, 2000), uma vez

² Mestre em Educação da UFPE, possui graduado em Pedagogia pelo Instituto Natalense de Educação Superior INAES (2008) e Licenciado em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC (2010). Atualmente é professor de Libras do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação - DPSIE do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE Campus Recife/PE. E-mail: josearnor.lima@ufpe.br

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado do Mato Grosso UNEMAT, possui graduada do Sistema de Informação pela Universidade Potiguar UNP (2008) e Licenciada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC (2019). Atualmente é professora de Libras do Departamento de Libras – DLIBRAS no Núcleo de Ciências Humanas – NCH da Universidade Federal de Rondônia – UNIR campus Porto Velho/RO. E-mail: indirastedile@unir.br

⁴ Mestra em Educação Especial, possui graduada em Pedagogia pelo Instituto Natalense de Educação Superior INAES (2008) e Licenciada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC (2010). Atualmente é professora de Libras do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação – DFPE do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN Campus Natal/RN. E-mail: libras.sedinajales@gmail.com



que se volta à percepção de quais investigações abordam a temática do surdo na universidade pública. Ainda, coteja os documentos encontrados com os escritos freirianos (Freire; 1997; Freire; 2003; Freire, 2006), dado que tem por finalidade distinguir as especificidades da educação no contexto de minorias. Em suma, reflete-se em torno da evolução das políticas linguísticas, das deliberações legislativas, dos marcos históricos atingidos por parte do movimento surdo e das possibilidades de avanço nas mais diversas esferas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas linguísticas. Deliberações legislativas. Libras.

INTRODUÇÃO

Em face das transformações jurídicas e das recentes evoluções no campo acadêmico e filosófico, este estudo se posiciona nas discussões contemporâneas sobre as políticas linguísticas no Brasil. Essas mudanças são componentes de um processo mais amplo de progresso nas políticas públicas voltadas para a acessibilidade linguística e comunicacional. O decreto da Libras (Brasil, 2005), que completou quase duas décadas, trouxe à tona inúmeras questões sobre a atuação dos professores no cenário nacional. Essa legislação, relativamente nova no contexto pedagógico, gerou um aumento significativo nos processos seletivos e nos cursos de formação e aperfeiçoamento de professores, mas ainda requer uma análise detalhada sobre a inserção desses profissionais no mercado de trabalho e suas práticas educativas.

Diante desse contexto, este estudo visa **compreender a importância da Libras no âmbito da universidade pública**. Com vistas a perscrutar a relevância da língua de sinais para pessoas surdas e ouvintes, urge explorar as dificuldades que a comunidade encontra no dia a dia acadêmico, as estratégias que emprega para superar os obstáculos e as perspectivas para uma melhoria das condições de ensino. A investigação pretende mapear as principais



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

barreiras enfrentadas pelos surdos no ensino superior, como a comunicação, a acessibilidade de materiais didáticos; os avanços do ponto de vista jurídico; e a formação de docentes capazes de atender adequadamente às necessidades desse grupo populacional. Além disso, discorre brevemente sobre o impacto das políticas de inclusão vigentes e a eficácia das iniciativas implementadas para promover a participação plena dos surdos na educação superior.

Nesse sentido, este artigo incide sobre a preparação e a formação dos professores no atendimento aos alunos surdos, analisando a adequação dos cursos de formação e os desafios encontrados na prática pedagógica. A revisão das iniciativas e programas atualmente em vigor propicia a identificação de pontos fortes a áreas que necessitam de melhorias. Nesse seara, é possível elaborar recomendações que possam aprimorar as políticas e práticas educativas.

Acerca da metodologia empregada, o trabalho se constitui como uma revisão de literatura (Noronha; Ferreira, 2000), uma vez que se volta à percepção de quais investigações abordam a temática do surdo na universidade pública. Ainda, coteja os documentos encontrados com os escritos freirianos (Freire; 1997; Freire; 2003; Freire, 2006), dado que tem por finalidade distinguir as especificidades da educação no contexto de minorias.

No tocante à estruturação das seções, de início, reflete-se em torno da evolução das políticas linguísticas, e de como o foco na percepção da pessoa surda se deslocou de um paradigma meramente jurídico para uma abordagem ligada à multiplicidade do sujeito. Em seguida, compreendem-se as deliberações legislativas e os marcos históricos atingidos por parte do movimento surdo. De modo a contrastar as informações encontradas com as projeções futuras, segue-se discutindo as possibilidades de avanço nas mais diversas esferas sociais. Por fim, estabelecem-se correlações entre os achados bibliográficos com os estudos freirianos, no intento de problematizar as questões levantadas.



POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS IDENTITÁRIAS

Conforme defendido por alguns estudiosos (Perlin, 2013; Quadros, 2019), a identidade dos surdos é moldada pela experiência visual, contrastando com os ouvintes, cuja percepção do mundo é predominantemente auditiva. Essa distinção é crucial para compreender as características únicas deste grupo social. Pensadores da pós-modernidade (Bauman, 2005; Hall, 2006) afirmam que é na diferença que o indivíduo se define. Cada pessoa é constantemente influenciada pelos valores circundantes, e seu "eu" emerge do confronto entre diversas formas de ser e agir. No caso dos surdos, ao adquirirem conhecimento, rirem e conversarem de maneira visual-espacial, desenvolvem uma identidade ontológica que difere da cultura dominante, resultando em diferentes relações de pertencimento, mesmo que ainda sejam afetados pelos padrões sociais impostos.

Neste processo de confronto, os surdos desenvolvem afinidade ou aversão às comunidades ao seu redor. A aceitação ou rejeição do discurso médico patologizante depende do histórico familiar, das tentativas anteriores de homogeneização e do contexto ideológico em que o indivíduo está inserido. Nas lutas pelo poder, a adesão a certas ideias pode ser uma forma de resistência. Quando sua existência cultural é questionada, a união desses indivíduos e dos que apoiam o movimento social busca formar uma frente contrária a essas formas de dominação. Nesse cenário, o corpo do surdo torna-se alvo de controle, como exemplificado pela oralização forçada, sessões com fonoaudiólogos e penalidades por não se conformar à "normalidade". Durante a fase de aquisição linguística, expostos a uma concepção social predefinida, não compreendem totalmente a ideia de pertencimento e são moldados por ela, intensificando a pressão para cumprir os papéis sociais esperados. A intervenção punitiva foca tanto no corpo quanto nos comportamentos cotidianos, afetando também a alma, sede de hábitos.



A marcação da diferença pode, por vezes, refletir uma rejeição ao discurso predominante dos ouvintes. Nesse contexto, o termo "fronteiras" pode representar tanto distanciamento quanto aproximação entre comunidades, dada a ambiguidade e as contradições presentes na história de vida de cada indivíduo. As exigências para que o surdo se encaixe no protótipo de sujeito dócil e fragilizado não correspondem à realidade e não refletem a diversidade de identidades que os moldam. Em face dessa hegemonia latente, os artefatos culturais da comunidade surda representam uma afirmação e a congregação de valores comuns entre seus membros. Com uma experiência única, os surdos expressam poesia, manifestam-se politicamente, participam da vida social e praticam esportes. Um desses artefatos culturais é a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Strobel, 2008), um recurso inestimável para os surdos brasileiros. A capacidade de produzir sinais inteligíveis e utilizá-los com fins específicos é essencial à tradição desse povo. Através da Libras, definem pautas e articulações, orientando-se em direção ao que lhes convém. A valorização desse objeto cultural é um tema comum e recorrente nos Estudos Surdos, sendo motivo de grande orgulho para a comunidade.

DELIBERAÇÕES LEGISLATIVAS

A trajetória das comunidades surdas no Brasil difere significativamente de outras regiões, como a Europa, devido a desafios sociais e políticos enfrentados no contexto nacional. As primeiras discussões sobre a questão dos surdos no país surgiram na década de 1970, no período pós-ditadura (Brito, 2019), quando movimentos em defesa dos direitos das minorias, incluindo pessoas com deficiência, começaram a se organizar em busca de igualdade. No entanto, ao contrário de outros movimentos mais coesos, o movimento surdo inicialmente se apresentava de maneira fragmentada, com grupos dispersos e agendas variadas. A principal reivindicação desses grupos era o pleno acesso e participação em



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

todas as esferas sociais, visando a cidadania plena e a inclusão social. Contudo, alcançar esses objetivos se mostrou um desafio complexo, devido às barreiras comunicativas que dificultavam a interação social entre surdos e ouvintes. Isso ressaltava a necessidade urgente de uma mudança estrutural e de enfrentar os efeitos negativos do método oralista, que comprometia o desenvolvimento educacional dos surdos e prejudicava a eficácia da comunicação.

Para entender essas dinâmicas, é essencial contextualizar as transformações estruturais que caracterizam a sociedade contemporânea, muitas vezes chamada de pós-modernidade. As agendas da comunidade surda evoluíram ao longo do tempo, passando de uma luta por inclusão para uma busca por reconhecimento identitário. Essa mudança reflete não apenas a transformação dos padrões de vida tradicionais, antes mais estáveis e previsíveis, mas também a influência da globalização, que trouxe uma diversidade de perspectivas e desafios. Para os surdos, essa dualidade é ainda mais complexa, pois eles navegam entre duas realidades distintas: a surda e a ouvinte. Embora utilizem a língua de sinais, os surdos estão constantemente expostos à hegemonia da língua oral, o que exige estratégias de resistência cultural para preservar e afirmar suas identidades únicas em meio a essas influências conflitantes. Esse processo de resistência e afirmação cultural destaca a necessidade urgente de confrontar e superar as estruturas históricas de opressão que moldaram suas experiências.

Nesse âmbito, a trajetória da Libras no Brasil é caracterizada por importantes conquistas legais que asseguram direitos e promovem a inclusão social. A Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), sancionada em 2002, reconhece a Libras como um meio legal de comunicação e expressão. Em 2005, o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) foi estabelecido para regulamentar essa lei, definindo diretrizes para a sua difusão e a formação de profissionais capacitados. Esses marcos legais foram cruciais para garantir a acessibilidade linguística no ambiente educacional, promovendo a inclusão de alunos surdos nas escolas e universidades brasileiras.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

A Lei da Libras foi um avanço significativo para a comunidade surda no Brasil, pois não só reconheceu a língua de sinais, mas também incentivou seu uso em diversas áreas sociais, especialmente na educação. O Decreto nº 5.626 complementou a lei ao detalhar os requisitos para a formação de Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS) e professores de Libras, além de promover a inclusão da Libras nos currículos escolares e universitários, facilitando o acesso dos surdos a todos os níveis de ensino. No entanto, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios, como a falta de recursos adequados e de profissionais qualificados, além da resistência cultural e institucional em algumas regiões, o que dificulta a plena realização dos direitos garantidos por essas leis. A oferta de cursos de Libras e a formação de TILS ainda são insuficientes para atender à demanda.

A jornada das comunidades surdas no Brasil difere significativamente de outras regiões, como a Europa, devido aos desafios sociais e políticos enfrentados pela população. Os primeiros registros sobre a questão dos surdos no país surgiram na década de 1970, no período pós-ditadura, quando movimentos que defendiam os direitos das minorias, incluindo as pessoas com deficiência, começaram a se organizar em busca de igualdade. Diferentemente de movimentos mais coesos, o movimento surdo era inicialmente fragmentado, com grupos dispersos e agendas variadas. As demandas principais visavam ao acesso pleno e à participação em todas as esferas sociais, buscando uma cidadania completa e inclusão social. Contudo, alcançar esses objetivos era complicado, pois a interação social entre surdos e ouvintes era prejudicada por barreiras comunicativas. Era essencial reconhecer a necessidade de mudanças estruturais e enfrentar os efeitos adversos do método oralista, que comprometia o desenvolvimento educacional dos surdos e dificultava a comunicação eficaz.

Para compreender essas dinâmicas, é fundamental contextualizar as transformações estruturais da sociedade contemporânea, frequentemente referidas como pós-modernidade



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

(Hall, 2006). As agendas da comunidade surda evoluíram de uma luta por inclusão para uma busca por reconhecimento identitário, refletindo mudanças nos padrões de vida tradicionais e a influência da globalização, que trouxe uma multiplicidade de perspectivas e desafios. Para os surdos, essa dualidade é complexa, pois vivem em duas realidades distintas: a surda e a ouvinte (Perlin, 2013). Apesar de utilizarem a língua de sinais, estão constantemente expostos à predominância da língua oral, o que requer estratégias de resistência cultural para preservar e afirmar suas identidades únicas em meio a essas influências conflitantes. Esse processo de resistência e afirmação cultural destaca a necessidade de confrontar e superar as estruturas históricas de opressão que moldaram suas experiências.

Além das batalhas legislativas, é essencial valorizar e promover a pesquisa científica conduzida por surdos e reavaliar terminologias pejorativas no discurso sobre a surdez. Essas ações desafiam paradigmas tradicionais e promovem uma visão mais inclusiva e respeitosa da diversidade cultural surda. O movimento surdo no Brasil consolidou sua influência ao longo dos anos, alcançando um marco significativo em 1996 com a campanha pelo reconhecimento legal da Libras. Apesar dos obstáculos iniciais, ativistas perseveraram e conseguiram apoio legislativo para apresentar um projeto de lei ao Senado. Esse processo legislativo fortaleceu o discurso linguístico-cultural do movimento surdo e ressaltou a importância da Libras como parte integrante da identidade nacional.

PERPECTIVAS FUTURAS E EMPECILHOS À CONSOLIDAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A universidade traz desafios significativos para os jovens, que precisam lidar com as exigências acadêmicas e se adaptar a uma nova realidade, o que muitas vezes resulta em dificuldades e até abandono dos estudos. Para assimilar novos conhecimentos, é necessário superar deficiências acumuladas na trajetória escolar, como limitações



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

na linguagem, condições inadequadas de estudo, falta de habilidades lógicas, dificuldades de compreensão e problemas na produção de textos. Além disso, o sucesso acadêmico depende tanto da capacidade de realizar as atividades acadêmicas quanto de se integrar socialmente com colegas, professores e o ambiente. Os jovens surdos, assim como qualquer outro estudante, enfrentam a necessidade de se adequar a expectativas e normas distintas das que conheciam (Quadros, 2019). A adaptação a esse novo contexto depende de suas características pessoais, habilidades, histórico de vida e da maneira como encaram esse período crucial de desenvolvimento, marcado pela busca de identidade, autonomia, ideais e relações interpessoais.

O número de estudantes surdos que ingressam no ensino superior no Brasil tem crescido de forma significativa, refletindo um avanço na educação desses indivíduos no país (Quadros, 2019). A presença de estudantes surdos nas universidades brasileiras é um fenômeno relativamente recente, impulsionado por diversos fatores. O reconhecimento oficial da língua de sinais, ocorrido na década de 1990, foi um marco importante, abrindo caminho para o desenvolvimento de propostas educacionais bilíngues de qualidade. Além disso, a implementação de políticas públicas de inclusão tem sido fundamental para ampliar gradualmente o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais, incluindo o ambiente acadêmico. Esse movimento é indicativo de um esforço contínuo para promover a igualdade de

oportunidades e assegurar que os estudantes surdos possam usufruir de uma educação superior de qualidade.

O aumento do número de estudantes surdos no ensino superior tem motivado diversas pesquisas sobre a sua inclusão e o processo de aprendizagem (Brito, 2019). Essas pesquisas destacam vários desafios enfrentados pelos alunos surdos, como dificuldades na leitura e escrita, muitas vezes decorrentes de uma educação básica insuficiente. A falta de conhecimento sobre a surdez por parte de



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

alguns professores também é um obstáculo significativo, complicando ainda mais a integração desses alunos no ambiente acadêmico. Além disso, a transição da língua de sinais para o português representa uma barreira considerável, exigindo adaptações nas estratégias de ensino. Esse cenário ressalta a necessidade de uma maior conscientização e preparação dos educadores, além da adoção de práticas educacionais inclusivas que levem em conta as especificidades dos estudantes surdos, facilitando assim sua participação e sucesso no ensino superior.

A inclusão educacional de pessoas surdas no ensino superior enfrenta desafios que vão além do simples acesso, englobando a permanência no curso e a capacitação adequada dos educadores para atender a esse público. As universidades ainda enfrentam dificuldades em garantir a inclusão efetiva, lidando com problemas que variam desde questões pedagógicas até barreiras de acessibilidade comunicacional. Nesse cenário, os tradutores e intérpretes de Libras, especialmente os que atuam no nível superior, são fundamentais, utilizando estratégias linguísticas e de tradução para facilitar a comunicação entre surdos, colegas e professores. Esses profissionais, além de serem fluentes em Libras e Português, precisam ajustar-se à didática dos professores e às necessidades dos alunos surdos, desempenhando um papel vital no processo educacional.

O bilinguismo é central no trabalho dos intérpretes de língua de sinais, refletindo a dinâmica linguística e cultural dos surdos, que frequentemente navegam entre dois idiomas. Enquanto a língua dominante é geralmente acessada de forma escrita, a oralização não é uma obrigação para os surdos, levantando questões importantes de ordem ontológica e política. Ensinar uma língua oral a surdos exige uma abordagem sistemática e especializada, com profissionais capacitados, enquanto para a comunidade surda, a fala é uma escolha individual que não deve ser imposta como parte do currículo. Essa complexidade sublinha a importância de uma abordagem bilíngue inclusiva, que valorize tanto a Libras quanto o português,



respeitando e promovendo a identidade linguística e cultural dos surdos.

COMUNIDADE SURDA E HORIZONTE FREIRIANO: PONTOS DE ENCONTRO

O estudante surdo que ingressa no ensino superior busca capacitação profissional e necessita de um ambiente que valorize suas especificidades, oferecendo condições adequadas para avançar nos estudos. A universidade enfrenta o grande desafio de adaptar suas práticas pedagógicas para atender a todos os estudantes, independentemente de suas limitações. Isso inclui a valorização da heterogeneidade, da cultura surda e, principalmente, da língua de sinais. Somente assim, os estudantes surdos poderão sentir-se verdadeiramente integrados no espaço universitário. Este desafio demanda uma transformação nas abordagens educacionais tradicionais, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor, que reconheça e celebre as diversas formas de comunicação e aprendizagem.

Freire (1997), em sua obra, enfatiza que o conhecimento é um processo social dinâmico que requer a ação transformadora dos indivíduos sobre o mundo. Esta perspectiva se alinha diretamente com a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas universitárias para estudantes surdos. Freire argumenta que a educação não é algo fixo e acabado, mas um campo de constante construção e reconstrução, onde as ações dos educadores e estudantes moldam o aprendizado e a compreensão. Dessa forma, ao incorporar práticas pedagógicas inclusivas que valorizem a diversidade e promovam a participação ativa de todos os estudantes, a universidade não apenas responde às necessidades dos estudantes surdos, mas também realiza a visão freiriana de uma educação transformadora e socialmente relevante. A transformação pedagógica necessária para incluir os surdos no ensino superior representa uma concretização da filosofia de Freire, onde o ambiente educativo se adapta e evolui para atender



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

às realidades e necessidades de todos os seus participantes, promovendo uma verdadeira ação transformadora sobre o mundo educacional.

Vale ressaltar que a politização de determinadas identidades e diferenças ocorre quando movimentos sociais, como o feminismo, o movimento negro e a teoria queer, começam a identificar semelhanças em suas lutas contra a discriminação e a exclusão. Esse reconhecimento transforma a visão sobre essas diferenças, que passam a ser vistas como aspectos legítimos da identidade, em vez de serem interpretadas como deficiências ou anormalidades. Nesse sentido, as diferenças são valorizadas como elementos que enriquecem a diversidade social, promovendo uma compreensão mais ampla e inclusiva da sociedade.

Por outro lado, a educação, por sua própria natureza, sempre esteve ligada a interesses políticos, sendo utilizada historicamente para reforçar as normas e valores das classes dominantes. Essa estrutura educacional tradicional tende a marginalizar e desvalorizar identidades que fogem do padrão estabelecido. Ao entender a educação como um ato político, percebe-se que a luta pelo reconhecimento e inclusão das diferenças, como a surdez, é também uma resistência contra as narrativas dominantes que perpetuam o poder e a exclusão. A politização da diferença, portanto, desafia o status quo e busca redefinir os padrões de normalidade e valorização na sociedade.

Reivindicar uma identidade, especialmente no caso dos surdos, é um ato de afirmação da diferença como um elemento essencial para a inclusão social. O respeito por essa diferença só pode ser alcançado quando há um verdadeiro entendimento e sensibilidade em relação à maneira distinta como os surdos apreendem o mundo e se comunicam. Essa valorização da alteridade exige reconhecer que existem diversas formas de compreender e expressar pensamentos, o que, por sua vez, demanda um esforço ativo para conhecer e respeitar essas diferentes formas de ser.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Essa ideia de transformação e valorização das diferenças se conecta com a pedagogia de Paulo Freire, que propõe uma prática educativa comprometida com a mudança das estruturas sociais. A educação, segundo Freire, deve ir além da simples transmissão de conhecimento; ela deve ser um meio para a emancipação e transformação da realidade social. Assim como a identidade dos surdos deve ser reconhecida e respeitada para que possam participar plenamente da sociedade, a pedagogia freiriana defende que a educação deve capacitar os indivíduos para agir e transformar as condições de opressão que limitam suas possibilidades de expressão e participação. Ambos os conceitos convergem na ideia de que a mudança social e a inclusão dependem de uma profunda compreensão e respeito pelas diferenças, impulsionando uma transformação real das estruturas sociais e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Correlacionar a visão freiriana com a realidade dos surdos no ensino superior significa promover uma educação inclusiva que reconheça e valorize as particularidades de cada aluno. Infelizmente, os surdos ainda enfrentam preconceitos profundamente enraizados, como a rotulação de incapacidade linguística e intelectual, que persiste mesmo em ambientes acadêmicos. Quando um surdo consegue superar essas barreiras e ingressar em uma faculdade ou pós-graduação, sua presença muitas vezes provoca surpresa e espanto, revelando o quanto a sociedade ainda precisa evoluir em termos de aceitação e compreensão.

Aplicar os princípios freirianos nesse contexto é essencial para dismantelar esses estigmas e criar um ambiente universitário que não apenas aceite, mas também celebre as diferenças. Isso implica não só na adaptação do currículo e das metodologias de ensino para atender às necessidades específicas dos surdos, mas também na promoção de uma cultura de respeito e sensibilidade às suas experiências e formas de comunicação. Ao fazer isso, a universidade



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

pode se tornar um verdadeiro espaço de emancipação, onde todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, possam desenvolver plenamente seu potencial e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A pedagogia de Paulo Freire enfatiza a necessidade de uma prática educativa que vai além da mera transmissão de conteúdos, promovendo uma relação ética entre professor e aluno. Freire (2003) argumenta que o papel do professor não se resume a ensinar, mas também a incentivar o aluno a pensar criticamente, reconhecendo que o conhecimento é um processo compartilhado e contínuo. Essa abordagem exige que o educador se posicione com humildade, respeitando o saber dos alunos e criando um ambiente de aprendizado onde o diálogo e a participação ativa são fundamentais.

Nesse contexto, a inclusão educacional deve ser entendida como uma prática que respeita as diferenças e promove a plena participação de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. Em vez de reforçar estigmas, o foco deve estar na construção de um espaço de aprendizado onde todos se sintam valorizados e parte integrante do processo educativo. Isso implica em criar condições que favoreçam não apenas a adaptação física e logística, mas também um ambiente pedagógico onde o pensamento crítico e a interação colaborativa são estimulados, contribuindo para a formação integral do aluno.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRASIL. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n o 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Lei Federal 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

BRITO, Fábio Bezerra. Percursos históricos da luta político-ideológica dos surdos brasileiros por direitos sociais, linguísticos e educacionais. **The ESPecialist**, v. 40, n. 3, 2019.

FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In: **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2003. Arquivo PDF. Disponível em:

http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Indignacao%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. [s.l.]: Sabotagem, 2006. Arquivo PDF. Disponível em:

http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NORONHA, Daisy; FERREIRA, Sueli. Revisões de literatura. In: CAMPELO, Adete; CONDÓN, Valadares; KREMER, Ette. (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.



Educação Libertadora
Esperança para a reconstrução do Brasil



CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS & PESQUISAS
PERMANÊNCIA DO BRASIL

XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

QUADROS, Ronice. Libras. **São Paulo**: Parábola, 2019.

STROBEL, Karen. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.



ACESSIBILIDADE LINGÜÍSTICA E O SERVIÇO DE TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO (TILS) NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: DIÁLOGOS FREIRIANOS E BAKHTINIANOS

José Arnor de Lima Júnior⁵

Indira Simionatto Stedile Assis Moura⁶

Sédina dos Santos Jales Ferreira⁷

RESUMO: Diante dos avanços nos serviços de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS), é possível observar uma série de impactos na acessibilidade para pessoas surdas. Com o reconhecimento da Libras como língua oficial (Brasil, 2002) e a constatação da necessidade de profissionais especializados para a interpretação (Brasil, 2005), ocorreu uma mudança epistemológica significativa. Considerando a realidade apresentada, esta pesquisa objetiva compreender como se dá a acessibilidade linguística e o serviço de Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) no

⁵Mestre em Educação da UFPE, possui graduado em Pedagogia pelo Instituto Natalense de Educação Superior INAES (2008) e Licenciado em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC (2010). Atualmente é professor de Libras do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação - DPSIE do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE Campus Recife/PE. E-mail: josearnor.lima@ufpe.br

⁶Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado do Mato Grosso UNEMAT, possui graduada do Sistema de Informação pela Universidade Potiguar UNP (2008) e Licenciada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC (2019). Atualmente é professora de Libras do Departamento de Libras – DLIBRAS no Núcleo de Ciências Humanas – NCH da Universidade Federal de Rondônia – UNIR campus Porto Velho/RO. E-mail: indirastedile@unir.br

⁷Mestra em Educação Especial, possui graduada em Pedagogia pelo Instituto Natalense de Educação Superior INAES (2008) e Licenciada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC (2010). Atualmente é professora de Libras do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação – DFPE do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN Campus Natal/RN. E-mail: libras.sedinajales@gmail.com



contexto da universidade pública, mais especificamente, na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. O *corpus* constitui-se de um relato de experiência apresentado pelo próprio pesquisador-participante em Língua Brasileira de Sinais (Libras), posteriormente traduzido para a língua portuguesa. Para aprofundar a análise dos fragmentos do relato, foi utilizada a perspectiva teórica de Bakhtin (Bakhtin, 2011), bem como os escritos freirianos (Freire, 1997).

PALAVRAS-CHAVE: TILS. UFPE. Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

Diante dos avanços significativos nos serviços prestados por Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS), é possível observar uma série de impactos na acessibilidade para pessoas surdas. Com o reconhecimento da Libras como língua oficial (Brasil, 2002) e a constatação da necessidade de profissionais especializados para a interpretação (Brasil, 2005), ocorreu uma mudança epistemológica significativa. Para atender às exigências legislativas, as universidades precisaram adaptar seus programas de graduação e pós-graduação em um curto período – 15 anos a partir da publicação das normas.

Essa medida influenciou diretamente a entrada e capacitação de novos TILS. No entanto, a criação de novos cursos de licenciatura e bacharelado enfrentou desafios, muitos de natureza acadêmico-científica. Muitos profissionais que ingressaram no ambiente universitário já atuavam na comunidade, mas não estavam familiarizados com a rotina de pesquisa, leitura e docência. Nos anos seguintes, e ainda hoje, a proliferação de estudos, especialmente a ascensão dos Estudos Surdos (Perlin, 2013) e dos Estudos Culturais (Bauman, 2005; Hall, 2006), possibilitou uma reorganização epistemológica no campo de atuação desses profissionais. Com esse novo paradigma em mente, esta pesquisa se propõe a analisar o relato de experiência do pesquisador-participante, com foco particular em suas vivências como pessoa surda no meio acadêmico.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

A criação do curso de Licenciatura Letras Libras na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi uma resposta às diretrizes de inclusão social e diversidade promovidas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial desde 2002. Essa iniciativa está alinhada com o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei 10.436, de 2002, e define o papel das instituições de ensino superior na formação de profissionais para a área de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O curso de Licenciatura Letras-Libras foi criado para atender tanto a uma exigência moral da sociedade quanto a uma demanda legal. O principal objetivo do curso é formar profissionais capacitados para ensinar Libras como primeira ou segunda língua no Ensino Fundamental e Médio. A autorização para o funcionamento do curso foi concedida pelo Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE (CCEP), conforme publicado no Boletim Oficial nº 40, volume 49, em 22 de abril de 2014.

A necessidade de assegurar acessibilidade linguística para pessoas surdas que circulam no campus da UFPE está diretamente relacionada à criação deste curso. Com a introdução do curso de Libras, a universidade não apenas cumpriu as exigências legais e sociais, mas também criou uma infraestrutura que permite a inclusão e a participação plena de pessoas surdas na comunidade acadêmica. A formação de profissionais qualificados em Libras contribui para que a comunicação entre alunos surdos e a instituição seja mais eficiente e inclusiva, promovendo um ambiente universitário mais acessível e equitativo. Além disso, a presença desses profissionais permite que a UFPE atenda melhor às necessidades dos estudantes surdos, garantindo que eles tenham acesso à informação e aos recursos acadêmicos de maneira adequada e respeitosa.

Considerando a realidade apresentada, esta pesquisa objetiva **compreender como se dá a acessibilidade linguística e o serviço de Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) no contexto da universidade pública**, mais especificamente, na UFPE.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

a. TILS e o movimento surdo

A trajetória de inclusão dos surdos no Brasil foi notoriamente mais complicada do que em muitos outros países, como na Europa. No Brasil, a busca por melhorias enfrentou desafios adicionais, refletindo os problemas que afetavam a população em geral. Os primeiros registros sobre a questão surgiram na década de 1970 (Nascimento; Nascimento, 2022), ainda no período da ditadura. Nesse período, vários movimentos em defesa das minorias, incluindo as pessoas com deficiência, começaram a se organizar para lutar por igualdade. No entanto, inicialmente, não havia um movimento específico para surdos; em vez disso, surgiram grupos com agendas variadas e reivindicações descentralizadas.

A princípio, o movimento surdo tinha como objetivo garantir acesso e participação em todos os aspectos da sociedade, de maneira similar ao que era exigido pelos grupos majoritários. A meta era alcançar plena cidadania e inclusão social. Contudo, atingir esses objetivos era extremamente difícil devido às barreiras na comunicação, tanto dentro da comunidade surda quanto com os ouvintes. A comunicação eficaz entre surdos e a necessidade de reconhecimento linguístico eram cruciais, e a falta desses elementos representava um obstáculo significativo. O método oralista da época, que focava na aprendizagem da fala, tinha efeitos prejudiciais no desenvolvimento dos surdos, como o atraso na aquisição da escrita.

De acordo com Sacks (2010), o oralismo baseava-se na ideia de que o ensino da fala era o principal objetivo para surdos. No entanto, os resultados observados nas escolas europeias após a implementação dessa abordagem mostraram que ela era ineficaz, levando a uma deterioração no aprendizado. Esse fracasso metodológico levou os ativistas surdos a reavaliar suas prioridades, passando a lutar com mais determinação pelo reconhecimento social e legal da língua de sinais, o que se tornou o foco principal do movimento na década de 1990.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Para entender essas mudanças, é essencial considerar as transformações estruturais que a sociedade tem vivido, um fenômeno que os sociólogos chamam de pós-modernidade (Hall, 2006). Ao longo deste trabalho, será evidente que a luta da comunidade surda evoluiu de uma busca por inclusão para uma busca por reconhecimento identitário. As sociedades, que eram predominantemente agrárias e estáveis, começaram a sofrer mudanças profundas com a globalização, trazendo novas perspectivas e desafios. Essa reconfiguração das identidades colocou muitos indivíduos em uma situação de liminaridade, e os Estudos Culturais têm analisado como os grupos sociais enfrentam essas mudanças.

Para os surdos, a situação é ainda mais complexa, pois eles vivem entre duas realidades frequentemente conflitantes: a surda e a ouvinte (Perlin, 2013). Embora utilizem a língua de sinais, estão constantemente expostos à língua oral e escrita predominante em seu país. Para preservar e manter sua cultura, os surdos desenvolvem estratégias de resistência cultural, permitindo-lhes manter sua identidade em meio a essas influências externas (Quadros, 2019). Ladd (2003) descreve esse processo com o conceito de "Deafhood", que se refere à luta das culturas minoritárias oprimidas para reconstruir e reafirmar suas identidades culturais.

Essas dinâmicas de criação e recriação são evidentes na ação da comunidade surda. Além das batalhas legislativas, há outras questões igualmente importantes, embora menos reconhecidas, relacionadas à reparação dos impactos do colonialismo. Um exemplo é a crescente valorização da pesquisa científica realizada por surdos, que valida o conhecimento produzido pela própria comunidade e desafia a hegemonia dos saberes tradicionais. A inclusão de pesquisadores surdos em projetos científicos e a promoção de suas pesquisas ampliam a compreensão sobre a surdez, oferecendo uma perspectiva interna e autêntica.

Outro aspecto crucial na luta por reconhecimento e inclusão é a revisão de terminologias com conotações negativas. Termos como "surdez", frequentemente associados a uma visão clínica e patológica,



perpetuam estigmas e reduzem a identidade surda a uma condição médica. Em contraste, termos como "surdo" ou "pessoa surda" oferecem uma perspectiva cultural e antropológica, reconhecendo a surdez como uma diferença linguística e cultural, não como uma deficiência. Essa mudança terminológica é essencial para redefinir as identidades surdas, permitindo que a comunidade seja vista e se veja como parte de uma cultura rica e diversificada.

O movimento surdo ganhou significativa força ao longo dos anos, culminando em 1996 com uma campanha marcada pela publicação da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Ativistas da Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos e da Federação Nacional de Pais e Amigos de Surdos (Fenapas) levaram ao Congresso Nacional a proposta de reconhecimento legal da Libras.

Apesar das dificuldades iniciais, conseguiram o apoio de alguns parlamentares, resultando na apresentação de um projeto de lei ao Senado. Durante o processo legislativo, o discurso linguístico-cultural do movimento surdo fortaleceu-se e ganhou visibilidade, com manifestações e eventos realizados para aumentar a conscientização e persuadir os legisladores a aprovar a lei, consolidando a importância da Libras no cenário nacional.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interpretativista, centrando-se na análise de um relato de experiência apresentado pelo próprio pesquisador-participante em Língua Brasileira de Sinais (Libras). O relato foi traduzido para o português para facilitar a análise discursiva e serve como o principal material da investigação. É importante destacar que, durante a conversão entre diferentes modalidades linguísticas, optou-se por uma tradução livre. Essa escolha busca manter o conteúdo essencial do relato, adaptando-o semanticamente para preservar a carga metafórica dos sinais em Libras.



A escolha de utilizar uma narrativa pessoal como objeto de estudo está alinhada com as tendências atuais, que valorizam o conhecimento empírico derivado das experiências das comunidades minoritárias. Assim, a construção de teorias se baseia nas vivências e narrativas dos indivíduos diretamente envolvidos, em vez de abstrações conceituais descontextualizadas. Essa abordagem metodológica privilegia a voz e a perspectiva dos grupos marginalizados, reconhecendo suas experiências pessoais como fontes válidas de conhecimento e compreensão.

Em resumo, esta pesquisa valoriza a análise detalhada de narrativas pessoais em Libras e, ao traduzir o relato para o português, busca manter a fidelidade ao conteúdo original, adaptando-o conforme necessário para refletir o contexto semântico e cultural. Essa abordagem contemporânea destaca a importância do conhecimento empírico das comunidades minoritárias na formação do saber acadêmico, desafiando as concepções tradicionais de pesquisa e promovendo uma perspectiva mais inclusiva e contextualizada.

Para aprofundar a análise dos fragmentos do relato, foi utilizada a perspectiva teórica de Bakhtin (Bakhtin, 1998; Bakhtin, 2011; Bakhtin, 2016), bem como os escritos freirianos (Freire, 1997; Freire, 2003; Freire, 2006). Nessa abordagem, o enunciado é o núcleo da análise discursiva. É através dessa substância única e insubstituível, resultado de embates ideológicos, que se revela o posicionamento axiológico do sujeito e diferentes pontos de vista sobre o fenômeno estudado.

ANÁLISE DOS DADOS

De maneira a empreender a análise dos dados, serão apresentados excertos extraídos do relato pessoal do pesquisador-participante e, em seguida, eles serão discutidos, à luz da visão bakhtiniana e freiriana. Dito isso, no primeiro fragmento a seguir, relatam-se alguns dos empecilhos na busca pela ampliação do TILS, no contexto da UFPE:



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

O serviço de Tradução da UFPE consiste em alguns profissionais – parte deles é efetivo e parte substituto. Apesar disso, no contexto da sala de aula, é preciso organizar reuniões, sistematizar seminários (apresentações dos alunos), realizar grupos de estudo, e tudo isso requer interpretação em Libras. Sempre precisamos solicitar ao MEC a abertura de novas vagas, e isso se torna particularmente burocrático e sem quaisquer garantias de ampliação de vagas (fragmento 1, retirado do acervo de pesquisa).

O relato sobre o serviço de Tradução da UFPE reflete a importância da língua e da interpretação em Libras na organização das atividades acadêmicas, como reuniões e seminários. A necessidade de tradução e interpretação destaca a interdependência entre as atividades humanas e o uso da língua, um ponto central no conceito bakhtiniano. De acordo com Bakhtin (2016), todas as esferas da atividade humana são imersas em práticas linguísticas que são moldadas pelas suas condições e finalidades específicas. No contexto da UFPE, a língua e a interpretação em Libras são fundamentais para a efetiva comunicação e inclusão dentro do ambiente acadêmico. A utilização da língua e suas variadas formas de enunciado são evidentes no serviço de Tradução, que busca atender às necessidades específicas de um ambiente educacional diverso.

A burocracia e a dificuldade de ampliar as vagas para profissionais de tradução mencionadas no relato exemplificam as complexidades enfrentadas na aplicação prática das normas linguísticas em contextos institucionais. Bakhtin (2016) enfatiza que os enunciados não são apenas reflexos de condições temáticas, mas também de estruturas e limitações institucionais. A necessidade de solicitar ao MEC a abertura de novas vagas é um reflexo das condições específicas e das finalidades de uma esfera administrativa que pode influenciar diretamente na eficiência e inclusão no ambiente acadêmico. As barreiras burocráticas e a falta de garantias de ampliação de vagas destacam a tensão entre as



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

necessidades práticas de comunicação e as estruturas que regem a alocação de recursos humanos.

Além disso, o conceito bakhtiniano (Bakhtin, 1998) de que os enunciados são concretos e únicos, emanando de esferas específicas, é ilustrado pela forma como o serviço de Tradução lida com a interpretação em Libras para eventos acadêmicos. Cada atividade – seja uma reunião, seminário ou grupo de estudo – possui um caráter e uma necessidade específica que moldam o tipo de enunciado que precisa ser produzido e compreendido. Isso evidencia como a prática de tradução e interpretação está profundamente integrada às funções e objetivos da esfera acadêmica, refletindo a unidade nacional da língua através de sua aplicação específica e contextualizada. A busca por uma comunicação eficaz e inclusiva ressalta a relevância das práticas linguísticas em atender às demandas particulares de diferentes esferas da atividade humana.

No seguinte fragmento, desta vez, é ressaltada a divergência do serviço ofertado em relação à Lei Brasileira de Inclusão (LBI):

A maioria dos intérpretes é bolsista, contudo, LBI estipula a necessidade de pessoas graduadas, com nível superior (bacharelado). Isso prejudica o aprendizado, porque requeremos a presença de profissionais habilitados e capacitados, os quais tenham domínio de diferentes esferas do conhecimento. Para além disso, carecemos de TILS fluentes, capazes de realizar explicação de conteúdos bastante específicos, como é o caso da pós-graduação *Stricto Sensu*, isto é, do mestrado e do doutorado (fragmento 2, retirado do acervo de pesquisa).

O relato sobre a deficiência de intérpretes qualificados e a necessidade de profissionais com nível superior se alinha com a ideia de que a transformação social depende de uma práxis comprometida com os grupos historicamente silenciados. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) demanda intérpretes graduados, capazes de compreender e traduzir conteúdos especializados, refletindo a necessidade de um compromisso com a inclusão e a efetiva



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

participação desses grupos. A presença de intérpretes capacitados, com domínio de diferentes esferas do conhecimento, não é apenas uma questão de adequação técnica, mas também uma forma de assegurar que indivíduos com necessidades específicas possam ter acesso pleno às esferas do saber. A crítica à falta de profissionais adequados reflete a importância de fornecer voz e representatividade a aqueles que tradicionalmente foram marginalizados, sublinhando a relevância de um compromisso com a inclusão para garantir que todos possam se beneficiar de um sistema educacional acessível e equitativo (Freire, 2003).

No entanto, a relação entre o problema de falta de intérpretes capacitados e a crítica ao sistema educacional como uma alavanca de transformação social (Freire, 1997) ilustra uma tensão fundamental. A educação e os serviços de interpretação, como o contexto dos intérpretes no relato, devem servir como ferramentas de inclusão e acesso ao conhecimento. No entanto, o sistema educacional muitas vezes está subordinado a um sistema de poder que pode resistir a mudanças significativas. A limitação de recursos e a falta de profissionais adequados, como descrito, podem ser reflexos de uma estrutura educacional que não está disposta a desafiar ou transformar as bases autoritárias do sistema. Isso impede que o sistema educacional alcance seu potencial transformador e revele as injustiças e desigualdades estruturais presentes.

Finalmente, a necessidade de intérpretes fluentes em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e com conhecimento especializado, como mencionado no relato, exemplifica a importância de superar as barreiras impostas por um sistema que não apoia adequadamente essas necessidades. A dificuldade em atender a essa demanda não só prejudica o aprendizado de indivíduos em níveis avançados de educação, como mestrado e doutorado, mas também reforça o status quo de exclusão e desigualdade. A crítica ao sistema educacional como um subsistema que não pode transformar o poder dominante reforça a necessidade de uma abordagem mais crítica e inclusiva que



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

não apenas adapte os serviços às demandas específicas, mas também desafie a estrutura que limita sua eficácia e alcance.

Por fim, o último dos relatos evidenciados denuncia a restrição dos serviços ofertados, como se pode perceber a seguir:

Por não haver vaga no turno da manhã, a oferta fica restrita a situações específicas, as quais são consideradas imprescindíveis ao andamento do componente curricular. Essas situações consideradas obrigatórias dizem respeito, fundamentalmente, a processos avaliativos (provas e afins). Esperamos haver mais sensibilidade por parte do MEC na abertura dessas vagas (fragmento 3, retirado do acervo de pesquisa).

O relato sobre a restrição de vagas no turno da manhã e a necessidade de mais sensibilidade do MEC pode ser compreendido à luz do conceito bakhtiniano (Bakhtin, 2016) de que todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos e inevitavelmente atravessados pelo discurso do outro. No contexto descrito, a limitação das vagas para situações específicas, como processos avaliativos, reflete um enunciado que não leva em consideração completamente as necessidades variadas dos estudantes. Bakhtin sugere que todo enunciado é moldado pela presença do discurso alheio, e, portanto, a comunicação no ambiente educacional deveria refletir uma maior consideração das diferentes perspectivas e necessidades dos alunos. A falta de vagas adequadas no turno da manhã evidencia uma insuficiência na consideração dos diferentes "discurso" e "necessidades" dos estudantes, limitando a eficácia e a inclusividade do processo educacional.

O conceito de dialogização interna da palavra implica que a oferta educacional e a alocação de vagas devem levar em conta os discursos e necessidades dos diversos atores envolvidos. A ausência de vagas adequadas para diferentes situações, especialmente fora dos processos avaliativos, demonstra uma resposta limitada que não dialoga de forma ampla com as demandas do corpo discente. Segundo



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Bakhtin, os enunciados são perpassados pela palavra do outro, o que sugere que as decisões e políticas educacionais devem refletir uma escuta mais atenta e adaptativa às necessidades dos estudantes. A falta de vagas no turno da manhã revela uma falha em considerar o discurso e as necessidades dos alunos que requerem flexibilidade e acesso contínuo a recursos educacionais, evidenciando um déficit na dialogização e na adaptação às necessidades educacionais diversificadas.

Além disso, a expectativa de que o MEC demonstre mais sensibilidade na abertura de novas vagas reflete uma tentativa de ampliar o diálogo e a consideração das diferentes perspectivas no processo educacional. De acordo com Bakhtin (2016), todo discurso é inevitavelmente atravessado pelo discurso alheio, o que significa que uma abordagem mais sensível e adaptativa deve reconhecer e integrar as necessidades e os discursos dos estudantes. A ampliação das vagas e a consideração de horários mais flexíveis seriam uma forma de tornar o discurso educacional mais inclusivo e responsivo, garantindo que o sistema educacional possa melhor refletir e atender às variadas necessidades dos alunos, em consonância com o conceito de que todos os enunciados são dialógicos e devem considerar o discurso do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) deve ser compreendida como uma interação eminentemente dialógica, onde a comunicação é um processo contínuo e aberto ao diálogo. De acordo com as visões bakhtinianas (1998) e freirianas (2006), o diálogo não é apenas uma troca de informações, mas uma relação que envolve a escuta ativa e a resposta adaptativa às necessidades e perspectivas dos interlocutores. A natureza dialógica da comunicação exige que tanto os TILS quanto os usuários estejam dispostos a engajar-se em um processo de aprendizado mútuo e constante. Esse tipo de interação, que é caracterizado pela



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

curiosidade, respeito e inquietação, é fundamental para garantir que a comunicação seja eficaz e inclusiva, atendendo às necessidades de todos os participantes.

Bakhtin (2016) argumenta que todos os enunciados são atravessados pelo discurso do outro, e essa ideia é central para a prática dos TILS. A relação entre tradutores e intérpretes e seus interlocutores deve refletir essa dialogicidade, onde cada parte está constantemente adaptando seu discurso com base na contribuição do outro. A natureza social e dinâmica do diálogo, conforme descrito por Bakhtin (2016), enfatiza a importância de uma comunicação que não se limita a respostas automáticas, mas que é moldada pela interação constante e pela consideração das perspectivas alheias. A prática dos TILS deve, portanto, buscar ativamente esse tipo de comunicação, que promove uma compreensão mais profunda e um melhor atendimento às necessidades dos usuários.

As visões freirianas (Freire, 2006), que valorizam a abertura ao conhecimento e a resistência à burocratização, complementam essa perspectiva ao destacar que a educação e a comunicação devem ser processos livres e adaptativos, não constrangidos por normas autoritárias. Freire argumenta que a curiosidade e o respeito mútuo são essenciais para o aprendizado e o diálogo autêntico. Da mesma forma, os TILS devem operar em um ambiente que estimula a curiosidade e a busca por uma compreensão mais completa, desafiando práticas autoritárias e burocráticas que limitam a liberdade de comunicação. O diálogo verdadeiro, como defendido tanto por Bakhtin (2016) quanto por Freire (1997), é aquele que permite a todos os envolvidos crescer e aprender, respeitando a diversidade e promovendo a inclusão.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.



BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. A pessoa que fala no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética** – A teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: UNESP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução, notas e posfácio de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRASIL. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Lei Federal 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In: **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2003. Arquivo PDF. Disponível em:

http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 07 de setembro de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. [s.l.]: Sabotagem, 2006. Arquivo PDF. Disponível em:

http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf. Acesso em: 07 de setembro de 2024.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LADD, Paddy. **Understanding Deaf Culture – In Search of Deafhood**. Multilingual Matters Ltd. 2003.

NASCIMENTO, Paulo; NASCIMENTO, Vitor. Percurso do movimento surdo: direitos e reivindicações. **Caderno Discente**, v. 6, n. 1, 2022.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

QUADROS, Ronice. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010



ANCESTRALIDADE E VIVÊNCIAS LÚDICAS: UMA VIAGEM PELA MATA DO QUILOMBO DE PARATIBE

Amanda Caline da Silva Omar⁸

Virna Vasconcelos Lopes Sales⁹

RESUMO: Este artigo apresenta um relato de experiência sobre a integração de práticas pedagógicas afroreferenciadas. A atividade foi realizada na Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado, em Paratibe, região sul de João Pessoa. O relato retrata uma atividade desenvolvida com turma de 5º ano B, que envolveu atividade de campo nas trilhas da mata do Quilombo de Paratibe, contação de história com a adaptação do conto clássico "A pata do macaco" de W. W. Jacobs. A contação de história promoveu a valorização da tradição oral e os saberes locais, e evidenciou a importância de um currículo que respeite e promova a identidade cultural dos estudantes quilombolas, além disso colocou os estudantes diante de saberes presentes no currículo, com atividades transdisciplinares entre os componentes arte, língua portuguesa, história, geografia e ciências. Os resultados observados nesse relato nos mostram que essas práticas fortalecem o sentimento de pertencimento e contribuem para uma educação significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Cultural. Ludicidade. Identidade. Currículo Afroreferenciado.

⁸ Professora de Arte na Escola Municipal Quilombola Profª Antônia do Socorro Silva Machado na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa; Coordenadora de área de Arte na Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa (SEDEC); Graduada em Educação Artística com habilitação em Artes cênicas (UFPB); Mestre em Arte (Prof Artes/UFPB); e-mail: amanda.csomar@professor.joaopessoa.pb.gov.br.

⁹ Professora Pedagoga na Escola Municipal Quilombola Profª Antônia do Socorro Silva Machado na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa; Graduação em Pedagogia (UVA); Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (UFPB); Mestranda em Ciências da Linguagem (UNICAP); e-mail: virna.vlopes@professor.joaopessoa.pb.gov.br.



INTRODUÇÃO

A educação contemporânea constantemente nos desafia a inovar e desenvolver novas práticas pedagógicas que transcendam as barreiras tradicionais da sala de aula. Os avanços tecnológicos e as vivências virtuais conectam o ambiente da sala de aula a diversas plataformas de aprendizagens, promovendo uma integração significativa com as tecnologias digitais. Embora os recursos sejam um fundamentais para superar os limites do ensino tradicional, é necessário, dentro de um contexto de comunidade quilombola, incorporar elementos culturais, históricos e de ancestralidade nas práticas pedagógicas.

Este relato documenta a experiência realizada com os estudantes do 5º ano da Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado. A atividade destaca o potencial da contação de histórias como ferramenta pedagógica para explorar a ancestralidade e o folclore local. Ao adaptar narrativas clássicas para refletir o contexto quilombola, as educadoras criaram um ambiente de aprendizado imersivo, onde os estudantes puderam vivenciar a cultura e a história de sua comunidade de maneira lúdica e engajadora.

Este relato destaca a importância da preservação das tradições culturais e nos direciona a refletir sobre a necessidade de um currículo afrorreferenciado, que considere as vivências e saberes locais da comunidade. A caminhada pela mata e a interação com a natureza ofereceram um cenário propício para reflexões profundas sobre identidade, pertencimento e sustentabilidade.

Ao abordarmos o currículo sob a perspectiva da interculturalidade, reconhecemos que ele deve ser um reflexo das diversas narrativas e experiências que compõem a identidade dos estudantes. A prática pedagógica descrita demonstra como a valorização do território e da ancestralidade pode contribuir para a construção de um currículo mais inclusivo e representativo, na direção de uma proposta afrorreferenciada.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Propomos uma reflexão sobre a importância de práticas pedagógicas que valorizem a ancestralidade e a ludicidade, explorando como esses elementos podem ser incorporados de maneira significativa no currículo escolar, especialmente em contextos de diversidade cultural e das relações com a comunidade local. Ao fazê-lo, esperamos contribuir para um debate sobre as práticas pedagógicas para Educação Escolar Quilombola e de perspectivas curriculares afrrerreferenciadas.

Além disso, acreditamos que a integração de práticas culturais locais no processo educativo não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também fortalece os laços entre a escola e a comunidade. Ao promover um ensino que valoriza e respeita a identidade cultural dos estudantes, contribuímos para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação de seu patrimônio cultural e natural. Este trabalho busca, portanto, inspirar outras instituições a adotarem abordagens semelhantes, criando um ambiente educacional mais inclusivo e representativo para todos.

A EXPERIÊNCIA

A atividade descrita nesta experiência ocorreu no mês de agosto de 2023, com os estudantes do 5º ano B da Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado. A Escola, localizada na comunidade quilombola de Paratibe, região sul do município de João Pessoa, tem utilizado em suas práticas pedagógicas, as áreas pertencentes à comunidade, como a área da Associação de moradores e também as regiões de natureza preservada. Foi o caso desta atividade, realizada na região de Mata Atlântica no território de Paratibe.

A proposta desta atividade de campo foi de explorar a ancestralidade através da contação de histórias, partindo das ações já realizadas em sala de aula relacionadas ao folclore, a cultura local, lendas da região e as lendas do folclore tradicional. Esta atividade foi



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

construída de maneira transdisciplinar, integrando conteúdos já desenvolvidos em sala, que relacionou as disciplinas de língua portuguesa, história, geografia e arte.

No início da atividade realizamos um momento de conversa na saída da escola, explicando aos estudantes sobre aula de campo na trilha que leva ao Rio do Padre¹⁰. Os primeiros combinados com a turma foram sobre o respeito ao cronograma do dia, a trilha pela mata, o lanche às margens do rio, a visita à Associação do Quilombo de Paratibe e o retorno à escola. Além disso, reforçamos a necessidade do cuidado com os espaços da trilha, orientando para que não fossem arrancados galhos, não puxassem folhas e, principalmente sobre o cuidado com os resíduos deixados após o lanche. Houve também conversa sobre a possibilidade do encontro com animais no percurso e sobre como deveríamos nos portar diante da presença desses animais, sem tocá-los ou machucá-los.

A turma iniciou o percurso saindo da escola e foram guiados por trilhas demarcadas que atravessam o território do quilombo, caminhando por um cenário que iniciou na área urbana, atravessando o asfalto das ruas de Paratibe, passando na frente de algumas casas. O caminho foi se transformando conforme nos aproximávamos da trilha, menos casas, mais árvores, espaço descampado, trilhas abertas e largas. Quanto mais entrávamos mais nos distanciávamos da paisagem urbana e encontrávamos a natureza preservada, de trilhas mais estreitas e arborizadas.

Enquanto percorriam a trilha, os estudantes revisitaram conhecimentos adquiridos em sala de aula e discutiram aspectos importantes relacionados ao território e à cultura do Quilombo de Paratibe. A caminhada pela mata proporcionou um ambiente propício para essas conversas, onde os estudantes puderam compartilhar

¹⁰ Rio do Padre é como ficou conhecido o rio na região, este nome foi dado em decorrência de uma história da tradição oral, que, em uma de suas versões, conta que um padre se banhava naquele rio. De acordo com mapa geográfico de João Pessoa, é o Rio Mangabeira.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

percepções e trocar conhecimentos, enriquecendo a experiência coletiva. O diálogo foi enriquecido com a inclusão de histórias e narrativas das famílias das comunidades, visto que quatro estudantes da turma são quilombolas.

Ao chegarem às margens do Rio do Padre, o grupo formou uma roda, cercados pela natureza. Nesse ambiente acolhedor, iniciaram uma conversa sobre o folclore local, a importância de preservar a mata e o respeito pelos seres que habitam a região. Esta troca de ideias e experiências fortaleceu o vínculo dos estudantes com o seu entorno, promovendo uma conexão mais profunda com a história e a cultura do Quilombo de Paratibe.

Durante a conversa à beira do rio, os estudantes foram surpreendidos por um “ser mágico” que emergiu da mata, envolvendo a todos com sua aura enigmática. O susto inicial logo deu lugar à curiosidade e encantamento, à medida que iniciou-se a história. A narrativa, acompanhada pelos sons da natureza, transportou os estudantes para um mundo de aventura, onde a linha entre realidade e fantasia se tornava tênue. Os sons da mata, aliados à narrativa, transformaram-se em elementos essenciais para criar um clima de suspense e mistério.

A narrativa em questão foi criada a partir das influências do folclore da região e pelo conto clássico “A pata do macaco” de W. W. Jacobs, criando a adaptação “O mistério da pele do Mico-Leão-Dourado”. Esta nova história foi cuidadosamente elaborada para capturar a imaginação dos estudantes, mantendo-os engajados e ansiosos para descobrir os segredos e mistérios da narrativa.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Imagem 1 - Ser mágico entrando pela trilha.



Fonte: Acervo pessoal.

A adaptação conta a história de Sr. Agripino, imerso em sua ganância e seduzido pela promessa de desejos realizados através da pele do Mico-Leão-Dourado. A história serviu serviu como um espelho para reflexões sobre valores e ambições.

À medida que os estudantes acompanhavam as reviravoltas da trama, foram estimulados a questionar não apenas as ações do protagonista, mas também os princípios que regem suas próprias vidas e sua relação com o mundo ao seu redor.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Imagem 2 - Estudantes às margens do Rio do Padre concentrados na história.



Fonte: Acervo pessoal.

Ao término da história, ficou evidente a curiosidade e o interesse em perguntar mais sobre a história, identificando paralelos e semelhanças com outras narrativas do folclore nacional. No retorno para a trilha, em direção à Associação do Quilombo de Paratibe, realizamos uma conversa sobre a importância das histórias da comunidade, da oralidade e das narrativas dos mais velhos, que passam histórias de geração em geração que colaboram com a cultura e folclore da região.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Imagem 3 - Estudantes na entrada da Comunidade de Paratibe.



Fonte: Acervo pessoal.

Ao final, avaliamos coletivamente a experiência, os estudantes compartilharam suas impressões sobre a vivência e retornamos para a Escola.

PRÁTICAS AFROREFERENCIADAS

Há atualmente várias análises sobre currículo que demonstram que, mesmo com mudanças nos materiais curriculares, como livros didáticos, literários, filmes e outros, ainda existem muitas formas como, segundo Paraíso (2023), os currículos continuam operacionalizando pensamentos, inferiorizando pessoas negras, indígenas, nordestinas nesses materiais curriculares.

A partir da necessidade de desconstruir essas ideias, algumas vezes estereotipadas, os caminhos que nos levaram a construir esta atividade surgiram a partir da necessidade de alinhar as práticas de sala de aula com elementos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (2012), que levam em consideração os saberes e fazeres das comunidades.

Ao tratarmos do currículo, especificamente em uma escola quilombola, entendemos que as ações em torno dele não devem ser



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

vistas como uma lista de conteúdos a serem ensinados, mas como uma prática que afeta suas ações e efeitos. Isso implica que o currículo deve considerar as histórias, memórias e saberes que não estão contidos nos componentes curriculares tradicionais, mas que são fundamentais para a constituição da identidade dos estudantes. O currículo é elemento central do processo educativo e segundo Paraíso (2023), pode ser entendido como o conjunto das aprendizagens que são oportunizadas no ambiente escolar, por isso podemos dizer que o currículo é um projeto de sociedade.

No contexto da Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado, a integração da história e cultura quilombola no currículo escolar promove um processo de valorização da ancestralidade e das tradições locais, fortalecendo o sentimento de pertencimento dos alunos. Maknamara e Paraíso (2013) ressaltam a importância de investigar "outros currículos", aqueles que contribuem para a formação das pessoas e disputam espaço na produção de sentidos e dos sujeitos. Esta perspectiva é essencial para entender a importância de ir além do currículo escolar formal ao incorporar narrativas e práticas culturais locais. Explorar o território ancestral e suas histórias colabora para que os estudantes sejam expostos a um currículo cultural, que é essencial para a construção de sua identidade e compreensão de mundo. Para Tomaz Tadeu da Silva (2011), o currículo está ligado à construção social dos sujeitos e sua centralidade na prática educacional o torna importante para considerar as implicações políticas, sociais e culturais inerentes ao processo educativo.

A família e a escola, são os primeiros espaços de formação dos sujeitos, desenvolvem papel importante na construção identitária e produção do currículo. Os processos que ocorrem nesses espaços os tornam ambientes de compartilhamento de saberes, valores e costumes. Gomes (2003) afirma que a aproximação entre comunidade e escola cria uma conexão essencial na formação da identidade dos estudantes, que não restringe o espaço da escola a apenas um local



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

para o processo de escolarização, mas considerando-a parte de uma longa trajetória de humanização.

Privilegiar a educação que acontece no interior da instituição escolar, tentando, porém, compreendê-la inserida no processo cultural e articulada com outros espaços educativos não escolares. A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (Gomes, 2003, p.4).

No desenvolvimento desta atividade, implementamos ações que valorizam os conhecimentos do território, a tradição oral e o meio ambiente da comunidade quilombola. Essa abordagem buscou garantir a preservação e valorização dos saberes ancestrais, possibilitando que os estudantes se apropriem desses conhecimentos e se reconheçam como parte integrante de uma comunidade rica em história e cultura. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, é essencial que a educação nesses contextos promova a continuidade das tradições culturais, assegurando que os saberes locais sejam transmitidos e valorizados pois é importante que

[...]o direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade. (BRASIL, 2012, p. 5).

Quando tratamos da Educação Escolar Quilombola, percebemos um percurso recente, iniciado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), e ampliado pela Lei 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica. Embora a Lei



não seja garantia, trabalho no currículo que essas práticas demandam são “conquistas importantes na luta por representação e por produção de significados” (Paraíso, 2023, p. 100).

Apenas em 2011, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, algumas discussões sobre currículo dentro do contexto escolar quilombola passaram a ganhar destaque. Munanga (2010) ressalta que a história africana deve ser referenciada na educação, uma vez que faz parte da cultura nacional. Segundo o autor, as heranças africanas precisam ser compartilhadas sem estereótipos e a escola seria o espaço para esse trabalho. O que nos leva a refletir e pensar sobre a afrocentricidade.

As discussões sobre a afrocentricidade passam a ter mais espaços a partir do processo de transformação decolonial dos currículos, necessitando de uma reflexão sobre como a perspectiva afrocentrada colabora para isso. Molefi Asante (2009) afirma que a afrocentricidade surge como forma de afirmação e empoderamento das comunidades negras, colocando elementos culturais africanos como parte central do projeto humano, “é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p.93).

Ao considerarmos a lei 10.639/03, a abordagem afrocentrada torna-se importante para valorizar e reconhecer as contribuições africanas na formação da sociedade brasileira. No entanto, é necessário refletir sobre a inclusão de aspectos da tradição e cultura afro-brasileira com uma perspectiva afrorreferenciada, buscando um currículo que não apenas centralize o pensamento africano, mas também que considere aspectos da amefricanidade¹¹, visando a realidade de comunidades quilombolas com todas as suas especificidades. Isso inclui o reconhecimento das práticas culturais

¹¹ Termo apresentado por Lélia Gonzalez (1988) para considerar também a influência dos ameríndios e africanos na cultura brasileira, propondo uma nova possibilidade de pensar a afrocentricidade.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

locais, como as danças, músicas e celebrações tradicionais, que são partes integrantes da identidade coletiva das comunidades quilombolas.

Dessa forma, as práticas afrorreferenciadas se tornam essenciais para criar um currículo que respeite e valorize as vivências e saberes das comunidades quilombolas, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa. Na tentativa de produzir ações pedagógicas que enfatizem os saberes da comunidade quilombola de Paratibe e que mantenha ativa a voz da comunidade, nos voltamos para um currículo afrorreferenciado. De acordo com Adilbenia Freire Machado (2019, p.9), a ideia de educar a partir de uma perspectiva afrorreferenciada é de “educar pela experiência, pois o conhecimento real, que pode ser efêmero, tem origem em nós, em nosso lugar de pertencimento, nosso chão, nossa cultura e saberes”.

A construção de um currículo que permita abrir espaços para os conhecimentos da comunidade possibilita uma troca essencial para construção de conhecimentos, onde seria possível pensar em um texto curricular que contribua para “continuar ou interromper processos de colonizar pensamentos, saberes e sujeitos que tem como referente o europeu” (Paraíso, 2023, p.106). Tais reflexões nos fazem pensar que o currículo é uma construção poderosa e que pode efetivar estratégias de descolonização.

É possível compreender que um currículo afrorreferenciado está delineado de vivências que partem de uma ancestralidade africana, mas que permeia os valores e saberes do cotidiano, relações presentes na cultura quilombola local. Esta abordagem integra os elementos culturais africanos ao contexto específico da comunidade, promovendo uma educação que valoriza a diversidade e a ancestralidade. Além disso, é importante que essas práticas pedagógicas sejam continuamente avaliadas e adaptadas para assegurar que estejam sempre alinhadas com as necessidades e expectativas da comunidade, permitindo uma educação dinâmica e relevante.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de práticas pedagógicas afrorreferenciadas apresenta uma série de possibilidades e desafios que merecem reflexão e investigação aprofundada. Um dos principais desafios está na adaptação do currículo formal para incorporar de maneira significativa, as histórias, culturas e conhecimentos das comunidades quilombolas. Isso requer não apenas uma mudança nas práticas pedagógicas, mas também uma transformação nos métodos de ensino e avaliação, além do engajamento ativo de toda a comunidade escolar.

As possibilidades que se abrem são vastas e promissoras. A adoção de uma perspectiva afrorreferenciada pode enriquecer o processo educativo, proporcionando aos alunos uma compreensão mais ampla e inclusiva da história e cultura brasileira. Isso promove um ambiente de aprendizagem mais equitativo, onde todos os estudantes se veem representados e valorizados. Além disso, práticas pedagógicas afrorreferenciadas incentivam o desenvolvimento de um senso crítico, a valorização da diversidade e a promoção de uma cidadania ativa e consciente.

Abrir caminhos para novos estudos e pesquisas é essencial para explorar como essas práticas podem ser integradas de maneira eficaz e sustentável nas escolas. Questões como a adequação dos materiais didáticos, a formação continuada de professores e a participação da comunidade na construção do currículo são áreas que necessitam de investigação e desenvolvimento. Estudos que analisem as experiências bem-sucedidas de escolas que já implementaram práticas afrorreferenciadas podem fornecer ideias valiosas e servir como modelos a serem seguidos.

A adaptação das práticas pedagógicas para uma perspectiva afrorreferenciada é um campo fértil para inovação e transformação na educação. As dificuldades são significativas, mas as possibilidades de construir uma educação mais justa, inclusiva e representativa são ainda maiores.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Ao longo dessa experiência, exploramos a importância a integração de práticas afroreferenciadas às práticas pedagógicas com a turma do 5º ano da E.M. Quilombola Profª Antônia do Socorro Silva Machado, destacando a relevância de valorizar os saberes e tradições da comunidade de Paratibe. A partir das experiências relatadas, observamos como essas práticas não apenas enriquecem o aprendizado dos estudantes, mas também fortalecem seu sentimento de pertencimento e identidade cultural.

A implementação de atividades pedagógicas que incluem a contação de histórias, a exploração do território e a valorização da oralidade demonstrou ser uma estratégia interessante para promover uma atividade que engajassem os estudantes de forma significativa. Essas abordagens permitiram que os estudantes se conectassem de maneira profunda com o ambiente ao seu redor, criando um vínculo mais forte com a história e a cultura da comunidade.

Com isso pudemos observar que a utilização de práticas afroreferenciadas nas ações pedagógicas da escola não apenas estaria de acordo com o que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, mas também contribui para o empoderamento dos estudantes, proporcionando-lhes uma educação que reconhece e celebra a ancestralidade. Essa prática, alinhada aos princípios da Educação Escolar Quilombola, revela-se essencial para a formação integral dos estudantes, promovendo o respeito pela diversidade cultural e o fortalecimento das identidades individuais e coletivas.

Em suma, o compromisso com uma educação que valorize a ancestralidade e os saberes tradicionais é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde todas as vozes e histórias sejam reconhecidas e respeitadas.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade:**



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v.29, n.1, jan-jun. 2003.

JACOBS, W. W. **A pata do macaco.** Tradução Sandra Pina. Editora Melhoramentos, São Paulo, 2014.

MACHADO, Adilbênia Freire. **ODUS: Filosofia Africana para uma metodologia afrorreferenciada.** 2019.

MAKNAMARA, Marlécio. PARAÍSO, Marlucy. (2013). Pesquisas pós-críticas em educação: notas metodológicas para investigações com currículos de gosto duvidoso. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, 22(40), 41-53.
<http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v22n40/v22n40a05.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Educação e Diversidade Cultural. **Cadernos Penesb.** Periódico do Programa de Educação sobre Negro na Sociedade Brasileira. FEUFF. Niterói - EdUFF, 2010.



Educação Libertadora
Esperança para a reconstrução do Brasil



CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS & PESQUISAS
PERMANÊNCIA DO BRASIL

XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

PARAÍSO, Marlucy. **Currículos:** teorias e políticas. São Paulo:
Contexto, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis,
RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma
introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO DE MAGDA SOARES E PAULO FREIRE

Leticia Oliveira de Souza¹²

RESUMO: O objetivo deste estudo é observar algumas das aproximações e dos distanciamentos entre as concepções de alfabetização de Magda Soares e Paulo Freire, para tanto torna-se necessário identificar sobre qual matriz teórica, os pedagogos constituíram suas bibliografias. Foram consideradas algumas publicações de Soares (2003, 2020, 2005) e a experiência de Freire (1979) em Angicos no Rio Grande do Norte. Como aporte metodológico tem-se a pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. Este breve construto teórico dos diálogos de Freire e Soares oferece ao leitor algumas reflexões para novas possibilidades.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Paulo Freire. Magda Soares.

INTRODUÇÃO

Alfabetizar, letrar, educar e conscientizar. Não é incomum identificar na literatura pedagógica escritos que não compreendem ou negam as relações teórico-metodológicas presentes nos conceitos supracitados, mesmo que no senso comum contemporâneo a noção de que a apropriação da língua escrita é algo transformador já seja facilmente perspectivo (Colello, 2021). Assim, educadores, educandos e a sociedade, dentro e fora dos muros da academia, entendem a alfabetização como um saber necessário e imprescindível ao desenvolvimento cidadão, corroborando significativamente para manutenção ou estabelecimento do capital cultural. No Brasil, a

¹² Mestre em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco (PPGeduc/UFPE); e-mail: Leticia.osouza@ufpe.br.



história dos métodos de alfabetização torna-se mais enfática ao final do século XIX diante dos grandes embates entre as novas e velhas tendências, que buscam compreender, a sua maneira, as dificuldades de jovens e crianças em desenvolver a leitura e a escrita, principalmente no ensino público (Mortatti, 2006).

A educação, durante o período republicano, torna-se uma das utopias da modernidade (Mortatti, 2006) e para responder às expectativas do novo Estado que se configura, a escola passa a se institucionalizar. Balizadores privilegiados do saber modernizante e do desenvolvimento social, a aprendizagem da leitura e da escrita passa a ter cada vez mais destaque no cenário nacional. Não obstante, a educação de base não era prioridade total dos republicanos, logo, a primeira reforma do aparelho educacional brasileiro, neste período, refere-se ao ensino superior. De acordo Saviani (1991), a sociedade é tida como harmoniosa e a exclusão de um grupo é um acidente, uma distorção e a escola carrega a incumbência de corrigir essa deformidade.

Os colégios republicanos são responsáveis por firmar a sistematização das práticas de leitura e escrita, e para tanto, fez-se necessário pensar também em profissionais qualificados. Visando uma educação mais abrangente às camadas populares, em 1920, surge o movimento Escolanovista. O professor da Escola Nova passa a ser auxiliar, haja vista que o ensino se pauta na pesquisa, com o aluno como centro deste processo. Entretanto, com o afrouxamento das disciplinas, a escola nova aprimora o ensino destinado às elites (Saviani, 1991).

Colello (2021) julga que a alfabetização no Brasil alcança seu momento mais contundente a partir dos anos 60 com o surgimento da teoria emancipadora da educação de Paulo Freire. Paulo Freire em sua experiência, popularmente conhecida como “As 40 horas de Angico”, foi responsável por alfabetizar quase 400 pessoas, de diversas camadas populares, em 40 horas na cidade de Angicos, localizada no sertão do Rio Grande do Norte. Com a prática, o programa Paulo Freire de Alfabetização, foi alçado nacional e



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

internacionalmente, revolucionando os processos educativos brasileiros. “Pela primeira vez na história da educação brasileira, a leitura superou a dimensão técnica do sistema para se assumir na relação do sujeito com seu mundo” (Colello, 2021, p. 10).

O respeito as experiências do falante, a compreensão da multiplicidade de manifestações escritas, orais do contexto social e o exercício da dialogicidade convergente com a didática no processo de conscientização do educando, ganham espaço com o desenvolvimento das ciências linguísticas a contar da década 80. Políticas responsáveis por minimizar os impactos apresentados pela adoção da normal culta como a única forma de expressão linguística incontestável, utilizada como via discriminatória pela pedagogia da sociedade burguesa (Colello, 2021). As traduções dos postulados de Lev Vygotsky e os trabalhos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky nos anos seguintes, questionam o treinamento de habilidade e a progressão de competências, estabelecendo relações entre o ensino, aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e social na construção da escrita. Este momento evidenciou o desnível entre a alfabetização escolar e a alfabetização para cidadania (Colello, 2021).

Com o recém-processo de redemocratização do país, os diálogos em educação passam a enfatizar, mais intimamente, os estudos sobre letramento, isto é, a utilização da linguagem escrita para desenvolver uma prática social. Entre os inúmeros autores que se debruçam a questão, destaca-se a educadora Magda Soares, que reforça a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1986). Soares é responsável por redirecionar os estudos sobre alfabetização na educação infantil em solo nacional.

Portanto, compreendendo a alfabetização como elemento indispensável ao desenvolvimento humano, este estudo classifica-se como uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, objetivando observar algumas das aproximações e dos distanciamentos entre a concepção de alfabetização de Magda Soares e Paulo Freire. Para tanto, torna-se necessário identificar sobre qual matriz teórica constituíram suas bibliografias. Foram consideradas algumas



publicações de Soares (2003, 2020, 2005) e a experiência de Freire (1979) em Angicos no Rio Grande do Norte.

Nas análises do referencial teórico recorremos aos caminhos da pesquisa bibliográfica que, em concordância com Gil (2002), deve ser compreendida como um processo rigoroso e metódico, qual envolve etapas essenciais, tais como; a) levantamento bibliográfico preliminar; b) elaboração do plano provisório do assunto; c) identificação das fontes bibliográficas: que contribuem significativamente para resolução da problemática da pesquisa (Souza, 2024).

REFERENCIAL TEÓRICO

PAULO FREIRE E ALFABETIZAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA PARA A LIBERDADE

Teórico da prática ou autor da *práxis* (Romão & Gadotti, 2012) foi desta forma que Paulo Freire ganhou notoriedade mundial nas ciências humanas, construindo, desenvolvendo e socializando sua pedagogia popular, que direciona o ensino à transformação da realidade, elevando o nível de consciência social e política da classe trabalhadora. A educação libertadora, matriz qual se edificou, propõe um saber embebido de criticidade, que se move em direção à emancipação do indivíduo, que, por sua vez, proporciona a modificação das estruturas sociais excludentes. E foi assim que desde seus primeiros estudos nos anos 40, trabalhou o pedagogo. As contribuições do educador popular para os variados contextos sociais, perpassando pela política, história, educação, economia e cultura, demonstram a magnitude de sua obra.

A pedagogia de Freire constrói-se acerca da teoria emancipadora da educação e do método dialético, isto é, o exercício da contraposição que leva a novos pensamentos que superam ideias tradicionais. A *práxis* pedagógica libertadora é desenvolvida por meio do exercício da dialogicidade que compreende o educando como autônomo e sujeito ativo no processo de ensino e também de



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

aprendizagem (Freire, 1996). O professor pernambucano entendia o processo de alfabetização como uma leitura do mundo, diretamente atrelada a conscientização social, tendo como organização principal a utilização de temas voltados às realidades cotidianas das classes trabalhadoras e descamisadas.

Dentro dessa perspectiva, a alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como um fundamento necessário a ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído. Ainda da maior importância a alfabetização para Freire é, inteiramente, um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstruir sua relação com a sociedade mais ampla (Freire, Macedo, 2011, p. 30).

A alfabetização é o caminho para o desenvolvimento da *práxis* humana necessária a apropriação e reconhecimento da história para assim transformá-la, porém, como condição para as possibilidades de vida, os processos alfabetizadores não se configuram como sinônimos de emancipação, de outro modo, “Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história, do próprio futuro” (Freire, Macedo, 2011, p. 34). Objetivando pensar a alfabetização em uma relação retórica com a leitura de mundo e da palavra em diálogo com a criticidade, Freire (2011) constrói uma teia de trocas cujos significados se fundam tanto como construtos históricos, quanto como ações pedagógicas.

Como parte do discurso da narrativa e da ação, a alfabetização crítica sugere se utilize a história como uma forma de liberar a memória. No sentido aqui empregado, a história significa reconhecer figuras de potencialidades inesgotadas bem como fontes de sofrimento que constituem o passado de cada um (Freire, Macedo, 2011, p. 41).



Paulo Freire, para além de refletir a educação, fez educação, pensou sua pedagogia observando o concreto, as múltiplas situações pujantes em uma América Latina em reconstrução em direção a bases equânimes e democráticas. O teórico sempre foi um grande defensor da relação educador e educando embebida de criticidade diante do objetivo, não do discurso do educador. A utilização de cartilhas, modelos prontos ou enlatados sempre foi descartado em suas obras, posto que estes métodos tradicionais cerceiam o poder autônomo de criação do educando e fomentam passividades. O educador, nos termos da pedagogia libertadora, precisa estimular o criar, recriar e reinventar, por ser isso que o ato de conhecer demanda dos seus sujeitos (Freire, 1984), ou seja, buscar reconhecer o saber existente e a partir dele construir novos ou transformá-los, para, assim, evitar a transferência burocrática dos mesmos.

O educando a luz da *práxis* de libertadora jamais se desenvolverá por meio do depósito de conhecimento, uma vez que as relações democráticas reais são incentivadas e amplamente construídas no contexto de sala de aula. Tão logo, as vivências e laços estabelecidos pelo educando, antes da fase de escolarização, não devem ser descartados ou negligenciados, mas utilizados como referência para socialização de novos saberes.

MAGDA SOARES E O APRENDIZADO DA ESCRITA ALFABÉTICA

Reputada como uma das maiores educadoras brasileiras de todos os tempos, Magda Soares é responsável por observar a alfabetização sob o prisma multidisciplinar, considerando os diálogos linguísticos, antropológicos, históricos, sociológicos e psicológicos presentes (Moraes, 2022). A teórica entende a alfabetização como uma “tecnologia da escrita”: o conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades indispensáveis para o pleno desenvolvimento da leitura e dos signos gráficos com atribuição aos mecanismos de interpretação



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

caracterizados pela escrita alfabética e as normas ortográficas. Soares (2003) salienta que não é necessário primeiro aprender a técnica para depois utilizá-la, prática presente nos muros da escola tradicional, “esse é um engano sério, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra” (Soares, 2003, p. 2).

Outrossim, a alfabetização como pedra fundamental na construção da leitura e da escrita possui especificidades que não podem ser negadas ou descartadas por novas fórmulas, ou métodos da moda (Soares, 2003). A alfabetização deve ser ensinada de forma sistematizada, não como uma simples coadjuvante da ação do letramento, a qual é a utilização da escrita nas práticas sociais. Portanto, cumpre lembrar, que alfabetização e o letramento se desenvolvem essencialmente dessemelhantes na perspectiva cognitiva, correlacionando-se, em certa medida, diante de sua matriz epistemológica de origem (Soares, 2020).

A educadora mineira, em algumas obras, observou os sistemas de alfabetização a partir da psicogênese da escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), que introduzem bases fundamentais de natureza metodológicas acerca do desenvolvimento da escrita. Em síntese,

- 1) A criança não começa a aprender a escrita apenas quando entra para escola; desde que, em seu meio, ela entra em contato com a linguagem escrita, começa seu processo de aprendizado.
- 2) Esse aprendizado não consiste numa simples imitação mecânica da escrita utilizada por adultos, mas numa busca de compreender o que é a escrita e como funciona; é por essa razão que se diz que se trata de um aprendizado de natureza conceitual.
- 3) Na busca de compreensão da escrita, a criança faz perguntas e dá respostas a essas perguntas por meio de hipóteses baseadas na análise da linguagem escrita, na experimentação de modos de ler e de escrever, no contato ou na intervenção direta de adultos.
- 4) As hipóteses feitas pela criança se manifestam muitas vezes em suas tentativas de escrita (muitas vezes chamadas de escritas “espontâneas”) e, por isso, não são “erros”, no sentido usual do termo, mas sim a expressão das respostas ou hipóteses que a criança elabora.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

5) O desenvolvimento das hipóteses envolve construções progressivas, por meio das quais a criança amplia seu conhecimento sobre a escrita com base na reelaboração de hipóteses anteriores (Soares, 2005, p. 36).

Assim, com o desenvolvimento dos diálogos supracitados, surgem as hipóteses que analisam como a atenção da criança se configura no processo de distinção do que é escrita e do que é desenho; estabelecendo nessas tentativas a noção de que tanto a linguagem escrita, quanto os sinais gráficos servem para a leitura. “Distinguindo” o que “serve para ler” do que não serve, a criança busca estabelecer critérios ou princípios de natureza gráfica para definir o que é passível de ser lido e de ser escrito” (Soares, 2005, p. 37). Outro ponto importante destacado pela autora faz referência ao desenvolvimento da leitura e compreensão do que é posto, assim,

A perspectiva cognitivista considera que o desenvolvimento da fluência em leitura – quer dizer, o desenvolvimento de um processamento automático de palavras e unidades do texto – é uma importante dimensão do processo de alfabetização. A questão é a seguinte: se o leitor tem sua atenção voltada para decodificação de cada unidade das palavras de um texto, ele sobrecarrega sua memória a ponto de dificultar a compreensão (Soares, 2005, p. 40).

Desta maneira, o progredimento do que a educadora chama de “automatismos da leitura de palavras” afastaria o excesso apontado, oferecendo a autonomia necessária ao leitor para as outras complexidades do processo que se anunciam na compreensão da aceção dos textos, palavras e outros.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa bibliográfica fundamentou teoricamente o objeto de estudo e oferecendo um leque de possibilidades, na



apreensão das múltiplas questões, que envolvem a fonte de análise. Este tipo de construção necessita de uma organização adequada e um conjunto ordenado de procedimentos que alcance o objetivo proposto, atento a temática de estudo de forma sistemática.

A critério de Salvador (1986), utilizaram-se as técnicas de leitura necessárias para plena resolução da pesquisa bibliográfica:

a) *Leitura para reconhecimento do material bibliográfico*: são as leituras iniciais, primordiais para a apropriação de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da pesquisa, que pode ser definida como uma leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material relevante ao estudo do tema;

b) *Leitura exploratória*: observaram-se as referências dos materiais utilizados, que podem conter informações pertinentes, também foram analisados os sumários;

c) *Leitura reflexiva-crítica* – o estudo rigoroso e metódico é indispensável na interpretação da visão dos autores utilizados, para assim correlacioná-las na coesão e coerência necessárias para desenvolvimento da pesquisa em direção ao objetivo central.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

UM POUCO DE ALFALETRAR EM FREIRE: O MÉTODO DE ANGICOS

É seguro afirmar que a concepção freiriana de alfabetização também é um exercício para o letramento, desenvolvendo os conhecimentos necessários no uso da língua nas práticas sociais, fundamentais para a participação ativa na cultura escrita (Soares, 2005). Freire caminha intimamente à prática de letramento com a experiência de Angicos. Em 1963, Aluízio Alves, o então governador do Estado do Rio Grande do Norte, desenvolve a experiência-piloto para um programa educativo, que se estruturava em três eixos: 1) A construção de mil escolas; 2) A formação de todos os professores da rede estadual; 3) alfabetização 100 mil adultos. E é neste contexto



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

que Paulo Freire é convidado a desenvolver seu Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos na cidade de Angicos.

Às 40 horas de Angicos resultaram em nova maneira de conceber e aplicar programas e políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para os analfabetos, o exercício dos direitos inerentes à cidadania torna-se muitas vezes difícil ou impossível. Angicos provou que pode ser rápido e barato instituir políticas que viabilizem a inclusão e combater na prática uma das principais causas da exclusão social, política e econômica de 15 a 45 milhões de brasileiros com mais de 15 anos de idade (Guerra, 2014, p. 86).

A cidade possuía 1.551 habitantes e 70% eram analfabetos. Durante o desenvolvimento das atividades, cerca de 300 educandos se matricularam. “As 40 horas de Angicos” se moldaram como um terreno fértil para constituição da relação entre a teoria e a prática na alfabetização de jovens e adultos. A experiência sistematizou o processo de alfabetização e os múltiplos momentos que auxiliaram a seleção das palavras e os temas geradores, deste modo “codificar situações vividas pelos próprios analfabetos e demais exigências metodológicas que permitiriam em seguida ampliar a ação educativa para outras cidades do RN” (Guerra, 2014, p. 87).

Assim, refutando os métodos alfabetizadores mecânicos e conservadores, Freire (1979) apresenta a Angicos um projeto pedagógico direto; ligado a democratização da cultura no qual os trabalhadores pudessem levar suas especificidades até a prática educativa, isto é uma alfabetização que, ao mesmo tempo, cria e gera outros atos criadores. A experiência contou com dois momentos. O primeiro, envolto de 5 fases responsáveis pela identificação do universo vocabular das comunidades trabalhadas, seleção das palavras, criação de situações típicas aos grupos conduzindo os educandos a conscientizar-se para alfabetizar-se e elaboração de fichas fonéticas correspondentes as palavras geradoras pelos coordenadores dos círculos de cultura.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

O segundo momento, compunha os atos concretos de alfabetização: da leitura a escrita. Nos círculos de cultura, após a exposição oral da palavra geradora, o debate iniciava,

Quando o grupo, com a colaboração do coordenador, esgotou a análise – processo de descodificação da situação dada, o educador propõe a visualização da palavra geradora, e não a memorização. Quando se visualiza a palavra e se estabelece o laço semântico entre ela e o objeto a que se refere representado na situação –, mostra-se ao aluno, por meio de outro dispositivo, a palavra sozinha, sem o objeto correspondente. Imediatamente depois apresenta-se a mesma palavra separada em sílabas, que o analfabeto, geralmente, identifica como partes. Reconhecidas as partes, na etapa da análise, passa-se à visualização das famílias silábicas que compõem as palavras em estudo. Estas palavras, estudadas primeiro de forma isolada, são examinadas depois em seu conjunto, o que conduz à identificação das vogais (Freire, 1979, p. 25).

Finalizado os conteúdos orais, pelos quais se constrói não só conhecimentos, mas reconhecimentos que geram os reais aprendizados, o educando chega a escrita já no primeiro dia de aplicação do método. É solicitado que predisponham, posteriormente, todas as palavras que conseguiam desenvolver com as combinações de fonemas comuns. Freire (1979) e Soares (2003) partilham o mesmo pensamento quando compreendem que o alfabetizando não precisa dominar por completo o sistema da escrita para se apropriar dele,

Num dos Círculos de Cultura da experiência de Angicos (Rio Grande do Norte), coordenado por minha filha Magdalena, no quinto dia do debate, quando ainda não se retinham senão fonemas simples, um dos participantes foi ao quadro-negro para escrever – disse ele – uma palavra de pensamento. Escreveu: “O povo vai resolver (por resolver) os problemas (por problemas) do Brasil votando conciente (por consciente). Como explicar que um homem, uns dias antes analfabeto, escreva palavras partindo de fonemas complexos que ainda não estudou? Deve-se a que, havendo dominado o mecanismo



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

das combinações fonéticas, intenta e consegue expressar-se graficamente da maneira como fala (Freire, 1979, p. 26).

Soares (2004) argumenta que a aquisição do sistema convencional de escrita e construção de habilidades de uso desse sistema nas práticas sociais, que envolvem direta ou indiretamente a leitura e escrita, são elementos indissociáveis ao exercício educativo no que concerne a alfabetização. A experiência de Angicos apresenta Paulo Freire ao mundo. Todavia, também foi responsável por aproximar o teórico da ação do letramento, que, enquanto conceito, é insipiente em sua vasta obra, isto é, seu projeto inovador, trabalhou a conscientização, a escrita e seu uso social, oferecendo a população angicana os caminhos para uma alfabetização libertadora.

A LEITURA DE MUNDO EM SOARES E AS DIVERGÊNCIAS NA DIALOGICIDADE

Nas primeiras páginas do livro *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, Soares (2020) introduz algumas observações com um poema de Carlos Drummond de Andrade sobre as aprendizagens do eu lírico. Aqui, vale destacar a compreensão de que a escrita é uma forma de expressão e interação; Freire (2011) corrobora com essa noção no sentido de que o ato de se expressar precisa ser necessariamente embebido de conscientização. Ao destacar o uso cultural e social da escrita, Soares (2020) se assemelha ao que o professor pernambucano compreende por alfabetização crítica. Prática que não deixa de lado as relações culturais, sociais, e políticas necessárias ao desenvolvimento dos sujeitos, valorizando uma ação educativa que se abstenha do uso de manuais convencionais, cartilhas e metodologias prontas (Freire, 2011). No mesmo sentido,

É a isso que eu chamo da especificidade do processo de alfabetização. Não basta que a criança esteja convivendo com muito material



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos ‘acartilhados’ – “a vaca voa, ivo viu a uva” –, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita (Soares, 2003, p. 5).

Na segunda unidade da obra, Soares (2020) analisa como ocorre a entrada da criança na cultura da escrita. Na experiência imersiva de viver em uma sociedade grafocêntrica, antes mesmo de acessar os saberes integrados ao contexto escolar, a criança é constantemente apresentada a ambientes socioculturais nos quais a leitura e a escrita ocupam papéis de destaque; criando para si um conceito de escrita, identificando que escrever é alterar a fala em impressões e a leitura representa as impressões em fala. Entretanto, é na comunicação das relações possibilitada pela aprendizagem sistêmica nas instituições de ensino, que o educando terá a compreensão progressiva da escrita alfabética.

Soares (2020) ao lançar seu olhar a um dos objetos do processo de alfabetização, mais uma vez se aproxima teoricamente de Freire (2011) e seus diálogos sobre a leitura de mundo. A alfabetização na perspectiva freireana passa a ser parte do processo pelo qual os sujeitos se tornam autocríticos aos contextos sociais edificados pelas suas próprias subjetividades. Nesse sentido, identificar suas experiências é o que compõem o ato compreendido como “leitura de mundo” para posterior leitura da palavra, leva a entender a natureza política das limitações e das possibilidades,

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos (Freire, 2011, p. 49).



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

As aproximações entre Soares e Freire se multiplicam em diversas etapas do processo educativo, todavia, existem algumas divergências dentro dos seus atos dialógicos. Soares construiu sua extensa bibliografia dialogando com alfabetização e o letramento na etapa da Educação Infantil, enquanto Freire, em suas experiências, elaborou a noção de alfabetização para conscientização na Educação de Jovens e Adultos. Por serem circunstâncias de ensino distintas, as modalidades em seus sistemas de alfabetização se comportam de formas dessemelhantes, ainda que dialógicas em certa medida, como foi observado.

Soares (2020) percebe a alfabetização como uma tecnologia, assim dizendo, a apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica. Já Freire (1979) acredita que este processo educativo é a forma pela qual homens, mulheres, adultos e crianças podem ser agentes transformadores de suas histórias e do mundo ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil historicamente gestou de uma elite hegemônica que possuiu como principal característica constituinte o atraso, o obscurantismo que desabonou integralmente a população negra, indígena, pobre e descamisada, que naquele contexto alçava níveis alarmantes de analfabetismo gerenciado pela ineficiência educacional durante os anos do Brasil Império (1822-1889). O período republicano modificou estruturas, mas a educação direcionada a parcela marginalizada da sociedade seguia desprestigiada.

Os anos 60 trouxeram a esperança e alçaram ao mundo o método de Alfabetização de Jovens e Adultos do pedagogo pernambucano Paulo Freire. O teórico compreendia o processo de alfabetização diretamente ligado a conscientização social e com a experiência insipiente de Angicos no Rio Grande Norte proporcionou algo completamente inovador para época.

Com o insurgir de algumas teorias no país, a partir dos anos 80, a educadora mineira Magda Soares ganha grande destaque ao



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

compreender que a alfabetização também é um exercício para o letramento; desenvolvendo os conhecimentos necessários no uso da língua nas práticas sociais fundamentais para a participação ativa na cultura escrita. Ao longo dos anos, Paulo Freire e Magda Soares nunca escreveram juntos, contudo, suas linhas se cruzam na história política da alfabetização como construtores de uma educação contra-hegemônica, anticapitalista, dialógica as especificidades da classe trabalhadora e dos condenados na terra, que atue enquanto prática de liberdade.

Educadores por essência e transformadores por ousar intervir, este breve construto teórico dos diálogos de Freire e Soares permitiu uma singela aproximação, e alguns distanciamentos, entre suas concepções de alfabetização, oferecendo ao leitor algumas reflexões para novas possibilidades e reverenciando dois dos maiores nomes da educação brasileira de todos os tempos.

REFERÊNCIAS

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização**: O quê, por quê e como. Summus Editorial, 2021.

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

FREIRE, Paulo. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura de mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma Experiência em Processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra (4a ed. 1984).



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

FERREIRO, Emilia. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

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

GUERRA, Marcos. **Alfabetizar e conscientizar** : Paulo Freire, 50 anos de Angicos / Moacir Gadotti, organizador. 1. ed. – São Paulo : Instituto Paulo Freire, 2014.

SOUZA, Leticia. **O legado de Paulo Freire na Guiné-Bissau**: respostas às cartas pedagógicas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2024.

MORAIS, Artur. **Notas sobre como Magda Soares e Artur Morais usam os conceitos de alfabetização, letramento etc.** (versão preliminaríssima). Recife, 2022.

MORTATTI, Maria Rosário. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferencia, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acessado em: 6 dez. 2022

ROMÃO, Eustáquio. GADOTTI Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

SALVADOR, A. D. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.



Educação Libertadora
Esperança para a reconstrução do Brasil



CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS & PESQUISAS
PERMANÊNCIA DO BRASIL

XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Conferencia, 2003. Disponível em:

file:///C:/Users/letic/Downloads/reivencao_alfabetizacao.pdf

Acessado em: 4 dez. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.



COMO USAR A CIÊNCIA ABA NA SALA DE AULA

Kilma Karla Cavalcanti de Oliveira Porto

Júlia Maria Nascimento Maciel

RESUMO: A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é uma abordagem científica que utiliza os princípios do behaviorismo para modificar comportamentos, promover habilidades e melhorar a qualidade de vida dos indivíduos, especialmente aqueles com transtornos do neurodesenvolvimento, como o autismo. ABA baseia-se no condicionamento operante, proposto por B.F. Skinner, que foca em reforçar comportamentos desejáveis e reduzir comportamentos indesejados através de consequências sistemáticas. ABA é altamente eficaz em contextos educacionais, onde pode ser usada para melhorar o comportamento, promover habilidades acadêmicas, desenvolver competências sociais e facilitar a inclusão de alunos com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: ABA .Comportamento.Reforço. Habilidades.

INTRODUÇÃO

Muito se fala que para um bom desenvolvimento da criança ou estudante é preciso dar os estímulos certo para adquirir as habilidades, usando orientações para uma aprendizagem efetiva, trabalhando de forma específica por meio da ABA, eles conseguem se desenvolver bem para ter uma boa qualidade de vida e superar as dificuldades do processo.

A ABA é uma ciência que analisa os comportamentos para o ensino de maneira específica para que a criança ou estudante com deficiência, com intervenção através de seus princípios para com os ensinamentos sem erros poder seus aprendizes adquirir essas habilidades essenciais para seu desenvolvimento. Têm muitos estudos que mostram o porquê que a intervenção comportamental intensiva por meio dessa ciência é a melhor escolha para o ensino, quanto mais



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

precoce iniciar melhor para obter respostas rápidas e auxiliar nas fases do desenvolvimento.

ABA se baseia nos princípios da teoria do comportamento, que considera como o ambiente influencia o comportamento. Ela utiliza técnicas e princípios para trazer mudanças positivas e duradouras no comportamento. Isso inclui aumentar comportamentos desejáveis e reduzir comportamentos prejudiciais ou disruptivo.

A ABA é particularmente eficaz em intervenções, onde é usada para desenvolver habilidades como: comunicação, habilidades sociais, e autocuidado. Reduzir comportamentos disruptivo para isso técnicas são usadas conseguindo diminuir comportamentos indesejados, como agressão ou autoagressão. Para haver uma generalização de habilidades apreendidas as crianças conseguem levar de um ambiente para outros contextos, como de casa para escola. ABA é altamente baseada em dados, o que significa que os progressos são medidos regularmente para garantir que as intervenções sejam eficazes.

PRINCIPAIS TÉCNICAS EM ABA

Reforço Positivo: Recompensar um comportamento desejado para aumentar a probabilidade de que ele ocorra novamente; Modelagem: Demonstrar o comportamento desejado para que a pessoa possa imitá-lo; Treinamento em cadeia: Quebrar uma tarefa complexa em passos menores e ensinar cada passo individualmente.

IMPORTÂNCIA DA ABA

ABA é considerada uma das abordagens mais eficazes para tratar o autismo entre outras deficiências, com muitas pesquisas apoiando sua eficácia. Ela é frequentemente personalizada para atender às necessidades específicas de cada indivíduo, o que torna as intervenções mais eficazes.



A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) tem suas raízes na psicologia comportamental, que surgiu no início do século XX. A evolução da ABA está intimamente ligada ao desenvolvimento da teoria do comportamento e à aplicação prática desses princípios em diversos contextos.

RAÍZES DA PSICOLOGIA COMPORTAMENTAL

Ivan Pavlov (1849-1936): Um dos primeiros contribuintes para a psicologia comportamental foi o fisiologista russo Ivan Pavlov, conhecido por seus experimentos com cães que levaram ao conceito de condicionamento clássico. Embora seu trabalho tenha se concentrado em reflexos inatos e respostas condicionadas, ele abriu caminho para o estudo do comportamento em psicologia.

John B. Watson (1878-1958): Considerado o pai do behaviorismo, Watson propôs que o comportamento humano poderia ser estudado de maneira objetiva e científica, sem referência a estados mentais internos. Ele acreditava que todo comportamento poderia ser explicado através de estímulos e respostas aprendidas, rejeitando a introspecção.

B.F. Skinner (1904-1990): Um dos mais influentes psicólogos comportamentais, Skinner desenvolveu a teoria do condicionamento operante, que se concentra em como o comportamento é influenciado por suas consequências (reforço ou punição). Skinner introduziu conceitos como reforço positivo, reforço negativo e punição, que são fundamentais para a ABA.

DESENVOLVIMENTO DA ABA

Anos 1950-1960: Durante essa época, o trabalho de Skinner e outros pesquisadores levou à aplicação prática dos princípios do comportamento. Em 1959, Sidney Bijou e Donald Baer começaram a aplicar técnicas comportamentais para modificar o comportamento



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

infantil, o que pavimentou o caminho para a aplicação em crianças com autismo.

Anos 1960-1970: Ivar Lovaas, um psicólogo norueguês-americano, é muitas vezes considerado o pioneiro da ABA moderna. Em 1965, Lovaas iniciou um estudo usando técnicas de ABA para tratar crianças com autismo. Em 1987, ele publicou um estudo seminal mostrando que a intervenção intensiva em ABA poderia levar a melhorias significativas nas habilidades de comunicação e comportamento de crianças com autismo, com alguns até atingindo níveis de funcionamento quase típicos.

Anos 1980-1990: A popularidade da ABA cresceu, com mais profissionais sendo treinados na aplicação dos princípios de ABA em diferentes contextos. A abordagem começou a ser amplamente reconhecida como um tratamento eficaz para o autismo.

Século XXI: Hoje, ABA é amplamente aceita como uma abordagem baseada em evidências para tratar o autismo e outros transtornos do desenvolvimento. Ela é utilizada em uma variedade de contextos, incluindo escolas, clínicas e em casa. Além disso, o campo continua a evoluir, com novas pesquisas e técnicas sendo desenvolvidas para aprimorar as intervenções.

A ABA é uma disciplina reconhecida e regulamentada, com certificações profissionais como a do Board Certified Behavior Analyst (BCBA). É amplamente utilizada em muitos países e tem sido adaptada para tratar uma variedade de desafios comportamentais além do autismo, incluindo problemas de aprendizagem, distúrbios de ansiedade e dificuldades de atenção.

A história da ABA é um exemplo de como a ciência comportamental evoluiu de uma teoria abstrata para uma prática aplicada que tem um impacto significativo na vida das pessoas.

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) na sala de aula é uma prática educativa que utiliza os princípios da ABA para ajudar a melhorar o comportamento, promover habilidades acadêmicas e sociais, e criar um ambiente de aprendizado mais eficaz para todos os alunos. Esta abordagem é especialmente útil para estudantes com



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

deficiência, incluindo aqueles com transtornos do espectro autista (TEA), mas seus princípios podem ser aplicados para beneficiar quaisquer estudantes.

Avaliação Funcional do Comportamento é entender por que o indivíduo está exibindo determinado comportamento. Isso envolve identificar os eventos que antecedem o comportamento (antecedentes) e as consequências que o mantêm. Se tem dificuldades de comportamento, como sair do lugar sem permissão, o professor pode usar a AFC para determinar se o aluno está buscando atenção, tentando escapar de uma tarefa difícil, ou outro motivo. Com uso do Reforço Positivo para incentivar comportamentos desejáveis recompensando-os. Quando um aluno completa uma tarefa ou exhibe um comportamento desejado (como levantar a mão para falar), ele pode receber um reforço, como elogios, adesivos, ou tempo extra em uma atividade favorita.

O Ensino de Habilidades Específicas como o desenvolver habilidades sociais, acadêmicas ou comportamentais através de instrução explícita e prática repetida. O professor pode usar técnicas como modelagem (demonstrar o comportamento correto), ensino em cadeia (quebrar uma tarefa em passos menores e ensiná-los sequencialmente), e tentativas discretas (ensinar uma habilidade específica em sessões curtas e estruturadas).

O monitoramento para progresso da ABA é altamente baseado em dados, então os professores coletam dados sobre o comportamento e o desempenho acadêmico dos estudantes para ajustar as estratégias conforme necessário. Se a pessoa está recebendo reforço positivo por um comportamento específico, o professor registra com que frequência o comportamento ocorre e ajusta o reforço conforme progride.

A intervenção comportamental individualizada cria planos de intervenção personalizados para o estudante que precisam de suporte adicional, lidando com comportamentos desafiadores. Por exemplo, se ele emitir um comportamento de forma disruptiva durante uma tarefa específica, um plano pode ser criado para oferecer suporte adicional,



como pausas programadas, reforços mais frequentes ou adaptações na tarefa.

A ABA na Sala de Aula traz vários benefícios como melhoria do comportamento, os professores podem reduzir comportamentos disruptivos e aumentar comportamentos desejáveis, criando um ambiente de aprendizado mais positivo. A inclusão dos estudantes com deficiência é favorecida pela aplicação da Análise Comportamental Aplicada (ABA) na sala de aula regular, oferecendo-lhes o suporte necessário para que possam participar e aprender junto com seus colegas, promovendo um ambiente mais inclusivo e colaborativo.

Um dos benefícios da ABA é o aprendizado personalizado. Baseada em dados, a ABA permite ajustar as intervenções para atender às necessidades específicas de cada indivíduo, o que aumenta a eficácia do ensino e maximiza o potencial de aprendizado individual. Além disso, a ABA contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais. Não se limita apenas ao comportamento acadêmico; também se concentra em aspectos importantes como a interação com colegas, habilidades de comunicação e resolução de conflitos. Assim, a ABA não só apoia o progresso acadêmico das crianças e estudantes, mas também facilita seu crescimento social e emocional, promovendo uma integração mais completa e harmoniosa no ambiente escolar.

A implementação da ABA na sala de aula enfrenta vários desafios. Entre os principais, destaca-se a necessidade de tempo e recursos adicionais. Isso envolve o treinamento de professores e assistentes, bem como a aquisição de ferramentas para coleta e análise de dados, que são essenciais para garantir que as intervenções sejam eficazes e bem fundamentadas.

Outro desafio é a colaboração com especialistas. Em muitos casos, é necessário que os professores trabalhem em conjunto com analistas comportamentais certificados (BCBAs) para desenvolver e implementar intervenções mais complexas. Embora essa colaboração seja crucial para a adequação das estratégias, ela pode demandar uma coordenação e planejamento adicionais. Superar esses desafios é



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

fundamental para promover uma integração eficaz e enriquecedora das crianças e estudantes na sala de aula, garantindo um ambiente inclusivo e produtivo para todos.

O referencial teórico da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) baseia-se em uma combinação de princípios da psicologia comportamental e pesquisas científicas que orientam a aplicação prática de suas técnicas. Aqui estão os principais componentes teóricos que fundamentam a ABA:

Behaviorismo é a base filosófica da ABA e postula que o comportamento humano é resultado de interações entre o ambiente e o indivíduo. Ele enfatiza o estudo observável do comportamento, em vez de processos mentais internos. O John B. Watson, que é creditado como o pai do behaviorismo, e B.F. Skinner, que expandiu essa abordagem com sua teoria do condicionamento operante.

Condicionamento Operante é a teoria que afirma que o comportamento é moldado pelas consequências que o seguem. Isso inclui: Reforço Positivo, uma consequência que aumenta a probabilidade de um comportamento ocorrer novamente (e.g., elogiar um aluno por concluir uma tarefa); Reforço Negativo: Remover algo indesejado para aumentar a probabilidade de um comportamento (e.g., reduzir a dificuldade de uma tarefa após o aluno tentar); Punição: Uma consequência que diminui a probabilidade de um comportamento (e.g., retirada de privilégios após um comportamento inadequado); Extinção: A diminuição de um comportamento ao remover o reforço que o mantinha.

A Análise Funcional do Comportamento (AFC) é um processo que identifica as funções de um comportamento específico, examinando os antecedentes e as consequências que o influenciam. Na Análise Comportamental Aplicada (ABA), a AFC é essencial para desenvolver intervenções eficazes. Por exemplo, se uma criança ou estudante exibe comportamentos disruptivos para evitar tarefas difíceis, a AFC pode orientar modificações no ambiente ou na tarefa para reduzir esses comportamentos.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

A modelagem e modelação são técnicas de ensino usadas para promover o aprendizado. A modelagem envolve demonstrar o comportamento desejado, enquanto a modelação reforça aproximações sucessivas desse comportamento até que o comportamento completo seja aprendido. Por exemplo, ao ensinar uma criança a falar, pode-se começar reforçando sons semelhantes à palavra-alvo e, gradualmente, aproximar-se da palavra completa.

A ABA também enfatiza a importância da generalização e manutenção das habilidades. Isso significa que as habilidades aprendidas em um contexto, como em uma sessão de terapia, devem ser aplicáveis em diferentes ambientes, como em casa ou na escola, e mantidas ao longo do tempo.

Entre as técnicas individualizadas da ABA estão o ensino em cadeia, que quebra uma tarefa complexa em etapas menores para ensinar uma de cada vez; as tentativas discretas, um método estruturado que envolve instrução direta, resposta da criança e consequência imediata; e o reforço contínuo, que inicialmente reforça todas as ocorrências de um comportamento desejado e, posteriormente, muda para o reforço intermitente, que reforça apenas algumas ocorrências para manter o comportamento a longo prazo.

Paulo Freire foi um dos maiores educadores e pensadores do Brasil, com uma pedagogia focada na transformação social e na emancipação. Alguns de seus principais ensinamentos são mostra como a inclusão pode ser trabalhada com essa visão da Educação como prática da liberdade quando se acredita que a educação deve ser um processo de libertação, onde o estudante é incentivado a refletir sobre sua realidade e, assim, tornar-se um agente de transformação social.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”(Freire, 2000).



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Ele introduziu o conceito de "consciência crítica", que envolve a compreensão das condições sociais, políticas e econômicas que moldam a vida das pessoas, para que possam atuar na mudança dessas condições. E cada professor tem que ter essa visão para na formação dos nosso estudante e assim formar pessoas críticas para um melhor futuro da nossa sociedade, inclusive assim ter condições de debater e refletir sobre varias temáticas e a inclusão das pessoas com deficiência é uma deles. "Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo". — Pedagogia da Autonomia, 1996. Paulo Freire

Para Freire, o diálogo é essencial no processo educativo. A relação entre professor e aluno deve ser horizontal, em que ambos aprendem e ensinam simultaneamente, superando a tradicional visão hierárquica da educação. E na educação inclusiva das pessoas com deficiência isso não é diferente, se aprende uns com os outros sempre. "Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo". — Pedagogia da Autonomia, 1996. Paulo Freire

Ele enfatizou que o objetivo da educação é a humanização, ajudando os indivíduos a se tornarem mais conscientes de sua dignidade, liberdade e capacidade de mudar o mundo. Assim unidos típicos e atípicos a inclusão acontece de verdade. "Não se pode falar de educação sem amor". Paulo Freire.

Esse referencial teórico forma a base da ABA, que é amplamente utilizada em contextos terapêuticos, educacionais, e a desenvolverem habilidades essenciais e melhorarem sua qualidade de vida.

"A ciência do comportamento é a tentativa de compreender, prever e controlar o comportamento. Em última análise, o objetivo é o de determinar os princípios segundo os quais o comportamento pode ser entendido." - *B.F. Skinner, em "Science and Human Behavior" (1953).*

"Se eles não conseguem aprender da maneira como ensinamos, devemos ensiná-los da maneira como eles podem



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

aprender." - *Ivar Lovaas, em referência ao seu trabalho com crianças autistas, sublinhando a importância de adaptar métodos de ensino para as necessidades dos alunos.*

"O comportamento humano, por mais complexo que seja, pode ser analisado em termos de interações entre eventos do ambiente e as respostas que eles evocam ou modificam." - *Sidney Bijou, em "Behavior Analysis in Child Development" (1961), destacando a aplicação dos princípios comportamentais no desenvolvimento infantil.*

"Os analistas do comportamento aplicam os princípios do comportamento de forma sistemática para melhorar comportamentos socialmente significativos, utilizando intervenções que são empiricamente validadas e monitorando os resultados para garantir a eficácia." - *Behavior Analyst Certification Board (BACB), em seu código de ética e diretrizes profissionais.*

"Se não tivermos os dados, não podemos verificar se realmente houve mudança, e, portanto, não podemos afirmar que a nossa intervenção foi bem-sucedida." - *Donald Baer, enfatizando a necessidade de coleta e análise de dados em intervenções de ABA, para assegurar que as mudanças comportamentais sejam de fato resultantes da intervenção.*

"Um objetivo central da ABA é assegurar que as habilidades aprendidas em um contexto possam ser generalizadas para outros contextos relevantes, garantindo assim que o indivíduo possa utilizar o que aprendeu em diferentes situações da vida real." - *Texto comum em literatura de ABA, sublinhando a importância da generalização das habilidades adquiridas durante as intervenções.*

"A Análise do Comportamento Aplicada não é apenas sobre ensinar novas habilidades; é sobre ajudar a pessoa a viver a melhor vida possível, promovendo comportamentos adaptativos que aumentam a independência e a qualidade de



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

vida." - Eric Larsson, destacando o impacto positivo da ABA na vida das pessoas com autismo e outras deficiências.

A implementação da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) na sala de aula tem mostrado resultados positivos em diversos aspectos do desenvolvimento acadêmico e comportamental das crianças e estudantes, especialmente para aqueles com alguma deficiência. Aqui estão alguns dos principais resultados e benefícios observados com a utilização da ABA na educação:

Tem uma melhoria do comportamento com a redução de comportamentos desafiadores a ABA é eficaz na redução de comportamentos disruptivos e desafiadores na sala de aula. Ao identificar as causas desses comportamentos e aplicar intervenções específicas, os professores podem ajudar as crianças e estudantes a substituir comportamentos inadequados por alternativas mais apropriadas. Outro benefício é o aumento de comportamentos positivo, o reforço positivo, uma técnica central na ABA, promove o aumento de comportamentos desejáveis, como seguir instruções, participação ativa e interação social adequada.

Com aplicação ABA na sala de aula, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas através da aprendizagem individualizada, o que permite que os professores adaptem o ensino às necessidades individuais de cada pessoa. Isso é particularmente benéfico para crianças e estudantes com dificuldades de aprendizado, que podem progredir em seu próprio ritmo e com suporte personalizado. Traz muitos pontos positivos para o estudante em sala como: Melhoria nas Habilidades de Comunicação, muitas intervenções de ABA se concentram em desenvolver habilidades de comunicação, incluindo o uso de linguagem funcional e sistemas de comunicação alternativa, como PECS (Picture Exchange Communication System). Isso é crucial para pessoas que têm dificuldades em se expressar verbalmente; a inclusão de estudantes com deficiência a ABA facilita a inclusão deles em salas de aula regulares, proporcionando suporte



comportamental e acadêmico necessário para que eles possam aprender junto com seus colegas; a generalização de habilidades a ABA trabalha para garantir que as habilidades aprendidas em um ambiente (como a sala de aula) sejam generalizadas para outros contextos (como casa ou recreio), ajudando a criança a aplicar o que aprenderam em diferentes situações da vida cotidiana; tem uma melhoria das habilidades sociais a ABA é eficaz em ajudar o discente a desenvolver e melhorar habilidades sociais, como compartilhar, esperar sua vez, e interagir com colegas e adultos.

Os resultados acadêmicos e o aumento do engajamento a ABA pode trazer esse aumento, ajudando os estudantes a permanecerem atentos e envolvidos durante as aulas, o que contribui para uma melhor absorção do conteúdo e desempenho acadêmico.

A Análise Comportamental Aplicada (ABA) utiliza monitoramento e avaliação contínuos para ajustar intervenções com base em dados sobre o desempenho. A coleta sistemática dessas informações permite que professores e analistas ajustem as estratégias conforme a resposta dos indivíduos, assegurando que as intervenções sejam eficazes e personalizadas.

Os resultados positivos da ABA têm um impacto significativo na qualidade de vida, promovendo um aumento na confiança e na autoestima, ao ajudar os indivíduos a alcançar objetivos comportamentais e acadêmicos. Além disso, a melhoria nas habilidades sociais e comportamentais facilita o desenvolvimento de melhores relações com colegas, professores e outros membros da comunidade escolar.

CONCLUSÃO

A implementação da Análise Comportamental Aplicada (ABA) na sala de aula tem se mostrado eficaz no apoio ao desenvolvimento acadêmico e comportamental, especialmente para pessoas deficientes ou com transtorno do neurodesenvolvimento.



Com base em intervenções fundamentadas em evidências, a ABA contribui para um ambiente de aprendizado mais inclusivo, promovendo o sucesso acadêmico e o bem-estar social e emocional dos participantes.

REFERÊNCIAS

GOMES, C.; SILVEIRA, A. **Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo: manual para Intervenção Comportamental Intensiva**. Curitiba: Appris, 2016.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5**. Washington: APA, 2013

GOMES, C. G. S. et al. Intervenção Comportamental Precoce e Intensiva com Crianças com Autismo por Meio da Capacitação de Cuidadores. **Revista Brasileira De Educação Especial**, 2017.

DUARTE, C. P.; SILVA, L. C. e; VELLOSO, R. de L. **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para Pessoas com Transtornos do Espectro Autista**. São Paulo: Memnon, 2018.

SKINNER, B.F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.

LOVAAS, O.I. (1987). *Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children*. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 55(1), 3-9.

COOPER, J.O., Heron, T.E., & Heward, W.L. (2020). **Applied Behavior Analysis (3rd Edition)**. Upper Saddle River, NJ: Pearson.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

BIJOU, S.W., & Baer, D.M. (1961). ***Child Development: A Systematic and Empirical Theory***. New York: Appleton-Century-Crofts.

SIGAFOOS, J., Arthur-Kelly, M., & Butterfield, N. (2006). ***Enhancing Everyday Communication for Children with Disabilities***. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

BAER, D.M., Wolf, M.M., & Risley, T.R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. ***Journal of Applied Behavior Analysis***, 1(1), 91-97.

LARSSON, E.V. (2012). Research and practice in the use of applied behavior analysis with individuals with autism spectrum disorders: 1998–2010. ***Autism***, 16(2), 131-144.

APPLE, W. Michael e NÓVOA, António. Paulo Freire: **política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.

FREIRE, Paulo e Shor, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 9a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

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



DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Isyellen Cristiane Santos da Silva de Oliveira¹³

Targelia Souza de Albuquerque²

Tereza Luiza de França¹⁴

RESUMO: Refletir sobre a Educação Física na dimensão de Educação Integral, torna-se imprescindível assegurar a práxis democrática e estruturada na perspectiva de contribuir com uma proposta emancipatória. O eixo norteador do presente artigo aborda reflexões sobre projeto de Educação Integral participativa que nutre a inclusão através da Educação Física na Educação Integral, enquanto componente curricular, com sentidos e significados de caráter dinâmico, crítico e engajador à princípios de liberdade, seriedade, dialogicidade, dentre outros do campo das teorias críticas reflexivas. É uma pesquisa do tipo bibliográfica/documental que possibilitou interlocuções com estudiosos da área, cujas contribuições forneceram elementos para consolidar uma trajetória em defesa da perspectiva de Educação Física articulada ao Projeto de Educação

¹³ Especialista em Gestão e Coordenação em Ensino Integral pela Faculdade de Ciências Humana de Olinda (FACHO), Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Contato: Isyellencristiane@gmail.com.

² Doutora em Educação pela PUC-SP, Mestre pela PUC-RJ. Integrante da Cátedra Paulo Freire UFPE e sócia e fundadora do Centro Paulo Freire, estudos e pesquisa, Docente do curso de especialização em Gestão e Coordenação em Ensino Integral, na faculdade de Ciências de Olinda (FACHO-PE). Contato: Targelia@gmail.com.

¹⁴ Doutora em Educação pela UFRN. Mestra em Educação Física pela UNICAMP-SP. Integrante da Cátedra Paulo Freire UFPE e da Cátedra Paulo Freire da UFRPE, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas -NIEL-CAPES-UFPE/Diretório Nacional, Integrante da Rede de Mulheres de Terreiro em Pernambuco, Membro pesquisadora do CBCE, da ABPN. Contato: tereza.franca@ufpe.br.



Integral da escola como ambiente educacional alegre, criativo, agradável, sério e lúdico em que com diálogos busca-se a descoberta do novo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Educação Integral. Educação Democrática.

INTRODUÇÃO

A estrutura deste artigo contemplará dois eixos temáticos, à Educação Integral em uma perspectiva democrática e a Educação Física na perspectiva de uma Educação Integral, tendo como objetivo analisar, à luz da concepção freiriana, os princípios constitutivos da Educação substantivamente democrática; identificar as aproximações conceituais da educação integral democrática para a formação integral de crianças, jovens ou adultos e Compreender o sentido, o significado e a relevância da Educação Física na consolidação dessa formação.

A Educação Integral e a Educação em tempo integral possuem conceitos diferentes, porém se conversão, quando falamos de Educação em tempo Integral, refere-se a uma educação a qual os alunos permanecem mais tempo no ambiente escolar, sendo este tempo preenchido ou não por atividades extra curriculares, enquanto que a perspectiva de educação integral visa a formação integral dos indivíduos, considerando não apenas o aspecto acadêmico, mas também o desenvolvimento pessoal, emocional, social e cultural.

São integrados pela vida plena, pelo direito de cada sujeito de “SER-MAIS”, como reafirma Paulo Freire em seu livro Pedagogia da Autonomia (FREIRE,2007). O ser da criança e do jovem vai se transformando em uma dinâmica social contraditória, dentro e fora da escola, pois, a Educação Física se concretiza em diferentes espaços sociais. E cada ser humano sofre as consequências do jogo de poder social, que muitas vezes aliena e oprime, mas que também possibilita resistência, pois o corpo grita quando a alma geme, e a alma grita, quando este corpo é maltratado ou desconsiderado. Na perspectiva



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Kuniziana (Almeida, 2010), compreender a educação quer dizer que está se estabelece em todo processo de formação, construção e reconstrução permanente do ser. Contudo deparamo-nos com um sistema capitalista e hegemônico, no qual visa interesses específico, conteudista ditado pelo sistema, havendo uma hipervalorização de disciplinas ditas com essenciais para realização do Exame nacional do Ensino Médio (ENEM), reduzindo o sujeito aos valores do capital, negligenciando a Educação Física em uma perspectiva de Educação Integral.

Na escola á valorização extrema pautada numa perspectiva quantitativa de conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química, Biologia, História e Geografia, Inglês, espanhol e a redução do tempo e da qualidade curricular da Educação Física, essa estratégia de desqualificar o papel e a função da Educação Física na formação plena dos sujeitos humanos, muito mais deforma do que forma para a autonomia e a emancipação. Defendemos a visão de que a Educação Física é fundamental à formação Humana criativa, ágil, proativa, autônoma no qual leva em consideração a construção do ser crítico-reflexivo. Partimos do pressuposto de que os seres humanos têm o direito em SER-MAIS e cada encontro nas aulas de Educação Física carece de um espaço dialógico, formativo de pronúncia de sua palavra no mundo e com este, objetivando a transformação social.

É necessário “Reescrever a Educação Física dentro e fora da escola, para que ela possa integrar as estratégias de luta e resistência por uma educação integral essencialmente democrática. Paulo Freire, abordou a educação na cidade através de uma perspectiva crítica e reflexiva. Em suas obras, ele enfatiza a importância da educação como um processo de conscientização e transformação social.

Parafraseando Paulo Freire, um mundo em que cada palavra pronunciada, cada leitura feita sejam possibilidades históricas de transformação pessoal e social. Defendemos nesse artigo a tese de que a Educação Física é indispensável a um projeto de sociedade digna, fraterna e justa. Somos seres em relação, e exatamente na relação uns com os outros que reconhecemos a nossa incompletude, a inconclusão



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

e nosso inacabamento. Na relação dialógica nos afirmamos como seres no mundo e com o mundo, identificamos limites e possibilidades, compreendemos as barreiras e, no coletivo podemos fazer ultrapassagens, transformar o mundo e nos transformar para melhor - SER MAIS (FREIRE, 2007).

Neste artigo, algumas questões nortearão nossa discussão. Apura-se conceituar a educação democrática, apresentando seus principais constitutivos em um diálogo e visando caracterizar-se uma educação integral democrática, destacando seus compromissos com a formação plena de cada criança, jovem ou adulto, e situando a relevância da Educação Física dentro desse projeto.

Focaremos nas concepções e práticas que sustentam a defesa de uma Educação Física alinhada à perspectiva de uma Educação Integral democrática. Argumentaremos que a escola não deve priorizar a exacerbação de conteúdos curriculares voltados para exames nacionais, mas, sim, acolher a totalidade dos corpos dos sujeitos que a constituem. Cada ser humano, com seus pensamentos, sentimentos e ações, é único em suas diferenças, e, portanto, tem o direito de entrar na escola, tudo que o dignifique como ser humano, sujeito histórico e socioafetivo-cultural.

Optou-se por uma pesquisa bibliográfica/documental, os primeiros achados foram confrontados com os seguintes documentos; LDB 9394/96, Constituição da República Federativa do Brasil 1988, a BNCC (bases nacionais comuns curriculares). O levantamento de artigos destinou-se em plataformas acadêmicas, scielo, pubmed e google acadêmico, empregou-se as palavras-chaves: educação integral, educação democrática e educação física na Educação democrática integral para delimitar a margem de pesquisa, após a leitura dos resumos foram selecionados os artigos e livros escolhidos para a revisão bibliográfica, referenciada nos estudos de Freire (2007,1987); Albuquerque (2013 e 2021); Galvão (2020); Cavaliere (2002,2010); Lima (2015); Cardoso (2019); Arroyo (2019); Furtado (2021); Pestana (2014); Vilas Boas (2020) entre outros, que colaboraram para ampliar essa reflexão. Utilizou-se para análise de



dados a organização de ideias centrais dos autores à luz de Cecília Minayo (2007), e de leitura para compreensão da realidade de Antônio Gil.

À guisa de conclusão, destacamos os pontos relevantes do estudo e ousamos apresentar algumas proposições à práxis transformadora da Educação Física no cotidiano da escola de Educação Integral.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM UMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

As primeiras reflexões sobre a necessidade da Educação Integral em um projeto de sociedade democrática remontam há quase 100 anos e gera avanços e retrocessos, em especial no âmbito do público, a depender dos compromissos das governanças com uma educação democrática para uma sociedade substantivamente democrática. No Brasil, um dos primeiros educadores a tratar dessa temática foi Anísio Teixeira. Chagas (2012) tecerá as seguintes opiniões sobre Anísio Teixeira “um educador utópico, sonhava com um Brasil desenvolvido, e para que o seu sonho se materializasse, só via um caminho – a educação”. Defensor de uma educação democrática, integral e em tempo integral, juntas, essas abordagens visam formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação social. Em suma, aos olhos de Paulo Freire, a educação democrática foca na participação e no diálogo, a educação integral enfatiza o desenvolvimento holístico do indivíduo, e a educação em tempo integral busca ampliar as oportunidades de aprendizado além do horário regular. Em dois pilares: Utopia e democracia, algo que Freire, visualizou em suas viagens pela Europa e Estados Unidos, em ressalva a passagem ao Teachers College de Columbia, onde conheceu diversos sistemas de ensino, incluindo o de John Dewey, que zelava pela liberdade de pensamento, democracia e desenvolvimento do indivíduo. Anísio tentou construir algo bastante



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

semelhante no Brasil, foi quando surgiu o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro na Bahia, a escola funcionava em tempo integral das 7:30 às 16:00, havia diversas programações no decorrer do dia, a escola-parque era um modelo inovador de Educação implantado aqui no Brasil. Como explica Cardoso (2019): A igualdade de oportunidade através da universalização da escola primária, o respeito à regionalização e à identidade com a oportunidade de desenvolver aptidões e habilidades, além de oferecer uma educação comum a todas as crianças. O conceito de “Universalização” estava articulado ao de cidadania dentro e fora da escola para todas as crianças e todos os jovens.

No entanto, as experiências de escola integral em tempo integral só deram os primeiros passos no cenário brasileiro em 1950, através de algumas iniciativas conjunturais localizadas. Entre esses marcos, destacamos: a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia, seguindo em diferentes épocas históricas, destacando-se o Centro Educacional Elementar (CEE), os Ginásios Vocacionais, entre outros. Em 1985, no Rio de Janeiro, foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), o Programa de Formação Integral da Criança, e os Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs), (CARDOSO, 2019).

Foi Darcy Ribeiro (Secretário de Educação do Rio de Janeiro à época do Governo Brizola; sociólogo, apaixonado por causas indígenas, com base no pensamento de Anísio Teixeira e diálogo amplo com educadores e educadoras) que se destacou na área da Educação Integral, participando da construção de documentos como a LDB. Darcy tentou dar continuidade ao processo de implantação das escolas em tempo integral (CIEPs), entretanto enfrentou diversos embates com opositores com visão mais conservadora.

Contudo no decorrer da História observa-se que as ideias geniais e a boa vontade não foram suficientes para dar uma continuidade ao projeto de Anísio, propagada por Darcy, infelizmente a descontinuidade das políticas públicas, os opositores e os embates políticos, deixou congelado por um tempo a perspectiva de



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

desenvolver Escola integral. Hoje temos diversos programas que comungam do mesmo pensamento de uma Educação integral: desenvolver as virtualidades plenas do ser humano são esses: “Os programas como Mais Educação, Escola em Tempo Integral e Escola Integrada têm o grande mérito de situarem-se nesse novo contexto políticos e proporem somar-se com essas presenças afirmativas dos setores populares”. (ARROYO, 2019, p.39).

O Programa Escola em Tempo Integral engloba um conjunto de estratégias, coordenadas pelo Ministério da Educação, para viabilizar o alcance da meta 06 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), política de Estado construída pela sociedade e aprovada pelo parlamento brasileiro. Para isso, o Programa se baseia na cooperação entre as três esferas de governo, atuando em regime de colaboração, visando à equalização progressiva de oportunidades. (BRASIL, 2014).

O PNE irá traçar um conjunto de estratégias para fortalecer o discurso da educação em tempo integral na escolas brasileiras, a meta 6 tem como um dos objetivos a implantação de no mínimo 50% das escolas públicas, tendo como finalidade a perspectiva do desenvolvimento e formação integral de bebês, crianças e adolescentes a partir de um currículo intencional e integrado, que amplia e articula diferentes experiências educativas, sociais, culturais e esportivas em espaços dentro e fora da escola com a participação da comunidade escolar.

O ensino integral sempre foi idealizado desde os primeiros momentos como forma de desenvolvimento integral do aluno, tendo como proposta lançada por Anísio Teixeira, um ensino integral em tempo integral uma jornada de 8 horas no âmbito escolar, com atividade que vão muito além de meramente conteúdo educativos, mas conhecimento de mundo e vivência. Ao longo da história esse discurso foi sendo repassado de maneira a entender a importância de uma educação integral e democrática dentro da sala de aula, contudo



o discurso da educação em tempo integral foi sendo fortalecido devido a carga horária.

O presente artigo não pretende esgotar a historicidade da Educação Integral, porém, é necessário continuar a ampliar as frentes de luta por uma escola integral substantivamente democrática. Por essa razão, traremos alguns elementos da Pedagogia Paulo Freire e a sua compreensão sobre a educação e a escola, para consolidarmos os diálogos com estudiosos mais recentes.

CARACTERÍSTICAS E ESPECIFICIDADES DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E UM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE

Uma Educação Democrática é pautada na dialogicidade, ação conjunta humanizada que respeita a tomada de decisão, não é pautada em uma dinâmica conteudista imposta culturalmente no nosso país, como exemplo nítido de uma educação democrática podemos citar o que aconteceu com a população de Angico, Albuquerque (2013) irá trazer com mais propriedade as experiências e caminhos traçados por Paulo Freire, para se obter êxito no processo de ensino-aprendizagem daquela população carente do interior do Rio Grande do Norte, foi um marco na educação brasileira, em menos de 1 ano cerca de 300 pessoas entre homens e mulheres foram alfabetizadas.

A experiência de Angicos integra a memória dos movimentos e lutas pelo direito à participação democrática; ela fez parte de um projeto popular muito além de uma proposta de alfabetização, que significou um compromisso com a democracia, com a construção de uma “sociedade digna, fraterna e justa”, como reafirma Paulo Freire em suas diferentes obras (ALBUQUERQUE, 2013, p. 19).

Paulo Freire ousado defensor de uma educação transformadora para todos e todas, no qual se levava em consideração



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

as particularidades dos sujeitos envolvidos nesse processo, buscando uma melhor qualidade. No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2007) deixando claro seus princípios com o processo de ensino-aprendizagem, chamando atenção para com o professor e sua responsabilidade ética no exercício da docência.

Freire traz um discurso sobre o aluno sujeito, autor da sua própria história e crítico, a criticidade irá fazer parte desse projeto da educação integral e de propostas pedagógicas implantadas pelo governo, entendendo que hoje vivemos um dilema a educação integral em tempo integral, no qual resume a uma educação de qualidade que é pensada na formação completa do ser humano no espaço de tempo maior no ambiente escolar. Freire (1994) e Albuquerque (2013) teceram um exemplo de escola substantivamente democrática, pautadas em uma educação livre, para jovens e adultos, no qual acreditava que a educação estava conectada diretamente a um ato político revolucionário, demonstrando a ruptura de relações opressoras dominantes, assim criando um espaço livre para a educação e uma aprendizagem democrática.

Os debates, a problematização deveriam conduzir à compreensão da cultura como aquisição sistemática da existência de homens e mulheres, e nela também se inscreve o domínio da “sinalização gráfica”. Porém, só após desenvolver o debate sobre democratização da cultura é que se inicia o processo de alfabetização, pois a leitura crítica do mundo antecede a leitura da palavra. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 36)

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL.

De acordo com Galvão (2020), a Educação Física se faz presente no âmbito escolar desde 1930, nesta época se tinha um pensamento mais higienista, corpo atlético, treinamento semelhante ao militarismo.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

María Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

No século XX, a Educação Física esteve estreitamente vinculada às instituições militares e à classe médica. Esses vínculos foram determinantes, tanto no que diz respeito à concepção da disciplina e suas finalidades quanto ao seu campo de atuação e à forma de ser ensinada (LIMA, 2015, p. 247).

Em uma perspectiva histórica, a Educação Física tem sua primeira aparição na escola por volta de 1880, mas só em 1930 que a disciplina começa a ser executada, a princípio conhecida como ginástica, pois frisava em suas aulas os métodos europeus, começou a ser aceita nas escolas principalmente por causa dos pensamentos eugênicos e higienistas, a Educação Física priorizava apenas a performance do corpo e do movimento de maneira isolada, o pluralismo cultural, bem como práticas corporais individualizadas não se era cogitado até então, contudo foi no Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, Anísio Teixeira começa algo inovador para a Educação Brasileira, pautadas nos pensamento da formação integral, Anísio enxergou possibilidades que pudessem auxiliar na formação do ser global.

A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearam naquele período. (CAVALIERE, 2010, p. 249).

De acordo com Lima (2015), as primeiras aparições da Educação Física como componente curricular obrigatório em documentos oficiais na área de educação, se fizeram presentes na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, na qual essa obrigatoriedade se estabelecia no “ensino primário e médio”. Essa proposta “disciplina como obrigatória”, assumiu muito mais uma ótica de “esportivização”, dando os seus primeiros passos na valorização da Educação Física no currículo. Isso exigiu várias adequações.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

A Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 20 de dezembro de 1996 busca transformar o caráter que a Educação Física assumiu nos últimos anos, ao explicitar no art. 26, § 3º, que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”. Dessa forma, a Educação Física deve ser exercida em toda a escolaridade do ensino fundamental, não somente nos primeiros anos do ciclo, como era anteriormente. (LIMA, 2015, p. 252).

Com a aprovação da LDB de 1996, a Educação Física começa a ganhar um pouco mais de espaço, sendo integrada ao projeto político pedagógico (PPP) das escolas, trazendo uma seriedade ainda maior, seriam incontáveis as considerações e os avanços que a Educação Física teve após esse documento: o respeito a totalidade, singularidade, pluralismo cultural, práticas corporais e o desenvolvimento do ser-crítico-reflexivo e autônomo.

Após a década de 1980 e 1990, produções teóricas, procuraram criticar essa visão, trazendo estudos do campo da educação e da sociologia do currículo com abordagens mais humanísticas, considerando as manifestações corporais e socioculturais, em que o corpo se movimenta e constitui a sua humanidade.

Os movimentos renovadores da educação física do qual faz parte o movimento dito "humanista" na pedagogia, se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas. Essas correntes fundamentam as teorias de como o indivíduo aprende no esquema estímulo-resposta. Os princípios das correntes comportamentalistas informam a elaboração de taxinomias dos objetivos educacionais. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38)



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Atualmente o documento que regem as aulas de Educação Física é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no qual guia as aulas e planejamento dessa disciplina. Na BNCC, a Educação Física está presente na área de linguagem, onde estão as disciplinas de português, língua inglesa e arte, abrindo um leque de possibilidades para novos conhecimentos e dinâmicas. Fazendo as pessoas refletirem sobre as áreas de desenvolvimento, trazendo uma perspectiva de progresso, indo em uma direção “particularizada” e/ ou personalizada, ainda nessa dimensão curricular, cabe frisar a pouca relação de aprendizagem entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental. Por exemplo, enquanto nos primeiros anos há um olhar mais amplo de educação física, nos anos finais essa possibilidade de abordagem se torna muito mais restrita, apesar do nível de maturidade mais elevado dos alunos (FURTADO, 2021).

Isso, praticamente, vem negando as conquistas teóricas e metodológicas conquistadas por uma educação crítica e emancipatória. Para exemplificar, outros documentos anteriores a esse, que eram norteadores para os profissionais da área: documentos como o PCN (parâmetros curriculares nacionais, PNE (plano nacional de educação), LDB – 9394-96 entre outros. No entanto a Educação Física ainda precisa lutar muito pelo seu espaço, infelizmente a hiper desvalorização da comunidade escolar em si e de documentos que norteiam as práticas corporais, dificultam o trabalho humanizado e integral do professor, levando em consideração que trabalhamos com o principal instrumento humano, o corpo.

Na perspectiva de Furtado, uma visão crítica da Educação Física possibilita ampliar a sua visão e abrangência multicultural como uma área de intervenção com intenção pedagógica concretizada por via de um campo de conhecimento denominado de cultura corporal de movimento. Tal intervenção, que visa potencializar essa dimensão do se movimentar humano manifestado em condutas corporais, desenvolve-se historicamente a partir de variadas intencionalidades e múltiplos paradigmas, referente à saúde,



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

qualidade de vida, formação humana, vida em sociedade, educação motora, dentre outros (FURTADO, 2021).

Na leitura de Almeida (2010), relata que para Kunz

[...] A aula de educação física deve ser entendida como um processo de interação em que professor e aluno definem suas ações e com isto os significados, que são diferentes para cada aluno. A educação deve estar interessada no aluno e compreendê-lo como sujeito capaz de atuar e colocar em prática suas ideias e criações.

Contudo não se pode falar da relação aluno-professor nas aulas de Educação Física numa perspectiva integral e não pensar na formação docente voltada para uma Educação Integral. Quando pensado a luz da Educação Integral, o mesmo irá influenciar na construção de um profissional com uma prática pedagógica indissociável da teoria e prática, no qual a ação docente é o resultado de saberes docentes e habilidades profissionais, sendo complementar a graduação com a prática desenvolvida no chão da escola.

Observamos a figura do professor e os saberes-bases epistemológica de sua atuação que servem de referência para a sua prática docente. Esta base epistemológica não pode estar desvinculada das dimensões do ensino, de sua formação e da sua prática pedagógica. (ROSTAS, 2019, pag. 172).

Em outras palavras, Rosta (2019), irá falar da relação teoria-prática na formação integral e democrática do Ser crítico e autônomo. Infelizmente no cenário acadêmico e profissional haverá barreiras conectados a prática pedagógica, entretanto não podemos esquecer da evolução educacional que o sistema vem passando desde a LDB/96 aos documentos de educação mais atuais como a BNCC, se preocupam com aulas que casam a teoria com a prática, pautados em princípios de uma educação integral.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, para destacar alguns achados e ousarmos indicar alguns compromissos e ações que os profissionais de educação, em especial, os professores e as professoras de Educação Física, prioriza em defesa de uma Educação Integral substantivamente democrática, pautado na unidade teórico-prática como resultante de uma formação integral do Ser.

A Educação Integral inspirada pelos pensamentos de Anísio Teixeira, não é pautada em um preenchimento de tempo ou em uma educação vazia e extremamente conteudista, a Educação Integral está interligada a práticas democráticas, humanizadas, voltadas para a singularidade social e cultural dos alunos e comunidade, tornando os professores intermediadores do conhecimento proposto em sala de aula. Na Educação Integral em tempo integral, haverá uma carga horária diária maior, tendo em vista as matérias obrigatórias sendo visualizadas de maneira integral, podendo no decorrer desse dia ser oferecido práticas corporais para além da aula de Educação Física, também oficinas, aula de música a depender da carência e cultura da comunidade escolar dentre muitas oportunidades de aprendizagem.

A Educação Física tem muito a contribuir para a Educação Integral, entendendo que seus conteúdos são o equilíbrio entre práticas corporais e saberes relacionados ao entendimento do corpo, saúde e movimento. Através das práticas corporais é aberto um leque para novas experiências culturais, todas podendo ser exploradas de maneira crítica e autônomo, tendo como objetivo fazer o aluno refletir e ir além do que apenas foi visto em sala de aula. As práticas corporais são as portas para o mundo cultural. Em contrapartida, a Educação Física ainda luta por seu espaço dentro da escola, não apenas na sociedade, mas também no meio institucional, assim como podemos visualizar na BNCC, através da fragilidade desse e outros documentos da área de educação, observamos que a luta por uma visibilidade maior precisa persistir, em face às contradições emergente.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Somos partes dessa resistência e luta, porque defendemos uma Educação Física, de fato na e para uma Educação Integral, cujo compromisso fundante é a formação plena. É possível visualizar assim reafirmar uma Educação Física como uma área necessária no universo da Educação Integral substantivamente democrática; a riqueza das práticas corporais, a cooperatividade, o multiculturalismo que articulam cultura, educação, arte e lazer, entre outros aspectos podem talvez ser apenas gotas em um vasto oceano de aprendizagem, mas, com certeza, indispensáveis ao movimento gerador de vida.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Targelia de Souza. **PAULO FREIRE ONTEM E HOJE: textos e contextos**. Recife: Prazer de Ler, 2013.

ALBUQUERQUE, Targelia de Souza (ORG). **CONVERSAS COM PAULO FREIRE. A beleza de ser um (a) eterno (a) aprendiz**. Recife: Prazer de Ler, 2021.

ALMEIDA, Andrea Silvânia de; LUCAS, Bianca Bissoli. A educação física sob direção de Kunz. **Conexões**, Campinas, SP, v. 8, n. 1, p. 77–99, 2010. DOI: 10.20396/conex.v8i1.8637756. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637756>. Acesso em: 30 jul. 2024.

ARROYO, Miguel G. O direito a Tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. Disponível em:



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 de fevereiro. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 23 de abril 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 de maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404: il. ISBN 978-85-7863-046-1. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em 19 de maio 2023.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A história da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/download/9417/6946/..> Acesso em 25 de jul. 2023.

CARON, Déborah, SOUZA, Fabiana Veríssimo da Costa, SOUZA, Cristiane Rodrigues Mendonça de. John Dewey e Paulo Freire: uma análise sobre a educação e democracia. **Cadernos da Fucamp**, v.15, n.22, p.100-107/2016. Disponível em:



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/640/492>. Acesso em: 16 de jun. 2023.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 20, n. 46, p. 249–259, maio 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 de jun. 2023.

CAVALIERE, A. M. V.. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247–270, dez. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>. Acesso em agosto de 2023.

CHAGAS, Marcos Antonio M. et al. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)

FURTADO, Renan Santos, NETO, Gabriel Pereira Paes, SANTO, Vanessa Costa do Espírito. Educação Física na base nacional comum curricular: notas sobre a organização do conhecimento das práticas corporais e a perspectiva da educação integral. **Humanidades e Inovação**, v.8, n.44, 2021. Disponível em:



<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3541>. Acesso em 29 de jun. 2023.

GALVÃO, J. S. G. R.; NETO, A. F. Educação integral e educação física: possíveis aproximações com as abordagens pedagógicas / Integral education and physical education: possible approaches to pedagogical approaches. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 5, p. 30248–30256, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10493>. Acesso em 01 de jul. 2023.

HESS, C. M.; NEIRA, M.; TOLEDO, E. O papel do professor de educação física nos anos iniciais nas escolas estaduais de ensino integral do estado de São Paulo. **Movimento**, v. 24, n. 4, p. 1155–1166, out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81617>. Acesso em 04 de Jul. 2023.

LIMA, Rubens Rodrigues. história da educação física: algumas pontuações. **Rev.Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p.246-257, jan.-jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/199>. Acesso em 03 de jun. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/9dd4bcb5-1544-4561-927a-8ca7803c1131/content>. Acesso em 11 de jul. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 26 ed. 2007.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PESTANA, Simone Freire Paes. AFINAL, O QUE É EDUCAÇÃO INTEGRAL?. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014. Disponível em:
<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/viewFile/1713/1562>. Acesso em 04 de jul. 2023.

ROSTAS, Marcia Helena Sauaia Guimarães. Formação de professores: aspectos de um processo em construção. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 4, n.2, p. 169-185, abr./jun., 2019. Dossiê: Formação docente: história, atualidade e repercussões para o ensino. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/183/98/566>. Acesso em 19 de jul. 2023.

VILAS BOAS, M. L.; ABBIATI, A. S. A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, v. 24, n. 3, p. 1573–1597, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i3.13545. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13545>. Acesso em: 15 agosto 2023.



A CULTURA PATRIMONIAL E A PRONÚNCIA DOS/AS EDUCANDOS/AS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Caroline Amanajés Cattan

Renato Sarti

Yasmin Aparecida Lemos dos Reis

RESUMO: A pesquisa em tela tem por objetivo identificar, no conjunto de artigos de pesquisadores/as em Educação Física escolar do estado do Rio de Janeiro, as pronúncias dos/as educandos/as de práticas corporais pertencentes às suas culturas patrimoniais. Vinculada ao Grupo de Estudos em Educação Física Escolar, Formação e Profissão Docente (GEEP/UFRJ), a pesquisa mobiliza o conceito de Cultura Corporal Patrimonial acompanhado de inspirações freireanas, reconhecendo a cultura de um povo enquanto rica em diversidade e constituinte de identidade, apostando na pronúncia. No que se refere aos caminhos metodológicos, esta pesquisa é de cunho qualitativo, descritivo e exploratório, e está organizada em quatro etapas. As principais inferências contam que as pronúncias são, majoritariamente, de tipo direta, abordam múltiplas práticas corporais, possuem a fala como principal modo de expressão e perpassam quatro tipos de cultura corporal patrimonial: familiar, local, regional e nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Corporal Patrimonial; Educação Física não formal; Pronúncias.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a Educação Física vem passando por reformulações e adaptações necessárias para acompanhar as transformações sociais, culturais e educacionais. Mudanças essas que têm buscado não apenas atender às demandas contemporâneas, mas também refletir sobre as diferentes abordagens e tendências na área (Castellani Filho, 1988). No livro “Educação Física no Brasil: A história que não se conta”, ao apresentar como essas mudanças foram



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

ocorrendo em diferentes contextos, o autor destaca três tendências identificadas na Educação Física brasileira. A primeira é caracterizada pela "biologização", que enfatiza excessivamente o aspecto biológico do movimento humano, focando na performance esportiva e na saúde em seus aspectos biofisiológicos. A segunda tendência é a "psicopedagogização", que analisa as instituições sociais como sistemas fechados, formulando concepções abstratas de criança e Homem, respondendo às imposições da "Teoria do Capital Humano". A terceira tendência propõe uma abordagem política da Educação Física, buscando capacitar as Classes Populares para a apropriação do saber da cultura dominante e sua atuação no campo social. Esta última tendência, respaldada pela Concepção Histórico-Crítica de Filosofia da Educação, destaca o movimento humano como um elemento cultural e humano, transcendendo as limitações orgânicas e biológicas comumente atribuídas à atividade física (Castellani Filho, 1988).

Em suma, a década de 1980 permitiu a assunção, por meio da entrada concreta das ciências sociais no campo, de um conjunto de análises que problematizavam o paradigma da aptidão física, constituindo assim o que foi denominado "movimento renovador" (Bracht, 1999). Dessa maneira, as últimas décadas têm sido marcadas pelo aparecimento de importantes proposições para o campo, tais como: Educação Física revolucionária (Medina, 1983); Educação Física problematizadora (Kunz, 1991); Crítico Superadora (Soares et al., 1992); abordagem cultural (Daolio, 1993); abordagem sociocultural (Pérez Gallardo, 2003); Currículo Cultural (Neira; Nunes, 2020); e perspectiva crítico-libertadora (Bossle, 2019). As ideias freireanas também têm assumido uma grande influência na história da Educação Física escolar. Na conjuntura atual, sua importância é marcada pela consolidação de grupos que apontam para as obras de Paulo Freire como referência principal, grupos esses que evidenciam a preocupação com a transformação da prática pedagógica, ou seja, apontam para uma busca da compreensão de como possuir uma atuação crítica enquanto práxis, com destaque para



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

a teoria da “Educação Física crítico-libertadora” (Bossle, 2021; Maldonado; Prodócimo, 2022).

Emergem, com as novas abordagens, novas percepções acerca de corpo e função pedagógica da Educação Física que se distanciam das abordagens tradicionais. Para além do corpo biológico, novas perspectivas são observadas ao discutir o corpo. Daolio (1995) se empenha em identificar as percepções de corpo na Educação Física. O autor observa que a Educação Física tradicional entende o corpo, sobretudo, a partir de aspectos biológicos e indica problemáticas nesta concepção. Para Daolio (1995, p. 26), “O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte”.

Com a ampliação dos debates sobre corpo, corpo social e corpo biológico, crescem na área as discussões sobre a cultura e as diferentes perspectivas sobre ela. Diversas obras passam a introduzir o conceito, a partir de diversos olhares, sendo cunhados termos utilizados até os dias atuais, a exemplo da cultura corporal/cultura do corpo/cultura corporal de movimento, que ganham espaço na área. Daolio (2004) aponta a relevância do termo Cultura Corporal, cunhado por um coletivo de autores, enquanto objeto de estudo da Educação Física, constituído em meio a um longo e contínuo processo sócio-histórico (Soares et al., 1992), ampliando assim a percepção e relação a conteúdos estanques na área. Além disso, a ampliação das discussões acerca da cultura colaborou para o distanciamento do ideal de uma última, melhor ou mais importante que outras.

O termo ainda é confundido com conhecimento formal, ou utilizado de forma preconceituosa quantificando-se o grau de cultura, ou como sinônimo de classe social mais elevada, ou ainda como indicador de bom gosto. Ouve-se ainda com frequência afirmações de “mais ou menos cultura”, “ter ou não ter cultura”, “cultura refinada ou desqualificada” e assim por diante (Daolio, 2004, p. 10).

Perez Gallardo, na obra intitulada “Educação física escolar: do berçário ao ensino médio” nos apresenta o conceito de cultura



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

corporal patrimonial, onde defende uma abordagem pedagógica na Educação Física que reconheça e respeite as práticas corporais do dia a dia, já trazidas na bagagem dos indivíduos. Sugerindo, então, que antes de qualquer ação, estejamos atentos aos saberes já construídos sobre as manifestações corporais e sobre a cultura de determinado grupo. Neste sentido, coloca a importância de identificá-la em âmbito escolar, desde o início das atividades “iniciar com a cultura patrimonial é valorizar a cultura e seus códigos que deram significado e relevância a história da família e do grupo social a qual a criança pertence” (Pérez Gallardo, 2003, p. 77).

Nessa mesma esteira Paulo Freire (2001) fala sobre o profundo respeito à figura do educando e à sua formação, respeitando também o que chama de saber “só de experiências feito” que com inspiração Camoniana conceitua o que seria o senso comum, propondo então a valorização deste na construção do conhecimento. Dessa forma, no que se entende da perspectiva freireana o termo “saber só de experiência feito” possibilita a compreensão e valorização de saberes construídos previamente em inúmeros espaços, não só o escolar, por estarem impregnados dos conhecimentos gerados pela experiência vivida.

Ainda pensando em uma perspectiva libertadora de Educação Física, entendendo a relevância da Cultura Patrimonial, para além da valorização dos saberes que já constituem o cotidiano dos educandos/as, ainda nos ajuda a não incorrer no que Paulo Freire (1987) chama de invasão cultural, como sendo a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo-lhes sua visão de mundo e impedindo a visão, a criatividade, a originalidade e a expansão de suas culturas.

Entendendo que o papel de todos/as, enquanto sujeitos compromissados com a “pronúncia do mundo”, é estabelecer diálogo com o que se é produzido dentro e fora da escola, pois é pronunciando o mundo, de forma coletiva, que se consegue transformá-lo. Freire (1987), acrescenta, ainda, que é por meio da pronúncia de mundo que se existe enquanto ser humano, não de forma coisificada, ou seja,



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

María Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

“existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (Freire, 1987, p. 50).

Desse modo, diante de tais movimentos empreendidos, a Educação Física vem se constituindo enquanto uma área que tem se ocupado em compreender as práticas corporais em múltiplas perspectivas. Tal potencialidade vem aguçando a preocupação sobre quais saberes devem ser mobilizados e como isso deve ocorrer, ou seja, a configuração da área e como vem sendo abordada. Com a emergência da sensibilidade para algumas questões centrais, como: quais as vivências corporais os estudantes trazem para a escola? Qual o tamanho da “educação física não-formal”¹⁵ no/na educando/a? Qual a Educação Física “só de experiência feita” o/a educando/a está pronunciando nas aulas?

Mais precisamente, dialogando com o conceito de Cultura Patrimonial (Pérez Gallardo, 2003) e seu papel dentro da abordagem Sociocultural da Educação Física, o presente trabalho tem como questão central: de que maneira as vozes dos educandos ecoam sua cultura corporal patrimonial nos artigos dos grupos de pesquisa dedicados a investigar o ensino da Educação Física? Assim sendo, o presente trabalho, tem por objetivo identificar, no conjunto de artigos de pesquisadores e pesquisadoras em Educação Física escolar do estado do Rio de Janeiro, as pronúncias dos educandos de práticas corporais pertencentes às suas culturas patrimoniais.

¹⁵ Adaptado do conceito de educação não-formal, entendemos a educação física não-formal como sendo um processo de aprendizagem que ocorre fora do sistema educacional formal que, ao contrário da educação formal, é mais flexível em termos de tempo e espaços educacionais. Não segue necessariamente um currículo sequencial, e os programas podem variar em duração, sem a obrigatoriedade de certificados formais. Acontece em diferentes locais, como ONGs, igrejas, clubes, projetos e associações de bairro, e está associada à cultura, formação para a cidadania, capacitação para o trabalho e aprendizagem de conteúdos em ambientes diversificados (Gadotti, 2005).



CAMINHOS METODOLÓGICOS

No que se refere aos caminhos metodológicos, esta pesquisa é de cunho qualitativo, descritivo e exploratório, e está organizada em quatro etapas, a saber: 1 - mapeamento dos grupos de pesquisa; 2 - levantamento das produções de seus membros; 3 - aplicação dos critérios de inclusão/exclusão; e a 4 - análise dos elementos das culturas corporais patrimoniais presentes nas pronúncias dos educandos.

A primeira etapa foi feita a partir de uma busca no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP-CNPq), pelo censo corrente, mobilizando o termo “educação física escolar” nos campos “nome do grupo”, “nome da linha de pesquisa” e “palavra-chave da linha de pesquisa”. Esse rastreio, realizado em abril de 2023, resultou no achado de quinze grupos de pesquisa, a saber: Grupo de Estudos em Educação Corpo e Movimento (GECOM), Educação Física Escolar, Experiências Lúdicas e Artísticas; Corporeidades (ELAC), Grupo de Estudo e Pesquisa Sempre em Movimento (GEPsm), Grupo de Pesquisa do Curso de Educação Física Universo BH (GPUNIVERSOBH), Grupo de Pesquisa do NAPNE do Campus São Cristovão I (NAPNE), Grupo de Pesquisa em Ciências do Movimento (CIMOVI), Grupo de Pesquisa em Escola, Esporte e Cultura (GPEEsC), Grupo de Pesquisa em Relações de Gênero na Educação Física (GPRGEF), Grupo de Estudos e Pesquisas em Aspectos Psicossociais do Corpo (GEPAPC), Grupo de Estudos em Educação Física Escolar, Formação e Profissão Docente (GEPP), Laboratório de Estudos do Corpo e Movimento (LECM), Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE), Grupo de Pesquisas em Docência na Educação Física (GPDEF), Pedagogia de Educação Física e Esporte (PEFE) e Núcleo de Estudos Avançados em Educação (NEAE).

Já a segunda etapa caracterizou-se pelo levantamento das produções. Ainda dentro do DGP-CNPq, buscou-se quem eram os



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

pesquisadores que compunham esses 15 grupos e quais tinham sido suas produções (artigos publicados) nos últimos 5 anos (2018 até 2023). Para o levantamento das produções, foi utilizado o Currículo Lattes dos pesquisadores associados aos 10 grupos. O total de produções encontrado foi de 1025 produções, como pode ser observado no quadro abaixo (Tabela 1):

Tabela 1: Total de artigos encontrados nos grupos de pesquisa

Grupo	Instituição	Artigos
GPEEsC	UERJ	262
GEPAPC	UFRRJ	204
NEAE	UFF	106
CIMОВI	UNIVERSO	89
PEFE	UFRRJ	69
LECM	UFRRJ	55
GPDEF	UFRRJ	46
GECOM	IFRJ	42
GREGEF	UFF	39
GEEP	UFRJ	34
LEPIDEFE	UFRJ	29
GPUNIVERSOBH	UNIVERSO	21
ELAC	UFF	17



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

NAPNE	Colégio Pedro II	07
GEPSM	UFF	05
Total		1.025

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Na terceira etapa, procedemos com a aplicação dos critérios de inclusão/exclusão. Os critérios utilizados incluíram a exclusão de títulos duplicados, a exclusão de trabalhos que não se referiam à Educação Física escolar e a inclusão daqueles que continham pronúncias diretas e indiretas de estudantes. Inicialmente, realizamos uma análise dos títulos, seguida pela leitura dos resumos, a fim de identificar potenciais pronúncias e seus respectivos tipos. Assim sendo, após aplicação dos critérios, os grupos apresentaram os seguintes números de artigos (Tabela 2):

Tabela 2: Número de artigos após critérios de inclusão/exclusão

Grupo	Instituição	Artigos
GREGEF	UFF	9
GPEEsC	UERJ	7
LEPIDEFE	UFRJ	7
GEPAPC	UFRRJ	2
PEFE	UFRRJ	5
GEEP	UFRJ	3
ELAC	UFF	2



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

GECOM	IFRJ	1
NEAE	UFF	1
LECM	UFRRJ	1
GEPSM	UFF	-
CIMОВI	UNIVERSO	-
GPDEF	UFRRJ	-
GPUNIVERSOBH	UNIVERSO	-
NAPNE	Colégio Pedro II	-
Total		38

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Após a aplicação desses primeiros critérios, obtivemos a seleção de um total de 38 artigos que evidenciaram pronúncias de estudantes da educação básica. Os artigos localizados foram codificados de A1 à A38, sendo A = artigo e os números seguindo a ordem de catalogação de uma pesquisa mais ampla que acontece no estudo maior denominado "Pronúncias na Educação Física Escolar", inserido no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Profissão Docente (GEEP) da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ).

A partir disso, pudemos definir o enfoque analítico da pesquisa em tela, concentrando-se na identificação das expressões da cultura patrimonial nas 12 práticas de espaços não-formais presentes nas pronúncias dos educandos. Portanto, a quarta e última etapa metodológica caracterizou-se pela análise das produções que



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

revelaram as formas de expressão dos educandos relacionadas a cultura patrimonial, totalizando 18 artigos identificados e seus respectivos códigos de acordo com a codificação realizada anteriormente (Quadro 01):

Título	Cód	Grupo
BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães ; SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira da ; SILVA, C. A. R. . LAZER, SOCIEDADE E ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. HUMANIDADES & INOVAÇÃO, v. 7, p. 315-325, 2020.	A9	ELAC
RICARDO DA SILVA, CINTIA DE ASSIS; BILITARIO, LUCIANA ANTUNES ; HOLANDA, FRANCISCO DIONLENO RODRIGUES . A EDUCAÇÃO FÍSICA E UM COTIDIANO ESCOLAR: DESAFIOS E REINVENÇÕES EM TEMPOS PANDÊMICOS. TEMAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, v. 6, p. 1, 2021.	A35	ELAC
PORRETTI, Marcelo Faria.; TRIANI, F. S. ; ASSIS, M. R. . Conteúdos & Educação Física Escolar no município de Petrópolis através da Extensão. REVISTA VALORE, v. 5, p. 261/-273, 2020.	A34	GECOM
SAMPAIO, L. A.; SANTOS, M. G. L. S. ; SARTI, R. . O jogo como manifestação corporal, produção humana e construção histórica: o relato de uma experiência pedagógica. Perspectivas em Educação Básica, v. 4, p. 271-278, 2021.	A37	GEEP
SANTOS, M. G. L. S.; SARTI, RENATO . Todo mundo pula: uma experiência de tematização em diálogos intermunicipais. Temas em Educação Física Escolar, v. 7, p. 1, 2022.	A15	GEEP



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

SANTOS, M. G. L. S.; CARNEIRO, G S V ; SANTOS, T. M. ; SAMPAIO, L. A.; VASCONCELLOS, D. M. ; SARTI, R. . Educação Física e produção discente em um contexto de iniciação à docência. https://doi.org/10.22456/2595-4377.106551 , v. 34, p. 1, 2021	A14	GEEP
COSTA, J. L. ; PEREIRA, L. C. R. ; NEVES, C. M. ; MEIRELES, JULIANA F. F. ; FERREIRA, M. E. C. . Inserção da ginástica artística na Educação Física Escolar da cidade de Três Rios-RJ. PENSAR A PRÁTICA (ONLINE), v. 22, p. 1-13, 2019.	A18	GEPAPC
VARGAS, LEANDRO GUIMARÃES ; MURAD, MAURICIO ; TELLES, SILVIO DE CASSIO COSTA ; SANTOS, ROBERTO FERREIRA DOS . A percepção de violência no esporte: uma visão dos alunos do ensino médio do colégio Pedro II, campus São Cristóvão/Rio de Janeiro. RESEARCH, SOCIETY AND DEVELOPMENT, v. 11, p. e47111032521, 2022.	A6	GPEESC
FONTÃO, RICARDO PINTO ; TAVARES, ANA BEATRIZ CORREIA DE OLIVEIRA ; ALMEIDA, LEANDRO GOUVEIA DE ; SANTOS, BRUNO LIMA PATRÍCIO DOS ; SOUZA, GABRIELA CONCEIÇÃO DE . As percepções dos alunos do Ensino Médio sobre a Quadra Esportiva / High School Students' Perceptions of the Sports Court. Brazilian Journal of Health Review, v. 3, p. 14095-14108, 2020.	A29	GPEESC
LUTZ, T. ; TRIANI, F. S. ; TELLES, S. C. C. . O tempo livre nas aulas de educação física: as estratégias de negociação no campo das relações entre professores e alunos. HUMANIDADES & INOVAÇÃO, v. 8, p. 131-141, 2021.	A32	GPEESC
SANTOS, A. P. S. ; BRITO, L. T. . Diálogos com as masculinidades por meio da perspectiva intercultural e da coeducação na Educação Física escolar. e-	A24	GPRGEF



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Mosaicos, v. 12, p. 1, 2023.		
"ANISZEWSKI, E. ; HENRIQUE, J. ; OLIVEIRA, ALDAIR J ; ALVERNAZ, A. ; VIANNA, J. A. . A (Des)motivação nas aulas de Educação Física e a satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais. Revista da Educação física/UEM (Online), v. 30, p. e-3052, 2019."	A4	LECM
CALOIERO, GIOVANNA TROTTE ; COELHO, CÍNTIA CAROLINA ; FONSECA, MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA . PROJETO DE EXTENSÃO EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: POSSIBILIDADES NO ENSINO REMOTO. TEMAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, v. 6, p. 1-17, 2021.	A13	LEPIDEFE
FONSECA, M.P.S; PERES, M. ; LUDOVINO, R. ; FREIRE, C. . Aproximações entre universidade e escola: racismo em discussão. REVISTALEPH, v. 34, p. 82-103, 2020	A25	LEPIDEFE
FONSECA, M.P.S; PERES, M. ; LUDOVINO, R. . Lutas brasileiras no projeto de extensão Educação Física escolar na perspectiva inclusiva: desafios e problematizações. INTERFACES - REVISTA DE EXTENSÃO DA UFMG, v. 10, p. 314-335, 2022.	A26	LEPIDEFE
PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA, MICHELE; PERES, MARIANA ; LUDOVINO, RAQUEL . Relato de experiência no projeto de extensão Educação Física escolar na perspectiva inclusiva. CADERNOS DO APLICAÇÃO (UFRGS), v. 36, p. 1-15, 2023	A33	LEPIDEFE
ANISZEWSKI, E. ; MAGALHAES, M. G. ; SILVA, G. S. ; OLIVEIRA, A. J. ; Henrique, J. A SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS E O AFASTAMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO	A8	PEFE



FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL. COLEÇÃO PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA , v. 21, p. 7-16, 2022.		
SIMÕES, G. ; BRUM, FÁBIO ; ROSENDO, B. ; Cely, Elizangela. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS-ESTAGIÁRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LUDICIDADE. TEMAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR , v. 5, p. 131-148, 2020.	A3	PEFE

Fonte: dados da pesquisa, 2023.

Na seção subsequente, procederemos à análise dos artigos encontrados, visando à identificação de informações gerais das produções, das pronúncias que são reveladas neles e as formas de expressão utilizadas pelos educandos para ecoar suas culturas e práticas de espaços não-formais. Desse modo, entenderemos essas manifestações e se os pesquisadores ofereceram reflexões acerca dessas ocorrências.

Conforme exposto, para análise dos dados utilizamos a análise do conteúdo, seguindo as etapas propostas por Bardin (1977), sendo elas: Pré análise, exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, descrito na presente etapa. Durante a Pré-análise realizamos a leitura flutuante do material, os artigos específicos do corpus. Após, com a exploração do corpus, categorizamos os dados e, por fim, chegamos na presente etapa de discussão. A análise de conteúdo permitiu-nos o estabelecimento das seguintes categorias: tipo de pronúncias; modos de expressão; práticas corporais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção destina-se à discussão dos dados investigados durante a análise, sendo organizada em três categorias



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

gerais. A primeira, tipos de pronúncias, é referente a maneira como as pronúncias dos educandos foram referenciadas nos artigos, de forma direta ou indireta. A segunda, modos de expressão, observa em quais formatos de expressão as pronúncias foram constituídas. Por fim, a terceira categoria, práticas corporais, percorre as pronúncias de forma ampliada, analisando quais as práticas corporais de maior ocorrência nos artigos e como estas se apresentam dialogando com o conceito de Cultura Patrimonial (Pérez Gallardo, 2002). Para melhor desenvolvimento da discussão, a terceira categoria foi dividida em 4 subcategorias, a saber: Cultura Patrimonial Familiar; Cultura Patrimonial Local, Cultura Patrimonial Regional e Cultura Patrimonial Nacional.

Entendemos que considerar a história e culturas dos educandos torna o processo educativo formal mais aproximado ao não-formal, considerando-os “gestores e protagonistas de sua própria ação educativa, selecionando os conhecimentos a partir de seu universo cultural, enraizados em suas reais condições de vida” (Toledo, 2009, p. 27). Assim, reconhecem a importância de suas realidades em meio ao processo educativo e de formação identitária.

Em relação aos tipos de pronúncias, estabelecemos na pesquisa geral classificações para o tipo como foram evidenciadas. Aqui, localizamos três tipos de pronúncias: diretas, indiretas e mista. Sendo considerada enquanto uma pronúncia direta a presença *ipsis litteris* de modos de expressão dos educandos no texto do artigo, ou seja, pronúncias sem a modificação por parte de outro interlocutor. Por outro lado, a do tipo indireta é compreendida como sendo uma pronúncia realizada pelo educando, mas narrada dentro do artigo por um ou mais interlocutores. Evidenciaram-se oito trabalhos com pronúncias diretas, cinco com pronúncias indiretas e cinco com pronúncias mistas, indicando que há uma prevalência de pronúncias diretas.

Sobre os modos de expressão mobilizados pelos educandos, localizamos as pronúncias em formato de: fala (quinze artigos); escrita, ou seja, trabalho manuscrito produzido pelos educandos (um



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

artigo); registros fotográficos (três artigos); Questionários avaliativos (dois artigos); e produção de trabalhos diversos (três artigos). Tal panorama revela uma multiplicidade de modos de expressão e indica a valorização da fala enquanto principal tipo de pronúncia, ou seja, parece haver uma centralidade na voz desses educandos.

No que tange às práticas corporais pronunciadas, e suas ocorrências, evidenciaram-se os esportes, sendo o futebol e o futsal incidentes em seis artigos, o vôlei em três e os esportes de maneira geral em um dos textos analisados. Também com grande espaço, os jogos e as brincadeiras populares foram identificados em oito artigos, contando também com os jogos virtuais em dois textos. As práticas corporais de dança apareceram em quatro artigos e as de ginástica/musculação em quatro dos textos analisados.

Sobre as subcategorias de análise, nas falas é possível identificar o reconhecimento dos educandos sobre o que entendemos sobre cultura corporal patrimonial que, conforme descrito anteriormente, está interligada a herança social de um grupo, relacionada à identidade e identificação dos mesmos (Pérez Gallardo, 2002). As turmas escolares são compostas por sujeitos diversos, geralmente, moradores de espaços próximos, contudo, ainda assim, sujeitos com trajetórias específicas. Cada sujeito possui suas demandas e experiências individuais, todas confluindo no mesmo espaço.

Nesse sentido, reconhecer as práticas corporais disseminadas no seio familiar parece ser, também, identificar as práticas corporais que constituem aqueles que formam diretamente os educandos, e, conseqüentemente, impactam nos educandos, como no exemplo destacado do artigo A35.

Em um trabalho proposto, cujo objetivo era mapear as práticas corporais presentes nas famílias, nos lugares em que habitam ou habitaram, muitas crianças trouxeram nas narrativas o exercício do encontro com as memórias dos pais, avós, e de como houve aproximação e afetos a partir das brincadeiras, jogos e brinquedos



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

que atravessaram as vidas desses adultos da família e que, atualmente, fazem sentido para as crianças. (Silva et al., 2020, p. 19).

O relato A14 (vide quadro 01) descreve a construção de um documentário, realizado pelos estudantes, sobre jogos e brincadeiras populares, com objetivo de resgatar a memória lúdica dos educandos e de seus familiares, constituído de entrevistas com os educandos e seus parentes.

Neste sentido, em um dos trabalhos, a temática de jogos populares foi desenvolvida a partir da construção de um documentário baseado no resgate da memória lúdica dos educandos e de seus familiares, representando a valorização da cultura local. Questões como “o que você brincava na rua durante a infância?” e “compare os jogos da sua época com os jogos atuais” direcionaram o documentário e assinalaram a redução de jogos e brincadeiras nas ruas em torno da escola, ora pela violência urbana, ora pelo tráfego de carros, como apontaram os entrevistados. (Santos et al., 2021, p. 692).

A construção supracitada é emoldurada por uma proposição pedagógica que parece deslocar o protagonismo para os educandos. Caso tal abordagem metodológica não considerasse as potencialidades dos educandos, parece provável o distanciamento deles com as experiências de reflexão e observação de seus familiares no espaço de sujeitos detentores de culturas, constituídas historicamente e modificadas, seja por questões de adaptação pelos sujeitos brincantes, ou questões sociais amplas, como, no caso, a violência urbana, que impactou naquele espaço a forma como se constituiu determinado jogo.

Já a cultura patrimonial local impacta na formação do indivíduo e suas percepções sobre o mundo, assim como está sujeita a sofrer impactos. No trecho destacado a seguir, observamos a ampliação gradativa de referências de práticas da cultura corporal na cidade de Três Rios-RJ, por meio de atletas praticantes visitantes e da instauração de escolinhas. Nesse sentido, não é possível afirmar que a prática instituída esteja se adaptando ao local. Contudo, a partir



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

da fala assinala-se a diversificação em relação às práticas comuns à localidade.

Com certeza a ginástica ela mudou muito a realidade da cidade. Porque só tinha as modalidades tradicionais de quadra, futebol, vôlei, né!? A ginástica veio mudar um pouco isso. Acredito que as crianças começaram a procurar também por ter alguns ícones da ginástica treinando em Três Rios-RJ durante um período. Acho que isso ajudou também. (P13, M, 38 anos, Particular). (Costa et al., 2019, p. 10).

No prisma da cultura corporal patrimonial regional, o relato descrito no Artigo A15 (vide quadro 01) nos conduz a experiência de uma construção intermunicipal de troca de vídeo-cartas sobre a brincadeira de pular corda. Neste, é possível identificar a expressão dos educandos a partir de seu entendimento da brincadeira pela perspectiva de sua região, tal como as maneiras de pular, cantigas, interações com a corda. As trocas das vídeo-cartas possibilitaram a interlocução dos educandos e interação com uma perspectiva diversa da mesma prática. Destacando-se o caráter cultural intrínseco a tal expressão da cultura corporal (Sarti e Santos, 2022, p. 5).

Enquanto Cultura Patrimonial Nacional destacamos a fala descrita no artigo A18 (Vide quadro 01) que indica a ocorrência de competições estaduais e municipais em que os educandos egressos da escola participam. Para o docente a aproximação destes ex-alunos atletas com a escola impactará no referencial dos educandos com relação a prática corporal em questão, a ginástica.

Tem muitos alunos que já estudaram aqui, que passaram pela seleção de ginástica, que participaram de competições estaduais e nacionais. Assim serviria muito de espelho para muitos alunos. Então assim, eu tenho certeza de que falta um pouquinho dessa interação do projeto com a escola. (P12, M, 35 anos, Municipal) (Costa et al., 2019, p. 9).

Neste sentido, a aproximação dos atletas com a escola estaria impactando os discentes e suas perspectivas em relação à modalidade.



Assim como estabelecendo a construção de uma prática pedagógica dialógica com a realidade dos locais e, nesta etapa, integrada a cultura patrimonial nacional estabelecida neste cenário de competição ginástica.

NOTA REFLEXIVA: A PRONÚNCIA E A MULTIPLICIDADE

Assim, retomamos a questão central: de que maneira as vozes dos educandos ecoam sua cultura corporal patrimonial nos artigos dos grupos de pesquisa dedicados a investigar o ensino da Educação Física? Diante do conjunto de categorias discutidas e analisadas no contexto do presente trabalho, foi possível apresentar uma nota reflexiva: as pronúncias impõem multiplicidade.

Foi possível identificar que quando possibilitada a abertura para o expressar, os educandos são mobilizados e se sentem convidados a compartilhar suas vivências corporais culturais extra-escolares em âmbito escolar, os seus saberes “só de experiências feito” (Freire, 2001). Tal partilha acaba por impor múltiplos modos de expressão, em especial a fala, e diversas práticas corporais que se inserem na dinâmica escolar elementos de variadas gradações da cultura corporal patrimonial (familiar, local, regional e nacional).

Diante dessa diversidade de manifestações apresentadas no âmbito de cada artigo que apresentou pronúncias, parece instigante aprofundar o olhar para algumas outras questões: quais as inter-relações possíveis entre pronúncias e multiplicidade nas aulas de Educação Física? Como as pronúncias podem interferir nas escolhas dos objetos de estudo e vivência nas aulas? Quais outros aspectos os/as educandos/as têm pronunciado?

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Ano XIX, nº 48, agosto/1999, p. 69-88.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?lang=pt>. Acesso em: set. 2023.

BOSSLE, Fabiano. Atualidade e relevância da Educação Libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em tempos de “Educação S/A”. In: SOUSA, C. A. de. de; NOGUEIRA, Valdilene.; MALDONADO, Daniel. (Org). **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: Editora CRV, 2019, p. 17-31.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. São Paulo. Papirus, 1988.

COSTA, Julia Loth; PEREIRA, Larissa Cristina Ramos; NEVES, Clara Mockdece; MEIRELES, Juliana Fernandes Filgueira; FERREIRA, Maria Elisa Caputo. Inserção da ginástica artística na Educação Física Escolar da cidade de Três Rios-RJ. **PENSAR A PRÁTICA (ONLINE)**, v. 22, p. 1-13, 2019.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

DAOLIO, Jocimar. **Os significados do corpo na cultura e as implicações para a educação física**. Movimento, n. 2, 1995
DAOLIO, Jocimar. **Educação Física escolar: uma abordagem cultural**. In: PICCOLO, V. L. N. (Org.). Educação Física escolar: ser... ou não ter? Campinas: Unicamp, 1993. p. 49-57.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo:
Editora da UNESP, 2001.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal. Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução?** Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.

MARINHO, Vitor. **Consenso e conflito: educação física brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Shape Editora, 2005. p. 128- 197.
NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mário Luiz Ferrari. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, Fabiano.; ATHAYDE, Pedro.; LARA, Larissa. **Educação Física escolar**. Natal: EDUFRN, 2020. p. 25-43.
PÉREZ GALLARDO, Jorge Sérgio. **Objetivos de formação humana e de capacitação para a educação física escolar, do berçário até a quarta série do ensino fundamental**. 143 f. Tese. (Livre-docência em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MARINHO, Vitor. **Educação física escolar: do berçário ao ensino médio**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. disponível em:
https://www.unirios.edu.br/internas/biblioteca/servicos/arquivos/ebooks/educacao_fisica_escolar_do_bercario_ao_ensino_medio.pdf
acesso em: 16/11/2023.

SANTOS, Mariana Gatto; SARTI, Renato. Todo mundo pula: uma experiência de tematização em diálogos intermunicipais. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 7, p. 1, 2022. SANTOS, Mariana Gatto Lemos de Souza dos; CARNEIRO, Gabriel de Souza Vandelli;



Educação Libertadora
Esperança para a reconstrução do Brasil



CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS & PESQUISAS
PERMANÊNCIA DO BRASIL

XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

SANTOS, Tatiany Margarido dos; SAMPAIO, Lorena Andrade;
VASCONCELLOS, Daniele Machado; SARTI, Renato. Educação
Física e produção discente em um contexto de iniciação à docência.
https://doi.org/10.22456/2595_4377.106551, v. 34, p. 1, 2021.

SOARES, Carmen Lúcia. et al. **Metodologia do Ensino de
Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TOLEDO, Valéria Diniz. Inclusão social na educação não formal: o
instituto arte no dique como experiência alternativa diante da crise
do ensino escola. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas,
n. 27, p. 75-86, 2009.



INTERVENÇÃO MULTIDISCIPLINAR COMO ATIVIDADE INTEGRATIVA E CRÍTICA

Álvaro Medeiros Avelino¹⁶

Andreza Batista dos Santos

Luis Cavalcante Fonseca Júnior

Thales Augusto de Oliveira Ramos

RESUMO: Este artigo é proveniente de uma atividade de intervenção multidisciplinar aplicada em uma turma do Curso Técnico Subsequente em Manutenção e Suporte em Informática, do Campus Natal Zona Norte, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Esta atividade está vinculada a disciplina Estágio III, do curso Formação Pedagógica para a Educação Básica, Profissional e Tecnológica (FORPED), ofertado pelo IFRN Campus Parnamirim, em que os autores do artigo estão cursando. Tem como objetivo discorrer sobre o planejamento e execução dessa atividade, bem como avaliar o efetivo engajamento dos alunos e concluir se esse tipo de prática deve ser estimulado ou não. Como metodologia optou-se por uma abordagem qualitativa para avaliar o impacto da intervenção nas percepções e práticas dos alunos, bem como na colaboração entre diferentes áreas do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Intervenção. Sustentabilidade. Estágio. Atividade integrativa.

INTRODUÇÃO

A educação enfrenta diversos desafios que frequentemente são complexos e interconectados, impactando tanto a qualidade quanto a equidade do sistema educacional. Entre esses desafios estão

¹⁶ Aluno do curso Formação Pedagógica para a Educação Básica, Profissional e Tecnológica, IFRN.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

as desigualdades regionais e socioeconômicas, com regiões mais pobres frequentemente lidando com a falta de infraestrutura e recursos adequados. A formação e valorização dos docentes também são questões críticas, refletidas em salários baixos e condições de trabalho inadequadas. Além disso, a inclusão é um desafio importante que pode ser abordado através da adaptação do currículo para atender às necessidades de todos os alunos.

Uma estrutura educacional mais bem organizada resulta em melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma formação mais crítica dos estudantes. O estímulo ao pensamento crítico pode ser incentivado de várias maneiras em sala de aula, e uma dessas abordagens é a atividade de intervenção multidisciplinar. Segundo Mendes (2023):

As atividades multidisciplinares possibilitam o estudo e a investigação de um objeto a partir de uma perspectiva abrangente e múltipla. Por meio do método, os estudantes alcançam uma visão global e aprofundada sobre temas determinados, uma vez que se dedicam a estudá-los nas mais diferentes áreas de aprendizagem. [...] A educação multidisciplinar constitui uma alternativa bem interessante ao chamado ensino tradicional, uma vez que o seu principal intuito é tornar a sala de aula um espaço coletivo de pesquisa e investigação. Em outras palavras, busca-se um maior engajamento dos alunos, de forma a transformá-los em agentes ativos na construção do conhecimento. (Mendes, 2023, p. 02).

A atividade de intervenção multidisciplinar oferece diversos benefícios importantes. Ela se destaca por promover a integração de diferentes áreas do conhecimento, o que proporciona uma abordagem mais completa e detalhada para encontrar soluções. Ao combinar os conhecimentos e métodos de várias disciplinas, as intervenções podem ser mais bem fundamentadas e ajustadas às necessidades específicas do contexto. A interação entre diferentes áreas pode levar a soluções criativas e inovadoras, incentivando os alunos a pensar fora dos padrões tradicionais e a aplicar conceitos de maneiras novas



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

e únicas. Além disso, os alunos têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos a situações reais, reforçando assim o aprendizado e a compreensão dos conceitos. (Mendes, 2023).

Nessa perspectiva, este trabalho dialoga sobre uma atividade integrativa, de intervenção multidisciplinar, realizada em uma turma do Curso Técnico Subsequente em Manutenção e Suporte em Informática, do Campus Natal Zona Norte, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Tal atividade é parte da disciplina Estágio III, do curso Formação Pedagógica para a Educação Básica, Profissional e Tecnológica (FORPED), ofertado pelo IFRN Campus Parnamirim (IFRN, 2018).

Uma parte considerável dos professores das áreas técnicas do IFRN não cursaram uma licenciatura durante sua graduação. Boa parte dos cursos de graduação do tipo bacharelado não prepara o aluno para atuar em sala de aula. Observando essa lacuna, o IFRN oferta o curso FORPED, que promove formação pedagógica para atuar na educação básica, profissional e tecnológica, com habilitação na área de concentração do curso de graduação do professor-estudante (IFRN, 2018, p. 7).

A disciplina Estágio III do curso FORPED prevê uma intervenção em uma turma de nível médio e/ou técnico. A atividade prevê ainda que os professores-alunos participantes sejam de áreas de formação distintas, de forma que a atividade seja do tipo integrativa, agregando conhecimentos de diversas áreas.

Assim sendo, o objetivo deste artigo é discorrer sobre o planejamento e execução dessa atividade, bem como avaliar o efetivo engajamento dos alunos e concluir se esse tipo de prática deve ser estimulado ou não. Vale ressaltar que a atividade que foi desenvolvida com os alunos objetiva trabalhar com o tema central sustentabilidade, aplicado para os assuntos específicos: aproveitamento de alimentos; eficiência energética; e energias renováveis.

A pesquisa realizada pelos grupos deve ter cunho acadêmico-científico com aplicação das normas técnicas, conforme a ABNT. O



tema central “sustentabilidade” foi escolhido por estar presente em nossas necessidades atuais e que impacta diretamente em gerações futuras. Com isso, o professor-aluno com formação em engenharia elétrica sugeriu o subtema “energias renováveis”; o professor-aluno graduado em engenharia de computação sugeriu o subtema “eficiência energética”; a professora-aluna graduada em nutrição e pedagogia sugeriu o subtema “aproveitamento de alimentos”; e o professor-aluno graduado em biblioteconomia orientou sobre fontes de informações confiáveis numa pesquisa e orientou sobre uso das normas da ABNT.

A organização do trabalho ocorre seguinte maneira: a seção Referencial Teórico traz um panorama sobre atividades integrativas no âmbito dos Institutos Federais (IFs); em seguida, a seção Metodologia explica qual a estratégia utilizada na aplicação da atividade; na sequência a seção Resultados dialoga, do ponto de vista dos professores-alunos, se houve um real engajamento dos alunos, bem como a desenvoltura destes durante a apresentação, e a qualidade do material produzido; por último, a Conclusão expõe, do ponto de vista dos autores, se a atividade em questão deve ser incentivada ou não em semestres e/ou disciplinas futuras.

REFERENCIAL TEÓRICO

Sabemos que a educação profissional no Brasil desempenha um papel importante para o desenvolvimento social e econômico do país. Ao longo do tempo ela tem se tornado fundamental para promover a equidade e reduzir desigualdades.

No ambiente dos Institutos Federais (IFs), a educação profissional promove a formação integral dos alunos, desenvolvendo habilidades práticas e teóricas que são essenciais para a inovação, o aperfeiçoamento, e a sustentabilidade; além de fomentar o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas, contribuindo para uma cidadania mais consciente e engajada.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Nessa perspectiva, a implementação de projetos e atividades que trabalham com temáticas sociais e ambientais, trazem uma reflexão de que: o processo no qual a participação ativa de todos os membros da instituição é fundamental para alcançar resultados positivos (Silva; Melo, 2018). Esse conceito também é confirmado por Mora (2008):

[...] algumas questões tornam-se prementes, como, por exemplo, a questão da conservação ambiental, do respeito pelo planeta, da sustentabilidade, da ecologia, da ética, da solidariedade, dentre tantas outras. Será que o homem avança no conhecimento científico, nas tecnologias e se lembra que é parte integrante e fundamental do planeta? Que esse planeta é fonte esgotável de recursos e que, portanto, sua preservação é indispensável para a manutenção da própria vida?. (Mora, 2008, p. 82).

Ainda sobre o assunto, Souza (2000) aborda que a educação voltada para as atividades ambientais e de sustentabilidade são atividades estratégicas, pois representam a opção mais eficaz para o esclarecimento das novas gerações. Dessa forma, percebe-se o quanto é agregador projetos e iniciativas que vislumbram interações e propostas para a sustentabilidade. É nesse sentido que uma intervenção ajuda a ressignificar ações sobre o tema. Para Pereira (2019),

[...] intervenção em educação deve assumir a intencionalidade crítica e emancipatória para que tenha o efeito desejado, qual seja, o de operar mudanças qualitativas na vida dos alunos. Essa intencionalidade diz respeito ao que se deseja alcançar cognitivamente e socialmente com determinada investigação que toma a prática educativa como princípio de produção de conhecimento [...] (Pereira, 2019, p. 22).

Ainda sobre o tema, Poliedro (2022) afirma que:



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Todo projeto de intervenção pedagógica surge da reflexão sobre a prática em sala de aula ou do contexto educacional geral. Na educação, chamamos essa reflexão oriunda da prática e que gera novas práticas de práxis pedagógica. A primeira observação geralmente é feita sem diagnóstico formal. [...] Muitas outras reflexões sobre a prática também surgem todos os dias, enquanto os educadores trabalham, fazem diagnósticos, planejam, avaliam e convivem no ambiente escolar. São reflexões sobre a violência escolar diante da dificuldade da convivência pacífica entre estudantes ou entre eles e os professores. Reflexões acerca das dificuldades específicas que podem se apresentar em uma turma ou em parte dela, em dado momento. (Poliedro, 2022, p. 02).

Paulo Freire acreditava no papel da intervenção, de forma abrangente e afirma que: “[...] o educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador.” (Freire, 2003, p. 77), o que traduz na formação docente, um articulador do processo ensino e aprendizagem.

A intervenção proposta nessa atividade trazia consigo a ideia dos alunos pensarem “fora da caixa”, não somente focando os assuntos e temas diretos do seu curso, mas fazendo com que eles refletissem no quanto suas pesquisas pudessem refletir em ações diretas nas vidas deles, criando uma abordagem de educação popular, conforme sugerido por Paulo Freire (2016), fundamentada no princípio da problematização. Isso é ilustrado como um espaço para essa forma de pesquisa, onde a intervenção educacional é possibilitada por meio do diálogo e da interação. (Silva; Melo, 2018).

Promover a interdisciplinaridade é fundamental na educação profissional tecnológica porque as demandas do mercado de trabalho contemporâneo exigem profissionais que possuam não apenas conhecimentos técnicos específicos, mas que também sejam capazes de resolver problemas que envolvem múltiplas disciplinas. A interdisciplinaridade permite que os estudantes compreendam melhor a aplicação prática de seus conhecimentos em situações reais, promovendo a inovação, a criatividade e a capacidade de adaptação.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Além disso, a interdisciplinaridade na educação tecnológica contribui para o desenvolvimento de competências como a comunicação, o trabalho em equipe, e o pensamento crítico, que são essenciais em um ambiente de trabalho cada vez mais dinâmico e interconectado. Para ser eficaz, essa abordagem requer uma colaboração ativa entre os educadores de diferentes disciplinas, planejamento curricular integrado e a utilização de metodologias de ensino que incentivem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

A intervenção foi planejada com o objetivo de aprofundar a compreensão e percepção dos alunos do curso de Manutenção e Suporte em Informática, modalidade subsequente. Este curso, que tem duração de quatro semestres, é ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Natal Zona Norte, nos turnos matutino e noturno.

Inaugurado em 18 de setembro de 2006, o Campus Natal - Zona Norte é uma das instituições pertencentes ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) que integram a etapa inicial da expansão da educação profissional promovida pelo Governo Federal. A unidade está situada no Bairro Potengi, na Zona Norte da capital potiguar. Este Campus foi projetado para atender até 1.200 alunos e foca nas áreas tecnológicas de Gestão e Negócios, Eletrônica e Informática.

Nesse sentido, são disponibilizados cursos técnicos nas áreas de Eletrônica, Comércio, Informática para Internet e Manutenção e Suporte em Informática. Além disso, são oferecidos cursos superiores em Licenciatura em Informática e Tecnologia em Marketing.

Os cursos oferecidos pelo Campus Natal - Zona Norte visam suprir as necessidades dos setores industrial, comercial e de serviços, que são as principais demandas produtivas da região, atendendo um público discente entre 15 e 50 anos, que correspondem a



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

aproximadamente 25% da população da região da Zona Norte da cidade do Natal. (IFRN, 2023).

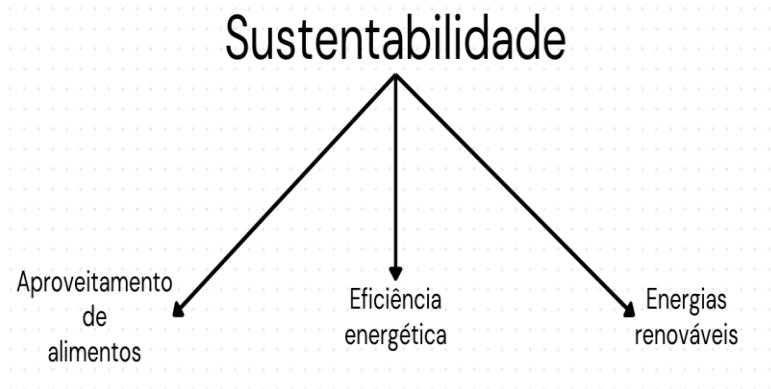
Levando em consideração que boa parte dos alunos do curso (após conclusão) atuam na área-fim do curso, no momento de planejamento e criação do curso foi feita a opção pelos turnos matutino e noturno. Ao aluno do turno matutino é facultada a possibilidade de trabalhar (ou estagiar) à tarde e/ou à noite; caso estude à noite, conseguiria trabalhar pela manhã e/ou à tarde.

A atividade foi aplicada em uma turma do segundo semestre do curso, turno noturno, com 12 alunos, com idade entre 20 e 30 anos. É importante ressaltar que alguns desses alunos já têm algum trabalho na área-fim do curso. Essa é uma característica bastante comum dos alunos da modalidade subsequente, que acaba contribuindo para enriquecer as discussões teóricas e exemplos práticos do dia-a-dia, relacionados às disciplinas técnicas do curso. A experiência dos alunos que já atuam profissionalmente também serve de incentivo aos demais alunos que ainda não atuam na área.

O planejamento de atividades a serem desenvolvidas na intervenção contou com a colaboração de uma equipe multidisciplinar de professores-alunos, abrangendo as áreas de engenharia elétrica, engenharia de computação, nutrição, pedagogia e biblioteconomia. A atividade aconteceu no laboratório de manutenção de computadores, local em que ocorrem as aulas práticas do referido curso. A Figura 1, a seguir, mostra a seleção dos subtemas em sala de aula:



Figura 1 – Seleção dos subtemas



Fonte: autoria própria (2024).

Utilizando uma abordagem multidisciplinar, a intervenção visou estimular a reflexão crítica e a aplicação de conceitos relacionados à sustentabilidade, abordando temas como aproveitamento de alimentos, eficiência energética e energias renováveis. Durante a explicação da atividade foi compartilhado um material sobre referências e citações, produzido pelo professor-aluno com graduação em biblioteconomia, como uma maneira de reforçar a importância de se buscar fontes confiáveis e mencioná-las ao final do trabalho.

Optou-se por uma abordagem qualitativa para avaliar o impacto da intervenção nas percepções e práticas dos alunos, bem como na colaboração entre diferentes áreas do conhecimento. (Gil, 2002).

Os alunos foram divididos em três grupos de quatro componentes. Cada grupo abordaria um tema, dentre os três anteriormente mencionados. O modelo de apresentação era livre, a fim de estimular a criatividade dos alunos. O tempo de apresentação era de até 10min por grupo. A fim de estimular os demais alunos a



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

prestarem atenção à apresentação, perguntas poderiam ser feitas (pelos professores-alunos) aos outros dois grupos ao final da apresentação. Essas perguntas tinham o objetivo de fomentar a discussão, promover uma maior reflexão sobre os temas abordados e elevar o nível de conhecimento geral da turma.

Após a explicação da atividade, os alunos tiveram uma semana para pesquisar sobre o tema e montar a apresentação. Durante a apresentação os alunos tinham à disposição quadro branco, computador e *datashow*.

A coleta de dados foi realizada através da observação direta das apresentações dos alunos e das rodas de discussão que se seguiram a cada apresentação.

A análise dos dados envolveu a observação das interações durante as apresentações e discussões. Os professores da equipe multidisciplinar registraram e analisaram a participação dos alunos, a qualidade das discussões e o nível de engajamento. A observação permitiu identificar padrões de participação, áreas de interesse e compreensão dos temas, além de avaliar a eficácia da abordagem em promover uma aprendizagem crítica e colaborativa.

Para garantir a validade e a confiabilidade dos dados, foi realizada uma triangulação das observações feitas pelos diferentes professores da equipe multidisciplinar. Esta abordagem múltipla assegurou uma visão abrangente e consistente dos impactos da intervenção. Além disso, as observações foram discutidas internamente entre os membros da equipe para validar as interpretações e conclusões.

Quanto às considerações éticas, todos os participantes foram informados sobre os objetivos da intervenção e deram consentimento informado para a observação das discussões. A confidencialidade das informações observadas foi garantida, e os dados foram tratados de acordo com as normas éticas estabelecidas.



RESULTADOS

A equipe multidisciplinar de professores julgou que os trabalhos apresentados mostraram que houve uma efetiva pesquisa por parte dos alunos. Mesmo com dois dos três temas não estando diretamente relacionados às práticas de laboratório do dia a dia dos alunos durante o curso, observou-se que houve esforço, por parte dos alunos, durante as apresentações.

As perguntas feitas pelos professores foram prontamente respondidas, o que permitiu aos professores perceber que, minimamente, os alunos buscaram conhecimento relacionado ao assunto da atividade, e também havia um entrosamento entre os componentes dos grupos que garantiu uma fluidez durante as apresentações.

A Figura 2 mostra parte da apresentação de um dos grupos, demonstrando empenho do grupo para a pesquisa.

As perguntas feitas pelos professores foram prontamente respondidas, o que permitiu aos professores perceber que, minimamente, os alunos buscaram conhecimento relacionado ao assunto da atividade, e também havia um entrosamento entre os componentes dos grupos que garantiu uma fluidez durante as apresentações.

A Figura 2 mostra parte da apresentação de um dos grupos, demonstrando empenho do grupo para a pesquisa.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Figura 2 – Apresentação do grupo sobre aproveitamento de alimentos.



Fonte: autoria própria (2024).

O ponto que mais chamou a atenção dos professores-alunos foi que os três grupos buscaram referências para fundamentar o conteúdo apresentado, o que não tem sido tão comum para a grande maioria dos trabalhos de disciplinas do curso subsequente em manutenção e suporte em informática do campus Natal Zona Norte do IFRN, se considerado o período pós-pandemia, em que houve uma popularização de ferramentas de busca de conteúdo e imagem utilizando inteligência artificial.

O problema não reside em utilizar tais ferramentas, mas sim fazer isso sem observar se o resultado obtido é coerente, assumir que o que a ferramenta retornou para o usuário é uma verdade absoluta.



Portanto, a afirmação feita por parágrafo anterior não se trata de uma crítica, mas procura alertar para o fato de que é possível fazer com que os alunos tenham, com mais frequência, o hábito de buscar referências bem fundamentadas, confiáveis, criticar resultados encontrados em buscas na Internet, para os trabalhos acadêmicos que realizam. Para isso é necessário, por parte do professor responsável pela disciplina, pensar metodologias diferenciadas (e atrativas) para o aluno. A Figura 3 a seguir traz outro exemplo de apresentação dos grupos.

Figura 3 – Apresentação do grupo sobre eficiência energética



Fonte: autoria própria (2024).

Outro aspecto percebido nas apresentações é referente à socialização: alguns alunos demonstraram liderança em organizar e movimentar seus grupos, apontando o que cada membro deveria fazer (baseado nas competências de cada um); foi visto também habilidade e criatividade, para desenvolver as pesquisas. A atividade



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

também foi importante para que eles se ouvissem mais e se respeitassem mais, pois cada um tem personalidades diferentes uns dos outros, e, pela maneira como ocorreram as apresentações, foi possível perceber que eles souberam trabalhar esse ponto.

CONCLUSÃO

Desenvolver uma atividade, para o público-alvo da modalidade subsequente da EPT, com temas que não estão diretamente relacionados às principais disciplinas do curso exigiu, por parte dos professores, um planejamento para que a atividade se tornasse atraente para os alunos. As apresentações foram boas e todos os trabalhos trouxeram ótimas fontes de informação e referências.

Além disso, a atividade proposta trouxe novas informações e aprendizado para vida pessoal e acadêmica dos alunos, pois com as pesquisas realizadas eles passaram a ter conhecimento sobre importância das energias renováveis, que traz uma motivação em adotar práticas mais ecológicas e sustentáveis, que propicia um impacto positivo no meio ambiente e na sociedade; que o aproveitamento de alimentos influencia o ser humano a ter práticas mais saudáveis e econômicas.

Ressalta-se ainda que os conhecimentos adquiridos sobre eficiência energética permitem a reflexão no que diz respeito a economizar, e proteger o meio ambiente. Assim, melhorando a qualidade de vida, promovendo um futuro mais sustentável e seguro. Para além dos conhecimentos adquiridos acerca dos temas estudados, conclui-se ainda que os alunos conseguiram aprender o uso de normas da ABNT, trazendo com isso um maior entendimento para aprimorar suas futuras pesquisas, o que deve servir como motivação para que criem mais hábito de buscar referências para todo e qualquer trabalho acadêmico que fizerem.



REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

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

GIL, A. M. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Natal – Zona Norte**: o campus. 04 abr. 2023. Disponível em:
<https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalzonanorte/o-campus/>.
Acesso em: 15 jul. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática na forma Subsequente, na modalidade presencial/ a distância**: Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação. Projeto aprovado pela Resolução Nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012. Natal: IFRN, 2011. Disponível em:
https://portal.ifrn.edu.br/documents/864/Tecnico_Subsequente_em_Manutencao_e_Suporte_em_Informatica_2012.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Básica, Profissional e Tecnológica**: presencial. Projeto aprovado pela Resolução Nº 01/2015-CONSUP/IFRN, de 13/02/2015, com adequação pela Deliberação nº 24/2018-CONSEPEX, de 10/09/2018. Natal: IFRN, 2018.
Disponível em:



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

https://portal.ifrn.edu.br/documents/841/PPC__Licenciatura_em_Form._Pedag%C3%B3gica_para_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_B%C3%A1sica_Profissional_e_Te_nFOuEID.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

MENDES, S. Qual a importância das atividades multidisciplinares para os alunos?. **Rede Verbita de Educação**, v. 1, n. 1., dez. 2023. Disponível em: <https://www.redeverbita.com.br/blog/qual-a-importancia-das-atividades-multidisciplinares-para-os-alunos>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MORA, I. M. Pedagogia da sustentabilidade: algumas reflexões sobre a questão ambiental. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 7, p.80-85, jan./dez. 2008. Acesso em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/20102/10734/75949>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PEREIRA, A. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Eduneb, 2019.

POLIEDRO Sistema de Ensino. **Como fazer um projeto de intervenção pedagógica**. 30 mar. 2022. Disponível em: <https://www.sistemapoliedro.com.br/blog/como-fazer-um-projeto-de-intervencao-pedagogica/>. Acesso em: 17 jul. 2024.

SILVA, M. S.; MELO, M. A. V. A Educação Ambiental como estratégia educativa no combate ao lixo no contexto escolar. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 10., 2018, Recife. **Anais**, eixo 5, p. 1-10. Recife: Centro Paulo Freire, 2018. ISSN 2525-9393. Disponível em: <https://edicoes.centropaulofreire.com.br/2018/anais-do-evento>. Acesso em: 10 ago. 2024.



Educação Libertadora
Esperanças para a reconstrução do Brasil



CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS & PESQUISAS
PERMANÊNCIA DO BRASIL

XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

SOUZA, N. M. **Educação Ambiental, dilemas da prática contemporânea.** Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá/TheX, 2000.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

O PERÍODO ROTATIVO: UMA CARACTERÍSTICA DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO COLETIVO DE EDUCAÇÃO TERRITÓRIO POPULAR

Sofia Robin Ávila da Silva
Vanessa Rodrigues Porciuncula

RESUMO: O presente artigo explora a organização curricular do Coletivo de Educação Território Popular, enfatizando a importância do "período rotativo" em sua proposta pedagógica. Este modelo visa romper com estruturas rígidas de ensino, promovendo uma educação inclusiva e democrática que respeita as diferenças e valoriza a participação ativa dos estudantes. Através da interdisciplinaridade e da docência compartilhada, o "período rotativo" trouxe temáticas atuais e socialmente relevantes para a sala de aula, atendendo às necessidades da comunidade e dos educandos. O artigo busca inspirar e subsidiar práticas educacionais alternativas, contribuindo para o debate sobre modelos que promovem justiça e equidade na Educação Popular.

PALAVRAS-CHAVE: Território Popular; Educação Popular; PUP's; Período Rotativo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar, além das concepções teóricas, as concepções ético-políticas do Coletivo de Educação Território Popular, destacando a escolha pela manutenção do "período rotativo" em seu arranjo curricular. Assim, a escrita deste artigo busca inspirar e fornecer subsídios para espaços de Educação Popular, formais ou não, como os Pré-Universitários Populares.

A relevância deste trabalho está na contribuição para o debate sobre modelos educacionais que se afastam das estruturas rígidas e padronizadas, promovendo uma educação com respeito às



diferenças dos sujeitos e valorizando a participação ativa e crítica dos estudantes. Em um contexto onde as práticas pedagógicas hegemônicas muitas vezes falham na articulação entre atender os interesses dos estudantes e as necessidades da comunidade, a proposta do "período rotativo" se destaca como uma alternativa viável e necessária, especialmente em ambientes de Educação Popular, por levar para a sala de aula temáticas atuais e de relevância social atreladas com a interdisciplinaridade e a docência compartilhada. Ao destacar as concepções ético-políticas subjacentes a essa escolha curricular, o artigo pretende enriquecer o debate sobre educação inclusiva e democrática, servindo como referência para educadores e coletivos que buscam implementar práticas pedagógicas mais justas e equitativas.

Deste modo o artigo está estruturado nas seguintes partes: de onde falamos: quem é o Coletivo de Educação Território Popular; o que é o período rotativo; como o período rotativo esteve presente no dia a dia do Coletivo; que vestígios desse processo podemos revisitar hoje para refletir sobre a identidade do Coletivo.

DE ONDE FALAMOS: QUEM É O COLETIVO DE EDUCAÇÃO TERRITÓRIO POPULAR

O Coletivo de Educação Território Popular foi criado em 2016, a partir de um movimento de auto fragmentação, onde as duas partes se regeneram e se tornam independentes, semelhante ao que ocorre com as planárias. Esse movimento surgiu principalmente da urgência que o grupo envolvido no Território Popular sentia em buscar novas maneiras de estruturar um Pré-Universitário Popular (PUP). Essas novas abordagens envolviam a necessidade de adotar a radicalidade da educação dialógica.

Antes de falarmos sobre o Coletivo de Educação Território Popular, se faz necessário uma contextualização sobre os Pré-universitários Populares, que são instituições educacionais voltadas para preparar estudantes, geralmente de comunidades com menos



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

acesso a recursos, para o ingresso em cursos universitários. Eles têm como objetivo oferecer uma educação complementar e preparatória que ajuda os e as estudantes a enfrentar os desafios dos exames de seleção para o ingresso ao ensino superior, como o ENEM e os vestibulares.

Essas organizações geralmente se destacam por adotar métodos pedagógicos que consideram as realidades e necessidades específicas de seus alunos, muitas vezes incorporando elementos de Educação Popular e dialógica, como proposto por Paulo Freire. Elas buscam criar um ambiente de aprendizado que valorize o conhecimento prévio dos alunos, promova a participação ativa e a construção coletiva do saber, e favoreça uma compreensão crítica da realidade social e educacional.

A proposta de organização curricular do Território Popular fundamenta-se na concepção de uma educação que é integrada e interdisciplinar. Essa abordagem busca articular-se a um projeto mais amplo de construção de uma sociedade justa, com ênfase na inclusão na Educação Superior de indivíduos que historicamente foram excluídos desse acesso. Contudo, essa proposta não ignora o caráter contraditório das Instituições de Educação Superior (IES). Por um lado, essas instituições legitimam formas de reprodução social e hierarquizam diferentes tipos de conhecimento, perpetuando desigualdades. Ainda assim, elas representam espaços de lutas, resistências e transformações sociais, onde é possível contestar e desafiar essas estruturas de poder. Assim, a organização curricular do Território Popular visa não apenas à inclusão, mas também à reflexão crítica sobre o papel das IES na sociedade, promovendo uma educação que desafie as normas estabelecidas e contribua para a emancipação dos indivíduos.

Entende-se que uma educação verdadeiramente emancipadora, só se concretiza enquanto projeto educacional inserida num projeto de mudança, uma mudança não só de conteúdo mas também da forma. Para tal, o movimento social deve estar organizado a partir de espaços democráticos, através do diálogo e do estabelecimento de



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

uma comunidade pedagógica onde educadores e estudantes se tornam agentes ativos capazes de participar em qualquer espaço-situação.

A educação libertadora de Paulo Freire (2017) e o estabelecimento de uma comunidade pedagógica de bell hooks (2017) compartilham a visão de que a educação deve ser um processo emancipador e transformador. Freire propõe uma educação dialógica, onde o conhecimento é construído coletivamente por meio do diálogo e da participação ativa dos educandos. Esse processo permite que os e as estudantes se tornem sujeitos críticos de sua própria aprendizagem, rompendo com a ideia da educação "bancária", na qual o professor/a deposita informações de forma unilateral.

Já a escritora bell hooks complementa essa visão ao enfatizar a importância de criar uma comunidade pedagógica baseada no respeito mútuo, onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas. Ela critica as estruturas de poder tradicionais na sala de aula, que frequentemente silenciavam os estudantes, e defende uma pedagogia que promova um ambiente de aprendizado horizontal e colaborativo. Para hooks (2017), a educação deve ser um ato de liberdade que transforma tanto educadores quanto educandos, criando um espaço onde o conhecimento é co-construído e as experiências de vida dos estudantes são incorporadas ao processo de ensino.

Tanto Freire quanto hooks veem a educação como um caminho para a transformação social. Freire acredita que a conscientização crítica dos educandos sobre suas próprias realidades e a capacidade de agir sobre elas são essenciais para mudar as estruturas sociais opressoras. hooks, por sua vez, vê a comunidade pedagógica como um espaço de resistência, onde os estudantes são encorajados a questionar e desafiar as injustiças sociais, engajando-se ativamente na construção de um mundo mais justo e equitativo.

Nesta perspectiva, a proposta de organização curricular do Território Popular estaria ligada a um projeto de mudança que se volta para o fortalecimento das lutas por transformação e justiça social, que passa necessariamente pela construção de espaços com maior justiça cognitiva e epistemológica. Esta perspectiva abre



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

caminho para pensar o currículo, as formas de organização, e a relação professor-estudante.

Quando sinalizamos o Coletivo de Educação Território Popular como PUP destacamos, principalmente as características que seguem

- É um espaço que percebe fenômenos estruturados, em que o princípio formador está no conflito social que exclui uma parcela da população da Educação Superior.
- É uma ação coletiva frente a uma situação-problema compartilhada por indivíduos que assumem a iniciativa e a direção para superá-la.
- São experiências sociais organizadas; mesmo que tenhamos dúvidas em categorizá-las enquanto movimentos sociais, os PUP's são ações coletivas permanentes e orientadas conscientemente para a mudança social (democratização da Educação Superior), embora operem e dimensões menos visíveis, pois funcionam em redes. (PORCIÚNCULA, 2018, p. 65)

Ao se falar sobre currículo em um Pré-universitário Popular (PUP) fica implícito a necessidade de pensar a partir dos princípios de uma educação que seja emancipatória, ou seja que tenha as suas bases fixadas em uma pedagogia crítica, que aqui nos filiamos à Educação Popular freireana. Isso posto, buscamos apresentar a proposta de organização curricular do Coletivo de Educação Território Popular, e refletir sobre os possíveis impactos, na comunidade pedagogia, sobre as formas de pensar a educação.

DO ENTENDIMENTO SOBRE CURRÍCULO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR À EXPERIÊNCIA CONCRETA

Inicialmente, é importante esclarecer o entendimento sobre o conceito de currículo. Tradicionalmente, o termo "currículo" tem sido definido de duas maneiras principais. Por um lado, é visto como um conjunto de matérias ou disciplinas escolares, organizadas em torno de áreas específicas de conhecimento que compõem o percurso



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

educacional formal. Por outro lado, currículo também pode ser entendido como uma seleção cuidadosa de saberes extraídos de uma cultura, ou seja, um conjunto de conhecimentos, valores e práticas escolhidos para serem ensinados e transmitidos em um determinado contexto educacional. Essas definições refletem a natureza multifacetada do currículo, que abrange tanto os conteúdos formais quanto os elementos culturais e sociais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

[...]o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla das determinações sociais, de uma história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado nas relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. (MOREIRA e SILVA, 1994, p.8)

Quando se pensa na organização do currículo, coloca-se em evidência duas questões: os conteúdos selecionados e como transmiti-los. Alguns, que não dialogam com a perspectiva da Educação Popular, têm tratado esses como momentos distintos. No entanto, na análise a partir da Educação Popular considera-se que este só pode ser entendido que os métodos de ensino são parte constitutiva do próprio conhecimento.

Desde os primeiros passos na fundação do TP, as discussões sobre currículo já eram uma preocupação central. Nos anos iniciais, a organização curricular adotou a lógica do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), algo inovador à época, para a maioria das escolas em Porto Alegre, onde o TP está localizado. As disciplinas foram organizadas em áreas de conhecimento e a carga horária foi distribuída de acordo com o número de questões do exame, com alguns ajustes específicos na área de matemática e na disciplina de redação. Segundo o modelo da grade de horários.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Grade de horário do TP do ano de 2018.

Turma T (Sala 1015)						
		seg	ter	qua	qui	sex
1º	18h45 - 19h30	Português	Redação	LE	Geografia	História
2º	19h30 - 20h15	Português	Redação	Matemática	Química	Filosofia
intervalo	20h15 - 20h30					
3º	20h30 - 21h15	Mat+Física	Soc+Fil+Hist+Geo	Matemática	Rotativo	Literatura
4º	21h15 - 22h00	Física	Sociologia	Biologia	Rotativo	Qui+Bio

Turma P (Sala 1014)						
		seg	ter	qua	qui	sex
1º	18h45 - 19h30	Física	Redação	LE	Rotativo	Filosofia
2º	19h30 - 20h15	Mat+Física	Redação	Biologia	Rotativo	História
intervalo	20h15 - 20h30					
3º	20h30 - 21h15	Matemática	Sociologia	Português	Geografia	Qui+Bio
4º	21h15 - 22h00	Matemática	Soc+Fil+Hist+Geo	Português	Química	Literatura

Fonte: arquivo do Coletivo de Educação Território Popular

Podemos notar que, além do período rotativo, estavam previstos momentos interdisciplinares envolvendo as disciplinas das diversas áreas do conhecimento. Uma das características distintivas do período rotativo é a promoção da interdisciplinaridade não apenas entre disciplinas, mas também entre áreas do conhecimento. Isso se reflete na docência compartilhada e na escolha de temas sociais contemporâneos, que se tornaram marcas registradas desse período. Nos anos seguintes, novos ajustes se mostraram necessários, mas a organização por áreas de conhecimento foi mantida. Além disso, buscou-se uma distribuição mais equilibrada do tempo dedicado a cada disciplina, tendo como fundamento o entendimento de que todas elas têm a mesma importância.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

María Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Grade de horário do TP do ano de 2019.

TURMA T					
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
18:45 - 1º	Rotativo	Química		Português	Redação
19:30 - 2º	Rotativo			Português	Redação
20:15	IN	TER	VA	LO	
20:30 - 3º	Biologia		Geografia	Sociais	História
21:15 - 4º	Bioquímica		Humanas	Física	Filosofia
TURMA P					
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
18:45 - 1º			Inglês	Física	Filosofia
19:30 - 2º	Biologia	Química		Sociais	História
20:15	IN	TER	VA	LO	
20:30 - 3º	Rotativo	Bioquímica	Humanas	Português	Redação
21:15 - 4º	Rotativo			Português	Redação
					Geografia

Fonte: arquivo do Coletivo de Educação Território Popular

O período interdisciplinar entre as áreas do conhecimento foi inicialmente concebido a partir da necessidade de promover uma maior articulação entre as disciplinas que compõem cada área. A ideia era fomentar um diálogo mais integrado e coeso entre esses diferentes campos do saber. No entanto, essa interdisciplinaridade não se alinha com os discursos que defendem um "saber holístico" ou uma "consciência integral sobre o mundo". Em vez disso, ela busca uma conexão prática e significativa entre as disciplinas, sem pretensões de abranger uma visão totalizante ou universalista do conhecimento.

A interdisciplinaridade sempre foi um conceito popular no discurso pedagógico brasileiro. Como observa Alfredo da Veiga Neto (1995), essa popularidade se deve, em parte, à importação de uma perspectiva pedagógica e epistemológica de cunho humanista, que



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

atribuía à fragmentação cartesiana do conhecimento a origem dos males da ciência e, por consequência, os problemas da modernidade (NETO, 1995, p. 334). Essa visão, fundamentada em uma perspectiva racionalista, desnaturaliza a natureza e desumaniza o humano, ao expressar um caráter alheio à sua própria essência. Por isso, tornou-se necessário que a própria ciência se empenhasse em reverter essa situação, propondo uma abordagem interdisciplinar do conhecimento.

Esta perspectiva humanista-existencialista aliou-se aos movimentos de resistência às tendências pedagógicas de cunho tecnicista, transformando-se em uma proposta idealista que afirma que o conhecimento científico havia se degenerado ao longo da história transformando-se em um tipo de conhecimento instrumental e manipulado para fins de dominação (NETO, 1995). Esta perspectiva foi assumida em grande parte por educadores marxistas. Em ambos os casos a interdisciplinaridade foi tomada como um antídoto pedagógico para reverter a fragmentação do conhecimento moderno.

A interdisciplinaridade se trataria então de uma intensa troca, uma integração entre as disciplinas em se se estabeleceria um novo tipo de saber, que compreenderia os saberes das disciplinas que se *interdisciplinariam*, buscando um diálogo profundo entre os conhecimentos.

O período rotativo é uma tentativa de promover a interdisciplinaridade dentro do projeto de Educação Popular, utilizando uma abordagem temática, conhecida como tema gerador. Essa iniciativa busca romper com a dicotomia entre o conhecimento escolarizado e o exercício da cidadania, levando em conta as realidades locais no processo de ensino-aprendizagem. Para estruturar uma aula interdisciplinar na perspectiva da Educação Popular, é fundamental considerar os princípios centrais do pensamento de Paulo Freire, como a valorização do conhecimento prévio dos estudantes, a dialogicidade, a problematização e a busca pela conscientização crítica.

Considerando o nível de integração entre as disciplinas, a interdisciplinaridade aqui almejada representa o estágio mais



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

avançado, onde as disciplinas se fundem sem qualquer hierarquia. Assim, os conhecimentos sistematizados das diversas áreas são decompostos e rearticulados conforme as necessidades emergentes da análise da realidade e do tema gerador. Ou seja, os conteúdos são colocados a serviço da explicação da realidade que se apresenta.

Dito isso, é importante retomar que o processo interdisciplinarizante começava já na composição da grade curricular e nos métodos de organização do TP. A composição da grade e a escolha dos temas era feita no momento das assembleias, em que no geral estavam presentes todos os membros do Coletivo. Dentro das pautas de debate, organizávamos, mensalmente, a grade de horários discutindo não só a partir da disponibilidade de educadores e educadoras mas também desde a necessidade de abordar determinados temas que na leitura do grupo se faziam pertinentes.

Um exemplo ilustrativo dessa composição, foi a intersecção das áreas de Humanas, Linguagens e Ciências da Natureza, para a produção do período que trataria dos biomas brasileiros (um tópico recorrente na prova do ENEM à época). Esse momento ocorreu em 2017 e refletiu um pouco o caráter de planejamento coletivo e dinamização das aulas preparatórias para as provas. Partimos da necessidade de tratar de um assunto que estava previsto nos tópicos de estudo do ENEM para trazer debates que eram caros para nós: a autoidentificação dos estudantes, o reconhecimento das diferenças territoriais no país, a construção homogeneizante de imagens e ideias de nação e também a ampliação de repertório sobre cada região do país. Escolhemos personagens de cada bioma (o Rio para a Amazônia, o Mar e a Floresta para a Mata Atlântica, a Coxilha para o Pampa, a Araucária para a Mata de Araucárias, os Alagamentos e os Pássaros no Pantanal, o Fogo/as Queimadas para o Cerrado e o Cactus para a Caatinga) que poderiam ser nossos guias para desdobrar visões críticas sobre o meio ambiente, a preservação da fauna e da flora e também como cada povo se conecta com o seu entorno e produz objetos específicos de expressão da cultura. Para cada etapa da atividade tivemos materiais (imagens, livros, objetos, pequenos



vídeos e etc.) representativos dos biomas e a partir de uma sensibilização com esses materiais desdobramos a construção de um mapa coletivo de características de cada região.

De maneira mais objetiva, podemos dizer que o tópico surge tanto de uma necessidade posta pela prova, quanto de uma escolha do coletivo de educadores de abordar esse tópico de maneira crítica trazendo a questão de que não só os biomas são compostos por uma diversidade de seres (pessoas e seus grupos, vegetação, animais, corpos d'água, relevo...) e estão ameaçados por uma gama de fatores, mas também estão representados de maneiras distintas dependendo dos pontos de vista adotados por quem se enuncia a partir deles. A partir disso, se abre um terreno de discussão no qual cabem tanto as informações da pesquisa dos educadores e educadoras quanto as perspectivas, histórias de vida e dados que trazem os estudantes, o que torna a atividade um exercício conjunto de reconhecimento das relações entre a sociedade, sua diversidade e a natureza (não como um elemento apartado do debate mas como parte do que nos constitui enquanto seres territorializados, para além da ideia de estado-nação).¹⁷

REVISITANDO O PRESENTE PARA REVELAR A IDENTIDADE DO COLETIVO

Do lugar em que nos situamos agora é possível perceber o processo de construção da grade curricular e do período rotativo no TP como um exercício pedagógico que aconteceu em muitas vias e ainda desdobra nos nossos quefazeres como docentes em outros espaços. Uma das direções possíveis que podemos retomar é o fato de que pessoas que iniciavam sua trajetória como educadores e

¹⁷ Uma descrição mais detalhada do período rotativo sobre biomas pode ser consultada em "Com a flecha engatilhada?: rap e textualidades indígenas descolonizando as aulas de literatura", dissertação de mestrado em Estudos Literários Aplicados de Sofia Robin.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

educadoras puderam no Coletivo propor de forma orgânica uma grade curricular que contemplasse o desejo do conjunto e desse conta do objetivo principal do nosso encontro com os estudantes: ter uma formação que pudesse instrumentalizá-los para a prova do ENEM e dos demais vestibulares da região, bem como o desenvolvimento de uma cidadania crítica. Em uma outra direção temos a possibilidade de abrir espaço para que temas que atravessavam nosso cotidiano (na cidade, no país e no mundo) emergissem através de uma leitura apurada da conjuntura social e do convívio no coletivo e, ainda que com conflitos e algumas lacunas metodológicas, pudemos tecer com os estudantes o que de fato era necessário abordar nos momentos do período rotativo. Além disso, manifestamos na grade curricular nossa postura de não hierarquizar os componentes curriculares, dedicando o mesmo tempo para todas as áreas, o que por si já era uma crítica aos currículos hegemônicos que daquele momento em diante passaram a refletir um movimento de dilatação de algumas competências e habilidades que, na nossa leitura caminharam para uma educação cristalizadora das potências de debate, uma vez que reduzia o tempo de aula dos componentes de humanidades, por exemplo.

Hoje, pensamos o Coletivo de Educação Território Popular e esse exercício metodológico como um espaço importante de construção de conhecimento coletiva que, como muitas experiências em Educação Popular, ainda carece de relato e sistematização da memória. De 2016 (quando o coletivo é fundado) até hoje, muitas pessoas compuseram o processo e no momento passamos por um tempo de reorganização e de redimensionamento das ações. Não podemos ignorar que a Pandemia de Covid-19 de 2020 e a falta de espaço físico no retorno às atividades presenciais afetaram diretamente o TP e a vida de membros do coletivo no geral: nossas aulas, as assembleias tudo isso acontecia de forma presencial e com uma regularidade que ficou suspensa até que conseguíssemos nos adaptar minimamente às plataformas online. Reconhecemos que houve uma mudança importante nas prioridades do público que procurava o TP que não teve condições de migrar para as



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

plataformas digitais no momento em que isso foi necessário e, em uma leitura superficial das condições de acesso à educação, pode refletir o quanto foram ampliadas às desigualdades de acesso às instituições de ensino superior após e durante o evento dramático que foi a Pandemia.

Transportar um modelo de Educação Popular para o ambiente virtual apresenta uma nova situação limite, um desafio metodológico. A Educação Popular, fundamentada na dialogicidade e na valorização do conhecimento prévio dos e das estudantes depende fortemente de interações presenciais e da construção de uma comunidade de aprendizado em que todos e todas se sintam integrados e com possibilidades reais de participar ativamente. Ou seja, a Educação Popular necessita do diálogo e da interação direta entre educadores e educandos, o que se tornou difícil de replicar em plataformas virtuais, uma vez que a comunicação em meio virtual pode limitar a espontaneidade e a profundidade dos debates. Além do desafio de criar um ambiente acolhedor ao diálogo, existem ainda as barreiras ao acesso, uma vez que não era possível garantir o acesso igualitário às ferramentas e a conexões de internet.

Mais amiúde a questão da transposição das atividades para as plataformas online, nos remetemos às longas conversas e debates que tivemos nas assembleias pensando que não era uma equação simples de resolver. Avaliamos que a experiência que construímos enquanto coletivo dependia do encontro e o fato desses encontros existirem em um espaço agora um tanto mais abstrato tornou-se um problema. Desde o nosso nome Coletivo de Educação *Território* Popular carregamos uma perspectiva complexa do que significa o conceito de território e este está (também) para além do espaço físico, materializando-se principalmente nos encontros entre pessoas e no tanto de espaço que esse grupo pode ocupar no sentido de tomar para si os ambientes de ensino (em especial as IES) historicamente elitizados e segregados. No momento em que o encontro depende de vários equipamentos de mediação que tampouco são acessíveis para todas as pessoas, a própria composição do nosso território fica



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

comprometida. E isso não diz respeito apenas à sensação de estar junto e a materialização da comunidade pedagógica, o próprio exercício da cidadania crítica se esmaece quando não podemos de fato circular pela cidade, colocar nossos corpos (não só como indivíduos, mas nosso corpo coletivo) nesses espaço de disputa de certa maneira percebemos uma ampliação das distâncias sociais. Muito do que aprendemos coletivamente estava vinculado aos exercícios que conseguimos tecer circulando (literalmente) entre espaços que foram sistematicamente blindados para determinados grupos.

Para além disso, seguimos na tentativa de reagrupar o Coletivo ao redor dos objetivos comuns que nos fizeram estar juntos em um primeiro momento e muito disso pode ser ilustrado no retorno a reflexão sobre os períodos rotativos e tudo que se desdobrou deles, das grades curriculares e da maneira como queríamos o tempo, pois era também através dessa prática reflexiva que tentávamos traduzir o desejo de descompartmentalizar as áreas e ter temas importantes para a sociedade no centro dos debates e não apenas como ilustração para os objetivos de aprendizagem. Sendo assim, podemos dizer que o período rotativo é uma expressão dos anseios políticos, éticos e pedagógicos de promover no TP um ambiente de interdisciplinaridade e, principalmente, de construção coletiva.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. ed. 64. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

CORDERO, Disney Barragán e CARRILLO, Alfonso Torres. **La sistematización**: como investigación interpretativa crítica. Bogotá. Ed. El Búhu, 2017.



SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. “O currículo na Educação Popular: projeto pedagógico interdisciplinar via tema gerador e rede temática.” **Revista Aprender é Movimento**. Revista da Secretaria Municipal de Educação e Esporte, Esteio, RS n. 01, 2003, p. 69-90.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo**: uma introdução. in Currículo, Cultura e Sociedade. Org. Antonio Flavio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva. São Paulo. Ed. Cortez, 1994.

NETO, Alfredo Veiga. A questão da Interdisciplinaridade: uma moda que está de volta? In.: **Paixão de Aprender II**. Org. Luiz Heron da Silva e José Cloves Azevedo. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1995, p.333-341.

SILVA, Sofia Robin Ávila da. **Com a flecha engatilhada**: rap e textualidades indígenas descolonizando as aulas de literatura. Dissertação de mestrado, Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Letras, 2017. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188281>

PORCIÚNCULA, Vanessa Rodrigues. **Qual Olhar Se Lança Sobre Os Pré-universitários Populares**: Abordagem Nos Trabalhos Acadêmicos Dos PPG's Da UFRGS Entre Os Anos 2000-2018. 2019. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/202049>



“QUEM GOSTA DE BAFO BAFO?” TEMATIZAÇÃO DO BAFO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Yasmin Aparecida Lemos dos Reis

RESUMO: O presente trabalho destina-se a socialização da tematização da brincadeira de Bafo durante aulas de Educação Física em uma escola localizada no município de São Gonçalo- Rio de Janeiro. Como abordagem pedagógica, foi considerada a abordagem crítico-dialógica (Santos; Ferreira; Sarti, 2023), que se organiza a partir dos referenciais de Paulo Freire, sendo constituída em 3 movimentos: Imersão, Tematização e Culminância/Problematização. Neste relato pedagógico, participaram 4 turmas de ensino fundamental I. Como construção coletiva para a problematização, os alunos foram convidados a pronunciar por meio da construção de Histórias Infantis que mobilizassem suas reflexões durante a tematização. Pode-se considerar que as histórias evidenciaram as perspectivas discentes sobre suas vivências internas e externas à escola com a brincadeira, localizando-se cada vez mais enquanto sujeitos imersos em grupos sociais dotados de diversos saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física escolar, Histórias Infantis, Brincadeira do Bafo

INTRODUÇÃO

Temida por alguns, amada por tantos, a brincadeira do Bafo tem vida longa nas realidades escolares. Que atire a primeira pedra aquele que nunca foi convidado para bater cartinha com seus companheiros; e aceitou. O presente texto objetiva compartilhar o movimento de tematização da brincadeira "Bafo" nas aulas de Educação Física e ad-mirar as pronúncias (Freire, 1987; 2013) discentes referentes ao tema. O relato descrito ocorre no contexto de quatro turmas do Ensino Fundamental I da rede municipal de São



Gonçalo, estado do Rio de Janeiro, sendo duas turmas de 4º ano e duas de 5º ano.

Considerando Soares et. al. (1992) sobre o conceito de cultura corporal, observo aqui o Bafo enquanto brincadeira construída historicamente e, constantemente, reconstruída por jovens de todo Brasil, configurando-se enquanto elemento da cultura corporal passível de ser tematizado nas aulas de Educação Física escolar.

Ainda neste sentido, evidencia-se a importância de mobilizar a cultura patrimonial discente e da localidade escolar para a construção de um processo pedagógico que prioriza o diálogo e a troca entre os sujeitos “iniciar com a cultura patrimonial é valorizar a cultura e seus códigos que deram significado e relevância a história da família e do grupo social a qual a criança pertence” (Pérez Gallardo, 2003, p. 77).

A apropriação e a socialização das manifestações culturais que compõem a cultura patrimonial dentro do ambiente de educação formal é ratificada pela importância de se valorizar as culturas sem estabelecer avaliações comparativas, dado que não existe cultura melhor ou pior, mas sim culturas diferentes. (Gallardo, 2003, p. 09)

Sobre diálogo, considero a perspectiva de Paulo Freire (2013, p. 28) “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. Desta forma, o relato em curso compreende todos os saberes constituintes do espaço escolar enquanto saberes fundamentais para todo o movimento pedagógico.

O BIMESTRE

A experiência relatada ocorreu durante o primeiro bimestre letivo do ano de 2023. O bimestre foi destinado a discussão dos Jogos e Brincadeiras contou com 11 aulas, divididas em três movimentos



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

pedagógicas: Imersão, tematização e problematização/Culminância, constituintes da abordagem crítico-dialógica (Santos; Ferreira; Sarti, 2023).

As primeiras aulas, configuradas enquanto movimento de Imersão, se destinaram a apresentação da Educação Física e suas possibilidades, reconhecendo as Lutas, Danças, Ginásticas, Esportes, Jogos e Brincadeiras como temas possíveis para o ano letivo; apresentação da temática estudada durante o 1º bimestre, os Jogos e as Brincadeiras; e compreensão dos saberes discentes sobre os temas possíveis para o ano, assim como suas experiências em relação aos jogos e brincadeiras.

Inicialmente, foi realizada a apresentação de todos das turmas, solicitando que os discentes apresentassem seu nome, idade, e informassem pelo menos um elemento da Cultura Corporal (Soares *et al.*, 1992) pelo qual se identificavam. Oralmente, a etapa de imersão revelou a grande aproximação e identificação dos alunos com os Esportes, Jogos em grupo, Jogos online, Lutas e Piques. Conforme indicado na nuvem de palavras construída a partir das respostas por eles informadas e por mim anotadas.

Imagem 1: nuvem de palavras



Fonte: dados do relato



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Para a organização da nuvem, alguns elementos citados foram dispostos em grupos. Em relação aos esportes, foram apontados: futebol, basquete e corridas; os jogos em grupos são referentes ao queimado e a bandeirinha; os jogos online apontados foram: *Roblox*, *Free Fire*, *GTA*, Fifa e jogos de celular; entre os piques estão: pique pega, pique esconde, pique gelo, pique alto, pique bruxa; entre as lutas: Capoeira, Jiu Jitsu, Karatê, Huka-Huka; Nas danças destacaram o Ballet e danças realizadas no aplicativo digital "Tik Tok".

Ainda que pouco reconhecido enquanto brincadeira elencável na fala dos alunos, principalmente pelo desconhecimento desta ação como um elemento da cultura corporal, o Bafo, que foi citado apenas por 1 aluno das 4 turmas, se fez presente durante toda a imersão. Em aula, nos corredores, no refeitório, na entrada, na saída, em todo e qualquer espaço, lá estava!

Trazendo muita alegria às crianças, e também alguns desentendimentos, este foi o elemento de maior destaque durante o bimestre. Da cartinha ao papel de bala caído no chão, sempre existe a tentativa de virar algo no bafo.

A partir da imersão, na segunda etapa, a Tematização, aprofundamento ao tema dos jogos e brincadeiras, foram elencados os temas específicos para desenvolvimento no bimestre: Jogos e Brincadeiras com corda e elástico, jogos e brincadeiras de estratégia em grupo, jogos e brincadeiras de matriz indígena, jogos de mesa e o bafo. Neste trabalho, pretendo descrever de maneira ampliada a tematização em específico do Bafo.

A terceira etapa, problematização/Culminância compreendeu a discussão sobre o bimestre e a possibilidade da vivência e reconstrução livre dos múltiplos temas específicos abordados. Além disso, foi realizada a exposição, socialização e reflexão acerca de histórias do bafo construídas pelos alunos durante a tematização.

Neste artigo, ampliarei a socialização da tematização específica da brincadeira do bafo, realizada durante 3 aulas dentro do primeiro bimestre. Esta, dotada de uma imersão ao tema do bafo, a



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

vivência da brincadeira e suas possibilidades, e a culminância, momento destinado sobretudo as pronúncias discentes acerca de seu processo ad-mirativo e re-ad-mirativo da brincadeira durante os demais movimentos da tematização.

“Ad-mirar a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos” (FREIRE, 2013, p.22)

TEMATIZAÇÃO DO BAFO

A tematização do Bafo foi iniciada com uma conversa de imersão ao tema. Neste momento, apresentei o tema da aula e questioneei sobre quais eram os conhecimentos prévios sobre o Bafo. Surgiu, durante a discussão, o debate sobre o objetivo, as regras básicas, os modos de bater nas cartinhas, os tipos de cartas, as formas de jogar.

Foi possível também identificar a existência de palavras específicas da brincadeira, que extrapolam as barreiras do jogo e são utilizadas cotidianamente pelos alunos que brincam de bafo com mais frequência. Ademais, nesta conversa inicial, ficou nítido que todos os alunos já haviam tido contato de alguma maneira com a brincadeira. Seja praticando ou vendo alguma disputa entre seus companheiros de turma/escola. Entretanto, o número de meninos que disseram vivenciar com frequência foi maior que o número de meninas. Ainda que as mesmas gostem, saibam e tenham o desejo de brincar.

Definido pelos alunos, o objetivo da brincadeira foi considerado virar ao contrário o máximo de cartas possível. Para virar é necessário bater sobre o bolo de cartas, ou próximo a ele. O que nos levou a discussão seguinte "Existem regras no Bafo?" Inicialmente não estava explícita a existência das mesmas, mas, com o decorrer da discussão e vivências do tema, foram elencadas algumas regras, tais como: 1- a escolha da ordem de jogada, que acontece pelo



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

uso do jogo de "ímpar ou par", quando apenas dois estão disputando, ou o uso do "zero ou um" ou "bola de fogo", quando existe mais de dois disputantes; 2- quando a carta espelhar, é necessário bater bafinho na carta que espelhou; 3- não pode dar bacu; 4- respeitar o acordado inicialmente (à vera/à brinca).

Para a aula, algumas regras específicas foram levantadas, tais como: 1- utilizar apenas as cartas da aula, para não ocorrer de misturar o material didático com as cartas dos alunos; 2- todas as partidas jogadas "à brinca"; 3- o aceite, ou não, do uso da mão molhada; 4- o aceite, ou não, de entortar/amassar as cartas; 5- aceite, ou não, do uso de outras partes para bater as cartas, como, por exemplo, apenas o dedo polegar; 6-quando alguém fosse rapelado, pelo menos duas cartas deveriam ser devolvidas para continuar a brincadeira; 7- definir se, quando a pessoa consegue virar, ela bate novamente ou a rodada continua para a pessoa seguinte.

Os itens 3, 4, 5, e 7 foram definidos diante votação realizada com as turmas. Os alunos expuseram pontos sobre tais atos e votaram quanto o uso ou não dessa ações para as partidas realizadas em aula. A maioria das turmas deliberou pelo não aceite do item 3 e 5, enquanto o item 4 foi dividido entre o aceite e a negativa. No 7 foi considerada a opção ganhar o direito de bater novamente.

As turmas destacaram alguns modos de bater as cartas, descrevo a seguir algumas delas: Bafão- bater com as duas mãos, uma em cima da outra, exatamente sobre as cartas; Ventinho- fazer movimentos próximo as cartas que causam vento, pode ser com uma ou duas mãos. Esses movimentos foram descritos com diferentes nomes, como rabo de arraia, feitiço, cauda de sereia, e outros; Bafinho- bater com apenas uma mão sobre as cartas. O bafinho é utilizado quando alguma carta espelha, batendo com uma mão apenas sobre ela.

Quanto aos tipos de cartas, foram divididas entre comuns e raras. As cartas comuns são aquelas de mais frequência e mais disponíveis, enquanto as raras são consideradas de menor escala de produção, sendo menos frequentes. As cartas raras também podem



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

possuir cores e elementos de destaque. As cartinhas foram distinguidas também de acordo com seu tema, existem as cartinhas de desenhos, de jogos virtuais, de esportes. É frequente também a disputa de figurinhas colecionáveis no jogo do bafo, nos levando a terceira distinção, figurinhas e Cards.

Sobre as formas de jogar, foram definidas duas: À vera e à brinca. Jogando à vera, os competidores apostam suas cartas e, ao final da partida, cada um fica permanentemente com as cartas que virou. Jogando à brinca, as cartas são devolvidas para o dono inicial no momento final da brincadeira. Durante a imersão ao bimestre e tematização do bafo, foi possível perceber que a maioria das brigas entre os alunos se dava por conta das apostas realizadas na brincadeira "à vera". No momento que firmam com os demais jogadores que a partida será a vera e perdem as cartas disponibilizadas.

À vera, à brinca, modos específicos de classificar as formas de jogar, são apenas algumas das palavras não tradicionais frequentemente utilizadas na brincadeira, que, durante as aulas, ganhou um glossário próprio.

Palavras como "rapelar", "espelhar" e "bacu", são comuns aos participantes, mas podem deixar qualquer um perdido. Durante a conversa inicial e, posteriormente, na vivência, tais palavras se destacaram cada vez mais. Os alunos identificaram a especificidade de suas falas, compreendendo que nem todas as pessoas têm conhecimentos daqueles significados.

1. Rapelar: virar todas as cartas da mão do oponente, deixando-o sem cartas para jogar;
2. Espelhar: quando, ao virar, a carta bate em algum objeto, cai, ou bate em alguma outra parte do corpo além da mão. Quando ocorre, é necessário que a pessoa bata, de bafinho, a carta espelhada;



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

3. Bacu: pegar as cartas do outro sem permissão, roubar. Dar bacu foi considerado, de comum acordo entre os alunos, como estritamente proibido.

Após as conversas iniciais, as turmas vivenciaram a brincadeira. Foram entregues entre 3 e 4 cartas aos alunos que puderam inicialmente, individualmente, explorar as formas de bater, tentando as diferentes possibilidades. Depois, foram convidados a se juntar em duplas para brincar. Após isso, puderam se juntar em grupos do tamanho desejado para vivenciar coletivamente. Os alunos revezaram e interagiram com diferentes grupos. Aqueles mais experientes no bafo estavam eufóricos passando dicas e ensinando as maneiras de bater para os demais.

CULMINÂNCIA BAFO

A escolha pela construção de histórias como espaço de pronúncia é instigada pelo espaço dúbio em que se localizam as histórias infantis historicamente. Permeadas por um amplo processo de instrumentalização, onde eram utilizadas como meio de moralização ou de ensino de elementos específicos, as histórias infantis passam, aos poucos, a ser observadas por perspectivas admirativas, reconhecendo o sujeito criança como alguém dotado de saberes e vontades próprias (Amarilha, 2000)

Por ser a brincadeira que demonstrou maior impacto entre o discentes, estando mais presente no contexto do bimestre escolar, o início da atividade de culminância do bimestre se deu na aula seguinte a aula de vivências do bafo. Rememorando as vivências dentro e fora de aula, os alunos foram convidados a construir mini livros sobre a temática do bafo.

Podendo se dividir em grupos de tamanho indeterminado, foram idealizados 24 livros. Abaixo tabela com autores, títulos e o tipo de histórias.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Tabela de produções discentes

Título	Autores	Tipo de produção
4º ano 1		
A técnica secreta	Victor Hugo, Luiz, Kaio e Antony	Conto
O bafo perdido	Isabela, João, Renan e Miguel	Conto
A menina das cartinhas	Paola, Wellington, Julia, Gabrielle e Carolina	Álbum ilustrado
A história do bafo	Jhonny, Nicoly, Maria e Raissa	Conto
-	Pierre e Rayan	Álbum ilustrado
4º ano 2		
Defesa X ATK	Esthefany e Agata	
Bafo bafo	Luiz Felipe	Álbum ilustrado
Tipos de cartas: sobre cartas	Ana Luiza e Andrielly	Álbum ilustrado
Formas de bater bafo	Emanuely, Ana luiza	Conto
5º ano 1		
Bora Jogar bafo	Carlos, Mel, Miguel, Lucas, João Vitor	Conto
Bater Cartinha é muito bom	Caio Rian, Danilo	Livro de regras e guia prático



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

O Bafo é legal	Isabela, Laura e Olivia	Livro de regras e guia prático
As cartas raras	Yohanna	Álbum ilustrado
Carta	Adryan, Derek, Miguel, Cristiano, Kaiky	Guia de cartas
-	Luiz Felipe	Relato e tipos de carta
-	Miguel	Álbum ilustrado
5º ano 2		
As cartas do mengão	Yasmin, Ana Luiza e Maria Julia	Álbum ilustrado
Carta	Ygor	Livro de regras
Dicas de cartinha	Ana Vitória, Miguel, Gabriel	Livro de regras, guia de jogo, álbum ilustrado
Quem gosta de bafo bafo?	Adrilly, Maria Luiza, Jennifer, Ana Gabriela	Relato de experiência
O trabalho dos Cards	Jolie, Davi, Kaique e Cristian	Livro de regras/ Álbum ilustrado
O ladrão de cartas	Victor Hugo, Isabelly e Ryan	Conto
As regras da cartinha	Miguel e Samuel	Livro de regras
Regras do Bafo	João, Pedro e Vitor	Livro de



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

		regras/Álbum ilustrado/ dicionário

Dados retirados das produções discentes

Em alguns livros não foi possível inserir título pois contém apenas imagens na capa. No geral, as histórias caminharam, sobretudo nos tipos, "Álbum ilustrado", "Livro de regras", "guia prático" e "Contos".

Os álbuns ilustrados caracterizaram diferentes tipos de cartas, como as comuns e raras; diferentes temas de cartinhas, como times e jogadores de futebol, personagens de desenho, personagens de jogos virtuais; os álbuns refletiram os temas de interesse dos alunos, por exemplo, o álbum de figurinhas do time carioca "Flamengo"; o álbum composto apenas de cartas raras personalizadas com elementos como bala, planetas, pirulitos; o álbum com os jogadores preferidos de cada país.

Os livros de regras e guia de jogo se convergem ao destacar, em cada caso, aquelas regras e especificidades que mais comoveram os autores. Descreveram e ilustraram diferentes regras daquelas observadas durante a vivência e também as acordadas em sala com a turma. Assim como exemplificaram as etapas de início, disputas e final de jogo.

Os livros de contos mobilizaram perspectivas diversificadas do bafo para cada grupo. O livro "Quem gosta de Bafo Bafo?" conta com a perspectiva de quatro amigas sobre sua experiência com o bafo. A primeira gosta muito de jogar Bafo e considera interessante pois é muito competitiva, mas suas amigas não gostam. A segunda acha chato, difícil e dolorido para as mãos. A terceira também não gosta, mas gosta das cartinhas com a temática da copa do mundo. Enquanto isso, a quarta tem uma longa história com o bafo, quando mais nova gostava de colecionar, mas quando descobriu que a brincadeira era de bater as cartas passou a não se identificar mais.



"A história do Bafo" constrói um cenário de surgimento do bafo, onde as primeiras cartinhas nasceram de um pedaço de papel que alunos pegam de sua professora. Ela fica estressada ao saber que pegaram e rasgaram seu papel para bater bafo, mas as crianças permanecem brincando e a brincadeira se espalha pelo mundo.

A história "Formas de bater bafo" descreve a experiência de comprar cartas para jogar, onde o personagem paga R\$ 2,00 por 10 cartas, e aponta a sensação de tristeza ao perder o dinheiro quando perde as cartas ao jogar.

O livro "A técnica secreta" apresenta a história de um garoto que descobriu uma técnica secreta para bater bafo, foi convidado para competir em uma competição e ganhou.

A construção dos livros mobilizou ainda a perspectiva dos estudantes de se observarem no espaço de autores, ilustradores, organizadores, patrocinadores de obras literárias.

EXPOSIÇÃO

A exposição, realizada como culminância do processo de problematização das obras, foi realizada no final do bimestre, no último dia da tematização dos Jogos e Brincadeiras. Nela, todas as turmas da escola tiveram acesso, durante o horário das aulas de Educação Física, às histórias construídas coletivamente pelos alunos.

Os livros ficaram expostos em um varal literário preso ao centro da trave existente na quadra da escola. Neste momento da exposição, os alunos identificaram suas construções e realizaram o processo admirativo as histórias feitas pelos demais, lendo e debatendo sobre as histórias e temas abordados.

Durante a exposição os discentes dialogam sobre o processo de construção de suas histórias, identificaram pontos que gostariam de ampliar ou modificar, observaram as demais produções e suas temáticas, formas de exposição das ilustrações e organização das histórias.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Imagem 2: Exposição dos livretos



acervo pessoal

NOTAS AD-MIRATIVAS

O movimento pedagógico realizado constituiu um amplo processo de ad-miração e re-ad-miração do objeto cognoscível do grupo, o Bafo. Durante o movimento, os discentes compreenderam o bafo, uma prática cotidiana de suas vidas, enquanto uma prática dotada de especificidades e singularidades.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

O movimento de imersão, tematização e problematização impactou a maneira como a prática foi reconhecida pelos sujeitos. Imergir ao tema que está tão presente em sua trajetória para posteriormente se distanciar e observar aquela prática da cultura corporal mobilizou novas reflexões para os envolvidos.

Entender que as palavras tão habituais em seus diálogos não são de fácil compreensão a todos e demarcam características de seus espaços de socialização impactou no trato com os demais e demarcou a identidade dos sujeitos.

Além disso, refletir sobre possíveis funções do bafo no dia a dia, sucessos e problemáticas que permeiam tal experiência nos levaram a percepções sobre o valor das cartas, a dinâmica dos jogos, as palavras utilizadas no meio, tudo foi objeto de admiração coletiva. A mobilização de diferentes perspectivas de um grupo de amigas sobre suas vivências com o bafo, o questionamento sobre o espaço para as meninas na brincadeira.

O reconhecimento de suas práticas como um elemento pertencente a uma cultura modificou a forma de interação com a prática que até o início do bimestre não era considerada pelos discentes enquanto objeto de estudo da educação física e uma possibilidade nas aulas.

REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. Infância e literatura: traçando a história. **Revista Educação em Questão**, v.11, n.2, p.126-137, 15 jun. 2000.

Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9497>.

Acesso em: 28 ago. 2024

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



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro:
Editora Paz e Terra, 2013.

PÉREZ GALLARDO, J. S. **Educação física escolar:** do berçário ao
ensino médio. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. disponível em:
[https://www.unirios.edu.br/internas/biblioteca/servicos/arquivos/e](https://www.unirios.edu.br/internas/biblioteca/servicos/arquivos/ebooks/educacao_fisi)
[books/educacao_fisi](https://www.unirios.edu.br/internas/biblioteca/servicos/arquivos/ebooks/educacao_fisi)
[ca_escolar_do_bercario_ao_ensino_medio.pdf](https://www.unirios.edu.br/internas/biblioteca/servicos/arquivos/ebooks/educacao_fisi) acesso em: 16 ago.
2024

SANTOS, Mariana Gatto Lemos de Souza dos; FERREIRA,
Fabianna Ramos; SARTI, Renato. A tematização de lutas em uma
perspectiva crítico-dialógica. In.: FONSECA, Michele; SILVA,
Samara; SANTOS, Maria Luiza. **Possibilidades de diversificação
de conteúdos na perspectiva inclusiva:** relatos de experiência na
educação física escolar. Rio de Janeiro: Autografia, 2023.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O.; VARJAL,
E.; CASTELLANI FILHO, L.; BRACHT, V. **Metodologia do
Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.



SOCIOLINGUÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES AUTÔNOMOS: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PARA CURSOS ONLINE DE ZBRUSH

Gabriell Haru Sukoski Yoneyama¹⁸

RESUMO: Foi percebido pela equipe da Escola de Artes Digitais Revolution a necessidade de direcionamento nos módulos oferecidos na plataforma Rafa Souza Academy, uma plataforma que oferece diversos cursos de curta duração sobre fundamentos e outras habilidades necessárias para trabalho profissional em 3D no software de escultura *ZBrush by Maxon*. Este estudo apresenta uma nova forma de classificação de cursos de arte digital, voltando para o desenvolvimento de habilidades e competências, excluindo a necessidade de caracterização por nível, acolhendo o artista no complexo processo de refletir e construir sua voz artística, criando um espaço de aprendizagem que o estimule a se tornar um profissional mais completo, assim como um artista mais consciente desenvolvendo autonomia e consciência crítica durante seu processo de aprendizado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Artística; Educação por Competências; Aprendizagem Autônoma.

INTRODUÇÃO

Arte Digital é a principal forma de arte consumida e utilizada na indústria de entretenimento atualmente. Inicialmente chamada de *Computer Art*, Arte Multimídia ou Ciberarte, as Artes Digitais são toda arte criada, inteira ou parcialmente, consumida ou utilizada nos meios digitais (PAUL, 2016); sua popularização pode ser proveniente da evolução da tecnologia e da Era Digital, visto que o acesso à

¹⁸ Bacharelado em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Designer Educacional da Escola Revolution de Artes Digitais.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

informação não é a única característica marcante deste período, especialmente quando focamos no comportamento do usuário na internet: o consumo e a demanda por entretenimento, especialmente durante a pandemia, foi marcada pelo consumo de conteúdo e adesão a diversos hobbies (MOLLA, 2021; HAMEDY, 2021; e KARHU et al. 2021), e são marcos de relevância quando pensamos no crescente interesse pelas artes, tanto 2D quanto 3D¹⁹ como um dos muitos reflexos da Cultura Digital.

Cultura Digital é o comportamento desenvolvido por conta do uso da Internet no cotidiano; o termo se refere às mudanças culturais principalmente na circularização do conhecimento, consumo de entretenimento, comunicação, escrita, leitura (KOWALSKI et al. 2023) e o ponto-chave para este estudo: a estrutura do ensino e suas instituições. Revoluções, por definição, são eventos que mudam radicalmente diversas, senão todas, as faces de uma sociedade (trabalho, lazer, contato interpessoal, etc.) e com a ascensão do acesso à Internet não seria diferente: quando algo já está ultrapassado ou inapropriado para o período que se encontra, são desafiados a se adaptar ou cair em obsolescência. A modalidade de Ensino Online é um eco desta revolução, um primeiro passo para adaptar a forma que ensinamos e consumimos conteúdos educativos nesta nova fase civilizatória.

Dado o contexto, o objeto de estudo é uma plataforma de cursos por assinatura chamada Rafa Souza Academy, um conglomerado de cursos sobre escultura no ZBrush, software desenvolvido pela Maxon e muito utilizado na indústria de entretenimento, especialmente para criação de modelos orgânicos, como criaturas e personagens; nesta plataforma do professor em

¹⁹ - “2D” e “3D” (2 Dimensões e 3 Dimensões ou Bi e Tridimensional) são classificações de mídia referentes ao desenvolvimento da obra; fazendo um paralelo às Artes Tradicionais: a arte 2D se equivale ao desenho/pintura, enquanto arte 3D se equivale às esculturas.



parceria com a Escola Revolution, os assinantes desenvolvem diversos projetos a partir de propostas e fundamentos ensinados em cada curso. Em uma pesquisa de satisfação foi percebida a sensação de falta de direcionamento quando terminavam o curso de Introdução ao ZBrush, causando dúvidas para decidir entre os outros cursos disponíveis. Com a intenção de melhorar a experiência dos estudantes, foi pedido a adição de sinalizações de nivelamento 'Iniciante', 'Intermediário' e 'Avançado', mas ao refletir sobre o impacto desta nomenclatura na comunidade do curso, iniciou-se esta pesquisa a fim de entender mais a fundo o funcionamento da plataforma de cursos e a oportunidade de atribuir uma abordagem por competências como forma de linguagem para diminuir a hierarquização entre os cursos da

plataforma, contribuindo para o desenvolvimento de uma comunidade mais cooperativa e autônoma entre os estudantes de Escultura 3D.

O objetivo deste estudo é demonstrar o processo de desenvolvimento e implementação de competências junto de soluções visuais para melhor orientar os estudantes da plataforma.

REFERENCIAL TEÓRICO

LIMITAÇÕES DAS TERMINOLOGIAS INICIANTE, INTERMEDIÁRIO E AVANÇADO

A recente demanda por cursos introdutórios e profissionalizantes na área das Artes Digitais gerou uma saturação no mercado. Porém, isso não indica, necessariamente, que houve um desenvolvimento significativo nas estratégias de ensino. Muitos artistas escolhem o curso com base no portfólio do instrutor, com a esperança de reproduzir o mesmo estilo em seus próprios trabalhos, ou acabam atraídos por promessas vazias de estabilidade financeira e de domínio rápido de um estilo ou ferramenta. Esse fenômeno, em grande parte, reflete as pressões do capitalismo, onde a urgência de "se tornar um artista profissional" ou "ter um bom salário" está presente, assim como em outras áreas.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

María Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

No entanto, a verdadeira questão em torno da arte e do "ser artista" é que o processo de desenvolver e consolidar as habilidades necessárias não se resume a seguir um treinamento técnico ou a completar cursos. Essa abordagem mecanicista ignora o que Paulo Freire chamaria de processo criativo autêntico, que envolve uma reflexão crítica sobre o mundo ao redor. A arte acontece no cotidiano, influenciada pelas vivências e pelo contexto de cada indivíduo. O processo de aprendizado artístico deve ir além do simples domínio de ferramentas; deve considerar se o que está sendo produzido faz sentido para o artista enquanto sujeito criador.

Freire enfatiza a importância de uma educação libertadora e dialógica, que valoriza a experiência do aluno e não impõe um saber pré-estabelecido. No contexto artístico, isso significa reconhecer que o aprendizado é um processo contínuo e pessoal, que envolve uma troca constante entre o artista e o mundo. A educação artística deve, assim, permitir que o estudante reflita criticamente sobre sua prática, em vez de apenas replicar técnicas. Afinal, como Freire sugere, a formação verdadeira vem da conscientização e da autonomia, e não da simples aquisição de habilidades técnicas.

Para Illeris e Jarvis (2013), o processo de aprendizagem passa por obstáculos e situações que envolvem relações sociais e espaciais, assim como processos intrinsecamente relacionados com questões identitárias — evidenciando o peso que 'o fazer' tem no 'quem sou'; por esta ótica, é essencial levar em consideração a influência da linguagem ('a forma que falamos'), na visão que temos sobre um assunto ('o que pensamos sobre o tópico').

A área da Sociolinguística pode ser considerada um grande braço dos estudos que envolvem Educação e Aprendizado, definida como a área em que se procura estudar o impacto da escolha e forma de linguagem em seu contexto de uso (FLORIO-RUANE, 1987). As tomadas de decisão acerca da escolha de palavras podem ser datadas desde VI e V A.E.C. com os Sofistas, pensadores itinerantes que se especializaram no uso de retórica e do discurso: a maior prova na história que saber 'como dizer' tem tanto poder quanto, senão mais,



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

que ‘o que está sendo dito’. Osgood (2006) discutiu a relação entre grupos e a linguagem usada para se referir uns aos outros, especificamente em educação e acessibilidade. O autor explora a evolução na forma que era descrito e tratado pacientes e estudantes com deficiências, sejam elas neurológicas ou físicas, nos mais diversos espectros e graus de assistência necessária:

Steven Gelb descreve os processos de entendimento comum durante 1800 sobre os constructos de “idiotice”, “insanidade moral,” “imbecilidade moral,” e “insanidade” e suas diversas, se sutis ou incertas, distinções entre estes conceitos altamente generalizados [...] De forma resumida, a terminologia da época refletia a extensão limitada que profissionais podiam identificar um construto particular, descrevê-lo, e julgar sua suscetibilidade a intervenção humana efetiva e educação formal. (Osgood, 2006. p. 136).

Tais escolhas semânticas também afetaram diretamente a linguagem utilizada para as ferramentas de amparo destas pessoas; a evolução para termos como “instituições” para “doentes mentais”, “mentalmente defeituosos” e/ou “mentes-fracas”, também pode ser visto paralelo às mudanças em relação aos cuidados destas pessoas, já que as “instituições” começaram a contar com a presença de profissionais da saúde e cuidadores, e futuramente com educadores e programas de lazer. A abordagem atual reconhece a complexidade para entender as necessidades dos indivíduos em questão, procurando ouvir, entender e desenvolver estratégias cada vez mais eficazes e coerentes, não apenas com suas imparidades, mas com suas individualidades.

Pensando especificamente no cenário e público-alvo de atuação da Escola Revolution e do professor Rafa Souza, já foi reportado algumas vezes para a equipe um sentimento de intimidação presente quando visitavam as plataformas de compra e consumo do conteúdo, já que a identidade visual adotada anteriormente pela escola era muito profissional, distanciando o artista iniciante, mesmo



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

com as mudanças presentes na comunicação; este “Abismo comunicativo” também é observado na dificuldade de formar turmas nos cursos de nível “intermediário ou avançado”. Com isso, supõe-se, devido aos relatos anteriores, que esta forma de nivelamento não seja apropriada ao ensino de arte por depender da percepção de habilidade do próprio artista.

É possível, independente da profundidade de conhecimento na área, identificar pontos fortes e pontos de melhoria quando se observa uma obra de arte: as observações poderiam ser “não gostei muito deste verde aqui”, “a cabeça parece grande demais” ou simplesmente “não sei, parece estranho.” são comentários que se originam do gostos pessoais e histórias do observador, mesmo que o indivíduo em questão não tenha ativamente estudado sobre o tema. Então, ao reduzir todo o estudo, jornada, repertório e objetivos de um artista em palavras tão simples quanto Iniciante, Intermediário ou Avançado, acabamos por cair na farsa que é alertada pelo ditado “não julgue um livro pela capa”.

COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

O acesso a Internet quebrou barreiras geográficas, possibilitando o consumo de conteúdo de qualquer parte do mundo, criando profissões não anteriormente pensadas, junto com tecnologias que moldam o consumo, mercado e relacionamentos do mundo atual; não demorou muito para que se iniciasse a criação de cursos online, profissionalizantes ou não.

Instituições de Ensino e Acadêmicos da área de Educação se depararam com um problema: antes, as escolas e universidades eram as grandes detentoras de conhecimento, e agora que todo e qualquer conteúdo está disponível a qualquer um que possua meios para acessar a internet, agora precisam se adaptar e capacitar estudantes para resolver problemas, surgindo assim, a abordagem por competências na educação.

O Ensino por Competências se define pela capacidade de



mobilizar habilidades, conceitos e solucionar problemas dentro de um cenário, podendo ser dentro do ambiente de aprendizado ou no cotidiano; uma consequência da distribuição massiva de informação por meios digitais, que entende a informação crua como ferramenta e repertório para a resolução de problemas. Costa (2004) defende a abordagem por competências por perceber esta estratégia como um processo que possibilita a “deuteroaprendizagem”, ou “aprender a aprender”, criando autonomia, raciocínio lógico e criativo. Na perspectiva de Chomsky (CHOMSKY, N. *apud* DIAS, 2010.), competência se refere a uma equação que relaciona o “potencial biológico” x “O comportamento observável” (entrando na ideia de performance); em outras palavras, competência não é apenas percebida como “o potencial que alguém tem de fazer algo” mas também “o quão bem este alguém faz esse ‘algo’”.

Neste contexto, a ênfase na autoavaliação dos estudantes presente em nosso curso reflete a concepção freiriana de um ensino que estimula a autonomia e a consciência crítica, onde permitir que os usuários orientem seus estudos com base na percepção sobre seu próprio desempenho alinha-se com a importância dada pelo autor dos estudantes se tornarem sujeitos reflexivos de seu próprio aprendizado. Uma vez implementado o sistema desenvolvido, o professor deixará de carregar a ideia de ser um “detentor de conhecimento” ou “uma entidade absoluta que diz o que deve ser feito” e passará a ser um criador de possibilidades e oportunidades para a própria produção e construção, um auxílio para o desenvolvimento crítico, pessoal e artístico daqueles que decidirem assistir às aulas oferecidas (FREIRE, 2014).

DESENVOLVIMENTO

Para destripar as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes em questão, não foi encontrado material relevante sobre plano de ensino e competências dentro dos requisitos citados na área com ZBrush., então, para desenvolver uma



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

nomenclatura e organização apropriada, foi comparado como grandes Academias de escultura tradicional abordam as habilidades necessárias a partir de suas ementas; mapeando as melhores Universidades com cursos de graduação e *stricto sensu*²⁰ (*Master of Arts* (MA)/ *Master of Fine Arts* (MFA)) que possuíam seus planos de ensino disponíveis para acesso na internet. Foi percebido uma maior atenção nos segmentos de: História da Arte (Geral e Específico em Escultura); Pensamento Crítico de Arte; Comportamento de Materiais; Fundamentos de Desenho e Composição²¹.

Fig 01. Visualização semelhante ao Ikigai sobre as grandes áreas de habilidade de um escultor/artista 3D.

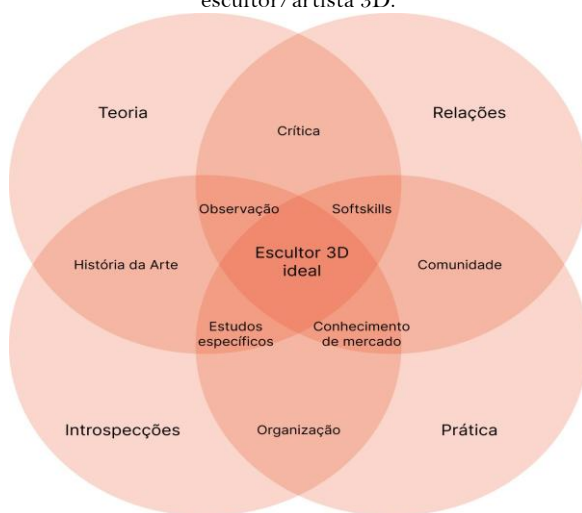


Imagem do Autor. 2024.

²⁰ De acordo com Global Scholarships, Edurank (2023). É importante estabelecer que muitas das universidades não disponibilizam um documento com plano de ensino, e estes segmentos foram definidos a partir da leitura de proposta dos cursos acessados. Acesso em Novembro de 2023.

²¹ Fontes: *The Courtauld Institute of Art*, *Slade School of Fine Art - University College of London*, *Accademia D'Arte Firenze* e *The Florence Academy of Art*.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Uma vez realizada a pesquisa geral, pode-se pensar na estruturação das competências a serem utilizadas no curso. Para que a dinâmica seja coerente com a forma de aula da plataforma, foi necessário levar em consideração não apenas o formato dos conteúdos, mas também a forma que o professor se comunica e se expressa, uma das características atrativas de suas aulas. Por isso foi pensado no conceito *Ikigai*²² (Fig 01.) como base para desenvolver a estrutura das competências; a forma de comunicação do professor valoriza a harmonia e equilíbrio nas obras e em seus estudos, além da disciplina e foco para que seu trabalho se desenvolva. Toda essa relação entre forças opostas: ‘esforço’ e ‘descanso’; ‘técnica’ e ‘teoria’, ‘plataforma online’ e ‘fundamentos tradicionais’ pode ser contemplada de forma harmônica ao analisar as aulas. Pensando nas habilidades listadas anteriormente, foi realizada uma breve análise sobre cada curso disponibilizado na plataforma, com uma descrição sobre os objetivos do curso (Tabela 01).

Tabela 01. Tabela que relaciona os conteúdos de cada curso a palavras-chave, com o intuito de visualizar as habilidades mais frequentes nos cursos. 2024.

Proposta do curso	Palavras-chave
O ZBrush será Introduzido para aqueles que realmente nunca viram o programa, do zero até exercícios de modelagem mais complexos; a Introdução à Mente do Escultor vai trabalhar como a mente do artista funciona com várias questões, por exemplo “como lidar com o processo de trabalho?” “Como dividir um projeto grande em partes executáveis?” [...] como o escultor observa, repara e compara referências nas artes que constroi? Este curso é o primeiro passo para a Escultura 3D.	Introdução; Observação; Pensamento crítico e organizacional; Ferramenta;

²² *Ikigai* é um conceito japonês que ajuda a refletir a ‘razão de ser’. Acredita-se que esta ‘razão de ser’ é encontrada no equilíbrio entre “o que você gosta de fazer” “o que você é bom fazendo”, “o que você consegue ser pago pra fazer” e “o que o mundo precisa”. É um diagrama que trabalha a ideia de “completeude”.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Um curso que utiliza o software Alchemy para desenhar utilizando formas abstratas, desenvolvendo a percepção e pensamento visual	Observação; Pensamento crítico;
Neste curso você entenderá como o corpo humano funciona, e como você pode replicar referências em modelos 3D com personalidade e naturalidade	Anatomia; Formas Orgânicas; Gestual
Aprenderá sobre os elementos que trazem a estética, beleza e harmonia, relações entre força e leveza percebidos com gestual e volumes principais.	Anatomia; Formas Orgânicas; Gestual
Aprenderá o Essencial sobre Figura Humana: como funciona blocagem, anatomia e finalização das peças	Introdução; Anatomia; Percepção Visual; Composição
Conhecerá ferramentas que auxiliam o desenvolvimento de formas complexas, muito frequentes em <i>Hard Surfacing</i> , fundamentos de Design e Materiais.	Software; Observação e Repertório

Proposta do curso	Palavras-chave
Aprenderá sobre refinamento e finalização com um aspecto mais bruto, ideal para desenvolvimento de Criaturas, e composição.	Software; Observação e Repertório
Como observar como um artista? Como se abstrair, absorver e buscar por referências? São tópicos tratados neste curso, junto de exercícios para aguçar o olhar e desenvolver obras mais interessantes	Observação; Repertório; Pensamento Crítico; Percepção Visual.
Como configurar peças para Impressão 3D	Software
Aprenderá sobre ritmo e criação de criaturas modelando Kun-Peng ²³	Formas Orgânicas; Observação; Finalização.

²³ “Kun-Peng” se refere à Peng, criatura ornitológica da mitologia chinesa que se transforma em Kun, um peixe gigante. (“Peng (mythology)”, 2023).



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

Aprenderá sobre ritmo e criação de criaturas modelando Dragões	Formas Orgânicas; Observação; Finalização.

A ideia se desenvolveu em cima da simbologia de “completude” e “circularidade”, tendo o ponto de colisão das quatro esferas fosse “um bom escultor 3D”, e com isso fazendo o trabalho de dentro para fora, com o objetivo de acabar esta reflexão com quatro grandes áreas principais, onde poderíamos pensar como “conhecimentos essenciais” e quatro áreas menores como “conhecimentos fundamentais²⁴”.

A relação que os círculos têm ideias “opostas” com uma visualização conivente, que permitiu entender como pode ser encarado as metas de aprendizado, e suas relações: análises anteriormente descritas destacaram a importância de **coordenação, crítica e repertório** no desenvolvimento de um escultor. Considerando os valores das escolas

envolvidas, assim como as habilidades necessárias para um bom desenvolvimento artístico e a digitalização da técnica, podemos entender como competências necessárias:

Relacionando as competências descritas com a forma que o conceito de Ikigai é retratado, teremos (Fig. 02), seguida da descrição das habilidades destacadas:

²⁴ Os termos ‘essencial’ e ‘fundamental’, apesar de semelhantes, estão desempenhando papéis notavelmente distantes; ‘essencial’ vindo como a ‘natureza íntima’ deste conhecimento; e ‘fundamental’ como ‘a origem’ ou

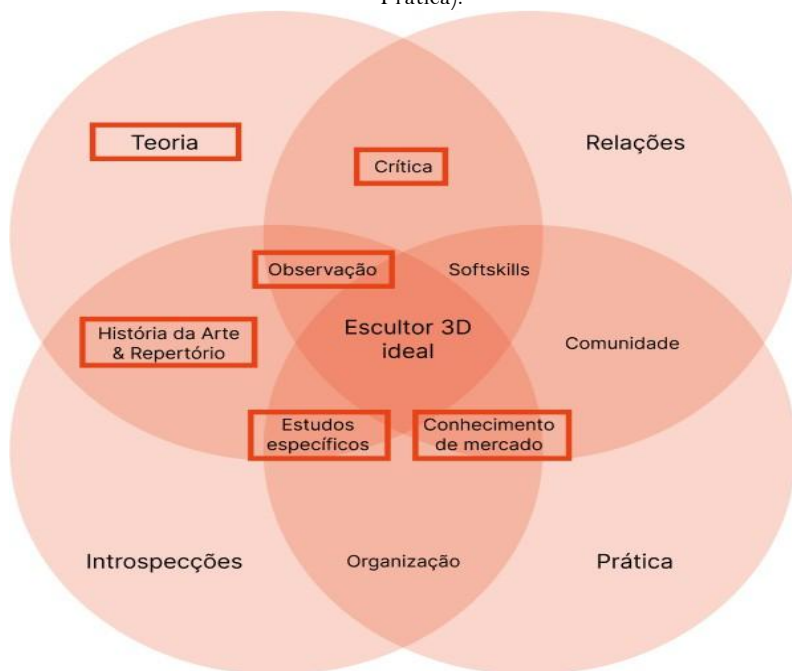


XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Fig. 02 O gráfico com a árvore de habilidades do “artista 3D” da Figura 02, mas com destaques em laranja nos termos que são/podem ser diretamente tratados nos cursos da plataforma. As outras habilidades presentes no diagrama são desenvolvidas por outros atributos da assinatura, como a comunidade no Discord (Habilidades Comunicativas) e o próprio processo de estudo de arte (Introspecção, Organização e Prática).



- **Crítica & Repertório:** A capacidade de construir e planejar projetos de forma eficiente para um artista 3D, aplicando as referências na construção de conceitos, e com pensamento crítico para que seja capaz de compreender e aprimorar habilidades;
- **Observação:** Aprender a usar referências e construir repertório; Entender a aplicação de elementos de composição em diversas obras e como isso altera a narrativa destas; também se inclui



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

fundamentos da arte como ritmos, influências e volumes.

- **História da Arte:** Entender as decisões tomadas nos principais movimentos

artísticos e como isso afetou as obras de suas determinadas épocas, assim como entender as suas decisões artísticas e como isso te afeta.

- **Estudos Específicos/Especializações:** Se refere aos conhecimentos específicos de cada área de atuação dentro do mercado de 3D, então são conhecimentos que vem

de necessidades variadas mas que contribuem para uma estruturação de portfólio e fluxo de trabalho mais concreto.

- **Conhecimento de Mercado:** Saber quais as áreas de atuação de um artista 3D, como montar o portfólio para o cargo de desejo, e entender como funciona a cadeia de produção dentro destas empresas.

- **Ferramenta:** Conhecer as ferramentas dos softwares utilizados e saber solucionar problemas de acordo com as necessidades de cada projeto.

IMPLEMENTAÇÃO

A implementação ocorre de duas formas: Visual e Sistemática. A etapa Visual se define pelo desenvolvimento e aplicação de uma solução que permita a visualização das competências de forma harmônica com as capas de cada curso, com a identidade visual e comunicação da

plataforma (Fig. 03); após a implementação, os estudantes escolherão o curso pela habilidade a ser desenvolvida ao invés de se basear no nivelamento hierárquico de “básico”,

“intermediário” e “avançado”. A Figura 04 ilustra como as competências foram organizadas na plataforma, visto que certas habilidades possuem pré-requisitos para serem desenvolvidas.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Fig. 03: Thumbnail das aulas com a devida sinalização.



Fig. 04: Gráfico de habilidades - Visão Lateral em pirâmide.





XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

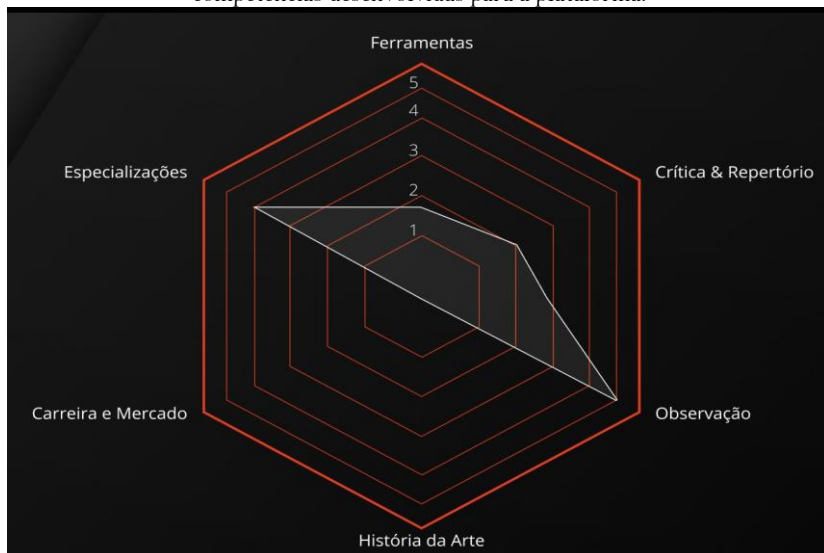
Vol. 2

María Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Este gráfico oferece outra forma de pensar no desenvolvimento das habilidades, pensando nos requisitos necessários para cada competência descrita. Não reforça nem perpetua a ideia de hierarquia (básico - intermediário - avançado) mas nos permite entender como podemos mapear os cursos recomendados ao fim das temporadas.

A fase Sistemática se refere à forma que será pensado na formulação de novos cursos uma vez implementadas as mudanças descritas. Durante o desenvolvimento, foi percebido que certas competências ainda não possuem um curso desenvolvido, como mostra a Fig. 05. Este sistema permite compreender facilmente quais cursos priorizar a produção, já que é possível monitorar de forma mais concreta as competências em déficit na plataforma.

Fig. 05. Tabela Hexagonal que relaciona os cursos do Rafa Souza Academy com as competências desenvolvidas para a plataforma.





CONCLUSÃO

O projeto descrito levou em consideração as dificuldades relatadas pelos estudantes ao longo dos anos para a escola e sua equipe; observou as oportunidades advindas da necessidade de adaptação às novas formas de consumo de entretenimento, educação e arte; reconhece a influência da terminologia e busca empoderar os assinantes do curso para que se tornem artistas e estudantes conscientes de seu desenvolvimento e evolução. Também promove uma nova forma de organizar cursos online, abrindo uma discussão focada em desenvolver o potencial do Ensino à Distância já conhecido, como ferramenta de empoderamento e autonomia, abraçando as nuances e a jornada de aprendizado individual além das habilidades técnicas. É encorajado a realização de projetos semelhantes em outros nichos da Arte Digital (outros softwares de 3D, animação e 2D) para melhorar a experiência e resultados das próximas gerações de artistas.

REFERÊNCIAS

BRAVIC, Lucija. ***Digital Art - Definition, History & Innovative Art Forms***. Disponível em: <https://magazine.artland.com/digital-art/>.

CHOMSKY, Noah. *apud* DIAS, I. S. **Competências em educação: conceito e significado pedagógico**. Psicol. Esc. Educ., v. 14, n. 1, jun. 2010.

DIAS, Isabel Simões. **Competências em educação: conceito e significado pedagógico**. Psicol. Esc. Educ., v. 14, n. 1, jun. 2010.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

FLORIO-RUANE, Susan. *Sociolinguistics for Educational Researches*.
American Educational Research Journal, v. 24, n.º. 2; p. 185 - 197,
1987.

FREIRE, Paulo. (2014). **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e
Terra, 2011. E-Book (211 p.). ISBN 978-85-7753-226-1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio De Janeiro ; São
Paulo: Paz E Terra, 2019.

HAMEDY, Saba. (2021). ***Wave of new hobbies during the
pandemic mirrors trend during Great Depression***. Disponível em:
<https://www.ctvnews.ca/lifestyle/wave-of-new-hobbies-during-the-pandemic-mirrors-trend-du-ring-great-depression-1.5373910>. Acesso
em 26 jul. 2024;

LEE, Hyun. **7 Best Sculpture Schools in the World**. Disponível
em: <https://globalscholarships.com/best-sculpture-schools-world/>.
Acesso em: 26 jul. 2024.

KOWALSKI, Raquel Pasternak Glitz; FILIPAK, Sirley Terezinha;
JÚNIOR, Antônio de Souza. (2023) Tecnologias digitais da
informação e comunicação e a pandemia na rede municipal de ensino
de Jaraguá do Sul-Santa Catarina –Brasil. **PEER REVIEW**.
Disponível em:
<https://peerw.org/index.php/journals/article/view/431/289>.
Acesso em: 6 set. 2023.

MOLLA, Rani. (2021). ***Posting less, posting more, and tired of it
all: How the pandemic has changed social media***. Vox. Disponível
em:
<https://www.vox.com/recode/22295131/social-media-use-pandemic-covid-19-instagram-tikto>



k. Acesso em 26 jul 2024.

OSGOOD, Robert. *Language, labels, and lingering (re)considerations: the evolution and function of terminology in special education*. ***Philosophical studies in education***, Ohio Valley Philosophy of Education Society, v. 37, p. 135 - 145, 2006.

PAUL, Christiane; ARNOLD, Dana2. (EDS.) ***A Companion to Digital Art***. 1º. ed. Hoboken, New Jersey, Estados Unidos. *Wiley-Blackwell*, 2022. p. 1–19.

Sem Autor. (2024). **Best Sculpture Schools in the World**. Edurank. Disponível em: <https://edurank.org/art-design/sculpture/>

Vários Autores. ILLERIS, Knud. (Org.) **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. 1º Edição. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Peng_\(mythology\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Peng_(mythology))>. Acesso em 7 ago 2024.

ZABALA, Antoni e ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. 1º Edição. Porto Alegre: Artmed, 2010.

de necessidades variadas mas que contribuem para uma estruturação de portfólio e fluxo de trabalho mais concreto.

- **Conhecimento de Mercado:** Saber quais as áreas de atuação de um artista 3D, como montar o portfólio para o cargo de desejo, e entender como funciona a cadeia de produção dentro destas empresas.

- **Ferramenta:** Conhecer as ferramentas dos softwares utilizados e saber solucionar problemas de acordo com as necessidades de cada projeto.



EIXO 9. ENSINO SUPERIOR, INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

O eixo “Ensino Superior e a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão” incorpora os debates acerca das práticas docentes e pedagógicas no Ensino Superior, a intervenção pedagógica, resultados de pesquisas e de extensão como práticas emancipatórias, os processos formativos não-escolares, o estágio supervisionado, a residência pedagógica e experiências formativas em diversos campos. Ademais, agregam-se as iniciativas de extensão promovidas em parceria com organizações da sociedade civil, movimentos sociais, organizações não governamentais, associações, cooperativas, hospitais, casas de acolhimento etc.



A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR SUBSTITUTO: TECENDO APROXIMAÇÕES COM OS SABERES DE PAULO FREIRE

Marcella Thaiane de Lima Silva

RESUMO: Este artigo analisa a prática docente de uma professora substituta no ensino superior público à luz dos saberes apresentados por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*. Utilizou-se como instrumento de coleta a observação. Os resultados revelaram que a prática docente observada aproxima-se com os saberes docentes defendidos na literatura. A docente demonstrou manifestar em sua prática um diálogo com os seguintes saberes: criticidade, reflexão crítica sobre a prática, respeito aos saberes dos educandos, respeito à autonomia do ser do educando, comprometimento, disponibilidade para o diálogo que o ato de ensinar exige alegria, segurança, competência profissional e generosidade.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Docente. Professor Substituto. Paulo Freire. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, resultante de uma experiência de pesquisa vivenciada na disciplina Didática do Ensino Superior, analisa a prática docente de uma professora substituta na Universidade Federal de Pernambuco à luz dos contributos da teoria freireana, especificamente com um olhar sobre os saberes docentes elencados na obra *Pedagogia da Autonomia*. O professor substituto é um profissional com vínculo temporário, amparado pela Lei 8745/93 (BRASIL, 1993), que atua em sala de aula na formação de bacharéis e licenciados. Os profissionais que se encontram com vínculo como professores substitutos apresentam formação acadêmica heterogênea (de graduação ao pós-doutorado), nem sempre têm experiência



profissional como docente e muitas vezes ainda estão realizando cursos na pós-graduação.

As pesquisas sobre o professor substituto se apresentam ainda em pequeno quantitativo, sendo encontradas as primeiras produções a partir dos anos 2000. Alguns estudos que tomam como referência esse grupo de professores têm tido como foco as condições de trabalho desse profissional, especificamente com foco nas condições negativas de trabalho. No sentido de tecer considerações sobre a prática docente desse profissional com base nos saberes freirianos e não sobre as condições negativas de trabalho, esse estudo pode trazer contributos significativos para área de formação de professores e prática pedagógica, bem como para um repensar da prática de professores substitutos atuantes em universidades públicas. Neste texto são apresentadas categorias teóricas que subsidiaram o trabalho: professor substituto; docência no ensino superior e saberes necessários à prática educativa à luz do Paulo Freire.

DISCUSSÃO TEÓRICA

PROFESSOR SUBSTITUTO

Nas universidades, é comum encontrarmos uma diversidade de profissionais atuando na docência. A esse respeito, Behrens (2003, p. 57) chama atenção para a diversidade de profissionais que têm exercido a docência no Ensino Superior:

Neste momento histórico encontram-se exercendo função docente quatro grupos de professores: a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio); d) os profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

A expansão das universidades públicas, principalmente no processo de interiorização, tem contribuído para a contratação de pessoal oriundo da pós-graduação *stricto sensu*. Inclusive o Programa de Apoio a Planos e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, é representativo na ampliação do acesso e da permanência no Ensino Superior. E nesse movimento é reforçada a contratação temporária do professor substituto para atuar na docência no Ensino Superior.

Tal contratação abre margem para a diminuição dos direitos trabalhistas, principalmente a partir do governo Fernando Henrique Cardoso em que as políticas neoliberais ganham espaço. Aliado à lógica capitalista neoliberal as universidades públicas têm contratado profissionais com vínculo de professor substituto.

Em termos da esfera legal, o professor substituto é um profissional amparado pela Lei nº 8.745/1993 (BRASIL, 1993). No entanto, antes da promulgação da referida Lei, o Decreto 94.664 de 1987 já apresentava disposições gerais para esse exercício profissional. Entre os dispositivos legais, decretos e leis que centram debate na contratação temporária, pode-se observar que a Lei nº 8745 de 1993 constitui um importante marco legal na condição de professor substituto. Essa Lei trata das circunstâncias da contratação desses profissionais, tempo permitido de exercício na função etc.

A mesma Lei ainda deixa claro para o público que as contratações destes professores têm um tempo determinado. Convém destacar que o Art. 9º explicita que o contratado não poderá

- I - receber atribuições, funções ou encargos não previstos no respectivo contrato;
- II - ser nomeado ou designado, ainda que a título precário ou em substituição, para o exercício de cargo em comissão ou função de confiança;
- III - ser novamente contratado, com fundamento nesta Lei, antes de decorridos 24 (vinte e quatro) meses do



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

encerramento de seu contrato anterior, salvo nas hipóteses dos incisos I e IX do art. 2º desta Lei, mediante prévia autorização, conformedetermina o art. 5º desta Lei.

Ainda encontramos algumas restrições relacionadas ao exercício da função de professor substituto. O Art. 6º explicita que “É proibida a contratação, nos termos desta Lei, de servidores da Administração direta ou indireta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como de empregados ou servidores de suas subsidiárias e controladas”.

Outro marco legal que faz menção às contratações por tempo determinado é a Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 37º, inciso IX, admite a possibilidade de contratação de servidores por tempo determinado, sendo condicionada ao atendimento de uma necessidade temporária de excepcional interesse público. E a Lei nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012) acrescenta que a contratação de Professor Substituto deverá ser autorizada pelo dirigente da instituição, condicionada à existência de recursos orçamentários e financeiros.

Esses são os marcos legais, e, para dar a conhecer o debate acerca do professor substituto, cabe situar o trabalho de Sobreiro (2003), que é pioneiro sobre professor substituto no Ensino Superior, que é uma pesquisa sobre o perfil socioprofissional dos professores substitutos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Koehler (2006) investigou como se constitui a trajetória institucional docente, contemplando questões que sinalizam os principais entraves, conquistas e sentimentos na atuação docente, relação com os estudantes e com a instituição. Os resultados revelaram como aspectos negativos da condição de professor substituto a sonegação de alguns direitos trabalhistas, embora tenham sido apontadas como aspecto positivo a realização profissional bem como a oportunidade de melhorar o currículo acadêmico.



Aimi (2010) teve como foco a realidade dos professores substitutos nas universidades da Região Sul e os resultados sinalizaram que é a partir desta experiência que os substitutos se constituem enquanto docentes. Pitthan (2010) privilegiou os professores substitutos da área de saúde e o estresse no trabalho e os resultados revelaram que o baixo apoio no ambiente de trabalho contribui para o desgaste desses professores.

Partocki (2012) em pesquisa documental fez uma análise do quadro de professores substitutos sob o viés do neoliberalismo e a flexibilização do trabalho docente. Os resultados da investigação sinalizaram que a contratação de professores substitutos gera um cenário de flexibilização e provisoriedade afetando o desenvolvimento profissional docente.

Rates (2015) analisou a dinâmica do prazer e sofrimento no trabalho de nove professores substitutos de uma instituição de educação superior pública do Maranhão. Os resultados apontam para um contexto laboral de precarização, em que esses professores não-efetivos convivem com alta carga horária de trabalho e falta de autonomia. Foram destacados o prazer relacionado ao reconhecimento dos alunos pelo trabalho e o sentimento de estar contribuindo na formação dos mesmos. O sofrimento está atrelado aos aspectos de precarização do vínculo flexível. Silva (2016) desenvolveu estudo sobre a desvalorização das condições de trabalho do professor substituto. Os resultados demonstraram que estes docentes têm uma jornada de trabalho muito intensificada que afeta as vivências dos professores em questões de saúde.

O conjunto desses estudos tem como ponto comum mais aspectos negativos que positivos da condição de professor substituto. E essa ordem de acontecimento chama atenção para o fato de que o trabalho profissional do professor substituto é bem particular ao cenário neoliberal na educação, notadamente no que se refere à submissão ao cenário mercadológico, na direção de uma mão de obra de preferência barata. A esse respeito, Leher e Lopes (2008, p. 21) tecem algumas considerações sobre a presença dos substitutos na



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

universidade, afirmandoque

a divisão estabelecida pela crescente contratação de professores substitutos como tática para ampliação do ensino superior nas instituições públicas são estratégias para desarticulação da carreira docente, uma conquista histórica, e do projeto de universidade em que ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis.

É importante compreender que tratar do professor substituto exige ir além de um debate pedagógico e contemplar o cenário político bem como econômico. Nesse sentido, vale situar que nos anos 90 os governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) trouxeram repercussões para o ensino superior público, notadamente sofrendo reformas neoliberais que ecoaram nas condições de trabalho dos professores, nas relações acadêmicas, nos modos de produção do conhecimento e principalmente na terceirização do trabalho docente.

Mancebo et al. (2006, p. 47) destacam as mudanças e consequências que atingem as atividades docentes decorrentes das novas ordenações assumidas pelo Estado brasileiro para a Educação Superior:

precarização do trabalho docente, visível até mesmo nas universidades públicas, onde proliferam as (sub)contratações temporárias de professores; intensificação do regime de trabalho, donde decorrem aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, atingindo, obviamente, não só os trabalhadores precários, mas acarretando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior; flexibilização do trabalho, em cujo nome novas atribuições são agendadas aos professores.

Nesse quadro, instala-se um clima de medo e instabilidade em que muitos docentes efetivos optaram pela aposentadoria. Ainda



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

houve aqueles que seguiram para cursar Mestrado ou Doutorado e a contratação do professor substituto passou a ser mais frequente, principalmente justificada como garantia ao direito à capacitação docente. No caso, a saída dos professores por aposentadoria e para capacitação gerou uma oportunidade para estudantes e ex-estudantes da pós-graduação exercer a função de substituto.

Conforme visto na legislação de pertinência, o professor substituto é um profissional que temporariamente (contrato máximo de 24 meses com intervalo de 24 meses para novo contrato) exerce atividade de Ensino isento de assumir atividades de Pesquisa e Extensão. A contratação de professor substituto representa para o Estado uma diminuição de gastos, por implicar em custos menores quando comparado ao processo de admissão de um professor efetivo na universidade.

No âmbito do governo dos presidentes petistas Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), embora também marcados pela lógica neoliberal, foram realizados concursos para professores efetivos. Mas os concursos não foram suficientes para dar conta

principalmente da demanda oriunda do Reuni, o que levou à continuidade da contratação de substitutos nas IES.

Esses profissionais vêm se deparando com condições de trabalho adversas na universidade, a exemplo: assumir disciplinas que não têm relação com a seleção prestada; jornada de trabalho intensa; ausência de acompanhamento de coordenadores de curso e/ou chefes de departamento; dividir o tempo para estudos e produções acadêmicas; ausência de uma sala para atender aos estudantes; escassez de materiais para ministrar aulas; e ausência de direitos que desfruta um professor universitário efetivo.

Tais condições adversas intensificam-se no governo de Michel Temer que desde 2016 vem adotando medidas favoráveis ao neoliberalismo e que tem trazido sérias implicações para a educação, tendo como exemplo da Proposta de Emenda Constitucional - PEC 55/2016 (BRASIL, 2016) que favorece o desmantelamento da



educação pública ao defender o congelamento de gastos públicos.

Nesse sentido, em consonância com a lógica capitalista, é relevante destacar que a universidade vem sofrendo pressão diante de demandas do mercado, num quadro de mercantilização do conhecimento e a alta rotatividade de professores substitutos nas instituições de ensino. Nesse cenário, os professores substitutos, ao submeterem-se à lógica neoliberal, vendem sua força de trabalho e ficam vulneráveis à carga horária de trabalho excessiva, desempenhando a função do que Rios (2001) denomina de “dador de aulas”. Inclusive, nos termos de Leher e Lopes (2008, p. 17),

A proliferação de professores substitutos cujo trabalho é pessimamente remunerado, desprovido de direitos trabalhistas, pressupõe longas jornadas de trabalho (docentes jovens requerem mais tempo para preparar os cursos), em prejuízo de seus cursos de pós-graduação. Ademais, o trabalho desses professores é centrado na sala de aula, desvinculado da pesquisa e da extensão, assim como das decisões sobre a instituição. As consequências dessa precarização atingem também os professores efetivos que ficam mais sobrecarregados em termos de comissões departamentais, orientações de monografia, mestrado e doutorado, orientação de bolsas tipo PIBIC, bancas etc.

A citação acima deixa claro que o neoliberalismo tem empobrecido a autonomia do espaço público no processo de construção do conhecimento, comprometendo o compromisso político e social da universidade na formação humana. O processo de contratação crescente de professores substitutos tem colaborado para o enfraquecimento do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que caracteriza a instituição universitária.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Estudiosos como Masetto (2003) e Zabalza (2004) consideram que a docência universitária tem passado por



transformações, em que o docente, antes visto como transmissor de conhecimentos, na atualidade é reconhecido na condição de mediador da aprendizagem dos estudantes. Essas considerações nos conduzem a ratificar a compreensão de que exercer a docência é um processo complexo que requer a aquisição e a mobilização de diferentes saberes que vão se constituindo ao longo da profissão professor (CUNHA, 2007).

Corroborando essa compreensão, Zabalza (2004) reafirma que o exercício da função de professor no contexto do Ensino Superior tem uma tríplice função: o ensino, a pesquisa e a administração. E para Veiga (2008), o professor, ao exercer a docência, responsabiliza-se por exercer um conjunto de atividades que vão além do ato de desenvolver aulas.

No que se refere à formação para o magistério superior, com ênfase no reconhecimento da pertinência do campo em construção da Pedagogia Universitária, vale fazer menção a estudos que vêm enfatizando a necessidade de ruptura com o paradigma cartesiano da ação docente.

Para Masetto (2003, p. 11), "os professores universitários começaram a se conscientizar que de que a docência, como pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica". Esse autor defende que atuar como docente no Ensino Superior demanda do profissional algumas competências, a saber: competência em uma determinada área do conhecimento, domínio na área pedagógica para que o docente possa gerir o currículo e entender o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, um professor com um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, ter domínio da tecnologia educacional e exercer a dimensão política. As competências supracitadas reforçam a relevância de admitir a docência de forma profissional.

Frente ao cenário de transição de paradigmas e das discussões acerca da pedagogia universitária, Cunha (2001) tem apresentado para o público leitor publicações pertinentes para o processo de compreensão das trajetórias, práticas e saberes dos



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

professores que atuam no Ensino Superior. Morosini (2001, p. 5) ao analisar a docência universitária frente aos limites da realidade nacional, no contexto de desafios propostos pelo mundo globalizado, constatou que “a produção científica sobre o tema tem se caracterizado por poucos estudos, isolados e descontínuos”.

As reflexões de Pimenta e Anastasiou (2002) versam sobre a formação específica do professor, a construção de sua identidade profissional, qualidades e finalidades do Ensino Superior. As autoras apresentam um balanço crítico das contribuições teórico-práticas no campo da didática e as contribuições para o processo de construção identitária.

Veiga e Castanho (2001) situam a aula na universidade tecendo considerações no âmbito do histórico, de mudanças no tempo, de modelos que se cristalizaram institucionalmente, limites, possibilidades e desafios. Lucarelli (2004) centra a atenção em caminhos possíveis para a transformação do ensino na universidade. Cordeiro e Melo (2008) socializam uma produção do conhecimento no campo da formação pedagógico-profissional-política sobre a prática docente de professores universitários, especificamente no âmbito da UFPE. Zabalza (2004), ao tomar a universidade como cenário específico para formação, tem como suporte a compreensão da docência na universidade como uma atividade profissional complexa que requer uma formação específica.

Em síntese, o conjunto desses autores chama a atenção para os limites da formação tradicional do docente que atua no Ensino Superior, sobre a valorização do conhecimento do campo disciplinar específico.

SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA À LUZ DO PAULO FREIRE

A aproximação com a produção teórica sobre Paulo Freire tem revelado sua amplitude e complexidade. Tal aproximação permitiu uma maior compreensão dos contributos de Freire à prática



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

educativa e colaborou para se reafirmar a relevância da pesquisa, uma vez que trataremos a prática docente do professor substituto à luz dos saberes Freirianos. Destacamos que os estudos que tivemos acesso sobre o professor substituto não tem tomado como objeto de atenção a análise da prática docente e os saberes necessários à prática educativa defendidos por Paulo Freire. Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2014) reúne um conjunto de saberes que são indispensáveis à prática pedagógica progressista em favor da autonomia dos educadores. O quadro a seguir apresenta uma síntese dos saberes elencados por Freire (2014) necessários à prática educativa:

Quadro 1: Saberes necessários à prática educativa segundo Freire (2014)

Capítulos elencados	Saberes necessários à prática educativa
Prática docente: primeira reflexão	Rigorosidade metódica; Pesquisa; Respeito aos saberes dos educandos; Criticidade, Estética e ética, Corporificação das palavras pelo exemplo Risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação; Reflexão crítica sobre a prática; Reconhecimento.
Ensinar não é transferir conhecimento	Consciência do inacabamento; Reconhecimento de ser condicionado; Respeito à autonomia do ser do educando; Bom senso; Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; Apreensão da realidade; Alegria e Esperança; Convicção de que a mudança é possível; Curiosidade.
Ensinar é uma especificidade humana	Segurança; Competência profissional e generosidade; Comprometimento; Compreender que a educação é uma forma



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

	de intervenção no mundo; Liberdade e autoridade Tomada consciente de decisões; Saber escutar Reconhecer que a educação é ideológica; Disponibilidade para o diálogo; Querer bem aos educandos.

Fonte as autoras

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, oferece uma visão revolucionária sobre a prática pedagógica, sublinhando a necessidade de uma educação que emancipe e que promova a autonomia dos educandos. No ensino superior, onde a formação crítica e a responsabilidade social dos futuros profissionais são cruciais, as ideias de Freire oferecem uma base teórica sólida para práticas educacionais que vão além da simples transmissão de conhecimentos.

Freire enfatiza que a prática pedagógica deve ser rigorosa em sua metodologia, mas também flexível e aberta às necessidades dos educandos. No ensino superior, isso implica a utilização de métodos que estimulem o pensamento crítico, a investigação e a reflexão, respeitando o ritmo e o contexto de cada estudante.

Assim sendo, esse artigo traz a análise dos saberes presentes na prática de uma docente substituta no Ensino Superior, particularmente no contexto de uma universidade pública. Seguindo ainda dos objetivos específicos que foram: a identificação dos ensinamentos/saberes de Paulo Freire na prática do docente do ensino superior; descrição do papel do educador como transformador do seu aprender-ensinar e compreensão da importância do despertar da consciência por meio da pesquisa e do senso crítico, formando sua prática em educação permanente.



METODOLOGIA

Como centramos o olhar na prática docente de um professor substituto, o estudo adotou a abordagem qualitativa. Sobre esta abordagem, Minayo (1994) destaca que estudos qualitativos são aqueles que trabalham com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e práticas dos sujeitos. A pesquisa foi desenvolvida durante o primeiro semestre letivo de 2024, em uma universidade pública localizada em Recife. Tomou-se como campo de investigação a Universidade Federal de Pernambuco por ser uma universidade de referência no Nordeste, aparecendo entre uma das melhores da América Latina e por apresentar um alto fluxo de contratação de professores substitutos.

Atualmente a UFPE dispõe de três Campus, a saber: Campus Universitário Recife, Vitória e Caruaru. Foi feita a opção pelo Campus Universitário Recife devido ao fato de estar localizado na capital, apresentar maior número de contratação de professores substitutos.

Para selecionar os prováveis professores participantes da pesquisa solicitamos aos chefes de departamento do Centro de Educação da UFPE que indicassem professores substitutos que viessem tendo traços freirianos em suas práticas e que aceitassem a observação de suas turmas. De modo geral, não houve resistências por parte dos departamentos para indicação dos professores. Aliado a isso, contamos com a colaboração dos secretários e técnicos administrativos para fazer a intermediação diante da agenda dos professores indicados. Foram indicados os professores, todos com formação superior e pós graduados. De posse dos nomes dos professores substitutos, O contato com esses professores se deu da seguinte forma: feita a indicação nos dirigimos a esses professores substitutos, a fim de confirmar o aceite e agendar as observações. Houve muita resistência por parte desses professores para confirmar o aceite da observação.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Apenas um dos professores indicados nos permitiu a realização do trabalho de observação no tempo estipulado.

Para desenvolver o trabalho de campo, utilizamos roteiro de observação e um caderno de campo para registro de situações que contribuíssem para melhor caracterização da prática desse professor. A prática do professor foi observada durante 4 (quatro) horas. No quadro 2 realizamos a caracterização do participante deixando claro para o leitor sua formação acadêmica, idade, tempo na docência, turma que leciona. Conforme se mostra no quadro abaixo:

Quadro 2: Caracterização do sujeito de pesquisa

Professora	Idade	Formação acadêmica	Turma da regência observada	Tempo de experiência docente	Tempo de experiência como professor substituto
Amélia		Graduação, Mestrado e Doutorado em História.	Turma 10º Período Pedagogia. Disciplina Teorias da Educação.	6 anos	6 meses

Fonte: as autoras

ANÁLISE

Conforme já mencionamos, fizemos uso da observação. Segundo Marconi e Lakatos (2017, p.208) “a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”. Destacamos que a observação auxilia o pesquisador a identificar



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não tem consciência.

O movimento de observação da prática docente permitiu identificar elementos comuns entre elas, como a capacidade de se comunicar com os alunos, o desejo de manter a harmonia do grupo, estabelecimento de relações pautadas na afetividade, preocupação com a elaboração do planejamento e cumprimento do tempo pedagógico. A seguir organizamos os registros da observação da prática. Eis o que revelam os trechos de observação a seguir:

“turma, findado esse momento de socialização dos mapas mentais, preparei uns slides para que agora possamos ter uma exposição dialogada sobre os contributos desses autores às diversas teorias da Educação. Em seguida vocês vão assistir um vídeo e seguiremos com o debate” Trechos de observação da aula Professora Roberta)

“pq trabalhar teorias da educação? é pq precisamos saber como que o aluno aprende, como que o professor ensina? é entender os pilares teóricos que fundamentam a prática pedagógica. É entender que um autor pode dialogar com outros autores, é ver que Freire dialoga com Rousseau. (Trechos de observação da aula Professora Roberta)

“todas essas teorias da Educação são um desafio, deve-se fazer uma crítica às teorias, qual o resultado dessa teorias na prática, isso é ciência. Esta dentro de uma das teorias da educação.” (Trechos de observação da aula Professora Roberta)

“Estamos acompanhando cronologicamente como os pensamentos pedagógicos foram evoluindo, pensando em uma nova sociedade. Vamos fazer um desafio: Toda vez que tivermos um autor, pensaremos no para que ? para que estudamos Rousseau ? Professora destaca: para todo cenário social, há uma intencionalidade, há uma política pública pensada. Nesse momento a professora ouve as colocações de dois estudantes a respeito das reflexões tecidas.” (Trechos de observação da aula Professora Roberta)



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

A observação do trabalho desenvolvido com a turma nos permitiu analisar as aproximações e os distanciamentos da postura da professora em relação aos saberes freirianos. A partir dos trechos de observação acima mencionados, afirmamos que a conduta da docente em sala de aula aproxima-se com os seguintes saberes destacados por Freire (2015): ensinar exige rigorosidade metódica, Criticidade, Reflexão crítica sobre a prática, Respeito aos saberes dos educandos, Respeito à autonomia do ser do educando, Comprometimento, Reconhecer que a educação é ideológica, Disponibilidade para o diálogo.

Os trechos de observação e aula cima destacados guardam certa aproximação com os saberes de Freire, pois ele enfatiza que a prática pedagógica deve ser rigorosa em sua metodologia, mas também flexível e aberta às necessidades dos educandos. No ensino superior, isso implica a utilização de métodos que estimulem o pensamento crítico, a investigação e a reflexão, respeitando o ritmo e o contexto de cada estudante. Além disso, Freire argumenta que ensinar exige constante pesquisa por parte do educador, uma vez que o conhecimento é dinâmico. No ensino superior, isso se traduz na prática de incentivar os alunos a se envolverem em atividades de pesquisa, estimulando a curiosidade e a investigação crítica. Tal postura é observada na conduta da professora Roberta.

O respeito ao conhecimento prévio dos estudantes é um aspecto fundamental na abordagem freiriana e tal questão é evidente na prática da docente observada nesse estudo. No ensino superior, é essencial reconhecer e valorizar as experiências e os saberes que os alunos trazem para a sala de aula, utilizando-os como ponto de partida para novas aprendizagens. Freire, em *Pedagogia da Autonomia* defende que a educação deve promover a criticidade, incentivando os estudantes a questionarem e a refletirem sobre a realidade que os cerca. No ensino superior, essa postura crítica é estimulada pela docente, uma vez que ela preocupa-se em formar profissionais- professores que não apenas dominem técnicas, mas



que também sejam capazes de aplicar as teorias da educação seu conhecimento de maneira ética e transformadora.

Destacamos que Freire sugere uma prática educativa norteada por princípios éticos e estéticos. No ensino superior, isso significa que os educadores devem promover um ambiente onde a busca pelo conhecimento seja acompanhada por uma reflexão ética sobre seu uso e implicações, assim como pela valorização da criatividade e da sensibilidade. Ademais, Para Freire, o ensino deve estar intimamente ligado à realidade dos estudantes. No ensino superior, é importante que as práticas pedagógicas estejam conectadas com as realidades sociais, políticas e econômicas, preparando os alunos para enfrentar os desafios concretos do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito do revelado na literatura referente ao Paulo Freire e com o trabalho empírico de observação realizado, podemos afirmar que a prática docente observada aproxima-se com os saberes docentes defendidos na literatura “Pedagogia da Autonomia” ao manifestar em sua prática um diálogo com os seguintes saberes: Criticidade, Reflexão crítica sobre a prática, Respeito aos saberes dos educandos, Respeito à autonomia do ser do educando, Comprometimento, Reconhecer que a educação é ideológica, Disponibilidade para o diálogo, Ensinar Exige Alegria e Esperança e Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Constatamos uma convergência entre esses saberes elencados e a postura da docente na sala de aula universitária.

Destacamos que a prática docente no ensino superior, quando orientada pelos princípios de Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia*, pode transformar profundamente o processo de ensino e aprendizagem. Ao promover a autonomia, o respeito ao saber dos estudantes, a criticidade e a ligação do conhecimento com a realidade, o ensino superior pode formar cidadãos não apenas capacitados



tecnicamente, mas também conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

AIMI, Daniela da Silva. **A realidade do professor substituto nas universidades da região sul do Brasil:** contribuições para a qualidade do trabalho docente. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

BARATTO, Samuel da Silva. **O professor substituto:** repercussões na formação inicial docente – um estudo de caso. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BEHRENS, Marilda A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade.** 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BRASIL. **Lei 9.875/93.** Dispõe sobre contratação por tempo determinado. 1993. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm. Acesso em: 09 ago. 2024.

CUNHA. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 11-26.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

KOEHLER, Solange Ester. **A trajetória institucional/docente do professor substituto da UFSM**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

LAKATOS. E M; Marconi, MA. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LUCARELLI, Elisa. **Las innovaciones en la enseñanza**, ¿Caminos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? Actas 3ras Jornadas de Innovacion Pedagógica en el Aula Universitaria, Bahía Blanca, Argentina. 2004.

MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

PARTOCKI, Eva. **Professores Substitutos**: Neoliberalismo e a Flexibilização do Trabalho Docente. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Abrasco-Hucitec, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad.: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida (**Orgs.**)

A PERSPECTIVA INCLUSIVA E INSPIRAÇÕES FREIREANAS EM DIÁLOGO: PERCEPÇÕES DE UM LICENCIANDO EM EDUCAÇÃO FÍSICA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EXTENSÃO

Maria Luíza Mendes Santos (UFRJ)

Michele Pereira de Souza da Fonseca (UFRJ)

RESUMO: O objetivo deste artigo é refletir sobre a trajetória formativa de um professor de educação física com baixa visão atravessado pela perspectiva inclusiva e inspirações freireanas em um projeto de extensão. Tal projeto baseia suas ações num referencial teórico sobre inclusão ampliada, dialética, processual e infindável e nos pressupostos freireanos criticidade, construção coletiva, dialogicidade e horizontalidade. Esse é o lócus em que um (à época) licenciando com deficiência visual se forja professor e pela via da entrevista, evidenciamos 3 categorias de análise: a criação e efetivação do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade e a diversidade inerente à deficiência; a Extensão como Práxis e o se reconhecer professor(a); a indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão. Educação Física. Formação docente. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre os processos inclusivos/excludentes na nossa sociedade, somos tomadas por inquietações que nos movem a problematizar o direito à vida digna e justa e como essas situações também se projetam no campo educacional. Especificamente na Educação Física escolar, que historicamente foi marcada por exclusões envolvendo a valorização da aptidão física e dos aspectos biologizantes (Soares et al., 1992; Castellani Filho, 1991), nossa



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

práxis pedagógica objetiva ressignificá-la em uma perspectiva inclusiva.

Como referencial teórico propomos a articulação de autores(as) que embasam um sentido de inclusão amplo, processual, dialético e infindável (Sawaia, 2022; Booth; Ainscow, 2012; Santos; Fonseca; Melo, 2009) que considera não somente questões relacionadas à deficiência, mas também abarca questões envolvendo gênero, sexualidade, racialidade, etnias, religiosidade, geracionalidade, entre outros marcadores sociais da diferença que não são considerados de maneira estanque e sim interseccionados consubstanciando as complexas relações estabelecidas (Collins; Bilge, 2021).

Nessa perspectiva inclusiva “não é possível limitar-se a um olhar romântico e ingênuo, uma vez que as situações de exclusão que acontecem no chão da escola refletem e são refletidas por questões que emergem na sociedade” (Fonseca, 2023, p. 7). Tal perspectiva embasa nossa práxis pedagógica construída coletivamente no Projeto de Extensão Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva (PEFEPI), que acontece atualmente em três Escolas Municipais do Rio de Janeiro, realizado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar (LEPIDEFE), vinculado à Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ).

Os princípios freireanos de criticidade, construção coletiva, dialogicidade e horizontalidade vão ao encontro do sentido ampliado de inclusão que embasa esta pesquisa e nossas proposições no projeto de extensão. Este tem como objetivo construir colaborativamente ações mais inclusivas nas aulas de Educação Física, buscando ampliar a participação efetiva de todos(as) os(as) envolvidos(as) e minimizar exclusões de toda ordem. A ação coletiva se estabelece a partir da parceria entre a professora da universidade (coordenadora do projeto), as três professoras de Educação Física do município (regentes das escolas em que o projeto atua) e estudantes



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

extensionistas de graduação/licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O PEFEPi se coloca como parte do processo de curricularização na formação da UFRJ e portanto, está em consonância com o conceito de extensão universitária considerado como processo educativo, cultural e científico que viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade e se operacionaliza dialogando com as diretrizes da extensão interação dialógica, interdisciplinaridade, interprofissionalidade, indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, impacto na transformação social e impacto na formação de estudantes (FORPROEX, 2012).

Nessa lógica de proposições coletivas, dialógicas, horizontalizadas, críticas e reflexivas, utilizamos a diversificação de conteúdos e o ensino colaborativo como estratégias pedagógicas inclusivas. A diversificação de conteúdos busca ampliar o leque de oportunidades de participação evidenciando interesses diversos em atividades pouco exploradas historicamente no campo da educação física escolar ao diversificar não somente os elementos da cultura corporal, mas tudo inerente aos conteúdos, as abordagens, metodologias, avaliações (Fonseca; Ramos, 2017; Fonseca; Silva; Santos, 2023). O ensino colaborativo reforça a relação dialógica e horizontal entre todos(as), com destaque para o protagonismo estudantil considerando os princípios freireanos de construção coletiva com e não para ou sobre eles(as), como ratifica Freire (2011, p. 88): “É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo”.

As inspirações freireanas estão presentes no projeto desde o planejamento, passando pela execução cotidiana das aulas e os processos avaliativos em que todas as pessoas envolvidas constroem coletivamente as propostas, não somente docentes e extensionistas, mas também os (as) estudantes da educação básica, valorizando as experiências, tal qual Freire nos sinaliza sobre a importância de além de respeitar os saberes dos educandos, “discutir com os alunos a razão



de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 2011, p. 17).

Como o PEFEPi existe desde 2015, mais de cem estudantes extensionistas passaram pelo projeto, dentre eles(as), cinco licenciandos(as) com deficiência. A potência da presença desses docentes em formação reafirma o que temos proposto como uma formação na e para perspectiva inclusiva.

A expressão ‘formação na e para perspectiva inclusiva’ justifica-se para afirmar que a preocupação não é só perceber se os estudantes estão sendo formados para lidar com as diferenças em suas ações profissionais futuras, mas também se eles, enquanto seres singulares, são considerados na formação. Nesse sentido, o ‘na perspectiva inclusiva’ significa refletir sobre como se dá a formação dos estudantes com relação aos processos inclusivos e/ou excludentes que permeiam tal curso, considerando necessariamente suas próprias demandas e questões. O ‘para perspectiva inclusiva’ significa perceber o reflexo dessa formação inicial nas futuras ações docentes desse estudante em formação (Fonseca, 2021, p. 47-48).

Nosso foco neste texto é visibilizar o protagonismo de um docente com deficiência visual durante seu processo de formação e sua atuação no projeto de extensão, permeando um caminho que impacta não somente a formação dele, mas a de todas as pessoas que atravessam essa trajetória. Assim, o objetivo desse artigo é refletir sobre a trajetória formativa de um professor de educação física com baixa visão atravessado pela perspectiva inclusiva e inspirações freireanas em um projeto de extensão.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa pois aponta que “trabalhar qualitativamente implica, necessariamente, por definição, em entender/interpretar os sentidos e as significações que uma pessoa dá aos fenômenos em foco” (Turato, 2003, p.168). Constitui-se de um



recorte de uma pesquisa longitudinal que teve início em 2022 e busca acompanhar por 5 anos a trajetória formativa de 25 estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas vinculados ao curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ, mapeados de 2016 a 2024.

Como instrumento de coleta de dados tivemos uma entrevista, cujo recorte para esse artigo contou com quatro perguntas acerca do perfil e uma pergunta sobre o processo experienciado na pesquisa e/ou extensão durante o curso. O participante da presente pesquisa é um (atualmente) professor de Educação Física com baixa visão que participou do PEFEPi como extensionista de 2018 a 2022.

A partir da transcrição e leitura atenta da entrevista, realizamos a análise textual discursiva (ATD) (Moraes; Galiuzzi, 2007) e emergiram três categorias de análise para discussão:

- o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NIAc-EEFD/UFRJ) e a diversidade inerente à deficiência;
- a Extensão como Práxis e o se reconhecer professor(a);
- indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A entrevista se iniciou com um bloco de perguntas relacionado ao perfil do entrevistado, questionando o nome fictício que se identificaria, a idade, o gênero, a orientação sexual, como se autodeclara em relação a cor/raça e se possuía alguma deficiência e/ou necessidade específica. O questionamento sobre o nome fictício se configurou enquanto um movimento para preservar a identidade dos(as) estudantes, ao mesmo tempo que valoriza a participação para que se sentisse pertencente e se reconhecesse nesse processo.

No que tange à idade, gênero e a orientação sexual, o entrevistado Ricardo²⁵ apontou que possui 24 anos e se identifica

²⁵ Nome fictício.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

enquanto homem heterossexual. Sobre a racialidade, afirmou “Sou uma pessoa negra, porém eu sou albino né, então eu tenho a pele clara por conta do albinismo, mas eu me reconheço como uma pessoa negra”. O albinismo é uma condição genética que pode levar a baixa visão e a um fenótipo hipopigmentado (Moreira et al., 2016). Souza e Fonseca (2022) dialogam sobre o processo de se reconhecer negro e albino, principalmente por “não ter sofrido racismo que uma pessoa de pele preta sofre” (p.14), mas destacam que o reconhecer-se negro ou negra não deve ser exclusivamente atrelado as questões de preconceito mas sobretudo “é sobre sua história, ancestralidade, culturas e raízes” (p.15).

Quando questionado sobre sua deficiência e/ou necessidade específica afirmou que:

Então, eu tenho baixa visão por conta do albinismo, quando eu era novo eu sabia que eu não enxergava bem como as outras pessoas, não enxergava bem não né, não enxergava como as outras pessoas, tanto quanto as outras pessoas, mas eu não sabia que era uma deficiência visual, isso aí foi depois de bastante tempo, mas é isso, eu tenho baixa visão.

Na primeira categoria intitulada o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NIAc-EEFD/UFRJ) e a diversidade inerente à deficiência, é importante contextualizar a criação do NIAc e sua associação com a pesquisa longitudinal. Em uma das etapas da pesquisa, esta contava com encontros com os(as) estudantes com deficiência ao final de cada semestre buscando compartilhar experiências e pensar coletivamente estratégias para uma formação de professores(as) mais inclusiva. A partir do encontro realizado em 2022.1 e da socialização das experiências e demandas expostas, emergiu dos(as) estudantes a necessidade da construção de uma rede de apoio mais robusta que os(as) aproximasse da universidade. Nesse sentido, iniciam-se as mobilizações para a criação do NIAc que foi aprovado na Congregação da EEFD/UFRJ ao final do mesmo ano.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

O objetivo do NIAc consiste em aproximar relações entre universidade-estudante com o propósito de reduzir barreiras e construir coletivamente possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem, pensando em uma formação mais inclusiva, crítica e humanizadora para todas as pessoas. Dessa forma, como Fonseca e Santos (2024) apontam, esse movimento não emerge a partir de uma imposição da direção, ao pressupor alguma necessidade desses(as) estudantes, mas a partir de uma construção dialógica e horizontalizada com e não relativamente para eles(as) (Freire, 2013). Outro ponto fundamental materializado pelo NIAc é a indissociabilidade entre as instâncias de ensino e pesquisa, que não atuam de maneira segregada e/ou compartimentalizada, mas se entrelaçam na formação docente.

Posto isso, o NIAc continua apoiando estudantes que sinalizem necessidades específicas ao longo do curso. Essa possibilidade de acompanhamento não é reservada apenas para estudantes com deficiência, mas quaisquer pessoas que apontem demandas a partir de exclusões que podem ocorrer por diferentes motivações, como questões de gênero, racialidade, etnia, classe social, religiosidade, aspectos geracionais, dentre outros, conforme nos respalda o conceito ampliado de inclusão aqui apresentado, porém, a maioria dos acompanhados são estudantes com deficiência.

Refletindo sobre esses outros atravessamentos interseccionados, o entrevistado aponta que:

Eu fiz o projeto de extensão Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva do segundo período até o início da pandemia, até quando eu pude, porque depois eu tive que começar a trabalhar e tive que sair, e isso também foi uma barreira durante graduação, porque eu machuquei o joelho e aí eu tive que operar, não tava mais ganhando o bolsa atleta e tive que começar a trabalhar, e eu trabalhava de madrugada e assistia a aula. Depois eu mudei de emprego, assistia a aula no trabalho escondido, e durante todo esse caminho essa barreira socioeconômica foi bem complexa, eu tinha acabado de ir e morar sozinho então “vou trabalhar, vou trabalhar” não tinha outra opção, ou trabalhava ou não comia, então isso foi outra barreira.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

A partir dessa fala é importante pontuar duas questões que emergem. Inicialmente, o fato que a pessoa com deficiência é atravessado por muitos marcadores sociais que devem ser considerados durante o processo de ensino-aprendizagem (Fonseca, 2023). Não é possível invisibilizar esses marcadores, tampouco reduzir uma pessoa apenas a deficiência se buscamos um processo formativo mais inclusivo para todas as pessoas. Ademais, isoladamente o marcador social da deficiência não pode ser considerado mais inclusivo ou excludente, o encontro do marcador com uma sociedade preconceituosa é o que provoca os processos de exclusão. Corroborando com essa questão, Kaufman (2017, p.113) enfatiza que “a deficiência é a produção do encontro entre uma pessoa e as barreiras que ela encontra no contexto social em que está inserida.”

Nesse sentido, ressaltamos a importância da universidade proporcionar mecanismos não só de acesso, mas de permanência desses(as) estudantes de diferentes realidades, não sendo necessário que busquem trabalhos e remunerações fora da universidade, mas que a partir de bolsas de iniciação à docência, extensão e pesquisa, por exemplo, seja possível investir na sua própria formação. Com isso, olhar com atenção às singularidades dos(as) licenciados(as) durante a graduação, considerando esses muitos atravessamentos que os(as) formam enquanto seres complexos, vão ao encontro de um conceito de formação docente na e para perspectiva inclusiva, buscando não só formar para lidar com as diferenças que são inerentes ao chão da escola em suas ações profissionais futuras, mas valorizar a realidade, as experiências e os saberes dos(as) estudantes ainda durante a graduação (Fonseca, 2021).

A segunda categoria tem como foco a Extensão como Práxis e o se reconhecer professor(a). No relato do entrevistado ressaltamos um trecho que dialoga com essa temática:

eu fiz o PEFEPi desde os meus períodos iniciais, e o PEFEPi eu falo com todo mundo que a extensão me formou. A extensão me formou.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Por eu ter entrado muito cedo no PEFEPi e ele atuar diretamente no chão da escola, eu tive a prática docente desde muito cedo, e isso pra mim fez uma diferença enorme.

Paulo Freire (1991, p.58) afirma que “Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Esse processo de se reconhecer professor, segundo o autor e também presente na fala do entrevistado, não ocorre em um único momento, mas é moldado no diálogo entre a ação e a reflexão, nesse caso, oportunizada pelo projeto de extensão. Em um curso de formação de professores(as), não é coerente um distanciamento entre a escola e a universidade. A proposta do processo de estágio acontecer apenas nos períodos finais parece ser justificada por um aumento na bagagem teórica e talvez a aquisição de uma maturidade pedagógica, mas nos questionamos: se o(a) estudante não se identificar com a prática pedagógica, essa insatisfação só poderá ser percebida na finalização do curso?

Nesse sentido, ressaltamos a potência da extensão ao oportunizar esse contato com o “chão da escola” ainda nos períodos iniciais, potencializando as associações entre as discussões e reflexões expostas nas áreas de ensino, majoritariamente teóricas, em diálogo com a educação pública, os(as) professores(as) regentes, os(as) educandos(as) e toda a comunidade escolar.

Já a terceira categoria dialoga sobre a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Essas três esferas configuram os pilares base da vida universitária, não como categorias estanques dissociadas, mas que a partir do seu entrelace potencializa uma formação protagonista e cidadã ao reafirmar:

a Extensão Universitária como processo acadêmico. Nessa perspectiva, o suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa) (FORPROEX, 2012, p.19).



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Sobre isso, o entrevistado afirma que:

o PEFEPI é uma ação do LEPIDEFE. Você atuar em um laboratório de pesquisa, você participar, você estudar, isso é muito importante. Principalmente o que eu achava muito legal era que a gente estudava a teoria no LEPIDEFE e botava na prática no PEFEPI, é literalmente a práxis freiriana, que é você aproximar o discurso da prática, isso é muito muito legal muito importante, foi muito importante para mim, foi muito formativo, na verdade é o que me formou professor.

As ações de ensino-pesquisa-extensão construídas coletivamente no/pelo LEPIDEFE ratificam a preocupação da não dicotomia entre teoria e prática e sim a práxis como ação movedora da realidade ao encontro de pensar processos mais inclusivos que excludentes. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Freire, 2013, p.37).

Em termos previstos no currículo oficialmente no curso citado, para a maioria dos(as) estudantes a aproximação com a pesquisa se dá em momentos estanques no início e no final do curso por meio de disciplinas específicas sobre metodologia da pesquisa ou para fazer o trabalho de conclusão de curso, a não ser que o(a) estudante participe de algum laboratório ou grupo de pesquisa. A extensão, a partir da inserção como parte obrigatória da formação por conta curricularização, oportuniza que todos(as) os(as) estudantes regularmente matriculados na universidade, e não somente alguns(mas), tenham contato com o sentido extensionista ao longo de toda sua formação, contemplando a ideia de:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 16).



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Dessa forma, é possível perceber as inspirações freireanas em todas as instâncias do PEFEPI, ressaltando o princípio da coerência defendido por Freire (2011, p.48) ao afirmar que:

As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis - a da coerência. Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com a minha arrogância?

Nesse sentido de aproximar o discurso da prática, de pouco adianta pesquisar um conceito ampliado de inclusão se na prática não há uma atenção às singularidades dos(as) extensionistas e dos(as) educandos(as) na educação básica. Essa indissociabilidade entre a teoria e prática permeia tanto o LEPIDEFE quanto o PEFEPI. Mesmo em um Laboratório de pesquisa é possível pensar a materialização desses conceitos na prática na horizontalidade das leituras e planejamentos, no cuidado e na atenção durante os processos de orientação e da valorização dos saberes de todos envolvidos naquele processo independente dos títulos. Simultaneamente, o chão da escola oportunizado pelo PEFEPI não está dissociado de teoria, ao passo que todas as ações estão embebidas de reflexões em um intenso processo de práxis, respaldando as metodologias, abordagens, avaliações e elaborações com os(as) estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos com esse artigo refletir sobre a trajetória formativa de um professor de educação física com baixa visão atravessado pela perspectiva inclusiva e inspirações freireanas em um projeto de extensão.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Compreendemos a dialeticidade dos processos inclusivos/excludentes próprios de uma sociedade capitalista como a nossa, marcada por opressões e injustiças sociais que também se apresentam no campo educacional. Mas, não de maneira ingênua e acrítica, destacamos a articulação da perspectiva ampliada de inclusão com os pressupostos freireanos. Tal articulação está presente no projeto em tela e retratada na fala do entrevistado em questão ao ressaltar a oportunidade formativa de modo dialógico, horizontalizado, crítico e reflexivo.

A partir da visibilização do protagonismo desse docente com deficiência visual durante seu processo de form(ação) no projeto de extensão com essas inspirações freireanas, ratificamos a formação docente na e para perspectiva inclusiva ao considerar esse espaço como a ratificação do direito de acesso e permanência na universidade de pessoas com deficiência que são minorizadas historicamente e que neste espaço não são meros objetos de estudo e sim sujeitos autônomos e agentes da própria história.

Essa pesquisa materializa uma realidade em que se deseja valorizar todas as formas de ser e estar no mundo e que não estamos mais sendo somente formados(as) para lidar com as diferenças, quaisquer que sejam elas, durante o exercício da profissão, mas sobretudo que todas as pessoas sejam consideradas e respeitadas na formação, contemplando a dialeticidade entre o na e o para, de modo a defender a utopia “como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia (Freire, 2001, p. 85).

REFERÊNCIAS

BOOTH, Tony; AINSLOW, Mel. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro, produzido pelo LaPEADE, 2011.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

COLLINS, Patricia Hill.; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1ª
Edição. São Paulo: Boitempo, 2021.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história
que não se conta. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Os preconceitos
(re)produzidos pela/na escola e a Educação Física Escolar: um debate
urgente!. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 8, p. 1-20, 2023.
Disponível em:
[https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/
article/view/4051](https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/4051). Acesso em: março de 2024.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; RAMOS, Maitê. Inclusão
em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de educação física
escolar. In: PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas (Org.).
Conhecimentos do professor de educação física escolar.
Fortaleza, CE: EdUECE, 2017, p 184-208.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SANTOS, Maria Luíza
Mendes. Percepções de licenciando(as) com deficiência na UFRJ: o
Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NIAc) como estratégia
pedagógica inclusiva. **E-book do 4º Congresso Nacional de
Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional e
Tecnológica**, Natal, 2024.

FONSECA, Michele; SILVA, Samara; SANTOS, Maria Luíza. (Org.).
**Possibilidades de Diversificação de Conteúdos na Perspectiva
Inclusiva**: Relatos de Experiência na Educação Física Escolar. 1ªed.
Rio de Janeiro. Autografia, 2023.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Formação Docente em
Educação Física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Brasil e Portugal, **Revista Aleph**, Rio de Janeiro, p. 42-74, 2021.

Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/48348> . Acesso
em: maio de 2024.

FORPROEX, Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de
Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão
Universitária**. Coleção Extensão Universitária; v. 7, Gráfica da
UFRGS. Porto Alegre, RS, 2012.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE,
Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São
Paulo: UNESP, 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e
Terra, 2013.

KAUFMAN, Nira. Deficiências, dificuldades e diferenças: critérios e
direções para mediar na escola. MORAES, Marcia; MARTINS,
Bruno Sena; FONTES, Fernando; MASCARENHAS, Luiza Teles.
(Orgs.). **Deficiência em questão**: para uma crise da normalidade.
Nau Editora. Rio de Janeiro, 2017.p.113-135.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual**:
discursiva. Editora Unijuí, 2007.

MOREIRA, Lília Maria de Azevedo; PINHEIRO, Matheus Augusto
Lima Pinheiro; BORGES, Vinícius Magalhães; CECÍLIA, Maria
Helena Machado Santa. Estudo sobre albinismo oculocutâneo e etnia



negra em bairros e localidades de Salvador-Bahia. **Revista de Ciências Médicas e Biológicas**. Salvador, v. 15, n. 1, p. 23-26, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/23274/1/Estudo%20sobre.pdf>. Acesso em: março de 2024.

SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele; MELO, Sandra. **Inclusão em Educação**: diferentes interfaces. Curitiba, CRV, 2009.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2022.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Maria Elizabeth Medicis Pinto; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, João Marcos Isaías de; FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Narrativas autobiográficas de um professor em (constante) formação, negro, albino e com baixa visão. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 9, p. 11-24, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/issue/view/715>. Acesso em março de 2024.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico - qualitativa**: construção teórico metodológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

CURSO DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES PARA A EJA: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM FOCO

João Pedro Ferreira da Silva
Jacqueline Cardoso Ferreira
Clara Tavares Pereira
Cassia Cristina Safrá Dias
Iracema Oliveira dos Santos

RESUMO: Este artigo, escrito pela equipe extensionista do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos, evidencia o papel da Extensão Universitária no Ensino Superior, em especial na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio do Curso de Formação de Alfabetizadores para a EJA da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em diálogo com Paulo Freire, buscamos explicitar a necessidade de uma formação docente que reconheça as especificidades dessa modalidade de ensino, refletindo acerca da contribuição que as ações de extensão podem ter nesse processo formativo. Concluímos que não só o curso em questão, como também, outras iniciativas extensionistas podem ser de extrema relevância para a formação de profissionais da área de Educação mais capacitados e conscientes de seu papel como educadores, seja na EJA ou em outras modalidades de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação de Jovens e Adultos. Extensão Universitária. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Ao analisar a educação no Brasil, se torna impossível excluir das discussões a intensa desigualdade social presente no país. Com uma história marcada pela privação de direitos básicos, em especial à população vulnerável econômica e socialmente, o campo educacional se apresenta como um local de intensas disputas desde seu surgimento até os dias atuais. De maneira ainda mais específica, a



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade regular da Educação Básica, enfrentou e segue enfrentando uma série de lutas a fim de oferecer aos sujeitos que a compõem um ensino gratuito e de qualidade, garantido a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Adentrando as problemáticas existentes na esfera educacional, um ponto de extrema relevância é a formação docente e suas implicações. A presença de currículos obrigatórios rasos e incondizentes com a realidade encontrada no cotidiano de sala de aula, acabam por lançar profissionais muitas vezes despreparados para o fazer pedagógico, colaborando, assim, com a desvalorização da carreira docente. Paulo Freire em seu livro “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa” (2019) assevera a importância do sistema educacional superar o paradigma cartesiano de educação e, assim, propõe uma prática pedagógica de reflexão com vistas ao futuro, de forma integrada e completa, na busca pela formação de sujeitos críticos e cognoscentes. Nesse sentido, faz-se necessária uma pedagogia que reconheça a realidade político-social, bem como seja indagadora e inquieta; isto é, que identifique a complexidade social existente e busque avançar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao levar a questão curricular para o âmbito da EJA, o cenário se torna ainda mais preocupante. Apesar dos avanços legais acerca da modalidade marcados, por exemplo, pelo Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000) construído pela Câmara de Educação Básica que discute, entre outros pontos, a necessidade de uma formação docente específica para a atuação na EJA, observamos, ainda, a depreciação da temática por parte das universidades. Esse descaso pode ser evidenciado pela ausência de disciplinas obrigatórias relacionadas ao universo da EJA em grande parte das licenciaturas de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Reconhecendo as lacunas presentes na formação inicial de professores e compreendendo que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática" (FREIRE, 1991, p.58), enxergamos a Extensão Universitária (EU) como um dos caminhos para preenchê-las, pois a partir da extensão, os estudantes têm a possibilidade não só de se aprofundar em assuntos de interesse prévio, mas descobrir novas temáticas e inclinações, tendo contato com pessoas de dentro e fora da sociedade acadêmica.

Dessa forma, o Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos desempenha um importante papel na formação de seus integrantes, ao possibilitar a aproximação com a riqueza presente na modalidade EJA, tão pouco explorada em outras instâncias da universidade, promovendo nesse processo a interlocução de sujeitos internos e externos à comunidade acadêmica.

Dentro do programa são desenvolvidas diversas atividades extensionistas, entre elas o Curso de Formação de Alfabetizadores para a EJA, foco deste trabalho. Nele, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, os cursistas são apresentados a diversas temáticas relacionadas à EJA e ao processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos, sendo impulsionados a desenvolver, ao final do percurso formativo, uma atividade direcionada à modalidade, que atenda a suas especificidades.

Assim, objetivamos com este texto apresentar uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido pela equipe em torno da formação docente destinada a EJA, buscando compreender de que maneira a Extensão Universitária pode não só apresentar os conhecimentos produzidos na academia, mas também, produzir novos conhecimentos a partir da interlocução com diferentes sujeitos que atuam ou desejam atuar com a EJA.

Com esse intuito, será feito um breve apanhado histórico sobre o campo educacional no Brasil desde seu surgimento até os dias atuais, trazendo alguns marcos importantes da história da Educação e da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, será feita uma contextualização a respeito do Curso de Formação de Alfabetizadores para a EJA, promovido pelo Programa Integrado da UFRJ para



Educação de Jovens e Adultos, analisando seus impactos tanto para quem participa como cursista, quanto para quem atua como extensionista na sua organização, preparação e prática.

Esperamos que essa ação sirva como inspiração para os leitores, estimulando outras iniciativas e demonstrando a potência da Extensão Universitária, em especial do Curso de Formação de Alfabetizadores para EJA, como espaço formador.

FORMAÇÃO DOCENTE

Para discutir a formação docente no Brasil, sobretudo a EJA, é essencial olharmos para a história da educação brasileira, uma vez que desde o período colonial, nossa educação passou por diversas fases que refletem todas as mudanças políticas, sociais e econômicas do país. Durante esse período, a educação estava sob o controle da Igreja Católica, e seu principal objetivo era a catequese dos indígenas e a formação da elite colonial (Freitas; Biccás, 2009). As primeiras escolas, como os colégios jesuítas, eram voltadas para a formação de líderes religiosos e políticos.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, houve uma tentativa de secularização da educação, mas o sistema educacional brasileiro continuou sendo elitista e excludente, acessível apenas a uma pequena parcela da população. A educação pública só começou a ser estruturada de forma mais abrangente após a Independência em 1822, com a criação das primeiras escolas normais, destinadas à formação de professores.

No século XX, a formação docente passou por grandes transformações, especialmente a partir da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública e a institucionalização dos cursos de Pedagogia. Esses cursos buscavam preparar professores para atuar na educação básica, mas, apesar disso, a formação docente no Brasil continuou a enfrentar desafios significativos, principalmente ao que tange a formação dos educadores da EJA.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), através do artigo 37, a EJA passa a se consolidar como uma modalidade de ensino da educação básica, garantindo o direito “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”, cabendo, então, ao Poder Público assegurar não apenas o acesso, como também “a permanência do trabalhador na escola” (BRASIL, 1996).

Contudo, sabemos que mesmo com essa legislação que garante o direito à educação desses jovens e adultos trabalhadores, na prática, nos sistemas educacionais é reiterada a marginalidade do ensino nessa modalidade, tanto pela escassez de recursos financeiros destinados a manutenção de suas ações, quanto pela não garantia de formação de docentes para atuar na área.

Assim, a EJA, muitas vezes, é pensada numa perspectiva de formação aligeirada, pautada na certificação. Nesse sentido,

na atual forma histórica de dualidade educacional, o elemento novo é constituído pelas ofertas educativas que propiciam possibilidades de acesso a diferentes níveis de certificação, falsamente apresentados como portadores de qualidade social igual a das certificações as quais têm acesso às burguesias. Obscurece-se assim, cada vez mais, o fato de que não há, efetivamente, ações destinadas à elevação igualitária do nível educacional da classe trabalhadora em sua totalidade (Rummert; Ventura, 2013, p. 723).

Desta forma, partimos da premissa de que a educação é um direito e por ser a EJA uma possibilidade de reparação histórica com todos aqueles que ajudaram a construir nosso país, mas que apesar de terem cumprido com uma série de deveres, não tiveram direitos sociais básicos garantidos, o investimento na formação docente representa também uma forma de cumprir sua função reparadora, de forma a promover a interlocução com todos os sujeitos envolvidos²⁶.

²⁶ Partimos da conceituação de sujeito, todos envolvidos no processo, mesmo que em níveis de aprendizagem diferentes: alunos e professores.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

María Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

No entanto, estudos desenvolvidos por Di Pierro (2010), Soares (2008) e Machado (2008) têm evidenciado que a formação docente para atuação na EJA ainda é frágil e nem sempre é garantida nos currículos da formação inicial. Consequentemente, “os professores vão aprendendo na prática de sala de aula a trabalhar com as especificidades da Educação de Jovens e Adultos” (Moura, 2020, p.36).

Dessarte, conferimos que, apesar de haver uma legislação e recomendações nos marcos legais que orientam a formação de professores para EJA de modo a atender as especificidades da modalidade, há ainda uma ausência ou tímida presença dessas discussões nos currículos dos cursos de licenciaturas, fazendo com que “a maioria dos professores tenha o primeiro contato com a EJA ao começar a lecionar nessa modalidade de ensino” (Moura, 2020, p.37).

Logo, além da pouca oferta no que diz respeito à abordagem da modalidade, as disciplinas práticas nos currículos, que colocam o licenciando no âmago da docência, ainda durante sua formação, muitas vezes, só são oferecidas nos cursos de Pedagogia, quando isso acontece. Consequentemente, a falta de contato com as práticas escolares através de estágios supervisionados não permite que o futuro docente experimente vivências imprevistas ou fora dos conteúdos programáticos.

A partir dessas vivências, Tardif (2005) aponta que os licenciandos vão incorporando novos saberes, dialogando com os já adquiridos, seja pela cultura pessoal, pelo conhecimento das disciplinas a serem lecionadas, a aprendizagem com os pares e a formação com os professores. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (Tardif, 2005, p. 57).

Nesta perspectiva, é possível afirmar que as disciplinas práticas oferecidas pelas IES durante o processo de formação docente são de suma importância no que diz respeito ao contato do futuro professor com a realidade escolar. No entanto, pela educação atuar num campo



social, humano, histórico e por isso, subjetivo, ela encontra realidades e sujeitos distintos, visto que “cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente das outras” (Minayo, 2016, p.12).

Desse modo, mesmo havendo um processo formativo docente que oportunize disciplinas teóricas e práticas que trazem uma riqueza no que diz respeito à educação, ainda assim, muitas questões importantes acabam não sendo contempladas. Por isso, como ressalta Gatti (2019, p.83), a universidade deve “estruturar um sistema de formação mais criativo, flexível e crítico, centrado na realidade e em seu contexto, aberto às mudanças no campo da ciência e no da Pedagogia”, proporcionando uma formação ampla, para que os licenciandos tenham maior autonomia acadêmica.

Essa formação, que proporciona autonomia ao licenciando, pode oportunizá-lo a percorrer por diversos espaços que auxiliarão na formação da sua identidade docente (Nóvoa, 1992) e, possivelmente, a preencher as lacunas necessárias para sua profissão. Contudo, é possível identificar nos diferentes currículos do curso de graduação, como ainda estamos distantes de alcançar esse objetivo.

Para além das disciplinas práticas, nos remetemos à formação pautada no tripé ensino-pesquisa-extensão, enfatizando neste estudo o pilar da Extensão Universitária, pois “historicamente, a Extensão Universitária tem sido a porta de entrada para a EJA no meio acadêmico” (Moura, 2020, p.35), como também espaço de diálogo entre os licenciandos e os sujeitos externos à universidade.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO ESPAÇO FORMADOR

No Brasil, o Ensino Superior é sustentado pelo tripé universitário - ensino, pesquisa e extensão - que desempenha papel fundamental no percurso formativo dos estudantes. A Extensão Universitária, por si só, representa a conexão entre a universidade e os demais setores da sociedade, possibilitando a troca de



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

conhecimentos e a associação entre teoria e prática. Segundo Moura (2018, p. 3):

A Extensão Universitária é dinâmica, é viva e é vida. Através dela podemos romper os muros que cercam a universidade, apartando-a dos demais setores da sociedade, e “oxigenar” não só os saberes acadêmicos como também as práticas pedagógicas. Nela podemos aprender com o diferente e também com o divergente.

Assim, a Extensão ocupa um lugar importante individual e coletivamente nos processos formativos, dialogando com o ensino e a pesquisa, tendo sua relevância reconhecida pela legislação nacional. Como exemplo, é possível observar o Plano Nacional de Educação 2014 - 2024, aprovado pela Lei Federal nº 13.005 (Brasil, 2014), que teve sua vigência prorrogada até o final de 2025 e reafirma o compromisso com a inserção da Extensão Universitária nos currículos de graduação.

Além de estabelecer que as instituições de ensino superior devem assegurar, que o percentual mínimo de 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos nos currículos de graduação sejam cumpridos em programas e projetos de extensão universitária, a meta 12.7 do referido PNE, coloca em pauta a atuação extensionista em áreas de grande pertinência social (Moura, 2018).

Nesse sentido, ao pensar a formação docente e, mais especificamente, a formação docente para a atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), as ações de extensão possuem uma relevância histórica, possibilitando a aproximação de futuros educadores com esta modalidade de ensino, tantas vezes negligenciada nos currículos das licenciaturas.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Extensão Universitária, junto à Resolução CNE/CP 01/2006 (BRASIL, 2006) que indica a EJA entre os campos de estágio curricular, foi precursora na incorporação da modalidade no currículo do curso de Pedagogia, garantindo, ao menos, duas disciplinas



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

obrigatórias que buscam tratar de suas especificidades ao longo da graduação, sendo elas: Abordagens Didáticas em Educação de Jovens e Adultos e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos (Moura, 2021).

O Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos, criado no ano de 2003 pela Pró-Reitoria de Extensão - PR5 a partir do pedido de líderes da comunidade da Maré, localizada próxima à Cidade Universitária no Rio de Janeiro, com o intuito de reduzir a taxa de analfabetismo dos moradores (Moura, 2013), possibilitou a aproximação de estudantes de diversas licenciaturas, técnicos-administrativos e docentes com o universo da EJA.

A partir de uma perspectiva interdisciplinar, o Programa vai além da formação de turmas de Alfabetização para Jovens e Adultos de Espaços Populares, atuando no desenvolvimento de outros 5 (cinco) projetos, entre eles o de “Formação de Alfabetizadores”. Completando 21 (vinte e um) anos de existência este ano, o Programa oferece, anualmente, o Curso de Formação de Alfabetizadores para a Educação de Jovens e Adultos desde 2004, reunindo pessoas interessadas em se debruçar na temática da EJA, suscitando discussões acerca de suas particularidades e auxiliando na formação de profissionais capacitados a atuar com este público dentro de sala de aula.

METODOLOGIA DO CURSO

Criado no final do ano de 2003, o Curso de Formação de Alfabetizadores para a Educação de Jovens e Adultos é voltado para a formação continuada de profissionais que atuam ou desejam atuar com Educação de Jovens e Adultos. Anualmente, o curso oferece pelo menos 50 vagas para os cursistas, sendo que destas, necessariamente mais de 50% devem ser destinadas à comunidade externa à UFRJ, por ser uma ação da Extensão Universitária.

Dessa forma, todos os anos, temos a oportunidade de dialogar com diferentes sujeitos sobre a EJA, sejam eles estudantes



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

universitários de diferentes universidades brasileiras, professores da rede pública e particular, além de educadores populares.

A equipe do curso é constituída de forma interdisciplinar, envolvendo professores, técnicos-administrativos e estudantes de diferentes áreas de conhecimento e unidades acadêmicas, além da Pró-Reitoria de Extensão. Dessa forma, a prática docente se constitui de forma rica e diversa, possibilitando a construção de um olhar complexo para a ação desenvolvida, a partir dos diferentes lugares ocupados por seus sujeitos.

O curso, com carga horária de 60 horas, tem como referencial teórico as obras de Paulo Freire e busca seguir os pressupostos sistematizados da Educação Popular. Em sua ementa, constam conteúdos como: História da EJA no contexto educacional brasileiro; Cultura e sujeitos; Educação, Humanização e Trabalho; Identidades dos alunos da EJA; Relações Étnico-Raciais e EJA; Aspectos linguísticos no processo de alfabetização; Repertório Básico para o Desenvolvimento do Cálculo: cálculo mental e cálculo escrito; Origem da Lógica, O Oral e o Escrito em Matemática. Aspectos pedagógicos no processo de alfabetização; Literatura e EJA; dentre outros.

Ao longo das aulas, discussões teóricas se mesclam com atividades práticas, buscando abordar toda a complexidade do processo educativo. Em diferentes momentos, os cursistas têm aula com os professores das unidades acadêmicas, com os técnicos-administrativos e com extensionistas da comunidade externa, além de terem a oportunidade de ouvir relatos ou participar de oficinas com os estudantes de graduação que atuam como extensionistas no Programa.

Neste processo, destacamos que a aprendizagem não ocorre exclusivamente no espaço escolar. Embora esse seja um local central, o processo educacional se dá também em outros contextos, que precisam ser reconhecidos e valorizados para que os estudantes rompam com a ideia de que o tempo passado fora da escola foi um tempo perdido. O objetivo é que compreendam que os saberes de



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

experiência feito (Freire, 1987), aqueles saberes gerados na própria experiência do viver, também trazem valores. Isso exige um planejamento, que traga clareza e intencionalidade de forma a garantir que a aprendizagem dos educandos aconteça de maneira significativa. Dessa forma, a formação do professor e sua atuação na EJA são indissociáveis da singularidade e do olhar voltado para o contexto concreto em que seus sujeitos estão inseridos.

Buscamos exercitar no curso, o que indicamos que os cursistas façam com os alfabetizandos da EJA e isso se constitui como um grande aprendizado, principalmente para os extensionistas, estudantes de graduação, pois estão em processo de formação, e tem a oportunidade de exercitar a docência com cursistas tão diversos, na busca de pôr em prática a comunicação dialógica (Freire, 1987), que busca favorecer a aprendizagem dos sujeitos, os quais se reconstróem em busca de seus direitos na sociedade.

O CURSO E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE

Ao abordar a formação docente, Arroyo (2006) oferece uma perspectiva que destaca a formação do educador da EJA e abarca nuances que a diferenciam de outras modalidades de educação. Ele expõe que "Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato de ela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado, conformar-se no sistema educacional. Isso fez com que não se tentasse também conformar a formação do educador e da educadora da EJA num marco definido" (Arroyo, 2006, p. 17).

Segundo Arroyo (2006) ao não se enquadrar no modelo rígido de outras modalidades educacionais, a EJA permite que essa modalidade se destaque, não se limitando ao princípio de que apenas o educador contribui para a formação do indivíduo. Pelo contrário, a contribuição do ensino se entrelaça com a realidade do sujeito. Portanto, como enfatiza Freire (2019) ao lecionar para os sujeitos da EJA, o educador se forma e se transforma a cada encontro, ao



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

compartilhar histórias, olhares, abraços e apertos de mão, aprendendo a ler e a escrever o mundo a partir das experiências dos educandos da EJA.

Nesse contexto, atuar na organização e realização do curso para a Formação em EJA se constitui como um grande aprendizado para a equipe extensionista, o que nos leva a afirmar a importância da Extensão Universitária ser um componente curricular dos cursos de graduação. Nesse sentido, Moura (2020) vai afirmar que:

O processo de creditar as ações de Extensão Universitária nos cursos de graduação pode apresentar um grande avanço para a construção da identidade profissional, pois, através das ações desenvolvidas, os graduandos poderão vivenciar experiências com a profissão escolhida durante todo o curso e não somente nos espaços de disciplinas práticas, fazendo com que eles se desloquem da posição de estudantes para a de futuros professores. (Moura, 2020, p. 37-38).

Dessa forma, a oportunidade de ingressar em um programa de extensão voltado para a formação de professores é, sem dúvida, um momento ímpar para acessar e perceber as facetas da EJA. Isso possibilita uma formação diferenciada, que vai além das “grades curriculares”. Como destaca Moura (2020), por meio da formação docente, é possível acessar conhecimentos e saberes de pessoas que superaram condições adversas em busca do *ser mais* (Freire, 1987) e isso atribui um novo significado à formação docente, evidenciando que no Curso não trabalhamos apenas métodos e técnicas de alfabetização, mas discutimos nossa existência e nossa relação com os outros e com o mundo, num movimento constante de reconstrução do mundo e de nós mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, consideramos que Extensão Universitária é uma via de mão dupla, que ao promover a interlocução dos conhecimentos



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

produzidos na universidade, com os conhecimentos produzidos por sujeitos externos à ela, possibilita a construção de novos saberes, com o objetivo de construir um processo formativo mais rico e comprometido com a justiça social.

Assim, o Curso de Formação de Alfabetizadores para Educação de Jovens e Adultos, uma ação extensionista, evidencia o papel que a universidade deve cumprir ao produzir novos conhecimentos através do diálogo entre os saberes populares e os saberes acadêmicos, num movimento de ação-reflexão-ação. Ao apresentarmos as discussões ou desenvolver as oficinas, nos expomos também aos olhos dos cursistas e nos colocamos abertos para receber críticas e contribuições, na perspectiva de construção de novas ações.

Através do curso, muitos licenciandos e outros educadores, que muitas vezes já atuam na modalidade, incorporam ao seu fazer docente conhecimentos aprofundados no que diz respeito às questões legais e práticas que envolvem a EJA. O fato de a equipe extensionista estar responsável pela condução do curso, faz com que, em especial, os estudantes de graduação tenham que dedicar bastante tempo a sua própria formação de maneira a estar seguro para conduzir as ações em sala de aula, o que impacta de forma significativa a formação dos estudantes, atendendo a uma das diretrizes da Extensão Universitária, estabelecida pelo Plano Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012) e referendada pela resolução CNE/CES nº7 de 2018 (Brasil, 2018) que é justamente impactar a formação dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. A EJA não cabe no sistema: a organização escolar da EJA. *In*: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Tomás Tadeu; FERRETI, Celso J. **Escolas e favelas: a linguagem de exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2006.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14724-pceb011-00-pdf&category_slug=dezembro-2000-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2024. Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf Acesso em: 2 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, CNE, CP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 2 ago. 2024.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade.** vol.31 no.112 Campinas julho/setembro 2010.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. DOI: 10.1353/oph.1987.0031.

FREITAS, Marcos Cezar de.; BICCAS, Maurilane de Souza.

História social da educação no Brasil: 1926-1996. São Paulo: Cortez, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina, et al. **Professores do Brasil**: Novos Cenários de Formação. Brasília: UNESCO, 2019.

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

MINAYO, Cecília de Souza; DESLADES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2016.

MOURA, Ana Paula Abreu. Educação de Jovens e Adultos: A Produção e a democratização do conhecimento nos espaços da extensão universitária na formação inicial de professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. Criciúma, v. 6.n.3, 2020.

MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de. O diálogo entre as Diretrizes da Extensão Universitária e Ações Extensionistas na área de Educação de Jovens e Adultos. **Revista e-Mosaicos**, v. 7, p. 35-48, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/38734/28365> Acesso em: 6 ago. 2024.



MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de. O estágio curricular em EJA na formação de professores. **Revista e-Mosaicos**, v. 10, p. 292-307, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/57756/39313> Acesso em: 6 ago. 2024.

MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de. Processos formativos em Educação de Jovens e Adultos presentes na Extensão Universitária. **Revista Lugares de Educação**, v. 3, p. 67-77, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/16165/9237> Acesso em: 8 ago. 2024.

MOURA, Ana. Paula de Abreu Costa de. Extensão universitária e a formação de professores: desafios e possibilidades. In: Simpósio de Educação e Sociedade Contemporânea, 2020, Anápolis. **Anais do Simpósio de Educação e Sociedade Contemporânea**. Anápolis: UEG, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/trabalho-gt18-4491.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

NÓVOA, António, coord. - **"Os professores e a sua formação"**. Lisboa : Dom Quixote, 1992.

RUMMERT, Sônia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Revista Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 2005.



MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO POPULAR E PRÁTICAS EXTENSIONISTAS: A UNIVERSIDADE COMO UM TERRITÓRIO MILITANTE

Joyce Louback Lourenço

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo abordar a proposta da disciplina “Educação popular e movimentos sociais”, ofertada no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ao tratarmos dos debates desenvolvidos no programa da referida disciplina, pretendemos abordar a articulação essencial entre ensino, pesquisa e extensão a partir do tratamento dos saberes acadêmicos e populares no processo formativo dos estudantes, processo que resultou em uma ação extensionista. Do ponto de vista teórico, o texto está assentado nos debates sobre as pedagogias dos movimentos sociais e, metodologicamente, parte de uma revisão de literatura atrelada ao relato de experiência docente e as observações feitas pelos alunos em sala de aula. Como resultados preliminares, apresentamos a construção histórica dos processos educativos engendrados pelos movimentos sociais e suas repercussões na prática docente, além de mostrarmos as potencialidades dos diálogos estabelecidos para além da academia.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia. Relato de Experiência. Ação coletiva. Extensão universitária.

INTRODUÇÃO

A construção da identidade docente é um dos principais eixos da formação do curso de Pedagogia, o qual se dedica a discutir os saberes fundamentais para o exercício desta profissão. Ao pensarmos sobre o lugar dos estudos dos movimentos sociais e da educação popular no processo formativo de futuros pedagogos, tomamos como axioma não só a mobilização destes saberes para discutir a educação pública, mas para tratarmos da universidade como um espaço



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

essencialmente democrático, cujos produtos espelhem um diálogo que possa estar articulado à ação coletiva.

O presente trabalho tem como objetivo abordar a proposta contida na disciplina “Educação popular e movimentos sociais”, ofertada para turmas de sétimo período do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)²⁷, em uma reflexão mais ampla sobre a legitimidade dos saberes produzidos por sujeitos organizados coletivamente em suas possíveis relações com a academia. Partimos da minha vivência como docente do curso desde 2022 até o primeiro semestre de 2024 e, principalmente, no diálogo cotidiano com os alunos desde então. A observação dos desafios colocados pela disciplina e as reflexões que emergiram durante o período considerado abrem caminho para pensarmos como os cruzamentos dos estudos clássicos da ação coletiva e as articulações próprias da educação popular podem contribuir tanto para o campo da educação e da formação de professores quanto de áreas correlatas, como História, Ciências Sociais, Geografia, Letras, etc. A partir desta premissa, descrevemos aqui a ação de extensão “Movimentos sociais, educação popular e universidade: encontros entre territórios militantes”, a qual deriva da experiência da disciplina como forma de pensar a construção de projetos coletivos que afirmem o compromisso social da universidade pública.

O trabalho se inicia com o meu relato de experiência, e a discussão teórica que sustenta a articulação entre os campos da educação popular e dos movimentos sociais. Argumento como este movimento gerou uma divisão estratégica para o curso, a qual abre caminho para a segunda sessão, em que apresento a ação extensionista em desenvolvimento, a qual está assentada nos princípios da interdisciplinaridade, além de apontar para pesquisas

²⁷ Consideramos, aqui, as cinco turmas atendidas entre o primeiro semestre de 2022 e o primeiro semestre de 2024. Cada turma tinha em média 40 alunos matriculados, majoritariamente da Pedagogia, mas que recebeu estudantes de cursos como psicologia, história, geografia, ciências sociais, entre outros.



futuras. Por fim, discutiremos possíveis desdobramentos alicerçados no tripé pesquisa, ensino e extensão a partir de alguns exemplos extraídos dos trabalhos finais da disciplina e dos propósitos da extensão universitária.

DEBATES TEÓRICOS NA DISCIPLINA “EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS” – ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS

“O que temos a aprender com os movimentos sociais”? (Arroyo, 2003, 2012). Essa é a pergunta que norteia a disciplina “Educação popular e movimentos sociais”, oferecida no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A questão proposta organiza o programa do curso, dividido em 15 aulas, de modo a destacar a relação fecunda entre ação coletiva e educação, e suas vinculações ao trabalho docente. Desta maneira, percebemos na interlocução entre os campos de estudos dos movimentos sociais, da teoria social crítica, da educação popular e da sociologia da educação uma possibilidade de compreensão das práticas políticas e das particularidades dos movimentos sociais como espaços educativos por excelência. Neste trabalho elegemos como procedimento metodológico o relato de experiência, cuja ênfase na vivência acadêmica na disciplina citada nos ajuda a descrever os propósitos desta intervenção e sua capacidade de desencadear uma reflexão crítica a respeito de questões como currículo da pedagogia, o papel dos movimentos sociais na contemporaneidade, o lugar ocupado pela educação popular na formação de professores etc. Também nos valem aqui das observações registradas durante as aulas em cadernos de campo, as quais se baseiam nos relatos dos alunos, discussões e trabalhos apresentados.

De acordo com a reflexão sobre o papel da educação em conexão com as classes populares e suas dinâmicas no processo de consolidação da democracia no Brasil, a disciplina em questão foi



estruturada levando em conta a elaboração de pedagogias críticas, cujos elementos nos ajudam a pensar em eventos históricos de natureza micro e macroestruturais. A partir da ementa²⁸, o curso estabeleceu como princípio a enunciação de uma trajetória da educação popular que parte da virada do século XIX para o século XX, até chegarmos aos desafios impostos no limiar do século XXI. Justificamos a escolha deste recorte temporal e teórico tendo em vista as contribuições teóricas clássicas dos movimentos sociais e o protagonismo da classe trabalhadora como proponente de ativismos, repertórios de luta e formas de sociabilidade que engendraram visões de mundo, além de propostas educacionais diversas.

Na primeira unidade da disciplina, intitulada “A educação popular como prática emancipatória: antecedentes, conceitos principais e o papel dos movimentos sociais”, propusemos um itinerário da educação popular que preconizou a discussão sobre o sentido próprio deste termo; a introdução das teorias dos movimentos sociais junto aos estudantes; a construção de uma noção que busca na história brasileira as iniciativas populares que renunciaram o projeto de Paulo Freire para a educação das classes populares; e, claro, as formulações freireanas para este campo. Embora a presença de Paulo Freire seja patente no curso e nas reflexões sobre educação em geral, a escuta dos estudantes revelou que os sentidos da educação popular ainda são, em grande medida, desconhecidos, bem como sua presença em múltiplos espaços educativos e de luta social. Ainda que muitos estudantes relatem a participação em diversos movimentos sociais dentro e fora da universidade, é perceptível a pouca discussão acerca da presença teórico-política destes atores coletivos na educação brasileira. Por isso, nossa atenção se concentrou em discutir os processos históricos

²⁸ “Movimentos de educação popular: origens e vertentes. Movimentos sociais e disputa do caráter público da educação. Concepções de educação popular. Experiências de educação popular no sistema formal de ensino e experiências não formais de ensino.” Disponível em: <https://www.educacao.ufrj.br/>.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

que conduziram a classe trabalhadora à condição de guia dos movimentos de transformação social e, a partir disso, seus desdobramentos em pedagogias elaboradas conforme tais desenvolvimentos.

Situamos esta discussão preliminar a partir do conceito de “campo democrático-popular”, elaborado por Conceição Paludo (2001), o qual abre caminho para pensarmos as nuances e desdobramentos do projeto moderno enquanto construção hegemônica. As organizações de trabalhadores, bem como os levantes, greves, formação de sindicatos e demais formas de arregimentação de forças situa os principais pilares da estrutura da vida democrática em uma perspectiva crítica. O debate sobre a modernidade e o nascimento dos movimentos sociais funcionou como um disparador de questões que nos levou à problematização da educação como uma exigência deste fenômeno histórico-cultural. A concepção de um tipo de escola pública, laica, universal, estatal e gratuita arquitetou uma visão que atrelou a passagem por esta instituição às promessas de ascensão social típicas do mundo capitalista.

As pretensões de universalidade da modernidade estruturaram uma narrativa histórica que classificou trajetórias de países como o Brasil como sendo dissidentes. Ao nos questionarmos sobre tais ideias-forças, nossas discussões se encaminharam para a constituição da República brasileira entre os fins do século XIX e o século XX. Nossa experiência moderna, eivada por processos permanentes de crise, é marcada pela formação de uma classe trabalhadora que incluía ex-escravizados, uma vasta população rural e um proletariado que é fruto do nacional-desenvolvimentismo do início do século passado. Trata-se, portanto, de um povo excluído pelo nascente Estado-Nação brasileiro, cujas expectativas de emancipação não se efetivaram (Paludo, 2001).

Sob o signo da discriminação e da violência emerge um campo popular pujante, cuja atuação esteve comprometida com a construção real da cidadania e da democracia do país, em



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

contraposição ao “país legal”. Os traços do nosso suposto “atraso” em relação às nações modernas ocidentais estão atrelados às massas subalternizadas, que representam a irracionalidade e o perigo, cujo maior símbolo é o analfabeto. Os explorados, os desvalidos, os sem-teto, terra e comida estiveram vinculados diretamente à vergonha de não saberem ler e escrever – naquele período, mais da metade da população.

As identidades populares criaram um mosaico heterogêneo que ofereceu a chance de se questionar e ampliar a ideia de democracia entre nós. Da mesma forma, tratou-se de uma elaboração original de uma crítica aos processos de segregação encampados pelo Estado brasileiro. Isto posto, de maneira mais detida, discutimos a educação como instrumento de conservação ou mudança, além de ser um elemento de disputa entre grupos de interesses opostos (Paiva, 1972). A oferta da educação elementar às camadas populares ao longo da primeira metade do século XX estabeleceu a missão do Estado no combate ao analfabetismo, considerada a maior chaga nacional.

Pensar a incipiente experiência republicana brasileira nos levou a debater as elaborações do campo democrático-popular em resposta ao tipo de educação ofertada à população entre os anos de 1910 e 1950. As questões de raça (D’ávila, 2006; Romão 2005), gênero e classe (Mendes, 2021) estruturaram uma sessão em que direcionamos nossa atenção ao que chamamos de “antecedentes” da educação popular. Buscamos no estudo das relações raciais brasileiras algumas respostas para a formação de uma longa história de fracasso escolar de parcela da sociedade brasileira. Ao revisitarmos o racismo científico e a eugenia, ideias que nortearam boa parte do trabalho intelectual realizado durante o período considerado, pudemos analisar a criação de uma escola que tinha como encargo contribuir para o embranquecimento do país, de modo a nos livrar de uma hipotética degeneração. A leitura de um dos capítulos do livro “Diploma de brancura”, de Jerry D’ávila, nos ajudou a perceber como o discurso técnico-científico disseminado à época foi apropriado pelas políticas públicas estatais, cuja missão era “curar” o Brasil de traços corruptos



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

por meio do disciplinamento, da higiene e da adoção de comportamentos que visavam corrigir elementos culturais. A ideia da escola como construtora de um cidadão-modelo, cuja vitalidade estaria expressa no próprio corpo, reforçou a ideia de que alunos negros, indígenas e pobres carregavam em si as marcas da limitação intelectual e toda sorte de estigmas negativos. As causas do analfabetismo, vinculadas aos males nacionais de origem, eram vistas como uma doença que precisava ser extirpada. Conforme aponta D'ávila, (...) “essas políticas não só colocavam novos obstáculos no caminho da integração social e racial no Brasil como deixavam apenas pálidos sinais de seus efeitos, limitando a capacidade dos afro-brasileiros de desafiar sua injustiça inerente (D'ávila, 2006, p. 21 e 22).

Contra a exclusão daqueles a quem Paulo Freire (1987, 2005, 2019) chamou de “esfarrapados do mundo” (Freire, 1987), as movimentações do campo democrático-popular miraram a construção de alternativas contra-hegemônicas, e se colocaram em um horizonte crítico e emancipatório. Destacamos a experiência operária das duas primeiras décadas do século XX, em especial, aquelas idealizadas pelos sindicatos e associações anarquistas, e o Teatro Experimental do Negro (TEN) já na década de 1940. Escolhemos estas duas vertentes porque se tratam de iniciativas que tomaram o analfabetismo como um problema crucial, mas afastaram suas reflexões da ideia de degeneração e demérito dos mais pobres.

Os estudantes discutiram amplamente as propostas liberárias e autonomistas dos anarquistas durante a Primeira República, que fundaram escolas operárias inspiradas na pedagogia racional da Escola Moderna de Barcelona. Tais iniciativas tinham como objetivo combater o analfabetismo no interior do movimento operário com a proposição de espaços de convivência em que era possível pensar em uma educação crítica às ideias burguesas presentes na escola e que dificultavam a emancipação do trabalhador. O racionalismo pedagógico dedicou-se a pensar em uma educação de orientação anti-estatal, científica, diretamente ligada às lutas por melhores condições



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

de vida. É necessário destacar que as organizações anarquistas – e também aquelas de orientação socialista e comunista – desenvolveram estratégias de alfabetização de adultos, como sessões de leitura coletivas de jornais operários para os trabalhadores, a formação de arquivos e bibliotecas públicas, a publicação de periódicos, entre outros instrumentos que contribuíram para a propagação de uma pedagogia libertária e a superação do analfabetismo. Um dos destaques do trabalho de Samantha Colhado Mendes (2021) diz respeito à pouca instrução das mulheres operárias, as maiores afetadas naquele momento. A autora chama atenção para como a educação pensada pelos anarquistas também esteve comprometida com a emancipação feminina, e tematizou a dupla jornada de trabalho, o machismo e a importância do desenvolvimento intelectual das trabalhadoras contra a subserviência das mulheres burguesas ao patriarcado.

A outra ponta da discussão aventada diz respeito à resposta dos movimentos negros brasileiros à segregação promovida pelo Estado brasileiro. A criação do TEN representou um dos braços mais importantes contra o racismo no país, por meio da valorização da cultura afro-brasileira e africana. O grupo de teatro criado por Abdias do Nascimento tematizou questões centrais para a população negra brasileira, ao formar profissionais e atores que eram originalmente operários, empregadas domésticas, moradores e favelas, desempregados, enfim, trabalhadores. Mais do que encenar textos que reescreviam a história do povo negro no mundo, o TEN colocou a educação no centro de suas preocupações. O grupo propôs cursos de alfabetização de adultos, com alta participação de domésticas e mulheres negras, e a publicação de um jornal, “O Quilombo”, em que os membros do grupo propunham um debate público sobre temas fundamentais para a emancipação dos negros no país (Romão, 2005). As vivências dos sujeitos implicados nas iniciativas do TEN foram fundamentais para o processo de alfabetização dos seus cursistas, além de afirmar um processo de conscientização que visava a superação das condições de opressão em uma sociedade racista.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

A sessão descrita acima serviu como giro importante para as reflexões que pretendíamos fazer ao longo da disciplina. A discussão sobre o caráter educativo dos movimentos sociais trouxe noções constitutivas essenciais para a continuidade das discussões, para que, então, compreendêssemos o processo de construção da ideia de uma educação libertadora. Destaco, aqui, as percepções dos alunos sobre a importância de um olhar interseccional para a leitura do processo histórico brasileiro. Outro dado importante registrado durante as discussões feitas em sala de aula foi a noção dos estudantes em relação ao analfabetismo enquanto um problema permanente na vida social brasileira. A turma, composta por alunos que já estavam realizando estágios supervisionados nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), mostrou especial interesse pela questão e suas relações diretas com os tipos de mecanismos excludentes em operação no país.

Encaminhamos o restante da primeira unidade tratando a partir da afirmação de Maria da Glória Gohn de que (...) “a educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania” (Gohn, 2005, p.16). Caberia, portanto, seguir na esteira das discussões sobre como os movimentos sociais encaminharam, ao longo da nossa história, práticas que articulam concepções educacionais que não se restringem aos processos pedagógicos regulares. Recorremos uma vez mais a Arroyo, que nos ajudou a pensar, em como os (...) próprios oprimidos têm suas pedagogias de conscientização da opressão e dos processos de desumanização a que são submetidos”, e que suas condutas (...) “afirmam outras pedagogias em tensão com as pedagogias de sua desumanização que roubam sua humanidade.” (Arroyo, 2012, p. 27). O estímulo desta discussão foi o deslocamento no tempo em que chegamos à década de 1960 e toda a efervescência cultural e tensão política.

Como vimos, as estratégias de mobilização das classes populares estavam conectadas ao problema central do analfabetismo e, ainda, às possibilidades de suplantar o subdesenvolvimento econômico. Neste ponto do curso, chegamos às discussões sobre as



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

definições da educação popular já consagradas neste campo de estudos. Tomamos as abordagens de Carlos Rodrigues Brandão (2017) sobre os modos como a educação popular está contextualizada, a partir da década de 1960, em um cenário de insurgências desde o sul do mundo, as quais mobilizaram teses e repertórios de luta que ultrapassaram a dimensão regional (Brandão, 2017, p. 391). A educação popular aparece como um instrumento fundamental para as classes populares em sua incursão política, além de representar uma perspectiva teórico-prática eficiente para pensarmos sobre o escopo da participação social naquele momento.

Escolhemos três fases e obras de Paulo Freire para discutirmos a educação popular, definida por ele como sendo (...) “o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica” (Freire e Nogueira, 2005, p.19). A Ditadura Militar foi o evento balizador da discussão sobre a obra freireana, na medida em que ela nos forneceu diretrizes cruciais para os estudos do curso. A primeira delas, feita a partir da “Pedagogia do Oprimido”, se dá com a construção de sujeitos coletivos em um processo concomitante de perseguição e opressão reiterada. A elaboração do método Paulo Freire de alfabetização de adultos é o marco anterior à ditadura, mas que sofre diretamente com as suas ações mais imediatas. A construção de um sistema educativo-popular, baseado no diálogo e nas práticas de liberdade, refletiram os debates da época, a influência marxista e o compromisso de Freire com a crítica permanente às estruturas sociais mantenedoras das desigualdades sociais. Seguimos com a leitura da “Pedagogia da autonomia” e a discussão sobre o contexto de publicação da obra, em que os desafios estavam colocados durante a implementação do projeto neoliberal no país. Nossas problematizações sobre a categoria “autonomia” nos conduziram aos processos recentes de precarização da vida e da docência, de individualismo, além de mostrar a atualidade do pensamento de Freire, que se renova em trabalhos recentes. O bloco de análise dos trabalhos de Freire se encerra a partir da abordagem de uma perspectiva decolonial que emerge da



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

obra do autor. Partimos do diálogo entre as trajetórias de Paulo Freire e Amílcar Cabral (Miglievich-Ribeiro, 2018; Freire, 2011) para destacar, entre outras coisas, como a condição do exílio marca a obra de Freire, mais um resultado do processo desencadeado pela ditadura militar. O exílio e as diásporas compõem parte significativa da crítica decolonial/pós-colonial, que segue como um farol importante para o curso. As conexões abertas por esta agenda de estudos ajudam a situar a importância da educação popular no Brasil e na América Latina, região do mundo cujos processos perenes de transformação, crise e reconstrução nos ajudam a definir um “pensar pedagógico decolonial” (Neto e Streck, 2019).

Em paralelo a estas discussões teórico-conceituais, a disciplina reitera a educação popular como parte importante das lutas pela retomada da democracia no Brasil, sobretudo, a partir da ação dos movimentos sociais na década de 1970 até a culminância do processo com a promulgação da Constituição Federal de 1988²⁹. Entendemos que a democracia exige um empenho constante de aprendizado, em que os atores coletivos têm como atribuição a proposição de ações públicas de mobilização, protestos, manifestações, abaixo-assinados, entre outras táticas, sem contar a atenção dada à educação como pauta fundamental para a nova quadra da história brasileira que se avizinhava. A reconstrução do campo democrático-popular constituiu o eixo que organiza as discussões da primeira unidade do curso, de modo a sintetizar os esforços de longa duração histórica que resultaram em uma experiência singular, e pensar o protagonismo dos movimentos sociais no processo de educação coletiva da sociedade brasileira. Mais do que isso, tratou-se de discutir a emergência de uma concepção de educação

²⁹ Nesta parte do curso abordamos as teorias dos novos movimentos sociais (TNMS), as quais nos ajudaram a pensar na emergência de novas pautas, movimentos sociais e demais formas de agência coletiva. Ademais, abordamos a presença das ONGs e do Terceiro Setor no cenário político nacional e sua interface com o campo educacional.



eminentemente popular, sem a qual não é possível pensar a conscientização sobre os direitos de cidadania em disputa.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A EDUCAÇÃO POPULAR: ALGUMAS ANÁLISES

A apresentação da primeira parte do curso em sua dimensão teórica e contextual nos serve aqui para justificar sua divisão em dois momentos, em que tal lastro se expande e repercute na abordagem da educação popular contemporânea, a partir da década de 1990. A segunda unidade, cujo título é “Tópicos especiais em educação popular e movimentos sociais”, tem como objetivo apresentar experiências recentes da ação coletiva e articular os saberes próprios da educação popular. Nesta fase do curso, os estudantes frequentemente apresentam suas experiências militantes e/ou familiares, intimamente ligadas a processos simultâneos de politização e exclusão. Não raro, vale ressaltar, as vivências elevam-se nas falas dos alunos, os quais se conectam às discussões da educação popular quando se veem contemplados por uma possibilidade de se pensar a educação como um espaço de construção coletiva, fora do eixo sucesso/fracasso das teorias clássicas.

Elencamos aqui alguns dos temas já abordados nestes dois anos de oferta da disciplina. São eles: novas formas de ativismo no Brasil e a ação coletiva na era da comunicação em rede; movimentos estudantis brasileiros; juventude e ação coletiva; história e desafios dos pré-vestibulares populares; educação de jovens e adultos na perspectiva da educação popular; movimentos negros; gênero, corpo e diversidade sexual; educação popular indígena; educação do campo; educação quilombola. Claro está que a variedade de temas não esgota as inúmeras possibilidades abertas pela educação popular e os movimentos sociais - há uma lacuna antiga no curso que diz respeito à educação popular em saúde, por exemplo. No entanto, a disciplina conforme está estruturada firma o compromisso de tratar de



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

experiências comunitárias, originárias e apresentar alternativas didático-pedagógicas elaboradas por estes sujeitos políticos.

A proposta da segunda unidade foi a de incorporar a participação de convidados que pudessem fazer a conexão entre o conhecimento acadêmico, a formação docente e a atuação em movimentos sociais organizados na cidade do Rio de Janeiro. Desde 2022³⁰ recebemos pesquisadores e militantes do campo dos movimentos sociais negros³¹ e dos pré-vestibulares populares³², temas mais candentes entre os alunos. Há um número expressivo de estudantes egressos de pré-vestibulares populares/sociais, lugares importantes de formação e projeção de futuros possíveis a partir do ingresso em universidades públicas ou faculdades privadas. Da mesma forma, o interesse a respeito dos movimentos negros brasileiros mobiliza os estudantes de maneira especial, uma vez que representa as mudanças paulatinas do público da universidade após a implementação das políticas de ação afirmativa e ingresso via sistema de cotas sociais, repercutindo em agendas de pesquisa prolíficas neste campo.

Os dois anos de experiência com os convidados em sala de aula trouxeram leituras plurais sobre os temas elencados no programa da disciplina. Seja do ponto de vista mais próximo da academia, ou ainda com os desafios diários da prática militante na cidade, os participantes que estiveram presentes neste período constituíram um diálogo imprescindível com os alunos, o qual

³⁰ Em 2019, quando atuei nesta mesma disciplina como professora substituta, também recebi convidados que eram pertencentes à movimentos de favela, movimentos de mães de contra a violência policial, militantes dos movimentos de Mulheres e LGBTQUIAPN+, entre outros.

³¹ Millena Moraes Ventura – Mestranda em sociologia e antropologia (PPGSA/UFRJ), Educadora da *Redes da Maré* e Mobilizadora da *Frente Cavalcanti* – Coletivo de moradores do bairro de Cavalcanti/RJ; Fábio Rezende e Gustavo Cantisani, historiadores, mestres em relações étnico-raciais e educadores populares;

³² Lourrane Cardoso dos Santos - Pesquisadora do Tecendo Diálogos - Fiocruz/FPVP-RJ, Bacharel e Licenciada em História (UERJ), Graduanda em Direito (UERJ), educadora popular.



representou não apenas uma possibilidade de pertencimento às experiências educacionais não-institucionais, mas o contato com referências bibliográficas diversas, narrativas sobre a pesquisa-ação, a escuta de vivências em territórios vulneráveis e o reconhecimento da educação popular como possibilidade de transformação real da vida cotidiana.

Quando os estudantes chegam ao curso, já em na parte final da sua formação acadêmica, muitos revelam dois incômodos. O primeiro deles diz respeito à inúmeras ausências teóricas na grade curricular do curso de pedagogia. A falta de leitura e conhecimento de autores negros/negras, indígenas, PCDs, LGBTQUIAPN+, entre outros, no campo da educação gera certo mal-estar entre os alunos, muitos dos quais estão em franco processo de construção de uma consciência crítica a respeito da sua formação escolar e, claro, universitária. Trata-se de um questionamento da onipresença de autores europeus e estadunidenses, e o claro preterimento dos autores do chamado sul global. Neste caso, a cada semestre, a disciplina mobiliza autores e autoras que, muitas vezes, são ficam de fora das principais discussões teórico-metodológicas engendradas na academia. Ainda estamos longe do ideal, mas entendo que o processo de construção do programa do curso é coletivo e deriva imensamente das contribuições tanto dos alunos quanto daqueles que estão em interlocução conosco. O segundo questionamento forte que desponta nas falas e discussões conduzidas pelos alunos corresponde a certa desilusão em relação ao distanciamento entre a “teoria e a prática”. Para muitos deles, a educação popular propõe reflexões instigantes, as quais não conversam com a realidade dura, em que o trabalho docente se depara com violências simbólicas e institucionais frequentes, e os alunos estão submetidos a todos os tipos de sofrimento. Ao longo do curso, o que se tenta fazer é desconstruir lentamente a visão equivocada de que a educação popular é “bonita no papel” e que é, sim, um instrumento para pensarmos a construção de práticas emancipatórias em qualquer lugar, dentro ou fora da escola. A institucionalização da educação, assim como as frustrações



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

acumuladas pelas trajetórias das classes populares nos sistemas educacionais, construiu um cenário marcado pelo sentimento de impotência e ressentimento. Ao incluirmos as leituras, participações e práticas pedagógicas que estimulam a crítica e a reflexão sobre o *status quo*, vislumbramos que a educação popular assuma lugar de destaque na formação de professores e nas discussões sobre a superação das desigualdades sociais e educacionais.

Tendo em vista tais percepções, em 2024 foi aprovada a ação de extensão “Movimentos sociais, educação popular e universidade: encontros entre territórios militantes”³³, cujo intuito é o estreitamento da relação entre os movimentos sociais e a universidade, mais especificamente, com a formação de professores a partir do ativismo social. Trata-se da realização de três encontros semestrais entre os estudantes e militantes dos movimentos sociais do Rio de Janeiro, realizados na universidade e abertos à comunidade, no sentido de construir possibilidades de colaboração entre a academia e os múltiplos saberes emergentes das lutas sociais. A ação de extensão afirma seu caráter interdisciplinar a partir do encadeamento de elementos fundamentais para a composição de cartografias colaborativas, as quais, ao final do processo, vão estar espelhadas na formação da identidade dos estudantes/educadores, nas atividades de ensino em curso e em pesquisas futuras. O quadro

³³ Os encontros contaram com a presença de Luane Bento dos Santos - doutora em Ciências Sociais, professora de sociologia da rede estadual de educação do RJ e pesquisadora do campo das relações étnico-raciais; Gaby Makena - mestre em Educação, atua no Núcleo de Apoio às pessoas com necessidades específicas – NAPNE do Colégio Pedro II, professora alfabetizadora na Casa Amarela, no Morro da Providência e palestrante; Franco de Castro - professor de Química no pré-vestibular do IFRJ, coordenador geral há 17 anos do Projeto Construindo Saber, instituição educativa sem fins lucrativos da cidade de Niterói, na administração da Escola Democrática de Niterói e como formador na Associação Cidade Escola Aprendiz (SP) em projetos vinculados ao Centro de Referências em Educação Integral e no programa Educação e Territórios; além de alunos que atuam como educadores populares em suas comunidade, cursinhos etc.



formado a partir dos encontros propostos durante a ação de extensão estão dedicados a repensar a agenda dos movimentos sociais no processo atual de formação política e, de maneira análoga, discutir como tal caminho é capaz de reconfigurar/renovar as muitas pedagogias em disputa na contemporaneidade. Por esse motivo, a presença dos vários representantes dos movimentos populares na universidade é uma forma de oferecer à formação dos estudantes de graduação pontos de vista distintos, marcos teóricos renovados e a interlocução com uma *práxis* militante.

A realização desta primeira série de encontros no primeiro semestre de 2024 foi marcada por uma situação *sui generis* na universidade. No contexto da greve nacional dos docentes das universidades federais e dos servidores técnicos³⁴ e, sobretudo, com a situação de degradação estrutural e precarização das condições de permanência da UFRJ, os estudantes de vários cursos, entre eles, a pedagogia, entraram em greve. A greve estudantil durou quase um mês e interrompeu as aulas quase em sua totalidade e, mesmo neste cenário, destaco a mudança de um dos encontros previstos pela ação extensionista em uma atividade de greve. Em diálogo com os estudantes responsáveis pelo comando de greve, o encontro sobre pré-vestibulares populares, com a participação do educador popular Franco de Castro virou uma roda de conversa realizada no *hall* de entrada do aulário³⁵, situado no Campus Praia Vermelha. Neste encontro abordamos questões que extrapolavam as dimensões da experiência nos pré-vestibulares sociais e fizemos daquele espaço uma rede de trocas entre professores em formação, cujas agruras estavam em destaque naquele momento.

A experiência em andamento proporcionada pela ação de extensão aponta caminhos para desenvolvimentos futuros da

³⁴ Vale ressaltar que os docentes da UFRJ votaram em assembleia pela não-adesão à greve da categoria.

³⁵ Conjunto de salas de aula majoritariamente ocupadas pelas turmas do curso de Pedagogia.



disciplina e sua afirmação no curso de pedagogia. Os encontros realizados até agora indicam que os diálogos entre a universidade e os movimentos sociais merecem ser ampliados, tendo em vista as lacunas curriculares, as vivências estudantis e a construção de espaços de troca fecundos.

CONCLUSÃO

O propósito do trabalho foi a disciplina “Educação popular e movimentos sociais” em sua premissa de desenvolver práticas docentes alicerçadas em uma perspectiva emancipatória e teoricamente comprometida com as pedagogias elaboradas pelas classes populares. Tratamos das principais referências teóricas que organizam o curso, com especial atenção para a tarefa dos movimentos sociais em aprofundar a experiência democrática brasileira. Como discutimos no texto, a disciplina se preocupa em provocar debates importantes a partir da agência do campo democrático popular, além de questionarmos as ausências destas experiências nos currículos universitários, sobretudo, no que tange à formação de professores. De tal forma que, para além da análise dos textos e demais atividades do curso, incluímos como avaliação final um trabalho em grupo que articula as temáticas discutidas à uma produção autoral em qualquer formato. Destacamos a elaboração de jogos pedagógicos sobre os movimentos negros, histórias em quadrinhos sobre a EJA, esquetes de teatro sobre a educação do campo, entrevistas em vídeo com professores de pré-vestibulares, além de outros produtos que mostram como a pesquisa vinculado ao ensino resulta em materiais com grande potencial para serem usados na educação formal e não-formal.

Articulamos esta experiência inicial à proposição de uma prática extensionista que tem como objetivo a imbricação fundamental entre a produção de conhecimento, os processos formativos e a parceria político pedagógica (Reis, 1996) com os movimentos sociais, também produtores de saberes legítimos.



Entendemos que a extensão universitária representa a construção de uma relação importante entre a academia e os movimentos populares, os quais, historicamente, engendraram práticas, concepções e linguajares que podem ampliar as noções acerca dos processos formativos para professores. Além disso, trata-se de um primeiro esforço no sentido da construção de conexões além-muros, que resultem na realização de atividades político-pedagógicas tais como a materiais didáticos, ações em escolas da cidade, oficinas formativas, cursos de extensão, entre outros produtos, integrados à participação de vários coletivos parceiros.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento - o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura. Memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017.

D'ÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: Política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 2011.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Educação. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Samanta Colhado. *Companheiras: mulheres anarquistas em São Paulo (1889-1930). Coleção Estudos do Anarquismo. São Paulo: Editora Faísca, 2021.*

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. Encontros entre Paulo Freire e Amílcar Cabral: a Crítica Pós-colonial e Decolonial em Ato. **Revista Brasileira De Sociologia**, Vol. 06, Nº. 14, Set-Dez, 2018.

NETO, João Colares da Mota, STRECK, Danilo R. Fontes da educação popular na América Latina contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov. /Dez. 2019.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 1972.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial: Camp, 2001.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, tipologias e proposições sobre a extensão universitária no Brasil. **Cadernos UNB Extensão**: a universidade construindo saber e cidadania. Brasília, 1996.



Educação Libertadora
Esperanças para a reconstrução do Brasil



CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS & PESQUISAS
PERMANÊNCIA DO BRASIL

XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

ROMÃO, Jeruse. “Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro”. In: **História da Educação do negro e outras histórias**. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.



PERSPECTIVA EXTENSIONISTA: EDUCAÇÃO PARA COMUNIDADE POR MEIO DE ARTE E DE MÍDIAS

Joelma Leticia Cruz de Lima³⁶

Natália Marinho Sobral de Souza³⁷

Glaciene Katia de Souza Silva³⁸

RESUMO: Com base na perspectiva freiriana, o projeto de extensão “Educação Democrática e Direitos Humanos” do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), preza pela educação humanitária inclusiva. Este artigo tem como objetivo relatar a experiência das extensionistas deste projeto, que utilizaram na prática a metodologia de Paulo Freire em suas atividades, visando o benefício da comunidade da região do Recife. Nos primeiros tópicos deste artigo, tratamos sobre a temática da educação como direito humano fundamental no Brasil e da importância da educação para as pessoas em situação de vulnerabilidade social. Posteriormente, discutimos as atividades realizadas, fazendo uma análise de cada ação de intervenção e da comunicação abordada, sendo esta, por meio da arte fazendo uso das mídias, compreendendo também o público e sua linguagem. Por fim, fomentamos o debate a partir das práticas acumuladas pelos participantes em seus contextos sociais, históricos e culturais, ampliando assim as discussões e promovendo ações de extensão que transcendam o ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação democrática. Educação transformadora. Direitos Humanos. Paulo Freire.

³⁶Instituto Federal de Pernambuco. Mestra em Políticas Públicas. joelmalima@recife.ifpe.edu.br

³⁷Instituto Federal de Pernambuco. Graduanda em Design Gráfico. nmss3@discente.ifpe.edu.br

³⁸Instituto Federal de Pernambuco. Graduanda em Gestão Ambiental. gkss6@discente.ifpe.edu.br



INTRODUÇÃO

Neste relato de experiência, exploramos o impacto e a relevância da educação para a comunidade, por meio de projeto de extensão universitária embasado nos princípios da pedagogia freiriana. O projeto de extensão "Educação Democrática e Direitos Humanos" surge como uma iniciativa engajada na área temática dos Direitos Humanos e Justiça, operando desde 2019 com uma abordagem educacional democrática. Este projeto visa promover espaços de debate e interação entre a comunidade acadêmica do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e a comunidade externa, especialmente a população que habita os bairros próximos ao *Campus Recife*, localizado na Cidade Universitária.

O artigo tem o objetivo de relatar as atividades de extensão realizadas pela equipe do projeto, por meio de produções audiovisuais, rodas de conversa, cine debates, entre outras. Como estratégia metodológica, adotamos uma abordagem qualitativa, com perspectiva pesquisa-ação, por meio da qual é possível promover e compartilhar conhecimentos de forma horizontal e ativa, proporcionando mudanças nos atores envolvidos.

Após essa breve introdução, apresentamos, na segunda parte do texto, alguns apontamentos para discussão sobre o papel da educação e dos Direitos Humanos na formação crítica dos indivíduos sociais, sobre a importância de questionarmos as estruturas existentes e de buscarmos continuamente, novas formas de promover educação com potencial para emancipar e transformar. Na terceira parte do artigo, apresentamos a metodologia eleita para o projeto de extensão. O quarto capítulo foi destinado para à apresentação das atividades realizadas pela equipe em 2024, com destaque para nossa participação nas reuniões da Rede Intersetorial da Região Político-Administrativa 4 (RPA⁴³⁹) e para a utilização das mídias na

³⁹Grupo de profissionais que atuam em instituições públicas nas áreas de assistência social, saúde, educação, habitação, entre outras, localizadas na Região Político-



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

comunicação com a comunidade externa. Na última parte, apresentamos as considerações finais, sem pretensão de esgotar o tema, realizamos um balanço dos resultados alcançados e indicamos as ações que estão em planejamento para a continuidade do projeto.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A educação é universalmente reconhecida como um direito humano fundamental, essencial para o desenvolvimento pleno e digno de cada indivíduo. Fundamentada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que assegura a todos o direito à educação (artigo 26), ela não só capacita indivíduos para participarem plenamente da sociedade, mas também promove igualdade de oportunidades, combate à pobreza e contribui para o desenvolvimento econômico sustentável. No contexto brasileiro, especialmente em comunidades historicamente marginalizadas, o acesso à educação enfrenta desafios significativos devido à falta de infraestrutura adequada, recursos limitados e desigualdades socioeconômicas. Freire (1979, p. 84) destaca que a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas, as pessoas transformam o mundo.

Em uma educação emancipadora, o educando deve ser tomado em sua possibilidade objetiva de constituir-se como sujeito da ação, pois que o homem “como ser ético, provido de vontade, se firma como ser histórico precisamente por sua condição de sujeito, de autor, condição esta que não pode ser negada sem que se negue sua própria condição humano-histórica (Paro 2001a, p. 36, apud Souza, 2018, p. 17).

A educação pode ser um poderoso agente de transformação nessas comunidades, oferecendo não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também ferramentas para questionar e mudar

Administrativa 4, que abarca os seguintes bairros: Cordeiro; Ilha do Retiro; Iputinga; Madalena; Prado; Torre; Zumbi; Engenho do Meio; Torrões; Caxangá; Cidade Universitária; Várzea.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

realidades adversas. Segundo Freire (1996, p. 25), "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". A educação transformadora vai além da simples transmissão de conteúdos; ela capacita os/as estudantes a pensar criticamente sobre o mundo ao seu redor, a reconhecer e valorizar suas próprias identidades e culturas, e a se engajar ativamente na construção de um futuro mais justo e inclusivo.

Essa condição revolucionária da história dos sujeitos, contudo, não pode ser iniciada do lado de fora, na sua exterioridade, mas exige ser interiorizada, segundo a subjetividade de cada indivíduo.

Em vista disso, precisamos, antes de tudo, nos ocupar de incitar cada sujeito comunitário para formular e gestar sua própria revolução. O único caminho possível para empreender essa ação é o empoderamento (Amaro e Craveiro, 2018, p. 64).

A ênfase na reflexão crítica sobre temas pertinentes à comunidade local permitiu não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a capacitação dos/as discentes para analisarem e enfrentarem desafios sociais reais. Valorizando os saberes locais, o currículo foi enriquecido com elementos culturais e experiências, garantindo uma conexão profunda entre o aprendizado acadêmico e a vida cotidiana dos estudantes. O processo educativo foi concebido de forma colaborativa, incentivando o trabalho em equipe e a coleta de diferentes perspectivas para resolver problemas complexos. Assim, a abordagem horizontal de Freire foi implementada, onde alunos e professores participam igualmente na construção do conhecimento, criando um ambiente educacional dinâmico e empoderador.

Refletindo sobre a educação em questões de gênero, raça e direitos humanos, percebe-se que os princípios de Paulo Freire são relevantes para o incentivo a reflexão crítica, esses princípios não apenas capacitam os alunos a entenderem a complexidade dessas



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

questões, mas também os motivam a questionar normas sociais, culturais e históricas que perpetuam desigualdades. Graças a uma abordagem educativa, que valoriza os saberes locais e culturais, como preconizado por Freire, é possível enriquecer o entendimento dos alunos sobre diversidade e identidade, fortalecendo seu senso de pertencimento e autonomia.

A utilização das mídias como ferramenta educacional assume um papel crucial nesse contexto, sendo um mecanismo que facilita a compreensão de temas complexos e também permite uma comunicação mais eficaz e impactante com a comunidade. Por meio de filmes, documentários, *podcasts*, entre outras produções midiáticas que abordam questões de gênero, raça e direitos humanos, os/as discentes podem não só aprender conceitos teóricos, mas também visualizar e se conectar emocionalmente com experiências reais de indivíduos e grupos, aumentando a empatia, fortalecendo o engajamento e a conscientização social de cada um.

Além disso, a acessibilidade e a capacidade de alcançar públicos diversos tornam as mídias uma ferramenta poderosa para promover uma educação social e cultural. Ao expor diferentes perspectivas e histórias, o audiovisual desafia estereótipos e amplia o diálogo sobre questões de inclusão e justiça social. Portanto, integrar mídias como o audiovisual na educação não apenas facilita a aprendizagem, mas também contribui de maneira significativa para a construção de uma sociedade mais igualitária e respeitosa com as diferenças particulares de cada sujeito.

METODOLOGIA

Paulo Freire, um dos mais influentes educadores do século XX, desenvolveu uma metodologia pedagógica centrada na libertação e conscientização dos indivíduos. Sua abordagem, conhecida como “Pedagogia do Oprimido”, propõe uma educação dialógica e problematizadora, em contraste com a educação bancária, na qual o professor deposita conhecimento nos alunos de maneira unilateral.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Na visão de Freire, o aprendizado ocorre com base na interação entre o educador e os educandos, em que ambos aprendem e ensinam simultaneamente. Esse processo dialógico promove uma relação horizontal, em vez da tradicional vertical, quando o professor é visto como a única fonte de conhecimento.

Prescrever norma é elaborar, repetir e manter a ordem “normal” das coisas. Por isso, dizer que a função do professor é ensinar e a do aluno aprender, é só, legitimar as condições de desigualdades na sociedade. Quem disse que é verdade que os alunos não sabem nada e o professor sabe tudo? E a sua história de vida (a do aluno)? E o que ele aprende na vida, não vale nada dentro da escola? (Oliveira e Costa, 2007, p. 114).

A metodologia dialógica adotada pelo projeto Educação Democrática e Direitos Humanos centra-se na promoção do diálogo como ferramenta fundamental para a conscientização e empoderamento dos/as participantes. Utilizando rodas de conversa, cine debates e oficinas, o projeto facilita um espaço onde os indivíduos podem compartilhar suas experiências e perspectivas, promovendo uma troca de conhecimentos que enriquece a compreensão coletiva sobre questões de direitos humanos. Essa abordagem permite que os participantes reflitam criticamente sobre suas realidades, e, por intermédio do diálogo, identifiquem soluções e ações concretas para enfrentar desafios sociais. A interação contínua e o debate aberto não apenas educam, mas também estimulam a construção conjunta de um pensamento crítico e emancipador, essencial para a transformação social e pessoal.

Além disso, o projeto faz uso da abordagem de pesquisa-ação crítica, compreendendo a importância da autorreflexão de um grupo social, a fim de auxiliar e estimular a criticidade do sujeito em todos seus aspectos sociais, morais, seu senso ético e de justiça. Operando em função de práticas respeitosas que estimulem a educação,



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

realizando levantamentos de questões e problemáticas acerca da realidade que os circundam.

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (Franco, 2005, p. 486).

Esse dinamismo possibilita um enriquecedor intercâmbio sociocultural e intelectual entre os/as educadores e os/as participantes, fortalecendo a educação libertadora com o intuito de que os educandos participem colaborando na troca de diálogo, e assim, permitindo a incorporação contínua de novas ideias.

ANÁLISE

O Projeto de extensão Educação Democrática e Direitos Humanos atua por meio da manifestação artística, utilizando as mídias como ferramenta de comunicação, realizando rodas de conversa, oficinas, cine debates, *workshops*, entre outros. Essa estratégia se mostrou extremamente eficaz na transmissão do conhecimento. Por meio da arte, promovemos reflexões sobre diversas temáticas de cunho político e social, dessa forma, viabilizamos o debate sobre Direitos Humanos, exibindo filmes e curtas-metragens, seguidos de debate sobre raça e etnia, gênero e diversidade, assédio sexual, liberdade religiosa, liberdade de



expressão, direito à comunicação, direito ao trabalho e à educação, direito à renda básica, meio ambiente, cultura, entre outros temas. Dessa forma, buscamos criar um ambiente propício para a conscientização e sensibilização, potencializando o impacto positivo de nossas ações e estimulando o debate e a troca de conhecimentos.

PARTICIPAÇÃO NAS REUNIÕES DA REDE INTERSETORIAL

Um dos planos de atividades do projeto de extensão Educação Democrática e Direitos Humanos é participar ativamente das reuniões da Rede Intersetorial da Região Político-Administrativa 4 (RPA4). Com propósito de exercer o debate e a troca de conhecimentos, a partir de experiências relatadas pelos profissionais que atuam nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), os Centros de Referência Especializados em Assistência Social (CREAS) e os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), levantando problemáticas, questionamentos, ações e resoluções para as dificuldades enfrentadas pela população em situação de vulnerabilidade social.

Em fevereiro deste ano, participamos de reunião que ocorreu no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) Eulámpio Cordeiro. O tema em questão foi sobre a Política de Redução de Danos do Recife. Esta política foca no acolhimento e no atendimento digno à população usuária de substâncias psicoativas, visando minimizar os impactos dos danos causados à saúde, buscando evitar maiores danos à saúde dessas pessoas.

Diante disso, disponibiliza serviços como o projeto de Terapia Singular, direcionado a indivíduos em situações mais graves, propondo condutas individuais a fim de entender a complexidade do usuário e suas particularidades, para que assim, ocorra uma abordagem de acolhimento humanitária, além da realização de cuidados educativos, de saúde, suporte psicológico, entre outros. Dessa forma, entendemos que a redução de danos não consiste



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

necessariamente no bloqueio do consumo da substância em si, mas consiste em dar suporte em todos os âmbitos da vida do indivíduo, estando presente em qualquer atitude que possa reduzir qualquer malefício a essa pessoa.

Nessa reunião, participaram aproximadamente vinte e quatro profissionais. Alguns/mas relataram como problemáticas, dificultam a atuação técnica, por exemplo a disposição do indivíduo em querer ser ajudado ou falta de acessibilidade dessas pessoas às medicações. Também foram levantadas outras problemáticas enfrentadas, principalmente, pela parcela feminina da população, como a falta da educação sexual, a divulgação e distribuição de camisinha feminina de forma insuficiente, a falta de acesso ao coletor menstrual, o tabu a respeito da vacinação contra o Papilomavírus Humano (HPV) em meninas menores de idade, resultando, inclusive, no vencimento da validade destas vacinas. Foi destacado ainda, a importância da colaboração entre as políticas públicas para garantir o acesso da população a serviços essenciais, além da importância do acolhimento e tratamento humanizados, destacando que a redução de danos é um direito de escolha do/a usuário/a.

No mês de março, participamos de reunião no CEPAS⁴⁰, organizada pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) Cordeiro, Rosilda Mendes e Torrões, reunindo aproximadamente vinte participantes. O tema em destaque foi “Direitos da População LGBTQIAPN+⁴¹”, ministrado por profissional representante do Centro Municipal de Referência em Cidadania LGBT, da prefeitura

⁴⁰Centro de Educação Popular e Assistência Social de Pernambuco, localizado no bairro da Torre, no município do Recife.

⁴¹LGBTQIAPN+ é uma sigla que representa uma ampla gama de identidades e orientações sexuais. “LGBTQIAPN+” é um acrônimo para: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer (que se refere a pessoas que não se identificam e não se rotulam em nenhum gênero), Intersexuais, Assexuais, Pansexuais ou Poli, Não-binários e outras identidades de gênero e orientações que não estão totalmente descritas nesta sigla. O símbolo “+” indica a inclusão de outras identidades e orientações não especificadas diretamente nas letras acima.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

do Recife. No primeiro momento, foi discutido como é exercida a atuação deste centro, que conta com espaço para promoção da cidadania e orientação sobre direitos humanos e diversidade sexual, tendo como objetivo minimizar a situação de vulnerabilidade social dessa população.

Também foi mencionado sobre a Casa de Acolhimento Municipal LGBTQIAPN+ do Recife, localizada no bairro da Boa Vista, com capacidade de acolher até vinte e duas pessoas em situação de vulnerabilidade social. Esse acolhimento é destinado para maiores de dezoito anos, e visa cuidar e contribuir com o fortalecimento e/ou restabelecimento dos vínculos comunitários, além de potencializar o acesso aos serviços de saúde, emprego e renda e educação.

Apesar das conquistas alcançadas por intermédio das lutas protagonizadas pelos movimentos sociais, ainda há muito caminho a percorrer neste campo. Mesmo sendo um país oficialmente laico, o Brasil é palco de disputas de lideranças religiosas no Congresso brasileiro, que a qualquer oportunidade, demonstram disposição para regredir os direitos da população LGBTQIAPN+.

Tendo em vista, que atualmente alguns parlamentares do nosso congresso brasileiro, ainda criam projetos de leis que ferem indiretamente os direitos da comunidade, contudo, graças às manifestações dos movimentos sociais que se posicionam firmemente contra esses ataques aos direitos da população LGBTQIAPN+, esses projetos não são aprovados. Isso nos faz refletir sobre a importância da vigilância e da atenção aos direitos sociais conquistados.

Em junho, realizamos contato com profissional do Serviço de Apoio à Wilma Lessa, para facilitação de reunião com os colegas da Rede Intersetorial. A proposta foi a realização de roda de conversa sobre Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos. Durante o encontro, a palestrante apresentou o referido serviço de referência, que possui uma equipe multidisciplinar para o acolhimento de vítimas de violência sexual e que é direcionado para adolescentes, mulheres e homens trans.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Este serviço promove apoio às mulheres, ajudando a garantir o cumprimento dos direitos sexuais e reprodutivos, realizando acompanhamento psicológico, procedimento de interrupção de gravidez, nos casos previstos em lei, assim como, cirurgias para amenizar cicatrizes e sequelas decorrentes da violência.

Nessa reunião, debatemos a respeito da questão do planejamento familiar e a imposição social que recai muito mais sobre a mulher do que sobre o homem, evidenciando a desigualdade entre os gêneros. A falta de responsabilidade masculina foi um dos tópicos debatidos e questões misóginas como “uma mulher que não tem e nem pretende ter filhos seria menos mulher” ou o mal olhado e julgamento que declina sobre adolescentes a frequentarem ginecologista. Além disso, discutimos no que se refere às dificuldades encontradas pelas mulheres que buscam a realização da laqueadura, e da limitação de procedimentos contraceptivos e os que estão disponíveis sendo prejudiciais para as mulheres, procedimentos esses que não atendem todas as particularidades individuais do corpo humano.

A partir desse ponto, notamos o desinteresse masculino pelo uso de métodos contraceptivos, como vasectomia e da resistência que eles possuem para utilizarem os métodos convencionais, responsabilizando somente a mulher. Além desses temas, conversamos sobre os tabus e preconceitos que rodeiam a interrupção da gravidez mesmo em casos previstos em lei, e, o estigma social e jurídico pautado em dogmas religiosos, que impedem a realização do abortamento, caracterizando uma violência institucional sobre as mulheres.

Ao final da reunião, dialogamos sobre o programa dignidade menstrual e as dificuldades das pessoas que possuem útero a acessarem esse direito. Assim, testemunhamos a importância que as redes têm para a articulação de políticas públicas para a realização de ações facilitadoras do acesso ao benefício visando as pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Em vista disso, como contribuição do nosso projeto de extensão, realizamos a criação de um *folder*, com título “Redes de atendimento à Vítimas em situação de Violência Doméstica e Sexual”, e disponibilizamos nesta última reunião, alcançando aproximadamente cento e vinte e sete pessoas, tendo em vista a distribuição nos centros e serviços de apoio à mulher da região do Recife, que garantem suporte e acolhimento humanitário às vítimas de violência. O *Folder* contém orientações sobre informações, endereços e contatos dos serviços que compõem a rede de apoio às mulheres, às crianças e demais pessoas vulneráveis à violência, sendo disponibilizado para ser impresso pelos profissionais e em formato digital, podendo ser acessado por “*link*” ou “*Qr Code*” informados no verso do *folder* impresso.

Em síntese, conseguimos fortalecer a parceria do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) com a Intersetorial da Região Político-Administrativa 4 (RPA4), promovemos espaços de debate e troca de conhecimentos entre as/os profissionais da área e a comunidade do entorno do *Campus* Recife, além da socialização de informações úteis sobre os serviços disponíveis nos territórios.

A ARTE NAS MÍDIAS COMO OBJETO DE COMUNICAÇÃO

A arte, desde sua concepção, tem poder para o desenvolvimento do pensamento crítico. Podemos dizer que é essencial para a construção da reflexão humana. Geralmente a arte instiga o imaginário, revela desejos, sensações e emoções, atrai a atenção do observador e gera identificações, consequentemente questionamentos. Graças a ela, conseguimos estabelecer um discurso horizontal, equalizando a nossa perspectiva a do ponto de vista do sujeito, desse modo, estabelecemos um vínculo entre o receptor da mensagem.

Para estabelecer nossa comunicação, utilizamos a arte nas mídias audiovisuais impressas e sociais como um mecanismo estratégico de disseminação do conhecimento. Criamos conteúdos



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

como imagens, textos e vídeos, aproveitando a eficácia dessas mídias para a difusão e compartilhamento de informações ao longo dos anos do projeto. As mídias têm se mostrado extremamente relevantes para a aplicação e troca de conhecimentos, aproximando-nos das organizações institucionais e da comunidade externa. Por meio delas, podemos estimular a educação e ampliar a conscientização dos indivíduos, promovendo um intercâmbio de saberes.

Uma das ferramentas de mídia social que utilizamos para a difusão de conhecimento do nosso projeto é o *Instagram*. Com essa plataforma, compartilhamos experiências práticas, recursos educacionais e análises que promovem valores democráticos, consistindo em um diálogo humanitário. Além de alcançar um público amplo e diversificado, o *Instagram* permite a criação de comunidades virtuais onde podem interagir, discutir ideias e inspirar-se mutuamente para construir ambientes educacionais mais democráticos e inclusivos. Viabilizando o diálogo entre uma ampla gama de pessoas, dessa forma, promovemos a educação e o pensamento crítico através de indicações de documentários, postagens, textos e outras informações pertinentes à temática dos Direitos Humanos.

O projeto de extensão Educação Democrática e Direitos Humanos utiliza-se das ferramentas disponíveis para a difusão do discurso de gênero, raça e direitos humanos. Segundo o que consta na constituição brasileira em Direitos e Garantias Fundamentais, no capítulo I. (Artigo 5º) “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

Diante a isso, nossa atuação pela plataforma *Instagram* visa o compartilhamento dos saberes, direitos, curiosidades e orientações com abordagem do discurso social e inclusivo. Alcançando aproximadamente seiscentos e cinquenta pessoas, nossa rede social tem engajado em pautas sociais como por exemplo: A conscientização contra o trabalho infantil, sobre violência física, emocional, sexual e institucional, da violência contra a pessoa idosa, o combate à discriminação social, o orgulho à comunidade LGBTQIAPN+, além



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

de compartilhar pautas sobre diálogo e desenvolvimento, meio ambiente, empoderamento feminino, entre outros temas acerca dos direitos humanos.

Contudo, não nos limitamos apenas a plataforma *Instagram*, mas também fazemos uso do cinema como ferramenta para educação. Este é um produto da arte, que se comunica de forma particular, e tem se mostrado eficaz no intermédio da educação, entre educador e o educando. O cinema traz a possibilidade de um processo de ensino menos “maçante” que uma leitura propriamente dita, podemos então, associá-lo como ferramenta de ensino transformador, que aguça a percepção, seduzindo a atenção do espectador, introduzindo o conhecimento de uma forma lúdica e efetiva.

Refletindo acerca da educação no Brasil e compreendendo a metodologia freiriana, o cinema se faz uma ferramenta excelente, quando se dispõe na transmissão dos conteúdos, contribuindo efetivamente com a formação da conscientização social, estimulando a criticidade como recurso de libertação. Dessa forma, identificamos o cinema como recurso facilitador para a transmissão e compreensão do conteúdo, com utilização da linguagem cinematográfica captamos a atenção do educando sem que ele note que está fazendo parte de um processo educativo.

Pensando nisso, nosso projeto de extensão utiliza o cine debate como recurso pedagógico, mesclando o cinema com a possibilidade do debate, o educando interage e se comunica, segundo o pensamento de Freire (1970), o papel do educador é escutá-lo, orientar e responder às suas dúvidas, sem necessariamente seguir um roteiro pré-estabelecido. Nesse sentido, o ensino se origina por meio das reflexões, problemáticas e trocas de conhecimentos. Nas palavras do mesmo autor, “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (Freire, 1970, p. 46). Portanto, atuamos de forma que propicie a aproximação do sujeito a temas relevantes, e com uso do cine debate viabilizamos uma gama de possibilidades para a difusão do conteúdo, incentivando



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

o estudante a participar efetivamente, de forma a se integrar nesse processo de ensino-aprendizagem, estimulando a criticidade, sem um viés alienador.

A partir deste princípio, no mês de março, nós da equipe do projeto de Educação Democrática e Direitos Humanos em parceria com o discente do curso Técnico de Mecânica do Instituto Federal de Pernambuco, organizamos um cine debate sobre assédio sexual para alunos do terceiro período do curso Técnico em Mecânica, integrado ao ensino médio. Além disso, contamos com a estagiária de Serviço Social e estudante da Universidade Federal de Pernambuco, que idealizou o cine debate e elaborou uma cartilha de prevenção e combate ao assédio sexual para os participantes. Esta atividade, alcançou cerca de trinta e cinco estudantes, e incluiu a exibição do documentário "Chega de Fiu Fiu" juntamente a um debate sobre as problemáticas como desigualdade de gênero, objetificação dos corpos femininos, acesso às cidades, à educação, ao trabalho e à segurança pública com a perspectiva de equidade de gênero e políticas governamentais de enfrentamento a violência e ao assédio sexual.

A escolha do documentário se deu por retratar a realidade sofrida das mulheres nas ruas brasileiras, abordando acerca do medo e perigo existente pelo simples fato da mulher caminhar nas ruas. Seguindo por questões machistas que impõe a culpabilização na vítima, acompanhada com a justificativa de que a violência ocorreu pelo uso do tipo de vestimenta, dita comumente como “imprópria” ou locais e horários tidos como “errados”. O documentário também abre margem para a reflexão da sexualização da mulher preta. Além de dar visibilidade às problemáticas que envolvem a normalização da sociedade de comportamentos tóxicos masculinos. Em consequência deste documentário, provocamos uma discussão referente aos condicionamentos que as mulheres são submetidas ao longo de sua vida, conduzindo a reflexão das situações que estão sujeitas e as dificuldades enfrentadas pelas mesmas.

Essas atividades visam democratizar o debate sobre violência de gênero, racismo, direitos das mulheres e da população



LGBTQIAPN+, contribuindo para a formação cidadã dos futuros profissionais. Portanto utilização do audiovisual, para meios educativos, operando através das mídias sociais, artes e cine debates propicia o engajamento com o público, trazendo novas possibilidades de explorar os conteúdos, de forma que instigue a curiosidade e imaginação, que impacte e revolte, trazendo problemáticas e identificações, gerando assim uma apropriação das informações que recebem. Tendo em vista de transpassar o ensino, o uso da arte nas mídias propicia uma nova possibilidade para a viabilização da educação transformadora, impactando, de certo modo, o método de ensino institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o entendimento de que a educação é instrumento fundamental para ampliação do conhecimento crítico, nosso objetivo por meio deste artigo, foi relatar nossa experiência extensionista, destacando como a utilização da arte e das mídias, podem impactar diretamente sobre os atores envolvidos, atravessando os muros do ambiente escolar, diversificando os métodos institucionais e fortalecendo a função social da Universidade.

Por meio de reuniões, cine debates, rodas de conversa entre outras, a metodologia eleita proporcionou a troca de experiências entre a equipe e a comunidade. Trazendo à tona depoimentos como machismo estrutural, questões de raça e violência de gênero, problemáticas e tabus enfrentados pela população feminina, além da discussão sobre direitos sexuais e reprodutivos, dentre outros direitos constitucionais. Dessa forma, aprendemos e ensinamos durante todo o processo, ampliando as possibilidades de atuação profissional e formação acadêmica com perspectiva crítica.

As trocas realizadas com a comunidade, fortaleceram nossos planos de trabalho, e algumas das propostas estão em fase de planejamento. Destas proposituras, podemos destacar: a realização do *workshop* com a temática “Fortalecendo mulheres para o mundo do



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

trabalho”, que oferecerá minicursos de formação pessoal e tecnológica para mulheres e adolescente de baixa renda. Além disso, estamos organizando uma oficina com título “Dicas e técnicas de estudo para Enem e Vestibulares”, almejando instruir discentes do ensino médio, sobre a importância de organizar os estudos corretamente para a participação em seleções e vestibulares, contribuindo para o sucesso acadêmico e para o desenvolvimento de habilidades como: autodisciplina, gestão do tempo e responsabilidade, criação de cronograma de estudos, definição de metas de curto e longo prazo, aprendizado de ferramentas úteis: agendas, aplicativos de organização, conhecimento de técnicas de estudo.

Diante disso, o projeto "Educação Democrática e Direitos Humanos" pretende dar continuidade à formulação e à execução de ações de extensão que proporcionem a interação com a comunidade do entorno. Além de contribuir para a qualificação profissional de pessoas de baixa renda. Com a utilização de instrumentos artísticos e ferramentas midiáticas, fortalecemos o engajamento na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e, fazendo uso dessas iniciativas, podemos alcançar uma influência ativa na promoção da cidadania, inclusão e respeito aos direitos individuais e coletivos.

REFERÊNCIAS

AMARO, Sarita; CRAVEIRO, Adrieli Volpato. **Extensão universitária potências em ação**. 361. ed. Paraná, Nova Práxis Editorial, 2018. 90p.

BARBOSA, Camila Cornutti ; MARQUETTO, Liselote Rahmeier. **Audiovisualidades nas mídias: o cinema e os mundos artísticos**. In: VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sul, 2007, Passo Fundo. VIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação da Região Sul, 2007.



BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 ago. 2024.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. São Paulo, Educação e Pesquisa, 2005. (v. 31, n. 3) p. 483-502.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUTFREIND, Cristiane Freitas. **O cinema e sua integração na rede midiática**. Rio de Janeiro, Revista Logos (São Paulo), 2005. (v. 1, n. 22.) p. 153-166.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia para jovens do século XXI**. Rio de Janeiro, Imperial Novo Milênio, 2007.

SCROFERNEKER, Cleusa Maria Andrade; SILVESTREIN, Celsi Bronstrup; SILVA, Diego Wander da; OLIVEIRA, Rosângela Florczak de. **Comunicação e mídias sociais: em busca de diálogos possíveis**. In: XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da



Educação Libertadora
Esperança para a reconstrução do Brasil



CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS & PESQUISAS
PERMANÊNCIA DO BRASIL

XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Comunicação. Manaus. XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da
Comunicação. São Paulo: Intercom/ UFAM, 2013.

SOUZA, Silvana. **Educação para emancipação ou para a
alienação?**. 1. ed. Curitiba, PR: Nova Práxis Editorial, 2018.
(12x18cm) 118 p.



POPULARIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO: O CASO DA PRIMAVERA UNIVERSITÁRIA COMO ATIVIDADE ARTICULADORA DE EXTENSÃO

Fernando José Martins
Giselede Souza Gonçalves

RESUMO: Este artigo propõe apresentar uma ação decorrente da práxis da gestão democrática da universidade numa perspectiva freireana, a qual não entende o mundo acadêmico descolado do mundo da comunidade. As duas esferas estão ligadas e dependentes. Ação essa que reverberou em outras das quais diferentes grupos e áreas puderam atuar: Semana da Primavera Universitária. Evento construído a partir da relação entre "ensino, pesquisa e extensão". Três elementos integradores e integrados por meio de sujeitos orientados pela gestão "Diálogo e ação sem fronteiras" (2016-2023), na Unioeste campus Foz. Como o próprio nome do coletivo que representa a gestão universitária, o diálogo fez parte desse processo e foi por meio dele que diferentes sujeitos da comunidade interna e externa construíram e organizaram a Primavera Universitária para que sujeitos além muros da universidade pudessem ocupar o espaço que também é deles.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade. Extensão. Diálogo. Primavera Universitária.

INTRODUÇÃO

Esse texto visa relatar os elementos, que também são freireanos, de popularização da universidade. Trata-se de um projeto construído por um coletivo de gestão universitária, denominado "Diálogo e Ação Sem Fronteiras", do campus universitário da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, na cidade de Foz do Iguaçu. O nome do coletivo indica que a categoria central, tanto da perspectiva de gestão, quando da ação extensionista a ser



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

relatada é o diálogo, umas das principais categorias do pensamento de Paulo Freire. É necessário também indicar que, um dos lemas, que pode ser tomado como objetivo é a necessidade de “pintar a universidade de povo” (premissa que será sistematizada no interior do texto), esse povo, se refere efetivamente à popularização das ações de ensino, pesquisa e, principalmente, extensão universitária.

O coletivo efetivou um plano de ações para a gestão, dialogado com a comunidade acadêmica. Porém, ao colocar diversas ideias em prática, foi identificado a ausência de um espaço de socialização de práticas, um marco de comunicação direta com a sociedade e também, um ponto de convergência de diálogo interno da própria comunidade acadêmica. Assim, foi postulado um espaço que concentrasse atividades tradicionais de extensão, inserção de novos projetos e ações voltadas à comunidade, de forma articulada, o que veio a ser chamado de Primavera Universitária. Desse modo, foi dedicada uma semana de atividades com as naturezas já destacadas, construída coletivamente, internamente com a comunidade acadêmica, e externamente com representantes da sociedade civil, como setores do serviço público, em especial da educação, organizações de representantes de bairro, entidades de classe, setores de cultura da cidade, responsáveis por políticas de juventude, até mesmo com o campo da esfera privada, para o planejamento das atividades que viriam ser ofertadas.

Assim, eventos tradicionais da universidade, como semana de cursos, feira de profissões, palestras e seminários, se somaram a atividades culturais, artísticas, sociais e políticas com vistas a atendimentos, não só dos sujeitos acadêmicos, mas também para a sociedade como um todo, principalmente do entorno da universidade, por vezes próximas geograficamente, mas distante das ações efetivas de ensino, pesquisa e extensão.

Para a exposição dessas atividades e encontro com o formato acadêmico de artigo científico, dividiremos a exposição do texto da seguinte forma: inicialmente breves informações históricas e organizacionais da Primavera Universitária, seguida dos



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

fundamentos, da atividade e da utopia universitária que move o coletivo já referenciado, na sequência serão socializadas de modo sistemático atividades desenvolvidas no interior das edições da Primavera até o momento, culminando no encerramento do escrito com as considerações finais, que, de acordo com o método que ampara as ações e o texto, não são terminais, mas estão em movimento.

METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse texto faremos análises sobre o papel da extensão universitária frente as premissas freireanas como: diálogo, a partir da relação teoria e prática que reconhece a importância de uma gestão democrática e da escuta dos sujeitos a respeito daquilo que compõe seu ambiente de trabalho e/ou estudo, valorizando o grupo a que se propõe ser o sujeito da gestão que se constitui com demais sujeitos cuja escolha foi realizada pelo voto. As considerações, tanto teóricas, quanto práticas, serão analisadas a partir de um lócus específico, uma atividade de extensão denominada “Primavera Universitária”. Antes de estabelecer conexões com as categorias de análise e também a perspectiva de extensão que aqui se defende, é necessária uma breve contextualização do que é exatamente esse evento de extensão, como a ideia foi construída e seus objetivos. Logo no início da gestão universitária, já referenciada na introdução do artigo, foram efetuados diversos debates com interação dialógica em que todos os sujeitos são convidados a sugerir o que e como se pode construir a Primavera, de avaliações, planejamentos e debate da realidade. Ainda no início do ano letivo, mais precisamente no mês de março de 2016, em uma dessas atividades, visando estreitar o vínculo com a comunidade por meio da socialização de atividades efetuadas na universidade, foi proposta uma ação, na qual se concentraria eventos, ações, campanhas e atividades artísticas e se buscava a participação da comunidade externa, tanto como parceira quanto como público e no ímpeto de que a universidade necessitava se reinventar e estabelecer uma relação mais próxima da sociedade na qual está inserida,



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

inspirou-se da potencialidade do que representa a estação da primavera, com suas características de reflorescimento, renovação e recreação. A sugestão, que também teve contribuição das práticas de movimentos sociais denominados “primavera árabe” de massiva participação popular, foi efetuada pela docente Janaina Aparecida de Mattos e Silva (in memoriam) e, consensualmente, fora batizado o evento que fomentava outros eventos. Naquele mesmo ano, entre os dias 12 e 17 de setembro de 2016 – abrindo a estação - foi realizada a primeira Primavera Universitária, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, em seu campus de Foz do Iguaçu. Conforme socializaram os meios de comunicação, (Melo; Quadra, 2016) a primavera quer ser um instrumento de aproximação da universidade com a comunidade. Esse primeiro evento foi constituído de atividades diversas, oferecendo cerca de uma centena de ações em todas as modalidades, cursos, palestras, oficinas, debates, encontros, reuniões, feiras, apresentações artísticas e até mesmo ações próprias da sociedade civil, como um debate entre os candidatos a prefeito da cidade de Foz do Iguaçu. Organizacionalmente, as dimensões também extrapolaram a estrutura dos eventos tradicionais, foram 108 monitores envolvidos, citamos esse quantitativo pois eles foram uma referência para algumas avaliações. Antes mesmo de finalizar a atividade, eles indagavam sobre as próximas ofertas. O evento se seguiu anualmente até sua quarta edição em 2019. Nos anos seguintes (2020, 2021 e 2022) as atividades foram interrompidas em função da pandemia de COVID, e, assim, a quinta edição do evento veio a acontecer em 2023, com a mesma perspectiva. O detalhamento de atividades será feito no próximo item do artigo, de pronto, situando esses elementos temporais, é possível efetuar considerações sobre bases teóricas e epistemológicas que sustentam a atividade empírica.

Nos meios acadêmicos “revolucionários”, a referência de Ernesto “Che” Guevara no seu discurso ao receber o título de Doutor Honoris Causa da Universidade de Las Villas, em 1959, torna-se uma afirmação de impacto e, até mesmo uma perspectiva: “Que a



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

universidade se pinte de povo”. Essa premissa se aproxima dos postulados freireanos acerca da popularização da educação, da leitura e escrita, da escola, e, ainda que não diretamente tratado, da universidade também, em síntese, pode-se dizer: da educação popular freireana. Todas essas perspectivas estão na base da atividade de extensão relatada. Contudo, como categoria analítica, pensamos que é fundamental, antes de adentrar em qualquer outro debate, tratar do diálogo e do dialógico, que está na base das análises, e, também, na motivação da realização do projeto de gestão que antecede a realização da Primavera Universitária.

De saída, ao conceituar o diálogo no verbete apropriado, Jaime Zitkoski (2019, p.139) afirma que ele é “(...) uma das categorias centrais de um projeto pedagógico crítico(...)”, e nessa perspectiva, tomamos também o diálogo como central para o plano de gestão na qual a Primavera Universitária está inserida. De modo conceitual, o mesmo verbete continua:

Ou seja, através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação.

Nessa perspectiva, o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos* cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca. (Zitkoski, 2019, p.140)

É importante ressaltar a amplitude da categoria como fora exposto no excerto acima. Inicialmente, ele é posto como condição de existência, para uma vida em sociedade, uma rede de interconexão entre sujeitos, grupos e toda a complexidade derivada dessa situação. Dialogar é necessidade de sobrevivência equânime, onde falta o



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

diálogo, sobra a violência, manipulação e a heteronomia. Essa perspectiva aplicada a um contexto universitário, implica ações, principalmente no que tange à gestão, a criação de instrumentos que possam conceder a palavra a sujeitos, que por vezes são silenciados: estudantes, comunidade externa, sujeitos de organizações públicas ou privadas que não compõem a vida universitária. E o diálogo não implica somente na concessão da palavra, mas a ação dialógica de quem a escuta e, assim, reverbere novas práticas de caráter transformador.

Outro aspecto detalhado por Zitkoski, a partir de Paulo Freire, é o caráter crítico-problematizador do diálogo. Antes de oferecermos atividades para a comunidade com o referido evento, houve uma profunda e dura autoavaliação do papel social da universidade, na qual fora diagnosticado que existe, infelizmente, um distanciamento efetivo e significativo entre universidade e sociedade, até mesmo com sua comunidade de entorno. Além de não ter efetivamente incidência sobre as demandas e ações da universidade, a comunidade não têm, em muitos casos, acesso as estruturas universitárias. Dessa reflexão crítica, que advém do diálogo, pode-se somar outro questionamento: a quem serve a ciência e o conhecimento produzido na universidade? Dada realidade concreta, percebe-se que há limitações estruturais quanto a ação da universidade frente às demandas populares. E isso culmina com a premissa dita pelo próprio Paulo Freire, quando afirma o que se pretende com o diálogo: “é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta, na qual gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (Freire, 1979b, p. 52)”.

Nessa perspectiva, a extensão universitária foi a ação do tripé ensino-pesquisa-extensão que mais cumpre a função problematizadora e de inserção na realidade concreta. No Brasil, o acúmulo do debate sobre a função da extensão, visa superar o assistencialismo, e atingir, em certa medida, os pressupostos que aqui delineamos. Isso pode ser constatado na manifestação do Fórum de



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Pró-Reitores de extensão, cuja produção conceitual, tem orientado políticas e práticas de extensão universitária.

A diretriz Interação Dialógica orienta o desenvolvimento de relações entre Universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo e troca de saberes, superando-se, assim, o discurso da hegemonia acadêmica e substituindo-o pela ideia de aliança com movimentos, setores e organizações sociais. Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática. (Forproex, 2012, p. 30)

Esse é o primeiro princípio da política nacional de extensão, postulado pelo Forproex. Assim, a interação dialógica corresponde à construção da ação “Semana da Primavera Universitária”, a qual é planejada, gestada e gerada a partir de um coletivo no qual por meio de uma relação horizontal o diálogo se desenvolveu a fim de aproximar a comunidade externa da interna, valorizando saberes, cultura e conhecimento científico.

DESENVOLVIMENTO

A partir daqui passamos a relatar as ações contidas nas edições da Primavera Universitária, e apontar também resultados e reflexões advindos dessas práticas. Para melhor localização visual, exporemos as atividades como subtítulos do texto, não faremos a vinculação cronológica ou por ano de edição do evento. Tais ações são resultado de, como dita Paulo Freire, uma ação a partir da teoria e da realidade que dela precisa: “Enquanto fonte de conhecimento, a prática não é, porém, a teoria desse mesmo. É entregando-se constantemente a reflexão crítica sobre ela que a prática possibilita a sua teoria que, por sua vez, ilumina a nova prática” (Freire, 2021a, p. 216).



EVENTOS ACADÊMICOS

Academicamente, a dinâmica de cada curso de graduação e pós-graduação, conta com uma série de eventos: semanas de curso, eventos de área, seminários, congressos, que já compõem o cotidiano das atividades universitárias. Nas edições da Primavera Universitária, o que ocorreu foram três elementos novos que dinamizaram as ofertas de tais atividades. Inicialmente, a concentração de atividades na semana do evento, e consequente concentração de divulgação, inscrições, certificação, que operacionaliza de forma mais adequada os eventos. Também vale destacar que nessas atividades, ao contrário do formato habitual, as atividades focaram com ênfase no público da comunidade para além da acadêmica, cada qual em sua área, foram buscadas as instituições da sociedade externa à universidade, organizações populares, de Estado, e do setor privado e por fim, vale ressaltar o uso de parcerias que oportunizaram eventos em conjunto, ou trouxeram atividades que seriam desenvolvidas em outros espaços, além de campanhas, reuniões de entidades, pode-se citar, nesse sentido, uma ação em especial intitulada “Foz Comunidade” uma ação da prefeitura municipal que oferece uma série de serviços à comunidade, reunindo todas as secretarias da prefeitura. A nona edição desse evento, aconteceu durante a primavera universitária, nas dependências da universidade, no dia 21 de setembro de 2019⁴².

Ainda que possa parecer um avanço tais inovações frente ao formato tradicional, é perceptível aqui as preocupações que Paulo Freire expressava sobre a extensão universitária, que “[...] a produção do conhecimento, via extensão, se faria na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular [...]” (Freire, Guimarães, 2002, p.2). Por mais que tais eventos, buscassem a socialização do saber, não há, efetivamente, uma troca de saberes, a universidade precisa se abrir ainda para o aprendizado dos saberes populares.

⁴² Como registro, pode ser indicada a matéria televisiva veiculada sobre a ação: <https://globoplay.globo.com/v/7941441/> acessada em 07/08/2024.



UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO POLÍTICO

A universidade que sedia as atividades aqui comentadas é uma universidade pública, portanto, estatal, de caráter estadual, sediada no município de Foz do Iguaçu. Assim, a relação com a política institucional é direta, e se trata de uma instituição que se encontra no centro de políticas educacionais, locais e gerais. Nesse sentido, motivados pela consciência cidadã, que permeia as atividades de ensino, pesquisa e extensão, propusemos em três diferentes esferas, realizar debates com os candidatos de cargos eletivos. Com a ideia, havia a intencionalidade de debater os rumos políticos do executivo municipal de Foz do Iguaçu e do executivo do Estado do Paraná, porém, mais que isso, também está ali a promoção do exercício efetivo da cidadania, por parte da comunidade local, e, sobretudo, a realização de uma formação política, não no sentido partidário, mas de acordo com a perspectiva freireana, quando o mesmo disserta sobre o caráter político da educação. “Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir a politicidade da educação” (Freire, 2001, p. 46). Essa tese sustenta o esforço em realizar os debates no interior da universidade. Assim, no dia 14 de setembro de 2016, na primeira edição da Primavera Universitária, foi realizado um debate entre os candidatos a prefeito do município de Foz do Iguaçu, idealizado e coordenado pela instituição. Da mesma forma, porém com uma temática mais particular, discutindo centralmente o sistema de ensino superior, ciência e tecnologia do Estado do Paraná, a instituição promoveu, durante a terceira edição da Primavera, no dia 24 de setembro de 2018, um debate entre os candidatos a governador do Estado do Paraná. Pode-se destacar, que como preparação dessa edição da primavera, mas em uma semana anterior, os candidatos a deputados estaduais e federais, expuseram suas propostas para a comunidade acadêmica. Foram experiências significativas, marcadas pela participação massiva da comunidade, acadêmica e externa.



UNIVERSIDADE E COMUNIDADE

A relação da comunidade com a universidade, na maioria das vezes, é distante. Foi essa situação um desafio a ser enfrentado na gestão democrática proposta, e isso foi expresso também nas ações da Primavera Universitária. Dessa maneira, intencionalmente, foram propostas atividades que envolvessem a comunidade, principalmente, externa à universidade. Vale ressaltar que não foi um movimento voluntarista, Freire respalda as intencionalidades contidas nas ações, que vão além da simples oferta de atividades:

Quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e por que, e maior será também sua participação no seu próprio desenvolvimento. Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia. Quanto menos perguntarmos às pessoas o que desejam e a respeito de suas expectativas, menor será a democracia (Freire; Horton, 2011, p.149).

Esse foi um pressuposto que permeou a oferta das atividades que se voltaram para a comunidade durante a primavera. Desse modo, um evento que já era tradicional na universidade, foi produzido com parcerias, principalmente entre as escolas de ensino médio e a secretaria municipal de trabalho, juventude e capacitação de Foz do Iguaçu: a Feira das Profissões. Tal atividade acolheu os estudantes, principalmente dos últimos anos do ensino médio, para conhecer a universidade e seus cursos. Durante a Feira, milhares de jovens circularam nas dependências da universidade, e além da visão de cursos de graduação, puderam acompanhar as demais atividades ofertadas na primavera, e algumas voltadas para os próprios jovens, como “aulões” e palestras formativas para o ingresso na universidade. Dada a nomenclatura, é possível listar outras feiras que compuseram o evento: a feira agroecológica, na qual pequenos agricultores familiares ligados a movimentos sociais, que se voltam à produção



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

orgânica, dão visibilidade a essa modalidade, comercializam e promovem um tipo de agricultura sustentável e saudável. Também pode-se referenciar as feiras de artesanato com artesãos locais, coletivo de “brechós” que oportuniza a circulação de itens entre a comunidade, além de ser uma iniciativa menos consumista e mais sustentável, já que favorece o uso de peças que não serão descartadas e ainda com preços acessíveis.

A saúde, também é um tema que necessita um diálogo mais próximo com a população. Dessa maneira, no interior das atividades de primavera, foram efetuadas campanhas e conscientizações, tanto no conteúdo de palestras e atividades ofertadas, quanto na prestação de serviço direta, em ações como campanha de vacinação, oferta de exames e testes rápidos, serviços próprios ambulatoriais, como exames de glicose, aferição de pressão e outras ações comuns em atividades do gênero, que visam estreitar os vínculos com as pessoas, principalmente as que residem geograficamente próximo à universidade. Outra atividade preparada para a comunidade, por sua trajetória, necessita ser referenciada. Para a preparação das atividades da primavera foram envolvidos todos os seguimentos da universidade, contando com o movimento estudantil. O Centro Acadêmico de Ciência da Computação se propôs a fazer atividades junto a um bairro próximo da universidade, e com expectativas diversas, propuseram uma série de atividades, ao consultar a comunidade, via sua associação, constataram que as necessidades dos sujeitos eram básicas, às vezes, de primeiro contato com o computador, assim foi efetuado o curso de **“iniciação à informática à comunidade do Cidade Nova”** oferecido na primeira edição do evento e repetido nas posteriores. E para finalizar, é necessário ressaltar que houve também a participação de setores organizados que realizam suas atividades no interior da Primavera Universitária, como exemplo, pode-se citar a posse da Diretoria da UMEFI - União Municipal Estudantil de Foz do Iguaçu, no dia 23 de setembro de 2017. Assim, houve ações para, com e da comunidade.



CULTURA, ARTE E SABERES

O campus universitário da Unioeste em Foz do Iguaçu, é relativamente pequeno, oferece doze cursos de graduação, nenhum na área de artes, o curso de Letras, é o que mais se aproxima de dimensões artísticas, do ponto de vista epistemológico. Assim, as ofertas de atividades culturais ficam restritas. Porém, uma das premissas da primavera, era a construção de espaços para o fomento da cultura, inclusive, que fosse além das curtas apresentações culturais de abertura de eventos, como palestras, congressos e seminários. Ou seja, observando a premissa freireana na qual se busca “A democratização da cultura - dimensão da democratização fundamental.” (FREIRE, 1967, p.108). Ou seja, a cultura, como buscada no conjunto da gestão universitária e em particular no evento, foi uma ferramenta de formação humana e de democratização, em seu sentido amplo. Assim, por meio de parcerias, de fomento aos talentos locais, desenvolvendo ações e campanhas, se buscou a promoção da cultura e oferecer, estruturalmente, à toda comunidade, o espaço universitário como um “equipamento cultural”.

Assim, desde a primeira edição, foram ofertadas desde pequenas apresentações, até concertos, peças de teatro, shows musicais, passando por ações formativas e eventos diretamente ligados à cultura, como é o caso do concurso de fotografias ou da feira do livro universitário, promovido pela organização da primavera. Nessa área, foi indispensável a parceria com os organismos que promovem a cultura no município, dos quais, como exemplo, pode-se citar a Fundação Cultural de Foz do Iguaçu. A título de exemplo, a feira do livro universitário foi vinculada à feira do livro da cidade, ocorrendo trocas de atividades, em ambos os espaços, na verdade, integrando as duas atividades. Decorrente de tal parceria nas primeiras edições, a feira do livro se tornou o Festival Literário de Foz do Iguaçu, que no ano de 2019, contou com um lançamento conjunto de ambas as atividades, festival e Primavera Universitária, nas dependências da universidade, no dia treze de setembro, com uma palestra do escritor



moçambicano Mia Couto. Em uma parceria que se torna importante para a comunidade de Foz do Iguaçu e região. Assim aconteceu com demais atrações, promovidas por meio de parcerias, se apresentaram desde os próprios acadêmicos da universidade até atrações de projeção nacional, todos em atividades compartilhadas com a comunidade externa, visando socializar e democratizar a cultura.

INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Ao ler e conhecer a obra de Paulo Freire é impossível pensar na educação sem pensar na infância, no ato de educar como um processo não apenas de docentes, mas também, e especialmente, dos adultos que são referência na formação do sujeito. Por isso, além das atividades que contemplaram a formação para professoras e professores, foram - durante as edições da Primavera - realizadas atividades para gestores e coordenadores pedagógicos, bem como para famílias e crianças.

Destacamos aqui uma citação de Paulo Freire de sua própria infância sobre como a postura parental reflete nas ações futuras:

Aprendi a ler e a escrever com meu pai e minha mãe sob as mangueiras do quintal da minha casa. E eu costumava escrever na terra com um pedacinho de pau. É muito interessante. Eu sabia que as palavras com as quais comecei meu aprendizado eram palavras de meu Horizonte, da minha experiência e não as palavras da experiência de meus pais. Eles começaram a fazer isso comigo. É fantástico porque, muitos anos mais tarde, quando eu comecei a trabalhar nessa área como educador, repetir aquilo que meus pais tinham feito comigo (Freire, 2011, p.52).

O processo de construção dessas atividades também se deu de maneira dialógica: ouvindo professoras que atendem a rede pública de ensino e a secretaria de educação que apresentou demandas quanto aos conteúdos com mais necessidades de aprofundamento, além de



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

buscar atividades que valorizassem a formação humana e a cultura, pois consideramos que

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado humanizado, não pode reduzir-se a um ato de tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2019, p.109).

Em 2018, destacamos que a Primavera contou com palestrantes que foram contemporâneos a Paulo Freire e, durante uma semana, professoras, professores equipe de gestão de escolas e da secretaria de educação puderam assistir a temas pertinentes à práxis numa perspectiva freireana. Esta ação compreende uma proposta à Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu que se materializou e seguiu nas demais Primaveras: Jopefoz - Jornada Pedagógica de Foz do Iguaçu.

Este evento que faz parte da programação da Primavera Universitária compreende uma série de oficinas, palestras e mesas que atendem docentes da rede municipal de ensino do município. Cada dia da semana corresponde a um grupo de acordo com o público que é atendido nas escolas, buscando atender as necessidades de cada profissional.

Vale destacar que as atividades foram elaboradas e desenvolvidas por meio de parcerias com instituições públicas e não governamentais, com pós-graduandos de programas da própria instituição, docentes universitários e da própria rede pública de educação básica, além de docentes universitários de outras instituições públicas. Dessa forma, Ensino, Pesquisa e Extensão se entrelaçam e complementam atendendo comunidade externa e aprimorando a formação na graduação e pós-graduação.

Na primeira edição da Primavera Universitária também foi realizado um encontro de professores que cursavam o PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional – vinculado a rede



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

estadual de ensino. Os projetos de intervenção pedagógica aplicados na escola e/ou colégio estadual por cada professor cursista foram apresentados e discutidos neste encontro no ano de 2016.

Além das atividades que atenderam professores da rede municipal e estadual, aconteceram também atividades de formação vinculadas ao PEE - Programa de Educação Especial - da universidade para a comunidade acadêmica e externa, bem como a proposta de debate com famílias de crianças neuroatípicas, não só abordando a educação, mas também a questão política referente aos direitos das pessoas com deficiência.

Ao fim da semana, sempre nas manhãs de sábado, as edições da Primavera Universitária ofertaram a Rua do Recreio: momento de entretenimento, lazer e cultura. Nesta atividade, crianças da comunidade externa, bem como crianças de servidores e acadêmicos se unem com atividades lúdicas, artísticas e culturais, as quais foram organizadas por artistas locais, docentes e discentes, servidores que por meio de suas atuações profissionais e voluntárias com doações da própria comunidade acadêmica e do setor privado oferecem ainda lanches e brincadeiras para todas as crianças que visitarem o campus.

Em 2019 e 2023, foram realizadas palestras sobre saúde na infância e adolescência, além de mesa sobre alimentação e parentalidade para que famílias possam receber orientações e conhecimento sobre suas crianças.

Assim, a Primavera Universitária buscou em suas edições atender a comunidade a partir de demandas percebidas no diálogo com seus sujeitos, com atenção à educação desde a educação infantil, a fim de que a valorização da criança e sua formação recebam a importância que de fato merecem, pois “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2021b, p.77).



CONCLUSÃO

Ao passar os anos em que a Primavera Universitária esteve presente em nossa universidade, e nossa por ser de todas e todos - ainda que tenha suas limitações -, e por ser esta a justificativa da ação, o que percebemos é a presença importante e necessária da comunidade nos espaços do campus, além de ser uma ação que, mesmo sendo atualmente outra gestão, busca seguir como um evento pontual da Unioeste campus Foz.

Ofertar apresentações artísticas, momentos de conhecimento científico, espaço para compartilhar saberes e produções artesanais, oportunizar a fala sobre as dificuldades de grupos em alcançar seus direitos, dar espaço para que artistas locais possam apresentar sua arte: este conjunto de possibilidades representa a Primavera Universitária. Ação que une muitos e muitas para pensar a universidade e sua relação com a comunidade, de forma menos elitizada, mais acessível, como deve ser.

Ação essa que une sujeitos, antes e durante sua realização: a produção artesanal, artística e científica se unem para materializar para o povo e com o povo. Portanto, é possível que a universidade atenda a comunidade, que esta junte àquela e que unidas favoreçam mais oportunidades, encontros e conhecimento para a sociedade. Humanizar a universidade é necessário para que humanizada, encontre sua função na comunidade e para a comunidade.

REFERÊNCIAS

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus: 2012. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/N6CYKmhQOV5gMTS.pdf> acessado em 07/08/2024.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 8ª edição. São Paulo: paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4.ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. In Horton, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social/ Myles Horton, Paulo Freire: organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters; tradução de Vera Lúcia Mello Josceline; notas de Ana Maria Araújo Freire. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos/ Paulo Freire ponte, organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Paulo Freire. 67ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v. II.

MELO, Lauane. Unioeste Foz realiza Primavera Universitária este mês. **ClickFoz**. Foz do Iguaçu: 02/09/2016. Disponível em: <https://www.clickfozdoiguacu.com.br/unioeste-foz-realiza-primavera-universitaria-este-mes/> acessado em 06/08/2024.

QUADRA, Dante. **Primavera Universitária da Unioeste tem atividades abertas à comunidade**. Cultura Rádio AM e WebTV. Foz do Iguaçu: 12/09/2016. Disponível em:



Educação Libertadora
Esperanças para a reconstrução do Brasil



CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS & PESQUISAS
PERMANÊNCIA DO BRASIL

XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

<https://www.radioculturafoz.com.br/2016/09/12/primavera-universitaria-da-unioeste-tem-atividades-abertas-a-comunidade/>
acessado em 06/08/2024.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.).
Dicionário Paulo Freire. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.



Educação Libertadora
Esperança para a reconstrução do Brasil



**CENTRO
PAULO FREIRE**
ESTUDOS & PESQUISAS
PERMANÊNCIA DO BRASIL

XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

EIXO 10. EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NA CONTEMPORANEIDADE

O eixo “Educação do/no campo na contemporaneidade” problematiza os saberes e conhecimentos dos povos no/do campo, os modos de vida rural, as alternativas didático-pedagógicas para contextos de diversidades de cultura, meio ambiente, geração de renda e projetos educativos consubstanciados ao pensamento freireano. A Educação, relações de Produção e Trabalho campestino, as interações territoriais campo-cidade, as relações rural-urbano e urbano-rural, a Agroecologia e a Educação e as políticas públicas e práticas pedagógicas à luz de Paulo Freire.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM: A PEDAGOGIA FREIREANA NA FORMAÇÃO DE SUJEITOS AUTÔNOMOS, CRÍTICOS E EMANCIPADOS

Jorge Antonio Lima de Jesus
Elison Coutinho Ferreira

RESUMO: A compreensão crítica do ato de ler e a formação de sujeitos autônomo e letrado deve ser premissa no país, seja na Educação do campo, ribeirinha, quilombola, indígena ou na cidade. O objetivo deste estudo é o de apresentar as experiências acerca da formação do sujeito-leitor numa escola da Educação do Campo, das Águas e da Floresta, da Rede Municipal de Ensino de Belém – PA, tendo como enfoque teórico-metodológico a Investigação Temática Freireana (ITF) e os saberes prévios dos educandos em diálogo com cultura ribeirinha. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, a partir da pesquisa bibliográfica e documental, dialogando com a pesquisa participante. Os resultados apontaram que o engajamento dos professores e demais sujeitos que fazem unidade educativa foram profícuos para dirimir a reprodução da desigualdade educacional, elevando o número de crianças alfabetizadas e contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, críticos e emancipados na escola do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Alfabetização. Pedagogia Freireana. Amazônia.

INTRODUÇÃO

A Educação do Campo ganha notoriedade no cenário brasileiro, a partir do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária-I ENERA, no ano de 1997 e posteriormente, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Brasil, 1998); e em seguida com a implementação das



Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Brasil, 2002); assim como com a criação de programas federais como ProJovem Campo – Saberes da Terra (Brasil, 2005); e programas de formação de professores como PARFOR, PRONACAMPO e PROCAMPO que fortaleceram as licenciaturas em educação do Campo-LEDOC (Brasil, 2009); bem como, o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e do tempo comunidade nas instituições que atuam com a pedagogia da alternância pelo Parecer 01/2006 do CEB/CNE (BRASIL, 2006), e com a Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023 – que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.

Assim, a Educação do Campo, veio se destacando no campo educacional, no fazer pedagógico de ensino e de aprendizagem a partir da luta dos sujeitos do campo e daqueles que viviam/vivem na chamada “zona rural” dos municípios brasileiros, em um cenário de reivindicação de direitos, cidadania, respeito à diversidade, pela valorização da identidade destas populações campesinas e de fortalecimento dos territórios em que estes sujeitos estão inseridos, considerando a participação dos movimentos sociais. No Estado do Pará, especificamente, este movimento surge, a partir da criação do Fórum Paraense de Educação do Campo- FPEC que se consolidou com o “Movimento Paraense por uma Educação do Campo”, e incentivou a criação de eventos marcantes no contexto da Educação do Campo, como o “I Seminário de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural na Amazônia” em 2004, e com o “Programa EducAmazônia: construindo ações inclusivas e multiculturais no campo” (HAGE, 2005, p. 26), que buscou atender 143 municípios do Estado do Pará com ações de mobilização, sensibilização e informação sobre o que era a Educação do Campo, e como deveria ser; realizando intervenções educativas nos mais variados municípios da Mesorregião do Marajó, na Mesorregião do Baixo Tocantins e do Baixo Amazonas, e do Nordeste Paraense.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Estas ações no Estado do Pará oportunizaram ações educativas que buscaram uma construção coletiva e efetivação de políticas educacionais emancipatórias dos sujeitos que viviam e vivem nas regiões ribeirinhas, extrativistas, de agricultura familiar, dos assentamentos, e de todo o meio rural do Estado. A luta pelo reconhecimento da Educação do Campo como política pública dos povos do campo, das águas e das florestas vem sendo travada nos diversos fronts, a exemplo é a criação da Coordenação de Educação do Campo, das Águas e das Florestas- COECAF, da Rede Municipal de Ensino de Belém – RME, criada no ano de 2021 no governo do então prefeito Edmilson Rodrigues. Hoje, a nomenclatura da Educação do Campo na RME de Belém é denominada de “Educação do Campo, das Águas e da Floresta”, esta nomenclatura ganha força, a partir da construção coletivas dos movimentos sociais do campo, dos fóruns de educação do campo e da inserção de uma política municipal voltada para os povos camponeses dos rios, das várzeas, da terra e das florestas de Belém do Pará.

Esse simbolismo do nome incorpora os espaços da floresta, da agricultura, dos rios e das atividades extrativistas e de pesca; e ultrapassa ao escolher em si os espaços pesqueiros, caixas, ribeirinhos e caboclos. A zona rural nesse sentido é mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a relação entre os sujeitos do campo com a produção das suas próprias condições da existência social por meio do seu labor e do forjar de suas realizações vividas, como ocorre com a Educação na região das ilhas de Belém-PA.

Segundo Molina (2002), a “Educação do Campo” é uma expressão utilizada para definir uma proposta de educação concebida pelos atores que vivem no e do campo, assim com os ribeirinhos da imensa Amazônia, que atende às suas necessidades, que valoriza e ressignifica suas culturas, saberes, valores, gestos, símbolos, trabalho. E ao mesmo tempo colabora na reflexão sobre o sentido atual do trabalho de campo, da preservação do meio ambiente e das lutas



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a existência desse trabalho.

Assim, com a criação da COECAP/SEMEC, na RME de Belém – PA, é anunciada e implementada uma nova concepção de escola do campo e de currículo, que nasce e se desenvolve a partir de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo, bem como dos professores e profissionais de Educação que assumem esta luta na Secretaria Municipal de Educação de Belém- SEMEC. Assim como também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, promovendo a integração entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora, em defesa de projetos que dialoguem sobre a sua realidade e a qualidade social de vida coletiva destes sujeitos no país.

O processo de formação institucional do sujeito escolarizado inicia-se na alfabetização, que Freire (2006) acentua que o seu caráter deve ultrapassar os limites da pura decodificação da palavra escrita, pois a alfabetização é um ato político e um ato de conhecimento do homem e do mundo, onde a compreensão crítica do ato de ler e a formação de sujeitos crítico e autônomos deve ser premissa no país, seja na Educação ribeirinha, quilombola, indígena ou mesmo na cidade. Entretanto, ainda há uma grande lacuna desta alfabetização e letramento das crianças no país, ainda mais numa escola ribeirinha da Amazônia Brasileira.

Diante desta problemática, questionou-se: *Como formar educandos leitores, autônomos, críticos e emancipados a partir da/na Educação do Campo? Como está o processo de formação destes sujeitos nas escolas ribeirinhas de Belém do Pará?* Nesse diálogo, o presente estudo tem o intuito de refletir e apresentar alguns dos resultados alcançados na Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte, localizada no Furo de São Bendito, na Ilha do Combu, em Belém do Pará, a partir das experiências e vivências com o processo



de ensino e aprendizagem dos educandos dos anos iniciais do ensino fundamental dos ciclos⁴³ I e II, tendo como proposta a Investigação Temática Freireana – ITF e a abordagem da Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP (Bender, 2014), em diálogo com a Pedagogia Freireana, ao se tratar do tema gerador⁴⁴ sobre “a formação do sujeito-leitor na Educação do campo, das águas e das florestas na Ilha do Combu”.

Segundo Freire (1987), a ITF contribui para a emersão dos temas geradores nos espaços educativos, além de ser uma proposta que busca compreender e investigar o Universo Temático, ou seja, investiga o mundo dos seres humanos em diálogo problematizado que explicita a visão dos sujeitos, sua prática cotidiana como (re)conhecimento da realidade existencial e das condições locais em busca da Temática Significativa. Portanto, os espaços escolares da Ilha do Combu nesta imersão serviram para verificar fontes secundárias, organizar grupos de conversas informais e visitas na comunidade para captar as situações significativas da realidade local, considerando o pensamento dos sujeitos para uma ação integrada e coletiva.

Conforme o documento do Projeto Político Pedagógico – PPP da EMEC Milton Monte, atualizado no início do ano letivo de 2022, ficou estabelecido que, dentre as propostas de ação da escola, se inseriam os projetos educativos, envolvendo a comunidade escolar interna e externa, além de dialogar com os espaços anexos à escola, como o Anexo Escolar “Nossa Senhora dos Navegantes” e Anexo Escolar “São José” – o que veio concretizar a imersão na ITF –, para

⁴³ O currículo da educação do campo, das águas e das florestas no sistema de ciclos de aprendizagem ocorre de dois em dois anos, possibilitando a oportunidade de transformar a organização individual do trabalho do professor e uma melhor aprendizagem dos educandos em cada ciclo (Mainardes, 2004).

⁴⁴ Tema Gerador: Paulo Freire busca resgatar o sentido de unidade e síntese no grupo de cultura que trabalha ao relacionar conhecimento e vida, propondo novos “lugares” repletos de sentidos de experiências para a existência que imantam sentidos cotidianos às vivências (Streck, D. (Org.) Dicionário Paulo Freire, 2019).



que essas unidades de ensino pudessem contribuir para dirimir o número de crianças que ainda tinham dificuldades de leitura e escrita; além de fomentar e motivar àqueles educandos para uma prática leitora crítica, contribuindo para o desenvolvimento educacional, social, político e cultural dos sujeitos que constituem a comunidade da região da Ilha do Combu, além de dialogar com uma proposta pedagógica de base freireana, envolvendo a Educação Ambiental e a Arte e Cultura nas escolas.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Por conta das intempéries causadas pela pandemia da Covid-19, as escolas tiveram que se reinventar para retomar as atividades. Assim, na semana da XI Jornada Pedagógica das escolas das Ilhas Sul, ocorrida em janeiro de 2022, na própria EMEC Milton Monte, ficou definido que as escolas têm este papel de (re)-orientar as atividades escolares e extraescolares, bem como fomentar novas ações em parceria com as comunidades escolares a (re)-aprenderem com autonomia, conhecimento e senso crítico metodologias à luz dos princípios éticos e estéticos.

Dessa forma, cumpre-se um dos objetivos da educação do campo, das águas e da floresta: formar sujeitos para o exercício da cidadania, em diálogo com a pedagogia freiriana, como pauta a campanha “Belém uma Cidade alfabetizada e educadora”, que em suas premissas dispõe que:

[...] as Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino devem buscar alternativas e meios inovadores e criativos que agreguem forças políticas e sócio pedagógicas para assumir o seu papel de sujeitos e promovedores do protagonismo estudantil, na superação do próprio desempenho escolar e dos indicadores educacionais, além de incentivar a formação em práticas pedagógicas socioambientais e com tecnologias acessíveis às comunidades escolares (Belém, 2021, p. 13).



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Assim, a partir de uma diagnose realizada com os educandos da EMEC Milton Monte por meio da “busca ativa” e junto às famílias dos estudantes, no início do ano letivo de 2022, por meio de atividades para os estudantes do Ciclo I e II e por meio da aplicação de um questionário sobre o conhecimento da leitura e da escrita nesta etapa do desenvolvimento escolar; assim como a sua relação com a produção de lixo na ilha, e à preservação das águas do rio da Ilha do Combu, a comunidade escolar percebeu a necessidade de se trabalhar a questão da alfabetização, das práticas de desenvolvimento da oralidade e da escrita, a partir deste tema gerador “o lixo” - que é produzido pela população que mora na ilha, pelos comerciantes de bares e restaurantes e pelos turistas que vêm à ilha conhecer e apreciar a beleza natural desta parte da Amazônia.

Neste caminhar, metodologicamente, empregou-se a abordagem qualitativa exploratória de Minayo (2012), a partir da pesquisa descritiva com fundamentos na Revisão da Literatura e na Pesquisa Documental (Bogdan; Biklen, 1994; Severino, 2017). Utilizou-se para o estudo as bases de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; e do *Scientific Eletronic Library Online* – SciELO, analisadas conforme o desenvolvimento da Investigação Temática Freireana (ITF), a partir dos estudos de Bardin (2006), que adota a Análise de Conteúdo como técnica de análise de dados que pode mensurar essa leitura crítica acerca dos documentos que tratam sobre “Educação Ambiental” e “Educação do Campo” no Brasil, em diálogo com os teóricos que discutem/discutiram a temática.

A pesquisa bibliográfica ocorreu por meio da revisão da literatura, que foi preponderante para a execução do estudo e construção do projeto inicial, pois, conforme ensina Severino (2017, p. 81), toda “documentação bibliográfica destina-se ao registro dos dados de forma e conteúdo de um documento escrito: livro, artigo, capítulo, resenha etc. Ela constitui uma espécie de certidão de identidade desse documento”.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Já, a Pesquisa Participante - pesquisa em que o pesquisador deve estar inserido na realidade a ser pesquisada e tem como objetivo procurar transformar a realidade de determinado grupo (Severino, 2007). Assim, o autor cita a pesquisa participante como “aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistêmica e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades.” (Severino, 2007, p. 120).

Neste constructo, enquanto professores atuantes na EMEC “Milton Monte”, as práticas desenvolvidas por meio da Abordagem Baseada em Projetos - ABP (Bender, 2014), onde houve a participação interativa com os sujeitos e a realidade onde os mesmos estão inseridos – escola, educandos – professores e comunidade, por meio de envolvimento o mais próximo possível de todos os participantes ao se tratar de uma problemática geral: a questão do lixo e as águas do rio. O diálogo e a participação foi muito importante nesse cenário, pois permitiu a todos os envolvidos, um engajamento e o contato direto com as atividades, sem que se colocasse o professor como detentor exclusivo do conhecimento, mas buscando dialogar com todos os sujeitos-participantes que fazem a escola funcionar, em prol da formação leitora dos educandos e da comunidade.

Para Caldart (1995), elaborar uma proposta de educação do campo não significa dicotomizá-la, mas sim o desejo de trabalhar com as suas especificidades. Possibilitar uma educação diferenciada para e com esses sujeitos de direitos é dever do Estado nas suas diferentes esferas: federal, estadual e municipal. Faz-se necessário, portanto, firmar e reconhecer a identidade de escola do campo, construindo um currículo diferenciado, que leve em consideração o sujeito do campo, a organização do trabalho e o meio em que vive, com todas as suas características, peculiaridades e história.

Nesse limiar, o trabalho veio ao encontro de uma das demandas mais contemporâneas no currículo da educação básica, a Educação Ambiental, pois, segundo Gadotti (2000), é a escola que pode e deve contribuir muito para formar novas mentalidades, já que



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

os estudantes podem compartilhar com a família, amigos e a comunidade a preocupação com o meio ambiente, ou seja, a escola sendo espaço transformador de consciência na sociedade. Nessa perspectiva, a escola iniciou uma articulação com a comunidade, com outras secretarias (SESAN, SEMMA, SEMOB) e com o currículo, o que favoreceu a formação de valores, atitudes e habilidades que propiciam a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais, em diálogo com Freire (2014).

Ao se pensar na perspectiva dessa educação socioambiental na região das ilhas sul como prática de formação para a cidadania, a EMEC Milton Monte despertou o interesse e a importância de envolver as outras unidades educativas da RME de Belém, pois a questão do lixo nas águas dos rios é muito abrangente, o que permite esse encontro com outras vivências dos estudantes e suas experiências de vida, já que essas escolas estão numa região que atua com a educação do campo, das águas e da floresta. Dessa forma, a prática de professores com a Educação Ambiental - EA - na escola básica precisa de formação e ação, pois a maioria dos professores que estão atuando no espaço escolar não possui capacitação e formação necessárias para as práticas diárias quando se trata da Educação Ambiental em atividades didático-práticas.

Para Hage (2010), é a partir das premissas da materialidade de um currículo que remete às práticas educativas dialogadas com a luta de classes, forjando os saberes tradicionais com os conhecimentos científicos para uma concepção de currículo que emerge da luta dos trabalhadores do/no campo, que se constrói a ideia da autoemancipação do trabalho em relação à subordinação ao capital, por meio das experiências, vivências e projetos, em diálogo com a legislação educacional vigente no país, respeitando as culturas e seus territórios, como no campo da Educação na Amazônia.

A situação significativa mediada pelo mundo como prática da existência dos sujeitos está caracterizada na busca pelos informantes, conforme a ITF, a Codificação das informações se faz necessária, pois



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

compreende ser uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a situação crítica da situação codificada. “O sujeito se reconhece na representação da situação existencial codificada, ao mesmo tempo em que reconhece nesta, objeto agora de sua reflexão, o seu contorno condicionante em e com quem está, com outros”. (Freire, 1987, p. 55).

Neste diálogo foi construído, inicialmente, as ações didático-pedagógicas necessárias para o desenvolvimento do projeto, as quais podem ser um símbolo, expressão ou representação referente a uma situação existente, que apresente à contradição de uma situação concreta (Freire, 1987). Todos os achados são comunicados e analisados para que sejam descodificados e foi desta forma que a proposta foi se materializando, banhando-se de novos saberes e reconhecendo as lacunas presentes para minimizar as fissuras da alfabetização e letramento dos educandos da EMEC Milton Monte e demais anexos.

Portanto, é nesse sentido, que o PPP da instituição escolar é trabalhado para contribuir de forma profícua a alfabetização dos seus educandos; realizando um diálogo com a práxis dos professores e com a teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998), a qual vem corroborar as ações educativas na escola; o que é fundamental nesta prática do projeto ao aborda as três zonas que as crianças apresentam e explica, a partir delas, como a aprendizagem acontece e se concretiza. São elas: zona de desenvolvimento real, aquilo que a criança já sabe; zona de desenvolvimento proximal, que são os estímulos e orientações que a criança recebe para evoluir suas aprendizagens; e a zona de desenvolvimento potencial, aquilo que a criança consegue realizar quando recebe ajuda do outro, de um mediador. Nesse contexto, a criança é a própria protagonista de seu processo de ensino e de aprendizagem, orientada pelo educador.

Assim, em consonância com Freire (1987) quando o autor nos desvela o Diálogo Descodificador, àquele em que os sujeitos são os descodificadores no círculo de investigação temática, é neste princípio



que a proposta busca essa dialogicidade. Para tanto, o diálogo deve ser: coletivo, dialético, problematizado e subjetivo diante dos objetos e/ou fenômenos para decodificar a codificação. O sujeito que coordena a IT problematiza a cada cisão, com um movimento dinâmico de ida e volta, sobre as partes da totalidade, em que os sujeitos (educandos e moradores) na comunhão da construção social, cultural e histórica dos sujeitos.

Conforme Triviños (1987, p. 125) “pode prestar-se melhor a um enfoque dialético, histórico-estrutural que tenha por objetivo principal transformar a realidade que se estuda”. Assim, o projeto desenvolvido culminou com a construção do Ato Político e Cultural “Por Um Rio de Vida, Arte, Cores e Cidadania”, que emergiu como contribuição para gerar essa nova mentalidade acerca do meio ambiente para toda a comunidade das ilhas sul; aonde os sujeitos escolares passaram a ser protagonistas das ações desenvolvidas, participando da tomada de decisões, buscando transformar a realidade local, por meio da conscientização sobre a questão do lixo e a preservação do meio ambiente da ilha do Combu, em Belém do Pará.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta definida de currículo pela COECAP/SEMEC vem em diálogo com a Pedagogia Freiriana, que vem avançando em todos os territórios e nas escolas do campo da RME de Belém – PA e que nesta construção, é importante ressaltar as possibilidades e os limites desses avanços na escola pública, especialmente quando se trata da Educação do Campo, das Águas e da Floresta, com enfoque naquelas escolas localizadas na região insular da capital; destaca-se dentro deste processo: a formação docente para a Educação Básica do Campo, que é uma variável exemplar e profícua para se implementar um currículo que dialogue com as premissas da Educação do Campo. Neste contexto:



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

[...] a construção do currículo proposto para escolas de Educação do Campo, das Águas e das Florestas da RME, tem a intenção de fortalecer uma cultura política democrática participante, garantindo uma educação integral e transformadora a partir dos sujeitos do campo, que reconheça a terra, as águas, as florestas, e suas territorialidades como fundamentais para a construção do conhecimento, proteção e dignidade da vida amazônica na sua totalidade. Consciente do papel político e sociocultural, valorizando, assim, cada vez mais as comunidades camponesas amazônicas, nos seus territórios associados a história de vida, educação e trabalho orientado pela autonomia, liberdade, igualdade, solidariedade, justiça, respeito e o reconhecimento às diferenças, responsabilidade e preservação ambiental (Belém/RME/SEMEC, 2022, p. 258)

Assim, a EMEC Milton Monte buscou implementar em seu PPP e na realidade das suas ações pedagógicas, as práticas educativas de base freireana, em diálogo com a ITF e ABP; dialogando com o currículo construído, com as legislações vigentes e com as práxis vivenciadas nos movimentos sociais do campo, onde pautam uma formação contínua e necessária a estes profissionais. Portanto, nesta visão, a formação destes profissionais veio ao encontro desta pedagogia crítica libertadora que aparece não como algo pronto e acabado, mas sim, como processo em constante construção e movimento, em que as escolas da região ribeirinha passam a ser exemplo de espaços de luta, transformação e de possibilidades que podem ser construídos cotidianamente, com o reconhecimento de sua identidade, elaborando propostas de educação do campo significativas, com o trabalho pedagógico pautado nas especificidades e particularidades territoriais, promovendo uma educação vinculada ao pertencimento dos sujeitos ribeirinhos e suas territorialidade, uma educação verdadeiramente transformadora e do Campo, das Águas ou da Floresta.

Para Arroyo (2013), nestes espaços também, o currículo é um território em disputa, pois o autor descreve a questão da diversidade dos sujeitos sociais que emerge em nossas sociedades, invadindo o



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

espaço escolar, e questiona se os currículos estão abertos a essas emergências. Assim como para atender os assentados, os ribeirinhos, os quilombolas. Tantos esforços de tantos coletivos de docentes e de alunos frequentemente ficam à margem do núcleo disciplinar dos currículos, do ensino de conhecimentos necessários a sua formação; acaba não sendo central a transcrição de algo realmente acontecido, produzido por sujeitos concretos. Nesse sentido, o currículo quando não é pensado para essa população, ele contribui para apagar determinados rostos: “Rostos apagados, será fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história, e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam”. (Arroyo, 2013, p. 262).

A organização escolar e a concepção de currículo consideram a formação e emancipação humana e a autonomia dos sujeitos/trabalhadores de direitos. A Rede Municipal de Ensino de Belém trabalha com o processo de implementação de ciclos, que é bem-vista pelos professores como uma forma de organização do trabalho pedagógico, considerando a realidade como instrumento necessário e indispensável ao ensino.

Portanto, é nesse sentido, que uma das teorias sociointeracionistas de Vygotsky (1998) vem dialogar e fundamentar a prática do projeto da EMEC Milton Monte, dando à criança esse protagonismo de socio interação. Nesse contexto, a criança é a própria responsável pelo seu progresso, sob a orientação e mediação do professor.

Após a conclusão da primeira etapa do projeto, no primeiro semestre de 2022, com a apresentação do ato político-cultural, dentre os resultados alcançados, destacamos:

- ✓ Provocou um efeito multiplicador de cada participante na escola e na sua comunidade sobre a questão do lixo.
- ✓ Um meio ambiente na escola e em seus anexos mais colaborativo, mais agradável e sustentável para todos e todas que fazem parte da comunidade escolar e de seus visitantes.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

- ✓ Um avanço na aprendizagem e no protagonismo dos educandos nas escolas, envolvendo os conhecimentos curriculares, os saberes tradicionais, a arte, a música, as ciências, as linguagens e as mais diversas áreas do conhecimento.
- ✓ Uma reflexão dos profissionais de Educação acerca da formação do sujeito-leitor.
- ✓ Engajamento pela defesa da escola democrática e pela Educação Ambiental pelos educandos e professores, que é um bem de todos e para todos.
- ✓ O enraizamento e o fortalecimento da Educação Ambiental de forma contínua e permanente, como uma práxis social na EMEC Milton Monte e em seus anexos escolares.
- ✓ A expansão do projeto pela Rede Municipal de Ensino de Belém para as outras escolas que atuam com a educação do campo, das águas e das florestas.

Portanto, a Investigação Temática Freireana e a Abordagem Baseada em Projetos defendida por Bender (2014) em diálogo com a Pedagogia Freireana para a formação do sujeito autônomo, crítico e emancipado, bem como sua atuação socioambiental na comunidade buscou também novas parcerias da escola com a comunidade, bem como uma proposição educacional que:

Deve ser encarada como **uma educação política**, no sentido de “PREPARAR os cidadãos **para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações com a natureza**. [...] **deve ser desenvolvida a fim de ajudar os sujeitos a construir uma consciência global** das questões relativas ao ambiente para que possam assumir posições e melhoria da qualidade de vida (Reigota, 1994, p. 21, grifos dos autores).

Afere-se que este estudo trouxe à reflexão as práticas



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

educativas freirianas (2005; 2014) desenvolvidas nas escolas da Ilha do Combu, com o olhar voltado ao contexto escolar, buscando contribuir para a efetivação da Educação Ambiental no processo de ensino e aprendizagem escolares mediante a proposição e a explicitação de um aporte teórico-metodológico para a educação do campo, além da redefinição dos objetivos educacionais, desde a Educação Infantil, perpassando pelo processo de alfabetização e letramento das crianças nos Ciclo I – Anos Iniciais do Fundamental até a chegada ao 5º ano desta etapa inicial de escolarização da RME de Belém – PA.

Assim, a partir da ITF e da ABP em diálogo com a Pedagogia Freireana, permitiu-se um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos na instituição escolar, porque reflete melhor as questões do currículo do cotidiano e das demandas que o ambiente requer no dia a dia. Trazendo a resolução de problemas como premissa de um ensino dialógico e reflexivo, o currículo foi realinhado para o tema gerador, e logo no primeiro semestre de 2022 as unidades escolares focalizaram suas práticas em diálogo com a Educação Ambiental e a questão do lixo, envolvendo as famílias, os turistas, comerciantes e, em especial, os educandos que estão matriculados nas referidas unidades escolares, da Rede Municipal de Ensino de Belém.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica é práxis, pois nela estão presentes a concepção e a ação que buscam transformar a realidade. Nesse sentido a prática e a reflexão sobre a prática se colocam como parte da própria prática, num movimento contínuo de construção, a partir do espaço escolar com a Educação Ambiental em consonância com a formação do sujeito leitor crítico e emancipado, na Educação do campo, das águas e das florestas.

CONCLUSÃO

Este artigo buscou evidenciar as ações desenvolvidas numa escola ribeirinha amazônica da região das ilhas de Belém – PA, a partir das inquietações das lacunas presentes quanta à alfabetização e



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

ao letramento dos sujeitos da Educação do Campo, das Águas e da Floresta, da RME/SEMEC, por meio da compreensão crítica do ato de ler e da formação de sujeitos autônomo, críticos e emancipados na Amazônia – que deve ser premissa em todo o Brasil, seja na Educação do campo, ribeirinha, quilombola, indígena ou na cidade.

Neste navegar pelos saberes e conhecimentos tradicionais, científicos, valorizando a cultura local e sua população, buscamos apresentar as experiências desenvolvidas neste processo de formação e emancipação do sujeito-leitor na Escola Municipal de Educação do Campo Milton Monte e seus anexos, a partir do enfoque teórico-metodológico da Investigação Temática Freireana (ITF) e dos saberes prévios dos educandos em diálogo com cultura ribeirinha.

Destacamos que mesmo com o evidente avanço que a Secretaria Municipal de Educação de Belém vem desenvolvendo no que tange a garantia de uma cidade alfabetizada, letrada, leitora e inclusiva, dos povos do campo, ribeirinhos e quilombola; ainda existem grandes desafios para a consolidação de um currículo que garanta de fato a educação do campo na sua magnitude e compreenda os tempos, espaços e fazeres educativos em consonância com os princípios da educação do Campo. Isso só será possível com formação permanente de professores, gestores e coordenações pedagógica mas também, para além dos profissionais da educação. Uma formação permanente com os sujeitos do campo e suas relações de trabalho, vida e movimentos, fortalecidas pelas políticas públicas municipais.

Neste sentido, é possível um currículo vivo e em movimento construídos pelos e com os mais diversos sujeito do campo, considerando o movimento das águas e as vozes das florestas nos entrelaçados campos de saberes, fazeres e conhecimento. Assim como foi realizado por este projeto desenvolvido na EMEC Milton Monte, um movimento que trouxe a visibilidade para a Educação do Campo enquanto escola em movimento que se fortalece e germina em cada território que é plantada forjando a formação de sujeitos múltiplos e de educação outras na imensidão que é a Amazônia.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Proposta que veio para combater a reprodução da desigualdade educacional, o que foi de fundamental importância para que os educandos se tornassem leitores, e que possam permanecer nas escolas ribeirinhas, que sejam alfabetizados e letrados, que se apropriem dos saberes e que esses conhecimentos permitam uma possível melhoria dos índices de aprendizagem na educação pública, com foco nas premissas de formação de sujeitos autônomos, críticos, emancipados e reflexivos de sua realidade.

O Projeto “Por Um Rio de Vida, Arte, Cores & Cidadania” transformou a escola, os educandos, os docentes e toda a comunidade escolar, pois a EMEC “Milton Monte” retoma a visibilidade para a educação ribeirinha em diálogo com a Educação do Campo, das Águas e das Florestas na Rede Municipal de Ensino de Belém - PA, nas Universidades e nas comunidades; explorou o debate sobre a produção e descarte do lixo em relação à saúde dos moradores da ilha e da preservação e conservação do meio ambiente da ilha, em parceria com a comunidade ribeirinha e os órgãos competentes.

Ratifica-se que a premissa de que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção. Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2005, p. 25) e que o diálogo com a Pedagogia Freiriana no currículo escolar vem ao encontro das transformações necessárias de ações materializadas e verdadeiras no chão da escola e que devem estar nas premissas do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar na perspectiva de um currículo em movimento e de base freiriana.

Assim, pode se promover uma educação como um processo contínuo de dialogicidade, construção e desenvolvimento de conhecimentos dos mais diversos aspectos culturais, sociais, econômicos, ambientais e de valores humanos, ao considerar que, apesar de todo o aparato que envolve a ação educativa, é nas relações humanas que reside a essência da formação/transformação dos sujeitos de direitos, em pessoas autônomas, críticas e emancipadas a partir da Educação Ambiental, seja na Educação do Campo, das



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Águas ou das Florestas ou nas escolas da cidade. Como Paulo Freire (2005, p. 84) nos ensina: “a Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo - Território em Disputa**. 5ª ED. editora: Vozes. 2013.

BELÉM. **Projeto Político Pedagógico Escola Municipal de Educação do Campo “Milton Monte”**. Criada pelo Decreto nº 73.832 de 23/01/2013 Art. 94 da Lei Orgânica do Municipal de Belém – Decreta no Art. 01 do Diário Oficial do dia 25/01/2013. Ano: 2020.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 out. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.795, de 27/04/1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm>. Acesso em: 04 set. 2022.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

BRASIL. Resolução Nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf>. Acesso em: 04 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº. 1/2002 - Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA.

BRASIL. Portaria Interministerial número 6/2013. Publicada pelo Ministério da Educação, do Desenvolvimento Agrário e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. BRASÍLIA - DF Março de 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo:** notas para uma análise de percurso. In: Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O manual Sage de pesquisa qualitativa.** Londres: Sage Publications. EDS, 2011.

FREIRE. Política e Educação. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE. Educação como prática de liberdade. 12 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1981.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

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

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

GUIMARAES, Mauro. **A dimensão ambiental na Educação**. Campinas: Papius, 1996.

HAGE, Salomão A. M. Currículo e Educação do Campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Revista Espaço do Currículo** Vol.3, n°. 1. pp.348-362. mr/set. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufrpe.br/ojs2/-iindex.php&rec>>. Acesso em: 13 out. 2022.

JANKE, N.; TOZONI-REIS, M. F. de C. **Produção coletiva de conhecimentos sobre qualidade de vida**: por uma Educação Ambiental participativa e emancipatória. In: *Ciência & Educação*. v. 14, n. 1, p. 147-157, 2008.

LAYRARGUES, Philippe P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: IBAMA, 2004.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOUREIRO, Carlos F. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAINARDES, Jeferson. **Afastando-se de um sistema graduado**: um de análise de políticas do Projeto Ciclos de Aprendizagem (Brasil). 2004. 235 f. Tese (Doutor em Filosofia) – Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres, 2004.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos. 7. ed. – 6. reimpr. São Paulo: Atlas: 2011.

MENDONÇA, Rita. **Como cuidar do seu meio ambiente**. São Paulo: Bei Comunic, 2002.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental** São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. [E-book - livro eletrônico], 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



Educação Libertadora
Esperanças para a reconstrução do Brasil



CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS & PESQUISAS
PERMANENTE DO BRASIL

XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

EIXO 11. ÉTICA E ESTÉTICA: A ARTE COMO ATOS POLÍTICOS

Neste eixo “Ética e Estética: a arte como atos políticos” nos propomos refletir e debater sobre o acesso às expressões artísticas enquanto direito humano, a relação entre estética, ética e formação política, o compromisso político da arte, a arte e democracia e a contribuição da arte nos processos de humanização.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

FRANCISCO BRENNAND: REFLEXÕES FREIRIANAS E DECOLONIAIS SOBRE ARTE E ESTÉTICA

Franciele Clara Peloso

RESUMO: Este artigo, resultado de uma investigação pós-doutoral, objetivou compreender como as artes visuais e suas estéticas contribuem para processos de colonização e/ou decolonização. Trata-se de um ensaio teórico que explora conceitos dos estudos freirianos e decoloniais, sustentando um diálogo com o artista Francisco Brennand e sua obra. Ainda, intencionamos contribuir para debates epistêmicos, ontológicos e metodológicos junto aos estudos freirianos e decoloniais. Defendemos a necessidade de entender a arte e os processos criativos de imagens e diferentes linguagens como caminhos educativos, atos políticos e de re-existência, possibilitando o enfrentamento e a superação da opressão.

PALAVRAS-CHAVE: Arte e Estética. Paulo Freire. Decolonialidade. Francisco Brennand.

PARA INICIAR O DIÁLOGO...

Este artigo, resultado de uma investigação pós-doutoral, objetivou compreender como as artes visuais e suas estéticas contribuem para processos de colonização e decolonização. Trata-se de um ensaio teórico que explora conceitos dos estudos freirianos e decoloniais, sustentando um diálogo com o artista Francisco Brennand e sua obra. Ainda, intencionamos contribuir para debates epistêmicos, ontológicos e metodológicos junto aos estudos freirianos e decoloniais. Defendemos a necessidade de entender a arte e os processos criativos de imagens e diferentes linguagens como caminhos educativos, atos políticos e de re-existência, possibilitando o enfrentamento e a superação da opressão.

Mignolo (2017) define a decolonialidade como uma opção teórica, epistêmica, ética, estética, política e cultural que não visa ser



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

um novo universal, mas uma alternativa ao padrão hegemônico imposto desde o período colonial. Na América, esse período começou no século XVI com a dominação europeia sobre os povos originários e escravizados, criando um sistema mundial hierarquizado.

Walsh (2005) aponta que, mesmo após os processos de independência, países da América Latina, África e Ásia continuam presos a uma cultura de submissão e exploração. Porto-Gonçalves (2006) afirma que a decolonialidade procura superar uma visão homogênea do mundo e contribuir para o debate epistêmico, descolonizando o poder, o saber, o ser e, acrescentamos, o ver.

Quijano (2002) caracteriza a colonialidade do poder pela distribuição desigual dos direitos de ser, pensar e existir, baseada principalmente na raça. Barriandos (2019) acrescenta que a colonialidade do poder é reforçada pela inferiorização racial e epistêmica promovida pelas maquinarias visuais que acompanharam a colonização, caracterizando a colonialidade do ver. Schlenker (2019) afirma que muitas formas da colonialidade do poder ingressaram por meio de estéticas, como a pintura, a arquitetura colonial e a música ocidental, perpetuando um padrão branco, eurocêntrico, patriarcal e urbano.

Walsh (2005) alerta que a colonialidade do poder cria mecanismos de controle e uma estrutura de domínio sobre a produção do conhecimento, validando, sobretudo, saberes de origem europeia como científicos, o que caracteriza a colonialidade do saber, que silencia outras epistemes, originando a colonialidade do ser e naturaliza violências físicas e simbólicas.

Essas colonialidades nos colocam em macronarrativas padronizadas e desumanizadoras. Mignolo (2017) sugere que é necessário romper com essas macronarrativas.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Em vista disso, tendo como ponto de partida a sensibilidade de mundo⁴⁵ enquanto expressão epistêmica, ontológica e metodológica, convidamos ao diálogo o artista pernambucano Francisco de Paula Coimbra de Almeida Brennand ou apenas Francisco Brennand, como assinava suas artes. Ele nasceu em 11 de junho de 1927 e deixou o plano terrestre em 19 de dezembro de 2019. É um artista nordestino, brasileiro e sua obra representa a projeção da arte cerâmica brasileira dentro e fora do Brasil, além de se caracterizar como obra autêntica e carregada de simbologia.

A família Brennand é de origem inglesa e chega ao Brasil em 1821. Ferreira Gullar (2011) afirma que Francisco nasce em uma família tradicional que começou plantando cana, produzindo açúcar e voltou-se, depois, para a fabricação de cerâmica e que esses elementos constituem fontes de sua arte. Diz ainda, que Francisco herda os ecos da aristocracia pernambucana, no entanto, também a recusa nas figuras incomuns que inventa e que certamente escandalizariam seus antepassados.

Francisco Brennand registrou sessenta anos de sua vida em um diário, no qual nos dá muitas pistas sobre a sua formação artística, a constituição de sua obra e sua forma de ler, ver e sentir o mundo. Sua formação artística tem início na adolescência. É uma mistura de influências brasileiras e europeias que começa no Brasil por estudos orientados por Abelardo da Hora, Álvaro Amorin, Murilo La Greca e se estende pelas experiências que teve na Europa, mais especificamente na França e na Itália (BRENNAND, 2016a).

O artista em questão ficou reconhecido mundialmente pela sua arte cerâmica. No entanto, dedicou-se também a pintura, desenhos, tapeçaria, murais, painéis, serigrafia, esculturas e a escrita de textos. Sua obra é extensa, grandiosa e plural. Em seus quadros sobressaem elementos da natureza, também a sua admiração pelo

⁴⁵ Sensibilidade de mundo é uma expressão utilizada por Walter Mignolo (2017) no lugar de “visão de mundo”. Walter justifica que o conceito de visão é privilegiado na epistemologia ocidental e ao sê-lo ignora os demais campos sensoriais.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

corpo feminino. Sua cerâmica é feita de material brasileiro, das multicoloridas argilas do Nordeste e marcada pela variação das cores decorrentes das diferentes temperaturas que atuam sobre os pigmentos quando entram em contato com o fogo, elemento sagrado para o artista. Os temas que compõem suas inspirações são diversos e materializam-se em sua obra em motivos sexuais, mitológicos, religiosos, regionais, históricos, da fauna e da flora brasileiras.

A estética resultante do seu trabalho é singular. Destacam-se as cores em tons terrosos, a forma ou a deformação da forma, dimensão e técnica, fruto de sua sensibilidade de mundo. Para compor sua obra Francisco se relacionou intimamente com o barro, o fogo, a água e o ar, além do mergulho em si, nas suas reminiscências, desejos, sonhos, ansiedades, tristezas e alegrias que integram a sua existência. Francisco Brennand deixa como legado a Oficina Cerâmica Francisco Brennand, um museu a céu aberto, localizado em Recife, Nordeste do Brasil.

Entendemos que ao dialogar com esse artista estamos habitando uma fronteira, sentindo e pensando nela. A fronteira a que nos referimos é a de dialogar com um artista que entendemos ser de origem colonial. Esse movimento nos oportuniza desprender e (re)subjeter as fronteiras epistêmicas, ontológicas e metodológicas quando buscamos compreender como as artes visuais e as estéticas delas decorrentes contribuem para processos de colonização e/ou decolonização. Igualmente, esse movimento, nos permite imaginar e construir mundo outro, possível, para isso é importante dialogar a partir de diferenças.

Paulo Freire (2005) se apresenta a nós como escultor de diferenças. Nos oferece a partir da sua elaboração teórica, que é abundante em experiências e leituras de mundo, possibilidades de compreender a diferença como práxis, como um marcador dialógico que nos potencializa na busca da vocação ontológica do ser mais. Nos permite compreender que é justamente a alternatividade dialógica, evidenciada na diferença, que é capaz de promover a compreensão do que é distinto, abrir espaços de transformação e vivificar libertação.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Assim, Paulo Freire nos ajuda a compreender o ser, como ser de relações inserido em um mundo, também, de relações e que é capaz de autoria, de criação, porque traz em sua constituição humana capacidade curiosa, de perguntar. Assim, a curiosidade vai se tornando epistêmica e promotora de humanidade à medida que o sujeito questiona, conhece e produz conhecimento no e sobre o mundo e não apenas mecanicamente o armazena (FREIRE, 2013). O mundo, por sua vez, é um espaço de multiplicidade de linguagens que são experienciadas esteticamente, por isso, é espaço de anúncio, de denúncia, de criação, de liberdade e de escolha. Esse movimento de busca da humanidade, que se dá curiosamente, (conhecer-se, conhecer e relacionar-se) permite inserção crítica na realidade. Esse é o sujeito epistêmico de Paulo Freire, capaz de criação, de saber-se no mundo, com o mundo e as pessoas, interagindo por meio de diferenças, experiente para redizer e ressaer-se nesse mundo que, atravessado pela interação distinta das consciências, agora já é outro. Um mundo outro onde é possível ser inteireza.

Um dos aspectos da inteireza freiriana é o reconhecimento de que para conhecer-se, conhecer e relacionar-se é necessário compreender que dentro de cada pessoa mora a unidade dialética subjetividade-objetividade. É a partir dessa unidade, que se dá a inserção crítica na realidade. Observamos que um dos mofos coloniais é a separação da razão-emoção ou da subjetividade-objetividade.

À vista disso, Patrício Guerrero Arias (2010) fortalece essa reflexão quando compartilha que uma das formas mais brutais da colonialidade do poder e do ser tem sido a recusa da afetividade com parte constituinte da concepção de conhecimento ao fragmentar a dimensão do humano em defesa da razão cartesiana ocidental. Nesse sentido, ele nos apresenta o conceito *corazonar*, como uma resposta insurgente para a decolonização do mundo da vida e da feitura dos conhecimentos:

Corazonar es una respuesta insurgente para enfrentar las dicotomías excluyentes y dominadoras construidas por Occidente, que separan el



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

sentir del pensar, el corazón de la razón. Implica senti-pensar un modo de romper la fragmentación que de la condición humana hizo la colonialidad. En el razonar, la sola palabra connota la ausencia de lo afectivo, la razón es el centro, y en ella la afectividad no aparece ni siquiera en la periferia. Corazonar busca reintegrar la dimensión de totalidad de la condición humana, pues nuestra humanidad descansa tanto en las dimensiones de afectividad como de razón (ARIAS, 2010, p. 11).

Arias (2010) nos explica nossa humanidade se dá na interrelação entre a afetividade e a razão, que tem como horizonte a existência. Nesse sentido, comunica a urgência em compreendermos o coração como princípio epistêmico e ontológico, como uma das insurgências necessárias para curar a ferida colonial que tem na razão um centro hegemônico de poder.

Admitir o coração como princípio epistêmico e ontológico admite formas outras de (re)conhecer, (re)construir e partilhar conhecimentos. Assim, compreendemos que esse estudo, a partir do *corazonar*, nos permitem refundar ideias, perspectivas e nos remetem a movimentos outros do campo explorado.

Abaixo compartilhamos uma narrativa sobre os elementos que compuseram a investigação, em formato de carta, tendo a sensibilidade de mundo e o coração como princípio epistêmico, ontológico e metodológico. A carta é endereçada ao artista Francisco Brennand e está escrita em primeira pessoa justamente por tratar-se de uma investigação circunscrita pelo *corazonar*. Foi necessário estabelecer uma interação com o sujeito convidado ao diálogo (Francisco Brennand), bem como uma relação entre a pesquisadora e ela mesma e, a partir disso (re)elaborar, (re)elaborar-se e partilhar sensibilidades movimentadas por esse vínculo. A escolha pelo formato de carta tem a ver com proposta de escrita utilizada por Paulo Freire, como escolha dialógica, de cunho pedagógico. Assim, buscamos colocar em movimento modos outros de se conceber, viver



e registrar investigações, as linhas que seguem se lançam nesse deslocamento.

DIÁLOGOS COM FRANCISCO BRENNAND: UMA CARTA PARA COMPARTILHAR OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Estimado Sr. Francisco Brennand,

Escrevo-lhe para compartilhar os resultados de minhas investigações, que envolveram sua obra. Considero importante dividir contigo a trajetória dessa pesquisa, bem como meus achados, impressões e sentimentos. Sou professora universitária e dedico-me a ler e interpretar o mundo, tendo Paulo Freire como principal referência ao abordar as problemáticas sociais e educacionais brasileiras. Nos últimos anos tenho me aprofundado no estudo das perspectivas decoloniais, que, alinhadas à teoria freiriana, buscam questionar e transformar o padrão cultural eurocêntrico imposto por movimentos de invasão, conquista, colonização e recolonização nos países do sul global, da América Latina, África e Ásia. Recentemente, meus estudos têm focado na cultura, na arte e suas inter-relações com a vida cotidiana como ato político, guiados por sensibilidades teóricas que me permitem analisar essas temáticas. Esta escolha está relacionada à força criativa que pulsa em mim, manifestando-se através da escrita e da pintura como formas de expressão.

A obra de Paulo Freire já era um campo explorado por mim e, foi essa exploração, que me conduziu ao seu nome. Até então, não sabia muito sobre você. Minha curiosidade se movimentou a partir da sua contribuição artística nos processos educativos propostos por Freire no início da década de 1960, no Brasil. Assim, iniciei uma busca para aprofundar meu entendimento sobre as perspectivas freirianas, decoloniais e sua conexão com as artes e as estéticas como atos políticos, tomando sua obra como ponto de partida.

Primeiro encontrei seu nome no livro “Educação como prática da liberdade”, a minha edição do ano de 2021. Nesse livro, escrito em 1967, Freire faz o relato detalhado do seu método de



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

alfabetização, associando com as forças em disputa no território brasileiro e como elas se relacionam com a existência e a experiência humana. Nos apêndices do livro, a título de ilustração e esclarecimento das afirmações feitas, estão os desenhos chamados de situações existenciais e as palavras geradoras utilizadas para compor o currículo dos Círculos de Cultura do estado do Rio e da Guanabara. Comecei a me perguntar porque não eram os desenhos feitos por ti que ilustravam o livro, mesmo com as explicações dadas no corpo do texto assim dispostas: “Por nos terem tomado os originais do pintor Francisco Brennand...” (FREIRE, 2021, p. 161).

Minha curiosidade, então, se fez epistemológica e passei a questionar: que relação vocês tinham? Partilharam momentos e projetos? Quais diálogos poderiam existir entre vocês, seriam diálogos que se encontram, que se desencontram? Fui buscar em outros livros de Freire por seu nome. Encontrei em *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (2014), também em *Pedagogia da Indignação* (2000). Nesses livros, você, Francisco, é lembrado de maneira afetuosa.

Em *Pedagogia da Indignação* (2000, p. 97), além da nota de rodapé que diz: “Os originais de Brennand⁴⁶ foram levados do então Serviço de Extensão Cultural da Universidade chamada na época do Recife pelo IV Exército, durante o Golpe Militar de 1 de abril de 1964, como material perigoso e subversivo. Deles não se teve mais notícias”. Freire o menciona como genial artista brasileiro e nos relata que você produziu os desenhos a seu pedido e que esse pedido foi intermediado por Ariano Suassuna.

Encontrados esses relatos nos livros de Freire, parti em busca de outros relatos que associassem vocês dois. Novamente, muita procura e muita leitura. Encontrei no livro de Ana Maria Araújo Freire - Nita, intitulado *Paulo Freire: uma história de vida*, tenho a segunda edição, do ano de 2017, alguns trechos, onde ela menciona seu nome, dizendo do seu envolvimento na produção dos

⁴⁶ Observei que seu sobrenome está escrito com um n só.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

desenhos para Programa Nacional de Alfabetização e o apresentando como um homem acima de qualquer suspeita (entendo que comunista).

Abaixo, na Figura 1 eu coloco o diafilme do Programa Nacional de Alfabetização com as imagens criadas por você e utilizadas por Paulo Freire. Esse diafilme foi encontrado após ficar 30 anos guardado em uma geladeira (FÁVERO, 2012).

Figura 1: Diafilme do Programa Nacional de Alfabetização

Programa Nacional de Alfabetização. +Mostrar Detalhes

Fotografia



Fonte:

<http://vifalahomenageiapaulofreire.blogspot.com/p/dilalogos-com-brennand.html>

No mesmo livro, na nota 35, Nita menciona que você inaugurou um Museu “*Accademia*” na sua propriedade e nesse museu estão presentes os estudos dos desenhos que você havia feito, estão expostos oito desenhos com o nome “*Série Paulo Freire*” (FREIRE, 2017, p. 100). Ainda, no mesmo livro, Nita desenvolve uma reflexão



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

sobre o Movimento de Cultura Popular - MCP. Sobre isso, Paulo Freire no livro “Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis” (2013) explica que a natureza do MPC tinha como premissa a compreensão crítica do papel da cultura em geral e da cultura popular no processo de formação política, libertação social, econômica, cultural e de educação progressista de crianças, de jovens e de pessoas adultas. Freire diz ainda que o MCP se inscrevia entre quem pensava a prática educativo-política e a ação político-educativa como forças capazes de promover a tomada de consciência das classes populares para a transformação da sociedade brasileira a partir delas. Nita (2017, p. 136) cita que foram noventa e nove sócios fundadores do MCP e seu nome consta entre eles e traz mais uma citação, onde você é mencionado em um agradecimento junto a outros nomes por constituir grupo de pessoas especiais a Freire.

Além das explicações de Paulo Freire nos apêndices do livro “Educação como prática da liberdade”, os estudos de Osmar Fávero (2012), Luciana Dilascio Neves e Aristóteles Berino (2021) ajudaram-me a compreender a preocupação estética desses desenhos. Eles destacam o esforço político-criativo em retratar a relação humana com a natureza e a cultura, convidando a ler, pensar, sentir e (re)dizer o mundo. A estética proposta se baseia na coerência entre discurso e realidade, refletida nas fichas de leitura como exercício de subjetividade-objetividade, propondo a superação da colonialidade do ver, do poder, do saber e do ser.

Carlos Rodrigues Brandão (2005) enfatiza que esses desenhos refletem a ampla compreensão de leitura de mundo de Paulo Freire. Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (2010) afirma que seu encontro com Freire marcou a história dos arte-educadores no contexto da educação nacional, destacando o gesto de ler o mundo através da curiosidade e relações dialógicas, promovendo processos educativos que desfazem certezas e constroem sabedorias.

Li esses desenhos como artefatos de estéticas decoloniais, pensados coletivamente no processo de alfabetização proposto por Freire, superando a separação mente-corpo, corpo-natureza e arte-



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

vida. Nos seus desenhos, vejo características da arte popular: traços simples, frontais, sem profundidade, com motivos como flores, frutas e rendas, que remetem à produção artística popular. As cores, marcas da sua obra, remetem à terra, simbolizando o território e as pessoas, refletindo a vida e as cores do povo brasileiro. Isso demonstra sua sensibilidade artística ao transpor os objetivos de Freire em imagens, decolonizando a arte, a estética e o olhar.

Os estudos de Alex Schlenker (2019) evidenciam que decolonizar a arte e a estética implica em tomar consciência sensível e sensorial da vida em toda a sua dimensão e juntar as partes que foram desmembradas pela coerção da colonialidade. Ele destaca que na história colonial o olhar foi treinado para marcar pessoas e classificá-las ao longo de uma escala social e que esse olhar se configura como dispositivo histórico que intervém e condiciona, num primeiro momento a percepção e, na sequência, a consciência. Penso que esse olhar marca, igualmente, as produções artísticas e nosso *corazonar* sobre elas.

Mesmo com essa compreensão sobre esses seus desenhos e como poderiam ser abarcados a partir da discussão que me propunha, é importante lhe contar eu ainda estava caminhando, uma vez que sua obra não se limita a esses desenhos. Sabendo como você era citado na obra de Freire e das produções dos mesmos arredores, precisava agora saber como você o citava, conhecer e identificar encontros e/ou desencontros entre suas obras.

Nesse momento, estava mobilizada em conhecer a sua obra, partir ao seu encontro. O que sua obra teria para me contar sobre (de)colonialidade? Que outros elementos poderiam estar presentes em sua obra que me oportunizariam dialogar com estéticas coloniais e/ou decoloniais? Passei a buscar informações sobre você. Li trabalhos acadêmicos sobre sua vida e sua obra como os de Camila da Costa Lima (2009), de Alexei Bueno (2011) e tantos outros mais voltados a análise de particularidades em relação a sua obra, como o tema do erótico e da mitologia, por exemplo. Dos trabalhos que



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

encontrei, nenhum trazia essa aproximação com as discussões decoloniais ou mesmo freirianas.

Parti para leitura de seus diários, meu primeiro impulso foi folhear as páginas da década de 1960 quando você conviveu com Paulo Freire, participou do MCP e exerceu a chefia da Casa Civil no primeiro governo de Miguel Arraes. Meu objetivo era saber o que você tinha a relatar sobre a experiência e/ou convivências desse período, para que eu pudesse compreender os encontros e/ou desencontros entre você e Paulo Freire, bem como suas relações com o contexto político da época. Para minha surpresa, as páginas do diário de 1963 a 1968 não constavam. Tomei conhecimento que você as queimou.

Você nomeou os três primeiros volumes do seu diário como “O Nome do Livro” (BRENNAND, 2016a; 2016b; 2016c) e o quarto volume como “O Nome do Outro” (BRENNAND, 2016d). Comecei então a leitura do primeiro volume, ao todo, os quatro volumes somam 1960 páginas (curiosamente igual a década que mais me interessava na leitura). Já no prefácio do Livro I Alexei Bueno (2016, p.19) o descreve como um homem profundamente ligado à cultura europeia, como um homem da Renascença. Ainda que Alexei Bueno tenha escrito no prefácio que o título dos livros “O Nome do Livro”, tenha nascido da pergunta repetida de qual seria o nome do livro, fiquei me perguntando se você queria fazer alguma alegoria com “O Nome da Rosa” de Umberto Eco, uma vez que parte dos diários arderam em chamas como leituras proibidas.

Minha relação contigo foi se estabelecendo de forma turbulenta conforme ia avançando as páginas de seus diários. Percebi que estava habitando uma fronteira quando entendi sua origem de família colonial e todo o seu processo de educação. Quando você tece reflexões de ordem machista sobre as mulheres. Quando você se coloca como um desesperançoso da vida. Quando diz ser um homem afastado do social, de direita e que não reconhece mais a sua humanidade. No dia em que tive a consciência de habitar essa fronteira, lembro-me bem, foi um dia de introspecção.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Eu já sabia que um dos aspectos que buscava não estava em evidência em seus diários e que nossa sensibilidade de mundo era distinta. Mas segui me perguntando: a arte de Francisco Brennand dialoga com as (de)colonialidades? A leitura me soava pesada e passava a mensagem do esforço para estabelecer relação com o diferente e em alguns momentos até antagônico, da mesma forma a possibilidade de praticar o diálogo sugerido por Paulo Freire. Entendi que estava estabelecendo um diálogo a partir de diferenças e, aberta a esse diálogo, permiti humanizar-me junto a ti.

O peso foi se tornando leveza à medida que fui compreendendo minha sensibilidade de mundo ao adentrar suas reminiscências. De modo igual, lendo e sentindo o mundo, colocando meu corpo em movimento em diferentes regiões e espaços de relações, aprofundando minhas sensibilidades teóricas, conhecendo suas obras e entendendo o meu caminhar nessa investigação como possibilidade de humanização. Quando pisei no seu chão, na sua Oficina, tudo ficou mais fácil. Entendi que o nosso corpo é parte fundamental na busca da inteireza. Não é possível *corazonar* distante das sensações, do cheiro, da vista, do sabor, do toque, dos sons.

Estudando Geoge Bataille você concluiu que “toda a história da arte não passa, no fundamental de uma história das possibilidades de olhar” (BRENNAND, 2016a, p. 385). Barriendos (2019) defende que a *colonialidade do ver* é constitutiva, juntamente com as colonialidades do poder, saber e ser, da modernidade e age como padrão heterárquico de dominação. Nessa compreensão, comecei a olhar para sua arte e sua história a partir do seu chão, do seu lugar. Não a título de interpretação, mas como possibilidade de olhar com as sensibilidades de mundo que me orientam, as sensibilidades de mundo que o orientaram.

Sua arte traz ao concreto várias temáticas e possibilidades de olhares. Você afirma em seus diários (BRENNAND, 2016b) que seu tema maior é a eternidade e ela mora na reprodução da vida. Assim, traz o ovo como elemento central da sua criação. Encontro nessa sua preocupação com a vida em suas diferentes formas e existências o que



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

me parece ser um diálogo possível com a decolonialidade. Não posso afirmar que você tem uma arte decolonial porque você deixa sempre claro seu lugar social, como já mencionei acima, mas posso afirmar que em sua arte encontro um diálogo para uma reflexão decolonial. Faço essa afirmação me baseando em algumas pistas encontradas em seu diário, sobre o meu olhar sobre suas esculturas e pinturas - no que sua obra me faz *corazonar* e, também, no seu livro “Diálogos do Paraíso Perdido” (BRENNAND, 1990). Nele me parece que você tece considerações e uma crítica ao padrão hegemônico que tem orientado a organização social do Brasil, sobretudo uma crítica a destruição das florestas.

Encontrei em sua obra várias sensibilidades de mundo, algumas que me ajudaram a tecer reflexões mais próximas do que entendo por decoloniais e outras que o afastavam consideravelmente dessa possibilidade. Você disse: “O que mais me agrada nos meus cadernos, nos quais tenho (talvez por razões obscuras) me empenhado, é a evidente e contínua acumulação de apontamentos contraditórios” (BRENNAND, 2016a, p. 171). Dessa forma, me sinto mais confortável de aproximar algumas de suas sensibilidades às ponderações decoloniais.

Olhando algumas de suas peças eu vejo um encontro com a arte cerâmica indígena, em especial aquelas que trazem animais como tema. De forma mais epistêmica posso mencionar a sua relação com o fogo através do reconhecimento de que os xamãs foram os primeiros senhores desse elemento. Ainda, o mural “Mãe Terra” me conecta aos ensinamentos de Davi Kopenawa (KOPENAWA, ALBERT, 2015), ilustra a sua forma sagrada de se relacionar com o barro e se entender parte de um todo composto por diversos seres humanos e não humanos, que tem a terra como uma divindade antiga de força vital. Em outras, vejo um encontro com a arte de alguns povos, como em “As Degoladas”, que me remetem às máscaras africanas. Ao escolher como símbolo para representar a Oficina o arco e a flecha de Oxóssi, um orixá africano, penso que coloca como símbolo de sua arte o desejo de proteger as florestas (BRENNAND, 2005), dentre outros



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

aspectos. Além dos desenhos feitos para a Campanha de Alfabetização proposta por Paulo Freire, não posso esquecer da forma como eternizou os cajus, fruta tipicamente nordestina e parte da alimentação indígena há séculos.

Essas características que identifiquei em sua obra me fazem afirmar que sua arte é arte de quem sentiu o mundo. Um mundo interno e externo imediato marcado pela colonialidade, mas um sentir atravessado pela força do seu enraizamento no Brasil e aos elementos culturais que o constituem. De alguma forma esses elementos que citei, parecem ser uma reverência aos povos originários (em meu *corazonar*) e também a valorização dos povos e dos artefatos do Nordeste do país.

Fica evidente na leitura de seus diários a consciência sobre a hegemonia euro-norte-centrada e sua influência cultural. Não posso dizer que os elementos que motivaram a construção de sua arte fazem o enfrentamento ao colonialismo, antes são uma leitura dos polos contraditórios que performam no Sul. Quando questionado sobre quais eram as características brasileiras de seu trabalho, você respondeu que era a liberdade, que você era um militante da sobrevivência (BRENNAND, 2016d). Nesse sentido, quando entrei em contato com a obra “Árvore da Vida”, pude visualizar o que compõe sua cosmopercepção sobre natureza. Passei a compreender a sua obra como obra aberta ao diálogo, como obra que tem em sua gênese o desejo de preservação da vida de humanos e não humanos. Ainda, uma arte que nos convoca a cuidar da Amazônia como espaço primordial para manutenção da vida e nos avisa que sua destruição é catástrofe anunciada de devastação de toda e qualquer forma de existência.

Um abraço fraterno.

F. Clara. P.



PARA INABAR E ABRIR NOVOS DIÁLOGOS...

No decorrer desse escrito buscamos compartilhar a descrição de um processo investigativo insurgente e dialógico com a intenção de contribuir para os debates epistêmicos, ontológicos e metodológicos freirianos e decoloniais, além de explorar alguns conceitos e categorias teóricas presentes nos estudos decoloniais e freirianos como suporte para pensar as artes visuais e as estéticas delas decorrentes a partir de um diálogo com o artista Francisco Brennand e sua obra.

Encerramos esse escrito dando as mãos a Adolfo Albán Achinte (2017) e afirmamos que o processo de invasão das Américas foi, também, um evento estético, que operou através de imagens construídas e coloridas, tanto gráficas quanto linguísticas. Essas imagens operam no nosso entendimento sobre o que é arte, sobre as formas de representação de ser, estar, ver e dizer o mundo.

Nesse sentido, é preciso anunciar que para além da razão há um mundo de cores, de sensibilidades outras que precisa ser (re)aprendido. Entendemos que quando nos permitimos uma investigação que admite a sensibilidade de mundo e o coração como princípio epistêmico, ontológico e metodológico, alcançamos formas outras de (re)conhecer, (re)construir e partilhar conhecimentos.

Do que depreendemos de nossa investigação, podemos destacar que as artes visuais podem contribuir no processo de decolonização quando entendidas como ato político de reflexão permanente, bem como ato criador de denúncias sobre os processos de violência e da afirmação de estereótipos. Da mesma forma pode contribuir no processo de colonização quando retroalimentam imagens gráficas ou de linguagem que ferem a existência das e dos que estão fora do padrão determinado que racionaliza suas subjetividades.

Por fim, afirmamos que é importante (re)conhecer quais estruturas simbólicas estão enredadas nos movimentos artísticos, nas estéticas decorrentes e nos processos educativos. Entendemos que



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

quando buscamos esse diálogo com o artista Francisco Brennand, buscamos compreender os movimentos que inspiram a produção artística, materializam estéticas e como eles atuam nos processos de educação permanente, pois estão ao alcance dos nossos sentidos, nos educando o tempo todo. Ainda, é importante (re)dizer que nossa intenção não está na interpretação da obra de Francisco Brennand, mas na possibilidade de aprendizagem a partir dela.

Visualizamos na arte, bem como na escrita insurgente e dialógica, um caminho de re-existência, como possibilidade de aprendizagem de um mundo mais bonito, mais sensível, onde seja possível ser, estar e sentiviver.

REFERÊNCIAS

ALBÁN ACHINTE, Adolfo. Prácticas creativas de re-existência: más allá del arte... el mundo de lo sensible. Buenos Aires: Del Signo, 2017.

ARIAS, Patricio Guerrero Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). **Calle14**: revista de investigación en el campo del arte. Jul./Dic, 2010.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Histórias vivas de lutas: o encontro entre Paulo Freire, Noemia Varela, Ana Mae Barbosa e Francisco Brennand. In: ZACARRA, Madalena; PEDROSA, Sebastião.(Org.). **Artes visuais e suas conexões**: panorama de pesquisa. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010, p. 73-84.

BARRIENDOS, Joaquín colonialidade do ver: rumo a um novo diálogo visual intepistêmico. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 3, n.1, p. 38-56, 2019.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRENNAND, Francisco. **Diálogos no Paraíso Perdido**. Recife: Prefeitura da Cidade do Recife, 1990.

BRENNAND, Francisco. **O oráculo contrariado**. Recife: Bagaço, 2005.

BRENNAND, Francisco. **Diário de Francisco Brennand: O Nome do Livro**. Vol. I. (1949-1979). Recife/Rio de Janeiro: Inquietude, 2016a.

BRENNAND, Francisco. **Diário de Francisco Brennand: O Nome do Livro**. Vol. II. (1980-1989). Recife/Rio de Janeiro: Inquietude, 2016b.

BRENNAND, Francisco. **Diário de Francisco Brennand: O Nome do Livro**. Vol. III (1990-1999). Recife/Rio de Janeiro: Inquietude, 2016c.

BRENNAND, Francisco. **Diário de Francisco Brennand: O Nome do outro**, Vol. IV (2007- 2013). Recife/Rio de Janeiro: Inquietude, 2016d.

BUENO, Alexei. Prefácio. *In*: BRENNAND, F. **Diário de Francisco Brennand: O Nome do Livro**. Vol. I. (1949-1979). Recife/Rio de Janeiro: Inquietude, 2016, p.13-20.

BUENO, Alexeis. **O universo de Francisco Brennand**. Recife: Ermakoff, 2011.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

FÁVERO, Osmar. As fichas de cultura do sistema de alfabetização Paulo Freire: um “Ovo de Colombo”. **Linhas Críticas**, v. 18, n.37, 2012, p. 465-483.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Ana Maria. **Paulo Freire**: uma história de vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2017.

GULLAR, Ferreira. Prefácio. In: BUENO, A. **O universo de Francisco Brennand**. Recife: Ermakoff, 2011, pp 12-14.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. Palavras de um xamã Yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

MIGNOLO, Walter. **Desafios Decoloniais Hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), p. 12-32, 2017.

NEVES Luciana Dilascio; BERINO, Aristóteles de Paula. As fichas de cultura no método de alfabetização de Paulo Freire: imagem, política e estética. **Ideação**. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde. V.23. n.2, 2021, p. 88-108.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De Saberes e de Territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. *In: Revista GEOgrafia*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF, ano VIII, N. 16, 2006, p. 41-55.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Novos Rumos, Marília, Ano 17, n.37, p. 4-28, 2002.

SCHLENKER, Alex. Alex Schlenker: descolonizar a arte para retomá-la como expressão da vida. Entrevista concedida a: RUGERI, M. R.; LINDARTE, M.; ORTIZ, M. C.; FREITEZ, O. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 3, n.1, p. 22-35, 2019.

WALSH, Catherine. (org) **Pensamiento Crítico Y Matriz (De)Colonial**: Reflexiones Latinoamericanas. Equa



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

LITERATURA, ARTE E VIDA NA NARRATIVA FREIREANA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA *IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER*

Eliane Aparecida Bacocina

RESUMO: O presente trabalho aborda e analisa a narrativa freireana, a partir da obra "A importância do ato de ler". Para além do contexto geral da obra, o presente artigo pretende lançar um olhar ampliado para o texto, observando sua natureza enquanto: literária, à medida que o autor relata sua experiência de forma poética e apresenta um estilo próprio, com palavras como "amolegar", "palavramundo", dentre outras expressões autorais; artística, à medida que sua escrita cria imagens tão intensas que se tornam palpáveis; relacionada à vida, de forma que o tema do texto se torna a própria sequência de vida vivenciada pelo autor. Realiza-se essa análise a partir de estudos bibliográficos, em diálogo com outras obras do autor, bem como de autores como Ana Mae Barbosa, Antônio Cândido, Bakhtin, Duarte Júnior, bem como a articulação dessas ideias com a realidade da Educação de jovens e adultos (EJA). O trabalho pretende trazer contribuição e ampliar o olhar para as pesquisas freireanas.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura de mundo. Palavramundo. Arte e Vida. Literatura.

INTRODUÇÃO

Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto. (Freire, 1982, p. 17).



Na humilde tentativa de recriar o pensamento de Paulo Freire, o presente trabalho aborda e analisa a obra *A importância do ato de ler*. Produzido no início da década de 1980, no período pós ditadura, para uma palestra sobre a importância e a amplitude da leitura, o texto tornou-se uma referência sobre a concepção de alfabetização defendida pelo autor, apresentando o conceito de “leitura de mundo”, tão utilizado após sua publicação. Para além do contexto geral da obra, pretende-se lançar um olhar ampliado para o texto, observando sua natureza enquanto: literária, à medida que o autor relata sua experiência de forma poética e apresenta um estilo próprio, com palavras como “amolegar”, “palavramundo”, dentre outras expressões autorais; artística, à medida que sua escrita cria imagens tão intensas que se tornam palpáveis; relacionada à vida, de forma que o tema do texto se torna a própria sequência de vida vivenciada pelo autor. Realizo essa análise a partir de estudos bibliográficos, em diálogo com outras obras do autor, bem como de autores da literatura / linguagem como Cândido (1988) e Bakhtin (1997) e da arte-educação, como Ana Mae Barbosa (1991; 2003) e João Francisco Duarte Júnior (1986; 2001). Desse modo, algumas ideias centrais do texto *A importância do ato de ler* dialogam com o contexto dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, tendo origem a partir de uma experiência de pesquisa vivenciada há mais de 20 anos, mas que até hoje me sensibiliza.

O trabalho pretende trazer contribuição para os modos como se constroem as pesquisas nas áreas de educação e linguagem, ampliando o olhar para temáticas das áreas em questão a partir da visão freireana.

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER: CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA

Freire, em seu artigo, *A importância do ato de ler*, “re-faz” sua trajetória de leitor, desde a “leitura de mundo” até à leitura da “palavramundo”, retomando a infância distante e “re-criando” seu



processo de leitura. Afirmar que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1981). Ao realizar essa produção, o autor coloca em pauta o entrelaçamento entre leitura e vida, à medida que o contexto onde se realizam as leituras possuem uma dimensão vivida, experienciada, a partir do chão que se pisa, da casa onde se habita, das sensações, dos cheiros, dos gostos, das cores, enfim, de todos os sentidos. Vai além da visão comumente disseminada, relacionada apenas ao intelecto e à cognição, mas assume uma perspectiva concreta. No campo da arte-educação, Duarte Júnior compartilha dessa visão, afirmando que “somente se aprende quando se parte das experiências vividas e sobre elas se desenvolve a aplicação de símbolos e conceitos que as clarifiquem” (Duarte Júnior., 1986).

Produzida em 1981, pouco tempo após o final da ditadura e após o retorno do autor ao Brasil, a obra *A importância do ato de ler* foi produzida para uma palestra, ministrada na 3ª edição do Congresso de Leitura do Brasil (COLE), evento que acontece na Unicamp desde 1978. A obra, após publicada, recebeu inúmeras edições e se encontra atualmente na 52ª edição, comemorativa do Centenário do autor, publicada pela Editora Cortez em 2021.

No texto, o autor enfatiza o papel da alfabetização de adultos, apresentando nele a sua trajetória de vida, desde a infância, quando aprendia a ler com gravetos, à sombra das mangueiras. Apresenta também a importância de sua professora alfabetizadora Eunice Vasconcelos, com a qual a aprendizagem das letras também foi a leitura da *palavramundo*.

Trata-se de uma obra estética, poética, literária e política, a partir da qual se descortina a experiência do menino Paulo e da influência desta experiência na construção do educador Paulo Freire, com sua visão humanizadora da alfabetização.

A obra se tornou uma referência nos estudos da alfabetização no Brasil. Raras são as pesquisas da área que não enfatizam o conceito de “leitura de mundo”, tão bem apresentado pelo autor.



LEITURA DE MUNDO + LEITURA DA PALAVRA = PALAVRAMUNDO

Ao apresentar o conceito de “palavramundo”, Freire não apenas inventa uma nova palavra, mas clarifica sua concepção de leitura e escrita. Analisemos a afirmação: “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Pode ser comum, ao lermos de forma superficial essa ideia do autor, cairmos na simplificação, o que pode gerar práticas corriqueiras que simplesmente trazem à aula exemplos do meio e do cotidiano dos alunos. Porém, se observarmos atentamente o conceito, quando Freire se refere à continuidade desta leitura e, mais ao final do texto, à leitura da palavra que retorna ampliada à leitura do mundo, não há sentido na simplificação de ideias. Trata-se de um movimento de continuidade infinita entre mundo-palavra-mundo-palavra-mundo...

A leitura do mundo se torna palavra e a palavra retorna ampliada para o mundo, que se aprofunda na palavra novamente e amplia ainda mais a visão de mundo, levando à criação, à ética, à estética, à política... Nesse sentido, que palavra poderia ser mais significativa que “palavramundo”? E qual seria o limite desse termo, dessa palavra, desse conceito? Para onde essa educação, que se estende ao mundo e à ampliação da palavra, pode levar o pensamento, as ações, as criações?

Podemos observar como o autor destaca, no decorrer de toda a sua obra, o papel do alfabetizando enquanto sujeito do processo de alfabetização, considerado por ele como ato de conhecimento e ato criador. Em *Pedagogia da autonomia* (1996), o autor destaca:

Mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (Freire, 1996, p.18).

Dessa forma, considera necessário que o universo vocabular dos grupos populares venha “carregado de significação de sua experiência existencial”, “expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos” e resultando, como apresentado em *Ação cultural para a liberdade* (1982), numa “percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador de mundo” (Freire, 1982). Freire se assume contra “a concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo” que

o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” – ,ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça” (Freire, 1982, p.13).

O autor, pelo contrário, defende uma “concepção crítica”, segundo a qual

o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. (Freire, 1982, p.16).



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

E confirma a necessidade de “reconhecer que o analfabetismo não é em si um freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio. Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra” (Freire, 1982).

Diante disso, constata-se a necessidade, não de “erradicar o analfabetismo” como se ouve frequentemente, inclusive na mídia, mas sim de “superar essa realidade injusta” na qual se encontram os alfabetizando, unindo “leitura de mundo” e leitura da palavra nos processos de alfabetização, mais especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Freire vê a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Neste sentido, Duarte Júnior. conceitua a educação como um ato “rebelde e subversivo (..) sobretudo, um ato de coragem. Coragem de não se aceitar o estabelecido, propondo uma nova visão, uma nova ordem, uma nova correlação de forças” (Duarte Júnior, 1986). Da mesma forma, Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), defende uma leitura crítica da realidade, que possa constituir-se num instrumento de ação contra hegemônica, e diz um não à ideologia neoliberal, “que nos nega e amesquinha como gente”.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. (...) Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem 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, 1996, p.19-20;26).



Fundamentarmos o ato educativo em tal pensamento, buscando levar os alunos a essa verdadeira aprendizagem proposta por Freire, na qual os educandos, de forma sensível e criativa, possam construir e reconstruir as próprias vidas, significa realizar um ato político que possa culminar em uma proposta voltada à vida em sua plenitude.

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER: LITERATURA?

Podemos afirmar que *A importância do ato de ler*, talvez por representar uma obra produzida para ser oralizada, possui uma dimensão estética. Pode-se observar esse aspecto, à medida que o autor relata sua experiência de forma poética e apresenta um estilo próprio, com palavras como "amolegar", "palavramundo", dentre outras expressões autorais. Será que podemos considerar esse texto uma obra literária?

Vejamos o que diz Antônio Cândido, no texto *O direito à literatura* (2011). O autor destaca o papel da literatura enquanto processo de humanização, considerando-a um direito. Ao analisar a literatura na perspectiva dos direitos humanos, o autor afirma:

Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (Cândido, 2011, p. 188).



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Assim como Freire, o autor destaca o papel político da literatura, justificando dessa forma a necessidade da sua presença nos processos educativos:

(...) nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (Cândido, 2011, p. 177).

No sentido político, encontramos nos textos de Freire palavras inventadas, que remetem a esse papel político, tais como “gentificar”. E o que dizer da palavra “boniteza”?

Vejamos abaixo a semelhança entre as ideias de ambos os autores, Freire e Cândido, sobre o papel da obra literária no sentido de organizar e ampliar as visões de mundo.

Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção.

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (Cândido, 2011, p. 179).



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

É possível situar também a obra freireana no aspecto da linguagem, a partir dos conceitos bakhtinianos de dialogismo, polifonia e intertextualidade. Nesse sentido, temos a perspectiva da arte literária como meio de resistência e a visão freiriana de educação como prática da liberdade. Não podemos deixar de considerar, ainda, com Bakhtin (1997), o contexto político no qual a obra foi construída:

o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. Há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. (Bakhtin/Voloshinov, 1997: 106).

A partir das considerações acima elencadas, arrisco aqui considerar a obra freireana enquanto literatura de excelente qualidade. Mais uma vez, com Bakhtin (1997), é relevante ter em consideração o contexto histórico-social em que se dão as enunciações presentes em um enunciado, uma vez que a linguagem não deve ser entendida unilateralmente, pois somos influenciados consciente e inconscientemente por aquilo que nos precede: memórias, vivências e discursos. Não apenas no texto *A importância do ato de ler*, como em toda a obra freireana, é possível identificar uma linguagem autoral, estética e literária, que defende a importância da educação, da leitura, da denúncia social, da emancipação e, acima de tudo, da humanização, de forma que todo homem e toda mulher se torna autor de sua própria história a partir do seu processo de “dizer a sua palavra”, encontrando nela seu poder de criação.

A ARTE PRESENTE NA OBRA FREIREANA

De que forma é possível encontrar a arte na obra *A importância do ato de ler*?



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Freire, ao retomar na obra em questão sua trajetória de leitor, recorre às percepções experimentadas nas experiências vividas no momento em que ainda não lia a palavra, revivendo-as por meio da percepção das cores, das imagens, dos sons, ao afirmar que “os ‘textos’, as ‘palavras’, as ‘letras’ daquele contexto se encarnavam também no assovio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores (...) na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims – no corpo das árvores, na casca dos frutos” (Freire, 1983). É possível sentir, de forma palpável, através de cada um de nossos sentidos, as imagens que o autor muito bem delineia em seu texto, o que fica evidenciado na forma como articula suas palavras, em seus relatos repletos de emoção. Ler alguns parágrafos do texto é como degustar as mangas, como ouvir o canto dos pássaros, como visualizar as cores que o autor tão *bonitamente* descreve.

Fica claro, pela leitura do texto, que a leitura não se resume apenas a letras e palavras, ou seja, à linguagem verbal. A “leitura de mundo” vai além dela, como afirma Manguel:

Os leitores de livro (...) ampliam ou concentram uma função comum a todos nós. Ler as letras de uma página é apenas um de seus poucos disfarces. O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais; (...) o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; (...) o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração (...) – todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos (Manguel. In: Buoro, 2002, p.15).

Também Bombini (2001) considera essa visão de leitura, ao afirmar que “o texto existe não apenas com palavras, mas também com imagens. Caso contrário, como explicaríamos “ler os olhos de



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

alguém”, “ler um gesto ou uma situação” que se apresenta diante de nós?” (Bombini, 2001).

Bosi (1988), ressalta que “os psicólogos da percepção são unânimes em afirmar que a maioria absoluta das informações que o homem moderno recebe lhe vem por imagens. O homem de hoje é um ser predominantemente visual.” Tal autor é preciso em suas afirmações, ao dizer que “alguns chegam à exatidão do número: oitenta por cento dos estímulos seriam visuais” (Bosi, 1988).

A linguagem não-verbal, na qual se inserem as linguagens visual, poética e musical, representada por imagens, sons, metáforas, é, portanto, tão presente no dia-a-dia das pessoas, que podemos dizer que aquelas que nunca tiveram acesso à linguagem escrita (ou tiveram pouco acesso), sempre leram o mundo por meio de aspectos não-verbais, sobretudo, por meio de tantas imagens que já viram e músicas e sons que já ouviram, os quais constituem suas “inteligências de mundo”.

Para Chauí, “o léxico do olhar é todo tecido de palavras imaterializantes”. (Chauí, 1988). Constatamos, então, que um dos caminhos possíveis e significativos para conectar a “leitura de mundo” e a leitura da palavra é o da arte-educação, expressão criada pelo pensador inglês Herbert Read, em 1943, e que significa “uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas” e que “permita uma maior sensibilidade para com o mundo em volta de cada um de nós” (Read *apud* Duarte Júnior, 1986). Tal expressão pode ser usada hoje também sob os termos Educação Estética, ou Educação através da Arte, como afirma sua maior precursora no Brasil, Ana Mae Barbosa (2003).

Segundo Ana Mae Barbosa, “se a arte não fosse tão importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo” (Barbosa, 1991), o que deixa claro, portanto, o papel da arte na trajetória cultural da humanidade. A autora analisa também a necessidade do trabalho com a arte em duas etapas fundamentais do ser humano em sociedade: o momento da alfabetização e o da adolescência. Quanto ao primeiro, afirma que



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

“não se alfabetiza fazendo apenas juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa” (Barbosa, 1991), assim como, para Freire, “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala” (Freire, 1993). A autora acrescenta ainda que “a leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal” e que “as artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização: aprende-se a palavra visualizando”, considerando que “a representação plástica visual muito ajuda a comunicação verbal” (Barbosa, 1991).

Duarte Júnior elabora uma proposta de educação do sensível, e fala sobre alfabetizar a sensibilidade:

A proposta de uma educação do sensível, implica num suplantar os limites de nossa conhecida arte-educação (ou ensino de arte), cabendo a esta última muito mais uma “alfabetização” da sensibilidade, feito um passo adiante na educação mais básica dos sentidos. Ou seja: existe uma educação primeira dos sentidos, um seu desenvolvimento a partir da vida cotidiana de todos nós, a qual pode se aprimorar e se refinar através de sua simbolização por meio dos símbolos estéticos que toda e qualquer forma de arte nos provê. Sentidos aprimorados se reconhecem e se descobrem nos símbolos estéticos da arte, os quais lhe facultam ainda um meio de expressão, um “alfabeto” com o qual se manifestar. Evidentemente trata-se aqui de um jogo circular, na medida em que os sentidos remetem à arte e esta, de volta, apela aos sentidos. Educação do sensível e arte-educação constituem, pois, duas instâncias do mesmo processo, as quais podem ser efetivadas simultaneamente (Duarte Júnior., 2001, p. 214-215).

A obra de arte, assim, não é para ser pensada, traduzida em palavras, e sim sentida, vivenciada. Sua função não é a de comunicar significados (conceituais), mas a de exprimir sentidos. Resta-nos considerar, então, a questão dos sentidos expressos pela arte, na experiência estética.



A partir de um diálogo entre a obra freireana e os estudos da arte-educação, podemos observar, portanto, como a arte e a estética estão presentes, bem como a importância da educação estética.

A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER E A VIDA

Um dos pontos marcantes na leitura de *A importância do ato de ler* é a forma narrativa como o autor tece o texto, a partir de seu ciclo de vida, de forma que o tema do texto, a leitura de mundo, se torna a própria sequência de vida vivenciada pelo autor, narrada desde a infância, com o menino que se alfabetizou com gravetos e se encantou com sua primeira professora até a idade adulta, com sua vivência como educador e sua proposta política de transformação social.

A partir de outras obras freireanas, é possível realizar uma reflexão a respeito da condição humana que diferencia o ser humano dos demais seres. Segundo Freire:

Imersos no tempo, em seu mover-se no mundo, os animais não se assumem como presenças nele; não optam, no sentido rigoroso da expressão, nem valoram. Seres históricos, inseridos no tempo e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, capazes de optar, de decidir, de valorar. Têm o sentido do projeto, em contraste com os outros animais, mesmo quando estes vão mais além de uma rotina puramente instintiva. (Freire, 1982, p. 43).

Também Duarte Júnior. considera essa diferenciação, afirmando que o animal “se adapta a seu meio ambiente. Incapaz de transformá-lo de maneira ordenada, planejada, ele deve sempre se adaptar às circunstâncias, desenvolvendo atividades que o auxiliem a sobreviver aqui e agora” (Duarte Júnior., 1986). Nas palavras de Freire: “os animais estão simplesmente no mundo, incapazes de objetivar-se e ao mundo. Rigorosamente falando, vivem uma vida sem tempo, nela submersos, sem a possibilidade de emergir dela,



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

ajustados e aderidos a seu contorno” (Freire, 1982). Em continuidade, segundo Duarte Júnior:

O homem não. Não se adapta simplesmente a um meio, e sim procura transformá-lo, modificá-lo, construí-lo. Faz com que o meio se adapte a ele. O homem constrói o mundo. Imprime um sentido às suas ações. Visa o futuro: planeja, pensa, e então age, construindo o que imaginou. Este é o mundo humano: um mundo que suplanta a simples dimensão física; que existe também enquanto possibilidade; que existe como um vir-a-ser. Em suma: um mundo também simbólico. (Duarte Júnior, 1986, p.19).

Para Freire, homens e mulheres podem “ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se” (Freire, 1982). Ou seja, enquanto o animal apenas vive, o ser humano existe:

“Enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo” (Freire, 1982).

E essa diferenciação entre o viver do animal e a existência do ser humano é evidenciada pela palavra. Para Duarte Júnior, “a palavra é o primeiro elemento transformador do mundo de que se vale o ser humano” (Duarte Júnior, 1986). E acrescenta:

Através da palavra o homem se “desprende” de (transcendeu) seu corpo físico. O mundo animal é aquilo que seus sentidos lhe permitem: o que ele vê, ouve, cheira e toca. Já o mundo humano vai além, muito além, daquilo que existe à nossa volta, acessível a nossos sentidos. E vai além através dos símbolos, da palavra. (...) O ser humano tem uma consciência reflexiva, isto é, pode pensar em si próprio, pode tomar-se como objeto de seu pensamento. Pensamento este que se dá graças à palavra (Duarte Júnior, 1986, p.18-19).



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Freire comenta essa relação entre linguagem e pensamento:

Assim como não é possível linguagem sem pensamento e linguagem-pensamento sem o mundo a que se referem, a palavra humana é mais que um mero vocábulo – é palavração. Enquanto ato de conhecimento, a alfabetização que leva a sério o problema da linguagem deve ter como objeto também a ser desvelado a relação dos seres humanos com seu mundo (Freire, 1982, p.49).

Vida que se tece em palavras... Palavras que compõem o mundo... Mundo que se amplia, na visão do leitor que, a partir da “palavramundo”, se transforma à si mesmo e, com seu processo de transformação, pode também transformar a sociedade onde vive.

PARA NÃO CONCLUIR: UMA OBRA QUE NOS ENSINA A ESPERANÇAR

É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade. (Freire, 1982, p.40).

Gostaria de finalizar relatando o modo pelo qual me encantei com a obra freireana, fato que me levou a retomar essas reflexões. Em 2002 realizei um trabalho teórico-metodológico enquanto educadora alfabetizadora da Educação de Jovens e Adultos, como pesquisa de conclusão do curso de Especialização em Alfabetização, na UNESP – Rio Claro (Bacocina, 2005). Tal pesquisa teve continuidade do Mestrado em Educação na mesma universidade e foi me constituindo



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

enquanto pesquisadora, educadora, profissional, ser humano. Até hoje alguns relatos dos alunos que tive nesse momento, os olhos que brilhavam quando desvendavam a leitura de novas palavras, ecoam em meus sentidos. Por isso, finalizar com essa expressão freireana – “esperançar” revela o real sentido que tem para mim, estudar, aprender, ensinar...

Diante dos muitos resultados que obtive nesse momento, destaca-se o crescimento apresentado pelos alunos no que se refere à participação e à autoestima, fatores identificados no início do processo como as maiores barreiras a serem ultrapassadas. Estes fatores foram sendo superados no decorrer do processo, processo em que também eu, enquanto educadora, fui me envolvendo no trabalho proposto, conhecendo a realidade desafiadora que cada educando vivenciava.

Nesse sentido, a arte, expressa em linguagem poética, visual e musical, revelou-se significativa enquanto metodologia de trabalho, minimizando as dificuldades encontradas, levando-os a se reportarem à própria experiência existencial e desenvolvendo seu universo vocabular de modo a tornar presente um movimento “do mundo à palavra e da palavra ao mundo”, movimento que, segundo Freire, e segundo constatado por meio daquele trabalho, não poderia, de maneira alguma, ser ignorado.

Dessa forma, o contato com as leituras que fazíamos, e a realidade que presenciávamos ou, melhor dizendo, a união entre teoria e prática, proposta como metodologia de trabalho, foi me levando a reconhecer, dentre outras coisas, a importância de acreditar no ser humano e em seu poder criador e transformador de mundo. E, ao chegar ao final da pesquisa proposta, foi possível avaliar de forma positiva a forma como os educandos, em processo inicial de alfabetização, enquanto sujeitos criadores, foram descobrindo os saberes e experiências de vida que constituíam os “textos”, as “palavras” e as “letras” do contexto de suas tão ricas “leituras de mundo”, quase sempre mantidas muito bem escondidas, e



transformando-as em facilitadores no processo de aprendizagem dos “textos”, das “palavras” e das “letras” que constituem a escrita.

E após levar meus alunos a lerem e escreverem palavras a partir de suas “leituras de mundo”, portanto, com real sentido para eles, a se tornarem capazes de refletir a respeito da própria vida e unirem “leitura de mundo” e leitura da palavra, adquirindo, dessa forma, uma visão mais crítica da realidade, posso dizer que também eu, enquanto educadora, finalizei essa experiência com uma visão mais crítica, que me permitiu enxergar a vida de outra forma, o que me despertou o desejo de trabalhar ainda mais pelo respeito à condição humana e pela transformação da realidade.

Nesse sentido, acredito que desenvolver o trabalho pedagógico a partir da perspectiva freireana traz uma contribuição para uma visão de alfabetização que não se limita à decodificação de palavras e frases, mas se estende à “leitura de mundo” dos educandos. Utilizar a arte enquanto instrumento metodológico faz com que a arte seja vista não apenas como um mero instrumento básico para que o professor possa “dar” uma aula melhor, mas vai além, tornando-a sinônimo de cultura, como uma forma de representar a vida. Contribuí, ainda, para uma visão de “alfabetização cultural”, proposta pelos teóricos apresentados ao longo deste trabalho.

Espero, no sentido de “esperançar”, que as “inconclusões” aqui colocadas possam contribuir de alguma forma para a reflexão e a prática educativa e que “possam ser superadas amanhã, não só por nós, mas também por outros”, principalmente pelos dirigentes educativos de nosso país. A pesquisa que realizei com os educandos em 2002 realizou-se em um contexto político no qual existiu um grande incentivo por parte do Governo Federal à Educação de Jovens e Adultos, com programas de alfabetização espalhados por todo o país, dentre eles o *Programa Brasil Alfabetizado*.

Espero que aquele investimento, após tantos percalços e desafios, possa ser retomado e se estender também à cultura e à arte, para que não existam mais tantos cidadãos com “vergonha” de ir à escola, para que nenhum brasileiro se sinta humilhado por possuir um



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

carimbo vermelho no Documento de Identidade, denunciando sua situação de oprimido. E que mulheres e homens de todas as idades e de todas as classes sociais possam existir realmente, e não apenas viver, exercendo plenamente seus direitos como cidadãos brasileiros, conhecendo e tendo acesso não apenas aos “textos”, às “palavras” e às “letras” da linguagem escrita, mas também aos “textos”, às “palavras” e às “letras” que constituem sua própria vida e sua própria cultura, como sujeitos da própria história, que todos, certamente, são.

REFERÊNCIAS

BACOCINA, Eliane Aparecida. **A importância do ato de ler na Educação de Jovens e Adultos**: o movimento entre a leitura de mundo e a leitura da palavra mediado pelas linguagens visual, poética e musical. Monografia de Conclusão do Curso (Especialização em Alfabetização). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, A.M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-25.

BOMBINI, Rosilene F.R. O Fuzilamento: um olhar de Goya, outro do leitor. In: SALZEDAS, Nelyse A.M. (Org.) **Uma leitura do ver**: do visível ao legível. São Paulo: Arte & Ciência Villipress, 2001. p. 71-80.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 65-87.
BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que Pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto (Org.). **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1981.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1986.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 28 ed. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



EIXO 12. TECNOLOGIAS EMANCIPATÓRIAS E TRANSFORMADORAS PARA A CONSTRUÇÃO DE OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS

O eixo temático “Tecnologias para a construção de outros mundos possíveis em uma perspectiva emancipatória” privilegia revisões de literatura ou relatos de práticas que abordem o uso ou a presença de tecnologias, em sentido amplo, na educação formal ou não-formal, especialmente na educação popular ou equivalentes, com foco na emancipação dos(as) sujeitos(as) envolvidos(as) ou que busquem contribuir com a transformação das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais dos grupos implicados no enfrentamento do capitalismo em seu viés neoliberal, partindo do pensamento do educador Paulo Freire como principal referencial; promovendo reflexões acerca da presença de tecnologia para a mudança social, das tecnologias sociais, de softwares livres e/ou de código aberto, de recursos educacionais abertos, copyleft e licenças abertas, de tecnologias socialmente apropriadas, tecnologias ambientalmente sustentáveis e apropriadas, das ecotecnologias, tecnologias sustentáveis, agroecológicas, assistivas e tantas outras.



A DIALOGICIDADE EM FREIRE E O DIALOGISMO EM BAKHTIN A PARTIR DA LITERATURA DIGITAL DA PERSPECTIVA *FANFICTION*

Djário Dias de Araújo

RESUMO: O universo digital, que é um espaço de interculturalidade em que diferentes grupos sociais e culturais interagem, é também o “locus” de produção literária na perspectiva *fanfiction*, que emancipa e empodera sujeitos. Mas como os processos dialógicos e de dialogismo se estabelecem nas plataformas digitais de produção literária? Tivemos como arcabouço teórico reflexões sobre o dialogismo com as contribuições das teorias de Bakhtin (2005), Barros (2003) e Brait (2006), e dialogicidade de Freire (2010) ao ressaltar que “o diálogo é uma exigência existencial”. Como a pesquisa exigiu uma imersão no universo digital, temos como referencial metodológico a netnografia, que é uma vertente da etnografia. Os dados analisados comprovaram que as práticas digitais de produção de linguagem na esfera *fanfiction* têm como eixo o dialogismo constitutivo, entrelaçado pela perspectiva de dialogicidade, já que são textos produzidos num processo interativo e colaborativo.

PALAVRAS-CHAVE: Dialogicidade. Dialogismo. Literatura. *Fanfiction*.

INTRODUÇÃO

Com o advento informacional, descortinam-se várias esferas de comunicação humana mediadas por novas práticas discursivas *on-line*. Em face disso, uma imersão no mundo *on-line* permite uma compreensão maior sobre a construção dialógica que emerge na interação entre os sujeitos dessas comunidades. Nesse novo universo midiático contemporâneo, selecionamos o espaço *fanfiction*, que é um



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

microcosmo de publicação de textos produzidos por fãs de determinada obra. É um *locus* em que a prática cotidiana tem como eixo o dialogismo e o anseio de dar continuidade à sua obra favorita.

Muitas vezes, ao término da leitura de um livro ou mesmo com a exibição do último capítulo da novela televisiva favorita, não ficamos felizes com o final produzido pelo autor. Em outros momentos, até gostamos, mas fica a curiosidade de saber o que vai acontecer com o casal de protagonistas após o casamento ou também ficamos curiosos sobre o que acontecerá quando a antagonista sair da prisão, por exemplo. No ciberespaço *fanfiction*, isso é possível. Fãs de grandes obras fazem suas interpretações e dão continuidade às mesmas, atraindo milhares de leitores.

O espaço *fanfiction* consiste em um ciberespaço que tem mobilizado milhões de novos “escritores”, ou melhor, fãs que se tornaram escritores e, consequentemente, novos leitores no mundo inteiro. Este novo espaço extraescolar de produção de texto chama-se *fanfic*. Poucas dissertações e teses têm investigado o universo das *fanfics*. No Brasil, a pesquisa mais expressiva sobre o fenômeno *fanfiction*, considerada, inclusive, a primeira pesquisa nesse âmbito, deve-se à Maria Lúcia Bandeira Vargas, intitulada *Fenômeno Fanfiction – Novas Leituras e Escrituras em Meio Eletrônico* (2005). A autora comenta que não é dada tanta importância a esse universo de produção escrita, pelo fato de a sociedade considerá-la secundária e irrelevante.

Vargas, ao fazer um recorte histórico sobre este tema, ressalta que particularmente na década de 1990, com o advento da internet, houve grande crescimento da produção de *fanfictions*, haja vista que os fãs começaram a dar continuidade a séries policiais e de suspense, entre outros gêneros (VARGAS, 2005).

Através do ciberespaço *fanfiction*, o leitor tem a possibilidade de fazer intervenções, de dar continuidade à obra lida, razão pela qual este espaço de produção tem mobilizado milhões de pessoas no mundo inteiro e precisa de maior investigação, objetivando-se



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

conhecer também as condições de produção que configuram este universo digital.

Enfatizando a necessidade de novos estudos, de um olhar diferenciado a esse novo fenômeno, Jenkins (2002) define esse movimento como um novo estilo de consumo, que emerge devido à divulgação de novas tecnologias e pela convergência de mídias. Já Lévy (2007) entende essa cibercultura como um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.

Como sabemos, esse espaço virtual se materializa principalmente pelo dialogismo. Inspirado na teoria bakhtiniana, Fiorin (2006) define dialogismo como “relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2006, p. 19). Félix (2010) declara que, no caso das *fanfics*, o produtor sempre retoma os enunciados anteriores da história original para construir seu discurso, sua nova história. Buscando analisar outra face desse dialogismo, observaremos que os textos publicados nos sites *fanfictions* sofrem verdadeiros “bombardeios” dos internautas, que elogiam, criticam e sugerem modificações nas publicações seguintes. Já Freire (2010) ressalta que o “o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, (...) É um ato de criação” (Freire, 2010, p. 91).

Lévy (2007) entende essa cibercultura como um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores e que é fundamental mais pesquisas nessa “nova” esfera de interação digital. Em face disto, temos como objetivo as práticas dialógicas de linguagens no ciberespaço *fanfiction*, tendo por eixo as reflexões teóricas de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin.

METODOLOGIA

O objetivo geral de nossa pesquisa, como foi visto na introdução, consiste em “analisar as práticas dialógicas e de dialogicidade no ciberespaço *fanfiction*. Para tanto, acompanhamos a



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

produção escrita de 5 *ficwriters* (escritores de *fanfictions*), bem como os comentários feitos pelos internautas sobre seus textos. Esses *ficwriters* foram escolhidos com base nos seguintes critérios: Devem ter, no mínimo, 3 textos publicados, ou seja, estarem publicando na categoria *short fics*.

- Os textos publicados devem ter comentários de internautas.
- Devem produzir *fanfics* com base em obras canônicas, ou seja, seguindo as características literárias e estilísticas da obra original.

Não queremos, nesta pesquisa, categorizar ou classificar rigidamente o arcabouço teórico-metodológico que norteou a nossa análise, pois entendemos que o método está para o objeto e não o contrário. Fizemos uma imersão no ciber mundo, em uma perspectiva etnográfica, por isso, tivemos como eixo maior a netnografia, que é como um *guarda-chuva*, podendo se articular com outros referenciais metodológicos, como a análise do conteúdo, entendida, aqui, como um conjunto de técnicas que ajudam a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados em um nível superior à leitura comum (MORAES, 1999). Nessa direção, como resgataremos os textos, os comentários, as regras do site, ou seja, documentos, a análise documental também nos ajudará a responder às questões supracitadas no início deste capítulo. Vale ressaltar que nossa pesquisa, baseada nos referenciais metodológicos já citados, será ancorada na complementaridade e unidade da pesquisa qualitativa e quantitativa. Como tínhamos as plataformas digitais como espaço de coleta e análise dos dados, ancoramos nossa perspectiva metodológica principalmente na netnografia. Barroso e Sousa (2008) ressaltam que:

O trabalho etnográfico consiste em um estudo profundo e exaustivo sobre o contexto e o comportamento de pessoas. Para captar da forma mais fidedigna esta teia de relações e apresentá-la de forma eficiente em



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

uma pesquisa, é necessário que o pesquisador possua também algumas habilidades (BARROSO; SOUSA, 2008, p. 152).

Para desenvolver uma pesquisa em que o universo digital será a fonte de dados, faz-se necessário o conhecimento aprofundado da cultura *on-line*, ou seja, conhecer esse conjunto de práticas sociodiscursivas mediadas pelas ferramentas que emergem desse universo, observando as formas de interação e os paradigmas normativos que são criados a partir desse movimento, é de fundamental importância ao pesquisador, como já ressaltado. Para desenvolvermos uma pesquisa, sobretudo na área de linguagem e educação, tendo a netnografia como ferramenta metodológica, é importante:

1 - Conhecer com profundidade a comunidade on-line.

É crucial conhecer precisamente como se fundamenta e se organiza a cultura on-line daquela plataforma digital que servirá de espaço de coleta. Compreender e reconhecer os modos de interação, os documentos orientadores e as regras de acesso e utilização daquele espaço servirão de base para decidirmos se realmente aquele espaço nos permitirá a coleta necessária para responder aos nossos objetivos de pesquisa. Uma pesquisa de caráter exploratório, visando observar as particularidades e experiências discursivas materializadas naquele ambiente, é base para o êxito na coleta dos dados.

2- Articular a netnografia com outras referências metodológicas.

Há uma incorporação conceitual enraizada na abordagem netnográfica. Assim como o estudo de caso, a pesquisa documental e a etnografia, a netnografia tem em sua gênese a abordagem qualitativa. É um processo de investigação científica que abarca outras referências metodológicas, mantendo o cerne do seu endereçamento. É uma referência metodológica que não se fundamentou numa proposta rigidamente estruturada e, como ressaltado, pode estar associada a outras bases metodológicas. Para tanto, o pesquisador deve definir e delimitar seu objeto de pesquisa, depois decidir o arcabouço teórico-metodológico que norteará seus estudos, junto com a netnografia. É possível, por exemplo, um referencial metodológico



unindo a netnografia e a análise do discurso, a pesquisa bibliográfica e a análise documental, entre outras possibilidades.

3 - Caracterizar os membros da comunidade virtual da pesquisa.

Na perspectiva da etnografia virtual ou netnografia, a segunda etapa exploratória é conhecer os membros da plataforma de coleta de dados. É um momento de imersão do pesquisador, pois, numa perspectiva ontológica, observaremos como os sujeitos de nossa pesquisa se constituem através das muitas vozes que ecoam nesse cenário. Nesse sentido, analisaremos a realidade dialógica objetiva, que é externa e explícita, e a realidade dialógica percebida pelos participantes da pesquisa, que é construída a partir de suas percepções. Para tanto, apresentaremos os objetivos da pesquisa, as questões éticas, coletaremos a autorização e enviaremos questionários. No universo virtual, normalmente essa interação é feita através do envio de mensagens na própria plataforma da pesquisa. Além do envio da mensagem com a contextualização geral da pesquisa, também coletamos dados iniciais como pseudônimo, escolaridade, ocupação, idade, entre outras questões que ajudarão a responder à sua pergunta de pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

O DIALOGISMO BAKHTINIANO

O dialogismo é o eixo constitutivo dos espaços extraescolares de produção de texto, como é o caso das plataformas digitais de produção literária fanfiction. É na interação entre os participantes dessa comunidade que a linguagem *on-line* se constitui e se renova a cada momento. Os novos recursos linguísticos emergentes dessas plataformas são socializados, construindo o que podemos conceituar de *dialogismo constitutivo*. Sobre isso, Fiorin (2006, p. 32) ressalta que:

Quando se fala em dialogismo constitutivo, pensa-se em relações com enunciados já constituídos e, portanto, anteriores e passados. No entanto, um enunciado se constitui em relação aos enunciados que o precedem e



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

que o sucedem na cadeia de comunicação. Com efeito, um enunciado solicita uma resposta, resposta que ainda não existe. Ele espera sempre uma compreensão responsiva ativa, constrói-se para uma resposta, seja ela uma concordância ou refutação.

Como ressaltado, uma prática social de linguagem situada e marcada por condições sócio-históricas específicas se institui nesses ambientes *on-line*. Nessa direção, observamos o “frescor” das teorias bakhtinianas quando pensamos no ambiente interativo *on-line fanfiction*. Toda produção é fruto de muita interação, de concordâncias e refutações. É um movimento dialógico de vozes pretéritas e presentes, pois “[...] toda tomada de consciência implica discurso interior, entoação interior e estilo interior, ainda que rudimentares” (BAKHTIN, 1992, p. 114).

Ainda segundo o estudioso russo, para um estudo mais focado nos princípios que norteiam a evolução da língua, faz-se necessário considerar:

1-As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. 2-As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem elementos, isto é, as categorias dos atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal e a partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN, 1992, p. 124).

Os estudos bakhtinianos defendem que o dialogismo é o eixo constitutivo da linguagem, já que o discurso é marcado por muitas vozes e o sujeito contemporâneo, notadamente os que participam das plataformas de produção *fanfictions*, tem consciência disso, pois:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 1992, p. 348).

O universo ficcional literário se (re)constrói nos espaços de produção *fanfiction*, pois o leitor, nesse ambiente, tem vez e voz, fazendo uma verdadeira parceria na produção do texto, na verdade, torna-se um coautor do texto publicado. Um verdadeiro diálogo, nem sempre muito tranquilo, norteia a interação entre leitores e autores visando ao aperfeiçoamento do texto. Essa ficção produzida por fãs tem em sua formação fios dialógicos que se combinam e se entrelaçam, formando um tecido único e criativo.

A PERSPECTIVA DA DIALOGICIDADE EM FREIRE

Em primeiro plano, é fundamental colocar em relevo que Paulo Freire, diferentemente de Mikail Bakhtin, utiliza a palavra “dialogicidade” em seus estudos, já Bakhtin ancora-se no termo “dialogismo”, como vimos anteriormente. Do ponto de vista epistemológico, observamos aproximações, e as duas referências ajudam a entender os processos interativos em ambientes virtuais de produção de textos literários, pois o escritor *fanfiction* estabelece um processo de dialogicidade com os leitores digitais, num contexto de reflexão e ação e também dialógico, já que sua produção apresenta muitas vozes, que se constituem de suas expectativas, da obra que inspirou seus novos textos, como também das observações críticas deixadas pelos leitores no site. Focando as reflexões em Freire (2010), observaremos que:

"(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (...) (...) É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro" (Freire, 2010, p. 91).

Como foi ressaltado, o diálogo é uma ação que se constitui na interação social, é um verdadeiro ato de criação. É um meio reflexivo de humanização, de fortalecimento do conhecimento, já que é um processo intercomunicativo entre sujeitos. Ainda sobre esta questão, Freire destaca que:

O eu antidialógico, dominador, transforma o tu, dominado, conquistado num mero “isto”. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe, também, que, constituído por um tu – um não-eu – esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (FREIRE, 1983, p. 196).

O diálogo também se constituirá como um processo colaborativo visando à transformação humana. Essa perspectiva é visível na plataforma digital de produção literária, já que é preciso, na interação, o encontro com o “outro” para que o novo texto a ser produzido se enriqueça com novos conhecimentos. O diálogo “nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (...) nutre-se do amor, da humanidade, da fé, da confiança, por isso, só o diálogo comunica” (FREIRE, 1992, P.115).

Pautados nessa visão, o discurso freiriano de diálogo permeia a ideia de que os sujeitos são históricos e estão em permanente construção, já que esse diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana (FREIRE, 2010).

RESULTADOS.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Apresentamos a análise dialógica e também na perspectiva da dialogicidade feita a partir de quinze contos produzidos por cinco autores *fanfictions* que tiveram como obra inspiradora *A Culpa é das Estrelas*. O autor desta obra é o norte-americano John Green, que já é considerado um dos maiores romancistas da atualidade, com foco na literatura para adolescentes e jovens. É graduado em língua inglesa e estudos religiosos. Por sua última formação, trabalhou como capelão no Nationwide Children's Hospital, em Ohio, e foi esta experiência que o inspirou a escrever sua obra-prima: *A Culpa é das Estrelas*, já considerada um *best-seller* (FRAZÃO, 2016, p. 1). Eis, abaixo, o quadro com dados gerais dos autores acompanhados.

Quadro 1: Perfil geral dos autores.

Pseudônimo	Escolaridade	Ocupação	Idade	Por que produzir fanfiction?
Márciorec	Ensino Médio	Estudante/ Barbeiro	20	Porque a emoção que a história que escolhi para fazer fanfiction passa é muito interessante.
BlueRec	Ensino médio	Estudante	19	Por ser uma história emocionante e motivadora e com um final fácil para continuação.
Bruno Rodrigo	2º Ano (Ensino Médio)	Estudante	21	Pelo fato de que esse romance mostra um relacionamento de dois jovens que sofrem de câncer. Uma história muito comovente.
Capitu	3º Ano (Ensino médio)	Estudante	19	Bom tema para criação de textos.
AnyloveRec	Ensino Médio	Estudante	22	É encantadora, emocionante e que chamou muito minha atenção. Sem falar dos atores/ personagens que são ótimos.

O escritor fanfiction sempre manterá um diálogo com a obra que o inspirou, essa é a base para a escrita de textos literários nessas plataformas. A análise feita mostrou-nos, do ponto de vista da arquitetura dialógica, referências da perspectiva bakhtiniana e freriana. Observamos, mais notadamente, as formas de citação da



linguagem alheia e os dados apontaram para “certa” ordem do discurso na interação socioverbal nesse espaço extraescolar de produção de texto.

Ao analisar a dinâmica social da prática observável da linguagem na plataforma *fanfiction*, corroboramos com a perspectiva bakhtiniana de que os enunciados estão permeados por interdiscursos. Há na interação verbal *fanfiction* palavras ocultas ou semi-ocultas, mas essa estratégia verbal faz parte das condições de produção desse espaço. Ao apresentar de forma explícita ou implícita o discurso alheio, o autor *fanfiction* o faz de forma consciente, pois sabe que esse movimento dialógico alimenta a interação nessa esfera discursiva. Nessa direção, a linguagem produzida nesse ambiente é marcada pela criatividade que ora expressa traços da individualidade do autor, ora manifesta traços da coletividade, mostrando a ação colaborativa na produção de textos no ciberespaço *fanfiction*, em uma organização laboral entre autor e leitor.

Há um caráter sociocomposicional nas produções de textos de perfil *fanfiction*, mostrando particularidades dialógicas inerentes a esse ambiente. Como já ressaltado, todo enunciado é uma filosofia do diálogo. É uma manifestação linguística repleta de vozes, de histórias, de perspectivas ideológicas e essas premissas foram evidenciadas na linha dialógica apresentada pelos textos analisados. Os *ficwriters* produziram enunciados concretos e únicos, atendendo às expectativas dos integrantes daquela esfera discursiva.

Observamos que os autores de *fanfictions*, com base nesse jogo dialógico constituído pelo elo entre a obra inspiradora, suas expectativas pessoais e pelos comentários dos leitores, produzem seu discurso artístico verbal, alimentando-se dos estímulos da reação resposta. Trata-se de um discurso híbrido, embasado por uma espécie de relação estável com os leitores apreciadores de suas obras. Uma tríade dialógica se constitui entre a obra inspiradora, expectativas no autor *fanfiction* e as contribuições dos leitores, que fazem comentários quando o novo conto é publicado. A palavra no texto *fanfiction* apresenta tons especiais, marcada discursivamente pelas



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

condições de produção dessa esfera, é uma palavra que “quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim ad infinitum” (BAKHTIN, 2003, p. 334).

CONCLUSÃO

Para Freire (2010), o diálogo é constituído socialmente, é um fenômeno humano marcado pela ação e reflexão. Nesse sentido, as reflexões freirianas se aproximam dos estudos bakhtinianos quando defendem que há um propósito socialmente marcado na relação dialógica. Vale salientar que Bakhtin utiliza a palavra “dialogismo”, já Freire “dialogicidade”. Todavia, são conceitos que se entrelaçam, já que se ancoram numa prática discursiva pautada na interação, na humanização e no pensar crítico, tendo por base, principalmente, as reflexões dos autores supracitados.

Em face do que foi analisado, o fenômeno *fanfiction* pode ser entendido como uma manifestação social contemporânea, marcada pela produção e divulgação de textos literários inspirados em obras normalmente consagradas em outros espaços midiáticos. Constitui uma cultura tecnológica que apresenta uma vitalidade social crescente e que vem mobilizando cada vez mais pessoas nesses últimos anos. Caracteriza-se como um fenômeno planetário e democrático, haja vista que todos podem publicar, comentar e vivenciar práticas discursivas diversas.

Há um dialogismo constitutivo da obra inspiradora e dos comentários feitos pelos internautas, mas que passa pela interpretação do autor, que faz escolhas, que analisa, que seleciona e que produz enunciados repletos de vozes que ficam implícitas e entrelaçadas à voz do escritor *fanfiction*. Desse modo, a maioria dos textos analisados revela que há um discurso bivocal, que mantém um elo dialógico com as vozes precedentes (obra inspiradora) e com as que o sucedem (vozes dos leitores) de forma interna.

Partindo dessa perspectiva, o ciber mundo tem muito a ensinar à escola. É preciso que comunidades de leitura e escrita sejam



regidas por condições de produção que atendam a indivíduos concretos, garantindo reflexões sistemáticas sobre questões discursivas e contextuais, tendo por base as mais variadas manifestações e usos da língua. A escola, oficialmente, ainda é o lugar legitimado onde questões sobre a leitura e escrita devem ser socializadas e consolidadas, por isso, rever as práticas que envolvem os eixos de leitura e escrita é de fundamental importância para que o estudante encontre sentido nessa práxis. Nesse contexto, faz-se necessário também inserir questões sobre a leitura e escrita na cibercultura nos cursos de formação continuada, pois conhecer a dinâmica interacional, bem como as novas estratégias que envolvem esses eixos linguísticos em seus processos pragmáticos, é de suma importância.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. Língua, fala e enunciação. *In*: BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. A interação verbal. *In*: BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. 3.ª ed. São Paulo: Centauro, 2006a.



Educação Libertadora
Esperança para a reconstrução do Brasil



CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS & PESQUISAS
PERMANÊNCIA DO BRASIL

XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 2e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993a.



REFLEXÕES SOBRE UM ECOSISTEMA INTERATIVO, COMUNICATIVO E DIALÓGICO: TROCANDO DE IDEIAS

Maria Luziene de Medeiros⁴⁷

Maria Carmem Freire Diógenes Rego⁴⁸

Marcos Saiande Casado⁴⁹

RESUMO: Este artigo emerge do resultado da pesquisa de mestrado a partir dos estudos sobre Comunidade de Prática Virtual (CdPV). Como objetivo analisa as experiências socializadas na CdPV do Projeto Sífilis Não a partir das categorias comunicação e interação. A abordagem metodológica fundamenta-se na pesquisa netnográfica e para discussão pautou-se nos princípios teóricos metodológicos elaborados pelo Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (GEPEM/UFRN), por ter como referência teórica principal o pensamento freiriano. Traremos as concepções de Freire (1967, 2002), Fleck (2010) e Castells (2013), entre outros. O artigo discorre sobre o contexto conceitual de uma comunidade de prática virtual; a Comunidade de Prática Virtual do Projeto Sífilis Não; a análise freiriana da comunidade de prática no projeto Sífilis Não a partir dos conceitos de comunicação e interação e por fim as considerações finais na qual se evidencia a sociedade tecnológica em um ecossistema interativo, comunicativo e dialógico propiciados pela tecnologia.

⁴⁷Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (GEPEM). E-mail: ml_medeiros@hotmail.com.

⁴⁸Doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (GEPEM). E-mail: carmem.diogenes@ufrn.br.

⁴⁹Doutor em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (GEPEM). E-mail: marcos.casado@ufrn.br.



PALAVRAS-CHAVE: Sífilis Não. Comunidade de Prática. Paulo Freire. Comunicação e Interação.

INTRODUÇÃO

Esse artigo resulta de uma pesquisa de mestrado que trata das interações na Comunidade de Prática Projeto Sífilis Não e tem como lócus da pesquisa o espaço digital/virtual da Comunidade do Projeto Sífilis Não e o canal do *YouTube*. O Objetivo deste foi analisar as experiências socializadas na Comunidade de Prática Virtual do Projeto Sífilis Não (CdPV do PSN), como espaço de construção coletiva e colaborativa ao possibilitar a troca de ideias a partir da realidade dos sujeitos e, em um contexto mais específico, verificar de que forma as interações comunicativas virtuais contribuem para um ambiente educativo dialógico das experiências profissionais, socializadas como espaço de construção coletiva e colaborativa do saber, na perspectiva da troca de ideias que viabilizem práticas transformadoras da realidade dos sujeitos.

Para analisar esta trilha investigativa buscou-se interligar os princípios teórico-metodológicos elaborados pelo Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (GEPEM/UFRN) para a pesquisa. O GEPEM possui como referência teórica principal o pensamento freiriano, cujos elementos norteadores encontram-se estruturados em torno de estudos alicerçados no estudo da realidade, organização e aplicação do conhecimento. Nessa perspectiva, surge a necessidade de apropriação da realidade para conhecer a CdPV do PSN, e posteriormente, adotar a composição da pesquisa e dar início a materialização da compreensão conceitual do fluxo investigativo. Neste fluxo, adotou-se a etnografia⁵⁰ por se adequar às necessidades de pesquisas emergentes na sociedade em rede (Kozinets, 2014).

⁵⁰ Etnografia que analisa o comportamento humano em grupos sociais na internet (AMARAL et al., 2008).



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Para o caminho metodológico considera reflexões à construção estrutural, elencando o coletivo de pensamento defendido por Ludwik Fleck (1896-1961), considerado pioneiro quanto a construção de argumentos sobre “coletivos de pensamento” de modo coerente pois considera “[...] o modo de pensar de um povo, de uma classe, de um grupo [...]” (Fleck, 2010, p. 94-95). Trata-se, portanto, de uma pesquisa de natureza qualitativa alicerçando a trilha metodológica que corrobora escolhas fundamentadas no coletivo de pensamento (CP), assim, como a proposta dos três momentos pedagógicos do GEPEM para a CdPV do PSN (estudo da realidade: observação das questões reais que apontam a relevância da CdP, à medida que se confrontam com as situações vividas para possíveis trocas de ideias; organização do conhecimento: verificação das estratégias que foram utilizadas para a materialização das trocas de ideias; aplicação do conhecimento: análise de incorporação das práticas como ações que perpassam pelas situações iniciais, assim como, outras situações advindas e relacionadas à problematização inicial).

Alinhar o coletivo de pensamento aos três momentos pedagógicos da pesquisa constituem dimensões colaborativas, visto que nenhuma área de conhecimento age individualmente em um processo dialético pautado nos pensamentos freirianos de ação-reflexão-ação. Nesse contexto, trataremos da análise, a partir dos conceitos de comunicação e interação nos postulados de Freire, na CdPV do PSN.

A constituição do artigo segue com a apresentação do contexto conceitual sobre Comunidade de Prática Virtual a partir das relações humanas constituídos historicamente; em seguida apresenta-se a comunidade de prática no projeto Sífilis Não e por fim, a análise freiriana da comunidade de prática no projeto Sífilis Não a partir dos conceitos de comunicação e interação.



COMUNIDADE DE PRÁTICA VIRTUAL

As práticas comunicativas em ambientes virtuais incorporam-se ao constructo de aprendizagem colaborativa, instituídas em ambiente que se ajusta ao meio virtual e aos participantes, que podemos denominar de comunidade. Para essa configuração, no contexto de novo arquétipo da sociedade, a motivação que apresenta uma melhor compreensão dos processos formativos virtuais são os estudos desenvolvidos por Jean Lave e Étienne Wenger (2010) sobre Comunidade de Prática (CdP), pois este se revela como um espaço propício para interações e troca de saberes.

Ferreira e Silva (2014) apresentam o conceito de Comunidade de Práticas concebido por Wenger como sendo um “grupo de pessoas que se engajam em atividades conjuntas e discussões, ajudam-se mutuamente, compartilham informações. Eles constroem relacionamentos que os permitem aprender uns com os outros”. E falar de comunidade prática virtual é estabelecer, também, no processo comunicativo condições dialogais por meio não mais habituais, sem perder o viés comunicativo de troca de saberes nas mais variadas dimensões.

A sociedade se molda a essa nova estruturação social, visto o contexto de mudanças nas mais variadas escalas e interferem diretamente nos sistemas educativo, econômico, político, religioso e cultural. Este cenário insere o ser humano em um universo mediado por tecnologias e neste contexto modifica a vida cotidiana e conduz a o homem a repensar novos conceitos que se caracterizam em um novo período histórico e tem como condição essencial (res)significar suas ações e sua própria identidade nos ambientes em que circulam, sejam eles físicos ou virtuais.

Nessa amplitude as interações dialogais no ambiente social, como revela Castells (2013) emergem de forma plural e os grupos sociais e sociedades reorganizam seus significados em função das tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social. O que Bauman (2003) caracteriza de transição da construção



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

de uma identidade de consciência coletiva para uma consciência crítica, sendo marcada por incertezas e inseguranças, mas apesar da temporalidade volátil dessa estrutura social que se modifica constantemente, este ser é incapaz de ficar parado, na busca de consolidar o cenário no qual está inserido.

É relevante refletir sobre as relações humanas, tanto no processo de transmissão direta com o outro, repassadas conforme os interesses e as tradições culturais de cada época. Assim, a necessidade de aprender como mecanismo de subsistência, individual e coletiva se constitui como práticas da transmissão cultural ou socialização, considerando os aspectos e interesses individuais e coletivos. Os estudos de Lave e Wenger (1991) e de Lave (2004, 2015) destacam que, na teoria da prática social, toda atividade é situada nas relações entre as pessoas, contextos e práticas, incluindo, portanto, a aprendizagem.

Entende-se que é nessa perspectiva de interesses afins que as comunidades se formam para que possam discutir e desenvolver seus propósitos coletivamente, tendo a oportunidade de conhecer e refletir sobre suas crenças e práticas. Trata-se de um processo alimentado entre seus pares, aos quais são atribuídos, em seus repertórios, regras sociais, culturais, saberes, objetivos e motivações que se interligam e/ou distinguem entre o saber e o fazer, estabelecendo o círculo de teoria e prática.

Pensar processos que potencializem as práticas comunicativas em contextos formativos virtuais conduz ao *constructo* da aprendizagem colaborativa instituída, inicialmente, em uma comunidade cuja intenção e discussão teórica ajustam-se ao meio virtual e aos participantes. Cabe, assim, reforçar que o meio virtual está em constante atualização, não se limitando a coordenadas espaço-temporais (Lévy, 2011, p.18).

[...] um mundo virtual, no sentido amplo, é um universo de possíveis, calculáveis a partir de um modelo digital. Ao interagir com o mundo virtual, os usuários o exploram e o atualizam simultaneamente.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Quando as interações podem enriquecer ou modificar o modelo, o mundo virtual torna-se um vetor de inteligência e criação coletiva (Lévy, 2010, p.78).

Na atualidade, passam a fazer parte deste cenário os meios tecnológicos, com ênfase nos recursos que são propiciados pela tecnologia, de modo que, em uma CdP, a internet se destaca como espaço de favorecimento à comunicação, permitindo o estabelecimento do processo comunicativo virtual e das condições dialogais por meios não mais habituais, contudo, sem perder o viés da comunicação, interação, diálogo, troca de saberes nas mais variadas dimensões. É por meio dessa organização que a possibilidade de estabelecer conexões dinâmicas, tanto no contexto formal como informal evidenciam a forma das pessoas aprenderem, de participarem e compartilhar seus saberes no mundo social como o que ocorre na CdP do PSN.

A COMUNIDADE DE PRÁTICA NO PROJETO *SÍFILIS NÃO*

Uma comunidade expande e socializa seus conhecimentos e a Comunidade de Prática do Projeto Sífilis Não, não é diferente. Para falar da comunidade se faz necessário fazer um pequeno recorte do que é o Projeto Sífilis Não. O Projeto, parte da iniciativa do Ministério da Saúde e tem como parceria a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sob a coordenação do Laboratório de Inovação Tecnológica em Saúde (LAIS), além de contar com uma rede de apoiadores.

O Projeto Sífilis Não atua em quatro eixos distintos: gestão e governança, vigilância, cuidado integral e fortalecimento da educação e comunicação. Cada eixo com seus objetivo, a saber: o eixo gestão e governança atua em políticas que gerem a contenção da propagação das Infecções Sexualmente Transmissível (IST's); o eixo vigilância utiliza, como objetivo primário, estratégias que controlam os dados



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

de acesso ou não acesso a infecção na Rede da Atenção Básica (RAB); o eixo cuidado integral direciona a combinação de novas estratégias para controlar e combater o avanço epidemiológico e, por fim, o eixo fortalecimento da educação e comunicação.

Para conhecer a Comunidade de Prática Virtual do Projeto Sífilis Não, percorre-se um caminho que manifestam o desencadeamento das ações da respectiva comunidade, sob o olhar de um possível espaço coletivo para troca de ideias e construção do conhecimento, fosse ele virtual, *online* ou *offline*, síncrono ou assíncrono. Para compreender a dinâmica da comunidade foram realizadas observações que aconteceram nos meses de março, abril e maio do ano de 2021.

O objetivo foi enveredar de forma sintética no cenário histórico da trajetória de um projeto de amplitude nacional com ações desenvolvidas por uma rede interligada cujas metas estabelecidas pelos pesquisadores e parceiros tencionam para a mesma finalidade, socializar ações desenvolvidas no PSN e assim entender a arquitetura estrutural da CdPV do PSN, compreendendo também seu processo formativo e os desdobramentos das práticas socializadas coletivamente. E em uma Comunidade de Prática Virtual

A disposição espaço-temporal dos signos, a sua desterritorialização, é uma questão de leveza, de virtualidade, de rapidez das tecnologias de reprodução e velocidade das tecnologias de transmissão. O amálgama desses fatores gera a Rede: um espaço virtual de fluxos comunicativos e informativos globais. A internet é a superação de um limiar, o ponto de descontinuidade da comunicação tout court e, aqui da comunicação-mundo (Scatizza, 2003 apud Malizia, 2012, p.27).

Sob esse olhar, a nova realidade impulsiona o uso de diferentes mídias onde as pessoas se conectam em redes, trocam informações e constituem novos saberes. Nesse contexto, o ambiente funcional da CdPV do PSN, no seu percurso interativo é desenhado



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

de modo bastante peculiar e ao mesmo tempo desenvolvimento em um certo melindre que não causasse conflitos ou entraves políticos, tendo em vista que ela não se configurou como se pretendia inicialmente: um espaço aberto para socialização de informações e discussões. Esta foi uma tentativa conflituosa, sendo necessário se repensar este espaço, visto que o cenário político, naquele momento oportuno, não favorecia diálogos abertos e democráticos. Nesse contexto, o ambiente virtual da CdP do PSN, as práticas e as ações socializadas foram reestruturadas, evitando situações conflituosas.

A CdP do PSN passa então a se reestruturar mediante as necessidades do grupo e encontra nas mídias/redes sociais a parceria para divulgação, socialização e discussão dos propósitos estabelecidos pelo grupo de apoiadores e pesquisadores. As plataformas/aplicativos digitais virtuais como *Facebook*, *YouTube*, *WhatsApp*, *Instagram* passam a ser o veículo interativo e socializador. A utilização dessas plataformas/aplicativos digitais virtuais surgiu como possibilidade na comunidade de prática se configurasse como espaço de trabalho e troca de ideias, apesar de que, no espaço digital, fosse possível visualizar apenas algumas ações da comunidade, embora, sem perder o viés investigativo, buscando desvendar o que estava oculto na comunidade e compreender essas práticas e ações como um ecossistema comunicativo.

Caminhos foram evidenciados para delinear com clareza a CdP do PSN. Suas ações e integração no espaço virtual apresentam elementos que se integram em um ambiente que transita no meio virtual, ou melhor, nas redes sociais, por assumir e revelar no cenário atual o aumento e o consumo de informações, notícias e visualizações, especialmente durante a pandemia da COVID-19, período do desenvolvimento da pesquisa.

O ambiente que propiciou e que constituiu a pesquisa na CdP do PSN e, estruturá-la como uma CdP virtual no PSN foi o enquadramento e o trânsito nas plataformas que possibilitam o acesso à informação, socialização ao favorecer a participação efetivada nas ações e nos territórios de abrangência. Esse contexto, foi um elo





Os materiais produzidos nas lives do bate-papo surgem como marcas da comunicação atual e essa produção envolvem a superação de obstáculos possibilitando que os apoiadores interajam de maneira que a delimitação espaço-tempo não limite as ações da CdPV do PSN, estes são espaços e tempos próprios da comunidade de prática, cerne da atividade coletiva, a luz da análise freiriana de comunicação e interação.

ANÁLISE FREIRIANA DA COMUNIDADE DE PRÁTICA NO PROJETO SÍFILIS NÃO A PARTIR DOS CONCEITOS DE COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO

Comunicação e interação são conceitos que permeiam no discurso freireano e em uma comunidade de prática, consideram-se como elementos focais, e na pesquisa desenvolvida que tem como objeto a Comunidade de Prática no Projeto Sífilis Não, esses elementos se materializa e amplia o processo investigativo, pois conhecer as ações e práticas apresenta as possibilidades para a análise interativa e comunicativa em uma comunidade de prática virtual online e offline, síncrona e assíncrona. A priori, o pensamento se debruça: como essa interação poderia acontecer? Essa descoberta inspirou aos fluxos comunicativos, em outro termos, a ampliação dos novos instrumentos cooperativos de comunicação e para uma comunidade onde o virtual impera “a rede parece ser um verdadeiro e próprio ‘território’” (Malizia, 2012, p.27).

O olhar direcionado a um grupo, um coletivo onde as interações ocorriam no espaço virtual, foi o momento inicial, onde se busca correlações entre o Projeto Sífilis Não, a Comunidade de Prática e o canal do YouTube, momento de averiguação de como a interação, a troca de ideias acontece na CdPV do PSN. Aqui também se busca as diferentes situações e relações entre eles, visto que no canal do YouTube sua estrutura organizacional dispõe de vídeos curtos, web séries e lives.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

Ao situarmos a CdPV do Projeto Sífilis Não, segmento de uma das ações do Projeto Sífilis Não, o foco direcionava-se para as lives no YouTube como uma de suas ações em que podem constituir estratégias comunicativas e um espaço para troca de ideias. Dessa forma, foi necessário mapear as lives⁵¹ para conhecer a realidade, formação e organização. É considerando essas relações que elencamos duas categorias para análise: comunicação e interação ao estabelecer um vínculo determinante para efetivação das ações e práticas em um processo de construção coletiva, ou seja, um pensar coletivo. Este de enquadra sob a perspectiva freiriana, onde:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não se pode pensar em a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um 'penso', mas um 'pensamos'. É o 'pensamos' que se estabelece o 'penso' e não o contrário. [...] Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. (Freire, 2002, p. 66).

Analisando sob essa ótica, as *lives* espelham o pensamento coletivo na Comunidade de Prática do Projeto Sífilis Não de tal forma que as oito lives⁵² selecionadas têm como eixo basilar para a análise a troca de ideias bem enfatizada por seus apoiadores e apoiadoras e como tal as lives são esses espaços de troca. A consolidação das ações mediadas pelos pesquisadores/pesquisadoras e os apoiadores/apoiadoras são o que podemos denominar de agentes que possivelmente podem transformar a realidade via compreensão do

⁵¹ Na pesquisa foram mapeadas trinta e oito lives na série Bate-papo "Sífilis Não" no Youtube, foram selecionadas oito; seis foram selecionadas aleatoriamente, exceto a primeira e a última. Objetivando mostrar como a troca de ideias se estabelece neste espaço coletivo.

⁵² As lives surgem em um contexto muito peculiar, onde a sociedade no âmbito global se reorganiza e reaprende seus hábitos, fazeres pessoais e profissionais devido a COVID-19.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

mundo, conforme as condições culturais e territoriais, visto que não há saber mais, mas saberes que se complementam. Consolidar essas ações inicia-se “com a consciência do saber pouco. [...] É sabendo que se sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais” (Freire, 1967, p. 47).

A CdPV do PSN tem como eixo norteador a comunicação a partir dos elementos que constituem esse processo: o oral, o textual e o visual, a inspiração para análise se dá a partir das ideias de Paulo Freire, pela relevância que apresenta no seu discurso sobre a importância do ato comunicativo nas relações humanas como

a capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa [...] ‘transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles.” (Freire, 1967, p. 40).

A comunicação é essencial no percurso desenvolvendo na pesquisa, por se caracterizar como caminho para ação, portanto uma relação social. A comunicação no caminho percorrido viabiliza as ações e práticas por depender

da escolha do melhor canal de comunicação para este ou aquele tema ‘reduzido’ e sua representação. Uma ‘codificação’ pode ser simples ou composta. No primeiro caso, pode-se usar o canal visual, pictórico ou gráfico, o tátil ou o canal auditivo. No segundo, multiplicidade de canais. A escolha do canal visual, pictórico ou gráfico, depende não só da matéria a codificar, mas também dos indivíduos a quem se dirige. (Freire, 2017, p. 161-162)

Na CDPV do PSN o funcionamento estabelecido nas relações comunicativas, sejam *online* ou *offline*/síncrono ou assíncrono, permitem estabelecer a ampliação e socialização das experiências. O pensamento de Freire reforça que as conexões interativas são propiciadas simultaneamente, portanto, na CDPV do



PSN a arquitetura funcional foi pensada e organizada para fornecer um ambiente adequado a comunicação, tendo em vista que as pessoas envolvidas são capazes de refletir sobre si e sobre sua própria atividade no qual vão se estabelecendo como seres de relações em um mundo de relações (FREIRE, 1967).

Estamos inserido em uma sociedade em rede, como revela Castells (2013), dessa forma somos uma sociedade comunicativa em diferentes contextos sócio culturais, sendo assim a comunicação é experienciada por cada sujeito de forma diferenciada. A comunicação para Bordenave (2013) é um processo multifacético que ocorre ao mesmo tempo em vários níveis, de uma pessoa para outra ou, em pequenos ou grandes grupos, por ser um processo dinâmico da própria vida. Pensamentos alinhados a Freire ao externalizar a capacidade das pessoas em se comunicarem, “não há pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado. [...] O mundo humano é um mundo de comunicação” (Freire, 1967, p. 66).

O ambiente comunicativo e interativo na CdP do PSN, reforça o entendimento de ecossistema virtual, no qual referenciamos Freire como interlocutor que dialoga com teóricos que apesar de dominarem o ato comunicativo com uma outra terminologia, converge para o mesmo olhar sobre o pensamento coletivo “Sempre temos um coletivo de pensamento, quando duas ou mais pessoas trocam ideias: são coletivos momentâneos ou casuais de pensamento, que aparecem e desaparecem a cada momento” (Fleck, 2010, p.154).

Corroborando também com a dimensão colaborativa, elencamos um questionamento sobre as ações e práticas socializadas coletivamente na comunidade de prática sobre a contribuição das lives como espaço coletivo para a troca de ideias, construção do conhecimento e formação humana em saúde na CdP do PSN? Esse coletivo está estruturado de acordo com os princípios do Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (GEPEM), que são apresentados sinteticamente por Rêgo (2019,



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

María Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

p.5)

- O sujeito enquanto ser histórico-social faz parte de uma determinada comunidade;
- O conhecimento é construído nas relações sociais e a realidade local é geradora de conteúdo;
- Dialogicidade, construção coletiva e conscientização.

É neste cenário que os participantes do processo, talvez alguns, nem percebam que estão inseridos em um ecossistema comunicativo e dialógico, portanto interativo; mas é a partir desse processo de transformação em o conhecimento vai sendo compartilhado, socializado e transforma-se em ação e a “natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será, [...] O diálogo é, portanto, caminho indispensável” (Freire, 2001, p. 139-141).

[...] o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam, não se comprometem com o pensamento crítico, pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrável solidariedade; pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo de riscos. (Freire, 2001, p.98).

É na dimensão digital virtual da Comunidade de Prática do projeto Sífilis Não que o interagir, trocar ideias, compartilhar experiências de trabalho transformam a dinâmica das relações dos que dela participam, por ser uma relação dinâmica do espaço, físico ou digital virtual (síncrono ou assíncrono). Portanto, pensar na Comunidade de Prática do Projeto Sífilis Não é considerá-la como um ecossistema comunicativo que tem como elementos basilares a interação, a comunicação e o diálogo, pensado em espaços que se conectam, se relacionam e se movimentam uns com os outros. Uma construção coletiva do conhecimento.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu apresentar e reforça importantes contribuições em um contexto de inovações que tem como objeto de estudo a Comunidade de Prática Virtual do Projeto Sífilis Não. A pesquisa legitima o argumento inicial de que uma comunidade de prática é um espaço interativo. Nesse interim, a processo de construção, desconstrução e reconstrução se faz presente e à medida que os elementos das tecnologias digitais de comunicação vão emergindo, um olhar específico para as mídias sociais passa a constituir um *continuum* na vida dos sujeitos, sejam eles partícipes ou não de uma comunidade.

O itinerário metodológico adotado da pesquisa exploratória possibilitou analisar a contribuição do pensamento de Paulo Freire, referência teórico-metodológico para o GEPEM, a partir dos conceitos de comunicação e interação. Sendo que o fluxo investigativo se define com a netnografia, por ser um método adequado às necessidades da pesquisa, por ser emergente na sociedade em rede, não desqualificando a pesquisa, ao contrário amplia a discussão para reforçar a necessidade para adentrar no ambiente digital, seguindo uma trilha na rede de interações.

As contribuições desse artigo favorecem a (re)organização do pensar, do fazer e do agir coletivamente, razão que reforça a construção de pensar essa estrutura organizacional como ecossistema comunicativo no mundo em que habitamos, reflexão recorrente do mundo presencial com o mundo digital virtual. As linhas estabelecidas na Comunidade de Prática do Projeto Sífilis Não, foi formada por composições estruturadas a partir da troca de ideias e do coletivo de pensamento, nas *lives* Bate-papo Sífilis Não no *YouTube*, observadas e analisadas, corroborando com a premissa e relevância do diálogo estabelecido entre os participantes.

O efeito inovador estabelecido pelas condições sócio-históricas intensifica as ações e práticas da CdPV do PSN e a partir



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

dos conceitos freirianos de comunicação e interação, presentes na característica humana da arte de dialogar, o estar com o outro, em ambientes presenciais ou digital virtual, se materializa o ecossistema comunicativo da Comunidade de Prática Virtual do Projeto Sífilis Não.

Para finalizar essa compreensão, os dois conceitos, comunicação e interação, são relevantes e estão relacionados. O primeiro nos remete a esfera educativa, ao homem, um ser histórico que interage com outros homens; seu saber é construído com outros homens, de interesses similares ou diferenciados. O segundo, se estabelece a partir do ato comunicativo entre os homens, essa troca ocorre por caminhos nem sempre convergentes, mas em um coletivo de pessoas e que a fluidez dessa troca de ideias, pode gerar novos saberes. Esses dois elementos têm mais afinidades do que divergências. Na concepção de Paulo Freire (2002) o mundo humano é um mundo de comunicação e é nesse pensar que envolve interações e inter-relações, por meio de nossas ações e reações com o mundo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade:** a busca por uma segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. O que é comunicação. São Paulo: Brasiliense, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. A era da informação:** economia, sociedade e cultura; v. 1, 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FERREIRA, Andréia de Assis; SILVA, Bento Duarte da. Comunidade de prática on-line: uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores de História. **Educação em Revista**, v. 30, n. 1, p. 37-64. 2014.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

FLECK, Ludwik. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Tradução de Georg Otte, Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 12 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

KOZINETTS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014.

LAVE, Jean. In: Palestra de encerramento. 2004. Ministrado no The Fifth European Conference: Organizational Knowledge, Learning, and Capabilities, Austria, apr. 2004.

LAVE, Jean. Aprendizagem como na prática. **Revista Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 37-47. 2015.

LAVE, Jean.; WENGER, Etienne. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University press, 1991.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

LAVE, Jean.; WENGER, Etienne. **Aprendizagem situada:**
participação periférica legitimada. Tradução: Adriano Scandolaro.
Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Costa, C. I. da. 3 ed. São
Paulo: Editora 34, 2010.

MALIZIA, Pierfranco. Comunidades virtuais de aprendizagem e de
prática: uma introdução. In: **Comunidades de aprendizagem e de
prática em metaverso**. São Paulo: Cortez, 2012.

MEDEIROS, Maria Luziene de. Comunidades de práticas digitais:
sobre a comunidade de prática do Projeto SífilisNão e suas interações.
2022. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de
Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal,
2022.

MEDEIROS, Maria Luziene de; RÊGO, Maria Carmem Freire
Diógenes; COSTA, Gilberto Ferreira. Comunidade de prática on-line:
das reflexões conceituais a aprendizagem colaborativa. In:
CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A
DISTÂNCIA – ESUD. 17. 2020: GOIÂNIA, GO. **Anais eletrônicos**.
Goiânia: Cegraf UFG, 2020. Disponível em:
<https://esud2020.ciar.ufg.br/anais-esud-2020/>. Acesso em: 15 jul.
2025.

MOURA, Gabriela Beatriz Ferraz de; FREITAS, Lúcia Gonçalves
de. O Youtube como ferramenta de aprendizagem. **Revista Revelli**,
v. 10, n. 3, 2018.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. Referencias formativas do
Grupo de Estudos Práticas Educativas em Movimento. **Revista
Educação em Questão**, v. 57, n. 51. 2019.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

SCHLEMMER, Eliane; MORETTI, Gaia; BACKES, Luciana;
MALIZIA, Pierfranco. **Comunidades de aprendizagem e de
prática em metaverso**. São Paulo: Cortez, 2012.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: a brief introduction.
2006. Disponível em: <<https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice>.> Acesso em:
14 jul. 2020.

WENGER, Etienne; McDERMOTT, Richard; SNYDER, William.
Cultivating Communities of Practice. Boston: Harvard Business
School Press, 2002.

WENGER, Etienne; SNYDER, William M. Communities of
Practice: the organizational frontier. **Harvard Business Review**,
EUA, jan.-feb. 2000.



VIDEO-CARTAS EMANCIPADORAS: NARRATIVAS, IMAGENS E SONS DE RESISTÊNCIA DE GRUPOS INVISIBILIZADOS

Ercilia Maria Angeli Teixeira de Paula

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar a produção acadêmica sobre video-cartas na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire. A metodologia foi a revisão de literatura sobre a temática Vídeo-Cartas em dissertações e teses que discutem a situação de grupos sociais em vulnerabilidade social e seus processos de empoderamento. As pesquisas datam de 2004 a 2024. Os referenciais teóricos deste trabalho estiveram pautados em Freire (1994, 2000, 2005, 2011) e Ruiz (2009). Como resultados foram encontrados 8 trabalhos, sendo 7 dissertações e 1 tese. Conclui-se que a produção acadêmica das Vídeo-Cartas possibilita a professores e estudantes debaterem situações opressoras e auxiliam na construção de propostas educacionais comprometidas com as transformações sociais, principalmente relacionadas a História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação. As Vídeo-Cartas também são instrumentos didáticos que podem ser produzidos em salas de aulas, projetos de extensão, pesquisas e em movimentos sociais na luta e defesa dos direitos humanos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Emancipadora. Tecnologias. Vídeo-Cartas. Paulo Freire

INTRODUÇÃO

As cartas sempre estiveram presentes na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire. Ele gostava de escrever, enviar e receber cartas. Através delas, ele compartilhava as memórias das situações experienciadas em suas andanças pelo mundo relacionadas às dificuldades das suas vivências, principalmente no período do exílio do Brasil, na década de 1960, na Ditadura Militar.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Uma das estratégias utilizadas por ele para a valorização das cartas foi a produção dos livros-cartas, Freire (1994, 2000, 2005, 2011) e das Cartas Pedagógicas.

Nas últimas décadas, estudiosos da educação e outras áreas têm adotado as Cartas Pedagógicas de Paulo Freire como recursos para promoção da escrita acadêmica e instrumentos de pesquisa, para incentivo da escrita amorosa, crítica, reflexiva e compromissada com as classes populares. Destacam-se as produções de: Paula (2019, 2023); Paulo e Dickmann (2020) e outros pesquisadores da Educação Popular que têm procurado valorizar as histórias de vida, subjetividades, reflexões político e críticas sobre o mundo na educação.

Neste cenário, também surgiram as Vídeo-Cartas que são formas de comunicação entre as pessoas, documentos históricos e materiais didáticos audiovisuais ainda pouco explorados na educação. Elas representam uma junção entre a escrita do gênero cartas com as imagens em vídeos e são compostas por imagens, sons, textos narrativos e, geralmente, são postadas em canais do *yotube* na *internet*. A escrita do roteiro das cartas, as formas de narrar, as associações do texto das cartas com as imagens e sons trazem elementos subjetivos de quem produz essas Vídeo-Cartas. Elas contém amorosidade e também, denúncias sociais e anúncios de sonhos e desejos de transformação social.

No canal do *yotube* é possível encontrar Vídeo-Cartas produzidas por pessoas de idades variadas e, principalmente, pessoas que são vinculadas a movimentos sociais na luta em defesa da garantia de direitos humanos igualitários a todos, assim como ativistas que lutam por pautas sociais urgentes. Os temas das Vídeo-Cartas também são plurais, desde as apresentações das pessoas sobre suas cidades, narrativas de seus sentimentos em relação a processos de humanização e desumanização. Diferentemente das cartas tradicionais, as quais traziam destinatários específicos, as mensagens das vídeo-cartas são escritas para várias pessoas que irão visualizá-las na *internet*. Elas também apresentam denúncias de



movimentos sociais que problematizam a exclusão social. Muitos grupos em situação de vulnerabilidade social, através das Vídeo-Cartas contam suas histórias de vida, seus processos de luta para romper com a opressão e com a invisibilidade de suas vidas, de seus povos na sociedade e nas instituições educacionais.

Freire (1983) no livro *“Pedagogia do Oprimido”* discutia os processos excludentes os quais desconsideram as histórias de vida das classes populares nas escolas, nas práticas educacionais e em diferentes âmbitos. Ele gostava de utilizar as tecnologias para compartilhar conhecimentos. Desde a sua experiência de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos em Angicos, na década de 1960, o uso das tecnologias de comunicação e informação fizeram parte dos recursos educacionais adotados com os educadores e educandos através de materiais didáticos que utilizavam fotografias e textos construídos pela equipe com os camponeses sobre suas realidades, bem como aulas em rádio. O livro de Fávero (2006) *“Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)”* descreve as preocupações estéticas com as imagens e conteúdos desses materiais materiais que refletissem as condições desumanas de vida das pessoas de Angicos, a precariedade de suas vidas e as dificuldades. Os programas radiofônicos difundiam as perspectivas educacionais freirianas e eram utilizados para discussão dos projetos educativos com os camponeses.

No livro de Freire e Guimarães (2021) *“Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação”*, Sergio Guimarães apresenta diálogos que realizou com Paulo Freire sobre meios audiovisuais existentes nas décadas de 1990 e os usos nas escolas. Nesses diálogos, Paulo Freire referenciou dois projetos que fez quando era professor na Universidade de Genebra nos quais utilizou fotografias e gravadores. Os temas dos projetos foram “Fotografia do mundo” e “Escuta da realidade”. Freire considerava que o uso desses instrumentos tecnológicos, de maneira crítica, potencializava a educação transformando-a através da leitura e escrita reflexiva das imagens e



dos processos de criação

Acho que o que falta, a muitos de nós educadores e, a mim também, é a imaginação.

A gente tem medo de deixar a imaginação voar, mas é preciso deixa-la voar. Não voar a ponto de se perder, mas voar, imaginar coisas concretas, coisas possíveis com as crianças. Então, a partir dessa escuta do mundo, dessa fotografia do mundo, você pode também, em função dos vizinhos da escola, por exemplo, sugerir e levar as crianças a fazer escritas, a usar a palavra escrita sobre suas escutas do mundo nos muros das cidades. (Freire e Guimarães, 2021, p. 80).

Como é possível perceber, o uso das tecnologias, quer seja na sala de aula ou em diferentes contextos de educação formal e não formal, é uma maneira de produção de conhecimentos, de ruptura de práticas mecanicistas nas escolas, problematização do contexto social, valorização da escrita e da leitura das imagens. As Vídeo-Cartas são recursos que promovem o incentivo a escrita do gênero textual cartas e a união com a produção de vídeos, imagens e sons que refletem as escritas de si/sobre si e reflexões de leituras de mundo. Elas também são instrumentos tecnológicos de comunicação e informação que possibilitam as trocas de conhecimentos sobre as pessoas, o compartilhar de culturas, de pensamentos, denúncias de injustiças sociais e estratégias para superar dificuldades.

Desta maneira, o objetivo deste artigo é apresentar e analisar a produção acadêmica sobre Vídeo-Cartas na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire. A metodologia foi a revisão de literatura sobre a temática Vídeo-Cartas em dissertações e teses que discutem a situação de grupos sociais em vulnerabilidade social e seus processos de empoderamento. Os *sites* de busca foram: *Google Acadêmico* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No *site* da BDTD foram encontradas 16 teses e dissertações sobre vídeo-cartas. Entretanto, para este estudo, foram selecionadas 7 dissertações. No *Google Acadêmico* foram encontrados vários



artigos, teses e dissertações, mas quanto as análises das Vídeo-Cartas referentes a grupos sociais em vulnerabilidade, foi selecionada a tese de Giroto (2024). As pesquisas analisadas são referentes ao período de 2004 a 2024. Este trabalho faz parte de recorte de uma pesquisa⁵³ institucional desenvolvida em uma universidade pública do interior do Paraná sobre Cartas Pedagógicas e Vídeo-Cartas na Educação que teve início em 2022 com conclusão em 2025.

Este artigo está subdividido nas seguintes seções. Na introdução foram descritas as características das Vídeo-Cartas, apontamentos de Paulo Freire a respeito dos usos das tecnologias nas escolas, os objetivos e a metodologia deste trabalho. Em um segundo momento será apresentado o referencial teórico utilizado neste artigo. Posteriormente será apresentada a metodologia, em seguida a análise dos dados e as conclusões.

ORIGENS, CONCEITOS DAS VIDEO-CARTAS E RELAÇÕES COM A EMANCIPAÇÃO SOCIAL

Existem diferentes conceituações a respeito das origens das Vídeo-Cartas e suas funções. Para Dultra (2019) a origem das Vídeo-Cartas teria ocorrido por trocas de correspondências entre dois artistas japoneses no período de 1982-1983 que teriam escrito 16 Vídeo-Cartas e discutido filosofia da linguagem nas Artes Visuais. Já para Bergala (2007) os primeiros trabalhos de vídeo-cartas ocorreram com as trocas de cartas estabelecidas entre o cineasta espanhol Victor Erice e o cineasta iraniano Abbas Kiarostami, os quais produziram um documentário intitulado “*Correspondências*”. Eles trocaram 10 cartas no período de 2005 a 2007, correspondências sobre suas realidades e seus países. Essas Vídeo-Cartas foram expostas em diferentes museus na Europa para democratizar o cinema nesses espaços e propor diálogos culturais.

Reynoth (2020) também descreve que as Vídeo-Cartas surgiram a

⁵³ Pesquisa Institucional de universidade pública do interior do Paraná



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

partir desse documentário “*Correspondências*”, e argumenta que esses cineastas usaram poucos recursos para produzirem materiais criativos e inusitados. As perspectivas de Bergala (2007) e Reynoth (2020) consideram que as Vídeo-Cartas apresentam características para além das trocas de correspondências de forma imagética verbal. Para eles, as Vídeo-Cartas discutem aspectos de democratização do cinema e discussões sobre situações de opressão e desigualdades sociais.

O conceito de Vídeo-Cartas também é complexo. Na dissertação de Ruiz (2009) a autora apresenta uma diversidade de Vídeo-Cartas, no Brasil e em vários países, produzidas por ela e sua equipe, o Laboratório Cisco de Produção de Audiovisuais. No seu trabalho, ela também discute as aproximações entre as Vídeo-Cartas com o cinema. Para a autora, no Brasil, desde a década de 1970, no campo das artes visuais e da produção de vídeos-artes, existiram diferentes fases de discussões sobre esse tema. Em princípio, o vídeo era depreciado por cineastas que temiam o desaparecimento desta arte. Entretanto, com a evolução tecnológica desses recursos, as discussões sobre o vídeo e o cinema foram sendo superadas. Ruiz (2009, p.16) descreve: “A percepção de que os dois suportes engendravam estéticas e pensamentos que poderiam dialogar, intercambiar e se autocomplementar foi aos poucos ganhando corpo, e estas fronteiras acabavam muitas vezes não sendo muito bem delineadas”. Para Ruiz (2009) é preciso hibridizar o vídeo e o cinema, pois ambos se potencializam.

Também existem os filmes-cartas com propostas coletivas de produção de cinema, sem hierarquias e com abertura as histórias de vida de seus personagens. Migliorin (2014, p.2), estudioso dos filmes-cartas relata que: “(...) não há ensino de cinema que não seja processo de emancipação.”

Freire (2000) discute a emancipação social como um processo que é construído coletivamente, de forma dialógica e política na qual não existe a relação emancipador/emancipado, mas um trabalho conjunto para produção das liberdades.

As Vídeo-Cartas são recursos audiovisuais que apresentam



diferentes funções. Elas são recursos que promovem o empoderamento das pessoas através da socialização de narrativas individuais e coletivas, do compartilhar de culturas, da problematização de situações opressoras, assim como a ruptura das invisibilidades de diferentes grupos sociais que são estigmatizados histórico e socialmente. E também são produções artísticas, culturais e educacionais.

Na próxima seção será apresentada a metodologia utilizada para a revisão de literatura da produção acadêmica sobre Vídeo-Cartas que estão relacionadas a grupos em condição de vulnerabilidade social e seus processos de empoderamento na defesa dos direitos humanos.

METODOLOGIA

A metodologia deste artigo foi a revisão de literatura sobre a temática Vídeo-Cartas em dissertações e teses que discutem a situação de grupos sociais em vulnerabilidade social e seus processos de empoderamento. Para Alves-Mazzotti (2006) a revisão de literatura requer do pesquisador uma atitude de engajamento e compromisso crítico sobre o estado do conhecimento da área que investiga. Desta maneira, são necessários contrastes e comparações de abordagens teórico-metodológicas utilizadas, avaliação de confiabilidade dos dados, das controvérsias e das lacunas que precisam ser estudadas.

A pesquisa foi realizada em *sites* de busca como *Google Acadêmico* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para as buscas dos trabalhos foram selecionadas as seguintes palavras chaves e descritores: Vídeo-Cartas, Vídeo-Cartas *and* educação; Vídeo-Cartas *and* mulheres; Vídeo-Cartas *and* migrantes; vídeo cartas *and* movimentos sociais; Vídeo-Cartas *and* indígenas. A partir dessas palavras chaves foram selecionados 8 trabalhos que datam do período de 2004 a 2024. Foram selecionadas para análise 7 dissertações e 1 tese.



A respeito da seleção dos trabalhos foram delimitados alguns critérios: 1) produção acadêmica de dissertações e teses sobre Vídeo-Cartas com concepções emancipadoras para grupos sociais em condição de vulnerabilidade social e 2) presença de um ou mais descritores

de busca nas palavras chaves, 3) utilização de vídeo-cartas como instrumentos de pesquisa.

Já existem vários artigos sobre essa temática de Vídeo-Cartas. A maioria dessas pesquisas são derivadas das dissertações e teses. Pela brevidade deste trabalho, esses materiais não serão analisados neste artigo. Em relação as Vídeo-Cartas citadas nesse estudo, os *links* de acesso estão disponíveis nas dissertações e tese selecionadas.

ANÁLISE DO LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE VIDEO-CARTAS NO PERÍODO DE 2004 A 2024

Considerando a necessidade das tecnologias de informação e comunicação para discussão crítica da sociedade, para o empoderamento de grupos sociais invisibilizados e mudanças sociais, as pesquisas sobre Vídeo-Cartas têm contribuído para que as narrativas de diferentes povos sobre seus cotidianos, suas culturas, histórias, dificuldades e mecanismos de superação sejam socializadas na *internet* para vários destinatários.

Neste artigo foram selecionados para análise 8 trabalhos. Dessas pesquisas, 7 são dissertações: de Bechler (2004), Ruiz (2009), Lopes (2015), Pinheiro (2017), Oliveira (2020), Reis (2021), Louzada (2023) e 1 tese de Giroto (2024). Em relação aos locais de produção, foi possível observar que, desses trabalhos, 3 dissertações: as de Bechler (2004, Lopes (2015), Reis (2021) e a tese de Giroto (2024) são da Região Sul do Brasil. As dissertações de Ruiz (2009) e de Oliveira (2020) são da Região Sudeste e as dissertações de Pinheiro (2017) e Louzada (2023) são da Região Centro-Oeste.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

As principais áreas das pesquisas são: 3 dissertações são da área da Antropologia. É preciso destacar que essas Vídeo-Cartas foram produzidas por indígenas e/ com eles como os trabalhos de Lopes (2015), Reis (2021) e Pinheiro (2017). A dissertação de Ruiz (2009) é do campo das Artes e é interdisciplinar. Ela traz vídeo cartas trocadas com indígenas e com migrantes e pessoas de diferentes etnias. A dissertação de Oliveira (2020) também é das Artes e analisa o projeto de vídeo cartas “*Conexão Migrantes*” de São Paulo. A dissertação de Louzada (2023) é da Geografia e analisa a vídeo-carta “*Carta para Angola*” de várias pessoas, dentre elas, mulheres migrantes da África. A dissertação de Bechler (2004) é da área da Psicologia e traz Vídeo-Cartas de pessoas em situação de rua. A tese de Giroto (2024) é a única da Educação. Ele produziu e analisou Vídeo-Cartas de migrantes haitianos e haitianas.

Portanto, em sua maioria, as Vídeo-Cartas foram produzidas por indígenas na Área da Antropologia, seguida de trabalhos nas Artes, Psicologia, Geografia e Educação. A seguir será apresentado o quadro com a relação dessas pesquisas.

Quadro 1 – Dissertações de Mestrado e Tese de Doutorado de Vídeo-Cartas

Título/Autoria/Ano	Tipo de trabalho	Área de Conhecimento	Vídeo-Cartas e grupos sociais
Labirintos: Mapas invisíveis da cidade Bechler (2004)	Dissertação - (UFRS-RS)	Psicologia Social e Institucional	Vídeo-Cartas produzidas com pessoas em situação de rua
Documentário-Dispositivo e Vídeo-Cartas: aproximações Ruiz (2009)	Dissertação (UNICAMP/ Campinas/ SP)	Artes	Foram analisadas seis Vídeo-Cartas, dentre essas, algumas trocadas com africanas e brasileiras, cubanas, crianças indígenas. Também foi produzida a Vídeo-Carta “ <i>Outra-cidade</i> ” de Coraci



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

			Ruiz
Indígenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul uma perspectiva etnográfica Lopes (2015)	Dissertação (UFPel) Pelotas RS	Antropologia Obs- irmão do estudante faleceu - optaram por não fazer	Vídeo- Cartas discutidas por estudantes indígenas <i>Kaingang</i> da Casa do Estudante da UFRS e da Casa do Estudante da UFSCAR/SP
A imagem como arma: a trajetória da cineasta indígena Patrícia Ferreira <i>Pará Txapy</i> Pinheiro (2017)	Dissertação (UFG – Goiânia)	Antropologia Social	Vídeo-cartas trocadas sobre várias temáticas do cotidiano entre a pesquisadora Sophia Ferreira Pinheiro e a cineasta indígena Patrícia Ferreira <i>Pará Txapy</i>
Plataformização cultural: estratégias de mídia-design para o ensinoaudiovisual Oliveira (2020)	Dissertação (USP/SP)	Artes	Análise das Vídeo-Cartas do Projeto Conexões Migrantes
Pãn Vanh – Rastros: Vídeo-Carta para meu avô, Orlando Mongconänn, e Memorial Reis (2021)	Dissertação (UFSC/SC)	Antropologia Social	Produção e análise da Vídeo-Carta <i>Pãn Vanh – rastros</i> , que utilizou a linguagem de vídeo-carta em uma homenagem <i>post mortem de Italo Reis</i> para avô Orlando Mongconänn, indígena pertencente ao povo Laklänö/Xokleng.
Uma leitura geográfica do documentário “Cartas para Angola”: sujeitos e paisagens	Dissertação (UFG – Goiás)	Geografia	Análise da “ <i>Vídeo-Carta Angola</i> ” de Coraci Ruiz



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

Louzada (2023)			
Narrativas e escrituras haitianas em Vídeo-Cartas para educação: fronteiras, travessias e superações (co)movedoras Giroto (2024)	Tese Doutorado (UEM/PR)	Educação	Produção de Seis Vídeo-Cartas com migrantes haitianos e haitianas

Fonte: Produzido pela autora

Com intuito de compreender a produção acadêmica sobre Vídeo-Cartas e as relações com a perspectiva teórica emancipadora de Paulo Freire, serão descritos os trabalhos e suas características. Embora os autores não tenham citado explicitamente Paulo Freire nas suas pesquisas, é possível considerar elementos fundantes da Pedagogia Libertadora.

O objetivo da dissertação “*Labirintos: Mapas invisíveis da cidade*” de Bechler (2004) foi pensar as relações tensas nos espaços das sociedades contemporâneas e os limites entre o público e o privado, bem como analisar a vida de pessoas em situação de rua que estavam na berlinda entre o espaço da rua e a casa. A perspectiva emancipadora de Paulo Freire esteve presente na produção de Vídeo-Cartas com moradores em situação de rua que produziram imagens críticas sobre a cidade de Porto Alegre. A leitura dessas imagens foi problematizadas com eles, bem como suas condições de vida. A ideia da produção da vídeo-carta surgiu a partir do Jornal “Boca de Rua” de uma Organização Não Governamental de Porto Alegre – Agência Livre para Infância e Educação (Alice) que atua desde 1988. O jornal era produzido por jornalistas de Porto Alegre e pessoas em situação de rua.

A dissertação de Ruiz (2009) “*Documentário-Dispositivo e Vídeo-Cartas: aproximações*” é uma referência para outros estudos. Ruiz (2009) fez uma discussão teórica do conceito de vídeo-carta e documentários e como as Vídeo-Cartas transformam as pessoas no processo criativo. Nesta dissertação, Ruiz (2009) analisou 6 Vídeo-Cartas, dentre elas, as Vídeo-Cartas que produziu: “*Saudade, Vídeo-*



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

Cartas para Cuba” e *“Olhos Negros: compartilhando imagens”*. A primeira vídeo-carta é uma correspondência fílmica de mulheres brasileiras que dialogam com suas amigas de Cuba sobre as lembranças boas desses encontros, as problematizações das dificuldades de seus países e informações sobre a história da revolução cubana. Já a segunda vídeo-carta, *“Olhos Negros”* foram trocas fílmicas entre várias pessoas, desde crianças até adultos de São Paulo com pessoas do Amazonas, mais especificamente do Rio Negro, as quais também problematizam suas condições de vida. As narrativas apresentam posições diversas e críticas sobre as cidades, representações sociais de grupos, narrativas sobre processos de desumanização e humanização das pessoas.

Ruiz (2009) também produziu e analisou a vídeo-carta *“Outra cidade”* que foi uma vídeo-carta resposta a vídeo-carta *“Das crianças Ikpeng para o mundo”*. Essa vídeo-carta indígena foi produzida por cineastas indígenas para jovens e crianças com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação – UNESCO no Projeto *“Vídeo nas Aldeias”*. Nesta vídeo-carta, 4 crianças *Ikpeng* apresentam sua aldeia respondendo à vídeo-carta das crianças da Sierra Maestra em Cuba. Esse vídeo-carta fez parte de projetos sociais que incorporavam o vídeo nas aldeias nos seus projetos políticos e culturais. A vídeo-carta *“Outra cidade”* apresentou diálogos de crianças e adolescentes em situação de rua, crianças de uma escola particular e uma adolescentes da cidade de Campinas em São Paulo que narraram seus diferentes olhares críticos sobre sua cidade para as crianças indígenas de *Ikpeng*.

A dissertação de Lopes (2015) *“Índigenas em universidades públicas do Rio Grande do Sul uma perspectiva etnográfica”*, discutiu a formação acadêmica de indígenas através de programas de ações afirmativas instituídos em universidades públicas do Rio Grande do Sul desde 2008. O autor historicizou, debateu questões políticas, os preconceitos, as situações difíceis dos estudantes indígenas nas universidades e as buscas de soluções coletivas para o enfrentamento dessas questões, dentre elas, a produção e troca de Vídeo-Cartas com



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida (Orgs.)

indígenas e não indígenas. O intuito também foi discutir a dimensão política das Vídeo-Cartas através da explicitação sobre como ocorriam as articulações dos indígenas universitários. A ideia era produzir uma vídeo-carta, entretanto, a morte do irmão de um estudante indígena, impediu essa realização. Como descreveu Lopes (2025, p.114): “Por essa razão e pelo profundo respeito tenho por Leo, e pelos valores éticos que norteiam o trabalho do antropólogo, optei por não levar a diante a proposta naquele momento, sem sua presença.” Esse excerto de Lopes (2015) demonstra que a produção da ciência não é um processo mecânico, linear e existe a necessidade de um compromisso ético com as pessoas, como defendia Paulo Freire na educação emancipadora.

Em relação a dissertação de Pinheiro (2017) “*A imagem como arma: a trajetória da cineasta indígena Patrícia Ferreira Pará Yxapy*”, trouxe uma experiência etnográfica de Vídeo-Cartas, que constituiu de trocas de mensagens videográficas da pesquisadora Sophia Pinheiro e a cineasta indígena Patrícia Ferreira Pará Yxapy sobre diversos temas do cotidiano. O objetivo da dissertação foi traçar a trajetória da cineasta indígena Patrícia Ferreira Pará Yxapy Mbyá-Guarani, que é tida como a mulher mais relevante para o cinema indígena brasileiro. A intenção foi contribuir com os estudos sobre mulheres e cineastas indígenas e analisar a contribuição de Patrícia como protagonista de suas reivindicações, rupturas de estereótipos e emancipação dos povos indígenas através da produção de cinema e vídeo-cartas.

A dissertação de Oliveira (2020) discutiu a questão da “*Plataformização cultural: estratégias de mídia-design para o ensinoaudiovisual*” e comparou propostas didáticas de banco de dados digitais e com experiências educacionais do Instituto Criar de Tv e Cinema e das Vídeo-Cartas “*Conexões Migrantes*”. O pesquisador discutiu processos de exclusão e inclusão que a internet proporciona. O projeto “*Conexões Migrantes*” foi uma experiência educativa realizada pelos pesquisadores Karina Quintanilha e Juan Cusicanki no



Sesc Carmo de São Paulo no ano de 2019 com oficinas de Vídeo-Cartas com migrantes de várias etnias em São Paulo. Oliveira (2020, p. 127) descreve que os migrantes foram convidados a produzirem Vídeo-Cartas sobre processos migratórios: “A ideia central era ativar a memória afetiva do público participante, ao registrar em vídeos as narrativas pessoais, histórias envolvendo migração ou críticas sobre o momento presente.”. As Vídeo-Cartas também oportunizaram a conexão de pessoas e histórias compartilhadas de vida que se encontravam distantes.

Em relação a dissertação de Reis (2021) “*Pãn Vanh – Rastros: Vídeo-Carta para meu avô, Orlando Mongconãnn, e Memorial*”, o trabalho iniciou com um memorial descritivo do processo de elaboração do curta-metragem “*Pãn Vanh – rastros*”, que utilizou a linguagem de vídeo-carta em uma homenagem *post mortem* do pesquisador para o avô Orlando *Mongconãnn*, indígena pertencente ao povo Laklânô/Xokleng. O pesquisador denominou a metodologia como a memória de fazer “antropologia em casa” pois sua pesquisa foi produzida na época da pandemia de Covid 19 no Brasil. Reis (2021) foi o primeiro indígena a se formar em cinema, em 2018 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Quando foi cursar mestrado em Antropologia na UFSC, descreve que o contato com as vídeo- cartas foi uma forma de conhecer culturas e povos.

Reis (2021) organizou memórias, fotografias após a morte de seu avô que culminou na vídeo carta “*Pãn Vanh – Rastros*”. Para ele, a vídeo-carta buscou seguir os rastros do seu avô indígena “(...) como se tivesse caminhando nos seus rastros ou refazendo suas trajetórias”. (Reis, 2021, p. 15). A vídeo-carta foi produzida na Terra Indígena *Laklânô* no município de José Boiteux, Santa Catarina, onde o avô Orlando *Mongconãnn* nasceu, viveu e morreu. A produção foi realizada na Aldeia Pavão em 2021. Essa vídeo-carta apresentou a história do Estado de Santa Catarina na perspectiva de um indígena. Ele descreveu a vida da sua família, desde o casamento do seu bisavô indígena com uma italiana na década de 1930, com objetivo, na época de que as famílias indígenas se aproximassem das famílias não



indígenas para a “integração” dos indígenas a sociedade, com a proposta de “miscigenação”, mas que, segundo Reis (2021) era de “desaparecimento étnico e cultural.

A respeito da dissertação de Louzada (2023) intitulada “*Uma leitura geográfica do documentário “Cartas para Angola”: sujeitos e paisagens*”, a pesquisadora fez um levantamento bibliográfico sobre cinema e geografia e o objetivo era analisar as paisagens vivenciadas pelos sujeitos através de uma perspectiva humanista e investigar a experiência do espectador frente ao cinema. Louzada afirma que o documentário “*Cartas para Angola*” (2012), produzido e dirigido por Coraci Ruiz e Julio Matos, em parceria com a produtora audiovisual Cisco: “ (...) surgiu da necessidade de cumprir a Lei 10.639 de 2003, que exige a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares.” Louzada (2023, p.21).

Louzada (2023) considera que a vídeo-carta “*Carta para Angola*” de Coraci Ruiz e Julio Matos, que é um trabalho dialógico de 15 pessoas que apresentam a realidade das migrações do continente africano, a condição da mulher em países machistas, as pessoas apresentam suas culturas, comidas e mudanças de identidades nos processos migratórios.

A tese de Giroto (2024) “*Narrativas e escrituras haitianas em Vídeo-Cartas para educação: fronteiras, travessias e superações (co)movedoras*” foi um estudo das narrativas de haitianos e haitianas. Os objetivos da tese foram analisar as barreiras, travessias e superações de migrantes haitianos(as) no Brasil no que diz respeito à educação e acolhida, analisar a relação entre atos de currículo e processos identitários no que concerne à migração haitiana para o Brasil; propor uma educação antixenorracista através das narrativas, das escrituras e das Vídeo-Cartas; e investigar elementos da cultura visual e das narrativas presentes em artefatos culturais como recursos didáticos interculturais. Os instrumentos de pesquisa consistiram na elaboração de Vídeo-Cartas em conjunto com seis migrantes haitianos e haitianas que residem no Brasil sobre o que



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

significa ser migrante haitiano(a) no Brasil e quais contribuições da cultura haitiana são relevantes para as escolas brasileiras.

Giroto (2024) afirma que é urgente a necessidade de implantação de currículos antixenorracistas na educação e o diálogo entre diferentes culturas. Na tese: “Elucida-se, ainda a importância de não promover uma hierarquização das identidades e dos saberes no currículo e, sim, valorizar e retomar narrativas históricas injustamente silenciadas ao longo dos anos” (Giroto, 2024, p. 78). Paulo Freire é uma referência fundante da tese de Giroto (2024) para discussão da promoção de uma educação crítica, transformadora, inclusiva, antixenorracista, na luta contra o racismo e as opressões. As narrativas e experiências apresentadas nas Vídeo-Cartas dos seis migrantes haitianos e haitianas foram sobre os processos migratórios, perdas, frustrações, dificuldades de adaptação, ausência de acolhida e também trazem narrativas da construção de novos laços afetivos, possibilidades educacionais, profissionais e situações inclusivas. Como resultados, o autor descreve que as Vídeo-Cartas podem ser recursos didáticos valiosos para abordar a identidade, a cultura, a educação e as condições migratórias dos(as) migrantes haitianos(as) no Brasil e contribuir para uma pesquisa educacional mais inclusiva e respeitosa.

Essas pesquisas analisadas, além do seu potencial audiovisual, são instrumentos significativos para as discussões da cultura afro-brasileira e indígena na educação, como previsto na Lei 10.639 (Brasil, 2003) e na Lei 11.645 (Brasil, 2008). Os pesquisadores indígenas têm se destacado na produção de Vídeo-Cartas no Brasil, o que demonstra que reconhecem e ensinam o potencial desses recursos como preservação das culturas, instrumentos de luta, resistências e transformações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas evidenciaram que as Vídeo-Cartas são recursos expressivos de resistências de grupos em situação de vulnerabilidade social nos seus processos de emancipação e defesa dos direitos



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

humanos. Esses trabalhos trouxeram narrativas, imagens e sons de grupos que ainda são invisibilizados na educação como indígenas, africanos, migrantes, pessoas em situação de rua que precisam serem incluídos de fato nos currículos nas escolas do Brasil. A produção acadêmica das Vídeo-Cartas possibilita a professores e estudantes debaterem situações opressoras e auxiliam na construção de propostas educacionais comprometidas com as transformações sociais, principalmente relacionadas a História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação. As Vídeo-Cartas também são instrumentos didáticos que podem ser produzidos em salas de aulas, projetos de extensão, pesquisas e em movimentos sociais na luta e defesa dos direitos humanos. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliação desses estudos e que esses recursos audiovisuais possam ser discutidos e produzidos em salas de aulas, desde a Educação Básica, ao Ensino Superior e, em diferentes contextos educacionais para além da educação formal

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis: o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org) **A bússola do escrever**. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2006, p. 25-44

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008

BECHLER, Janaina. **Labirintos**: Mapas invisíveis da cidade. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Programa de Pós-Graduação do Psicologia Social e Institucional - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 95 p.

BERGALA, Alain. Kiarostami e Erice. **Biblioteca Diplô**, [S. l.], 6 set. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3nfFQT5>. Acesso em: 02/02/2024

DULTRA, Maruzia de Almeida. Correspondência Poética: a linguagem (não) verbal na série de Vídeo-Cartas de *Shuntarō Tanikawa e Shûji Terayama*. **Revista Visualidades**, Goiás, v. 1, p. 1-18, 2019

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**: análise da prática educativa do MEB- Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas/ SP: Autores Associados, 2006

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 15ª ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, 2005

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011

FREIRE, Paulo. GUIMARAES, Sérgio. **Educar com as mídias:** novos diálogos sobre a educação. 2ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2021

GIROTO, Giovani. **Narrativas e escriturais haitianas em Vídeo-Cartas para educação:** fronteiras, travessias e superações (co)movedoras. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, Paraná, 2024, 220 p.

LOUZADA, Maria Ercilia. **Uma leitura geográfica do documentário “Cartas para Angola”:** sujeitos e paisagens. Dissertação (Mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), da Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), 2023, 95 p.

OLIVEIRA, Daniel Cardoso Perseguim. **Plataformização cultural:** estratégias de mídia-*design* para o ensino audiovisual. Dissertação (Mestrado em Artes). Programa de Pós-Graduação Interunidades entre estética e História da Arte na Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020, 274 p.

PAULA. Ercilia Maria Angeli Teixeira (org). **Cartas Pedagógicas:** revisitando memórias e experiências em novos tempos. Curitiba: CRV, 2019



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL
Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

PAULA, Ercilia Maria Angeli Teixeira, MARTINELI, Telma Adriana Pacifico, MACHADO, Maria Cristina. **Saberes Compartilhados em Cartas Pedagógicas:** Múltiplas aprendizagens, São Carlos, Editora Pedro & João. 2023

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. (orgs) **Cartas pedagógicas:** tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. 1ª ed. – Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire; v. 2). p. 37-53

PINHEIRO, Sofia Ferreira. **A imagem como arma:** a trajetória da cineasta indígena Patrícia Ferreira *Pará Yxapy*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017, 284 p.

REIS, Ítalo Rodrigo Mongconänn. **Pãn Vanh – Rastros:** Vídeo-Carta para meu avô, Orlando Mongconänn, e Memorial. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2021

RUIZ, Coraci. **Documentário-Dispositivo e Vídeo-Cartas:** aproximações. 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2009, 105 p.



XII COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, RECIFE-PE 2024: EDUCAÇÃO
LIBERTADORA - ESPERANÇAR PARA A RECONSTRUÇÃO DO BRASIL

Vol. 2

Maria Erivalda dos Santos Torres; Ricardo Santos de Almeida **(Orgs.)**

SOBRE OS ORGANIZADORES



Maria Erivalda dos Santos Torres:
Mestranda em Educação Contemporânea no PPGDUC-UFPE, Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE), Possui Pós-graduação em Gestão Escolar pela UPE (1999), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (1997) e graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (1988).

Atualmente é coordenadora - Fórum Regional do Agreste Centro Norte, ex-coordenadora - Fórum Estadual de EJA/PE, pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco e Presidenta do Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: letramento, itinerários formativos, práticas pedagógicas, educação e alfabetização. E-mail: erivaldatorres@gmail.com.



SOBRE OS ORGANIZADORES



Ricardo Santos de Almeida:

Desenvolve estudos e pesquisas relacionadas às temáticas: agronegócio, território e territorialidades, processos de ensino-aprendizagem em Geografia, Educação de Jovens, Adultos e Idosos, e Educação do/no campo. Doutorados: Geografia pela UFSM, e Educación pela UI reconhecido pela UNIVALI. Pesquisador: Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas sobre Diversidade e Educação do Sertão Alagoano (NUDES-UFAL); Grupo de Pesquisas: Estudos e Pesquisas da Educação em

Paulo Freire (GEPEPF/UFRN), e Grupo de Pesquisa em Educação e Território (UFSM); Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Campesinos (NUPEEJAIC/UNEAL); Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise Regional (GEPAR/UFAL), e Geoprocessamento e a Cartografia no Ensino de Geografia (GCEG/UFAL); e do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO/UFAL). Associado - Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH), e ao Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas (CPFreire), onde atua como Conselheiro Fiscal. Atuação profissional - Representante Suplente da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH) na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) do Ministério da Educação (MEC). Docente da rede pública em Alagoas. E-mail: ricardosantosal@gmail.com.



editora
CENTRO
PAULO FREIRE
ESTUDOS E PESQUISAS

ISBN: 978-65-87824-35-2

CD



9