

Jane Paiva
Rosilene Almeida
(Orgs.)



II COLÓQUIO INTERNACIONAL APRENDIZADOS AO LONGO DA VIDA

Celebrar Paulo Freire:
diversidade no exercício da democracia e em defesa
do direito à educação de jovens, adultos e idosos



Jane Paiva
Rosilene Almeida
(Orgs.)

1 E 2
SETEMBRO
2021

UERJ



Celebrar Paulo Freire: diversidade como força político-cultural da democracia e em defesa do direito à educação para jovens, adultos e idosos



II COLÓQUIO INTERNACIONAL APRENDIZADOS AO LONGO DA VIDA
Celebrar Paulo Freire: diversidade no exercício da democracia
e em defesa do direito à educação de jovens, adultos e idosos

Jane Paiva, Rosilene Almeida (Orgs.)

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

Colóquio Internacional Aprendizados ao Longo da
Vida Celebrar Paulo Freire (2. : 2025 :
Rio de Janeiro, RJ)
II Colóquio Internacional Aprendizados ao
Longo da Vida Celebrar Paulo Freire [livro
eletrônico] : diversidade no exercício da
e em defesa do direito à educação de jovens,
adultos e idosos / [organizadores Jane Paiva,
Rosilene Almeida]. -- Rio de Janeiro : DP et Alii,
2025.

PDF

Vários autores.
Vários colaboradores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-89060-41-3

1. Educação de Jovens e Adultos 2. Educação -
Congressos 3. Freire, Paulo, 1921-1997 - Crítica
e interpretação 4. Freire, Paulo, 1921-1997 -
Influência I. Paiva, Jane. II. Almeida, Rosilene.
III. Título.

25-281091

CDD-370.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Congressos 370.6

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

© DP et Alii editora Ltda.

Conselho editorial:

Alfredo Veiga-Neto (UFRGS); Betânia Ramalho (UFRN);
Elizabeth Macedo (UERJ); Elizeu Clementino de Souza (UNEB);
Juarez Dayrell (UFMG); Silvio Gallo (UNICAMP);
Timothy Ireland (UNESCO).

Proibida a reprodução, total ou parcial, por qualquer meio ou processo, seja reprográfico, fotográfico, gráfico, microfilmagem etc. Estas proibições aplicam-se também às características gráficas e/ou editoriais. A violação dos direitos autorais é punível como crime (Código Penal art. 184 e §§; Lei 6.895/80), com busca, apreensão e indenizações diversas (Lei 9.610/98 – Lei dos Direitos Autorais – arts. 122, 123, 124 e 126).

DP et Alii Editora Ltda.

Rua Aureliano Coutinho, 53 – Sala 10 – Centro – 25625-000
PETRÓPOLIS – RJ – BR – Tel./Fax: (24) 2247.2834
editora@depetrus.com.br – Home page: www.depetrus.com.br

Brasil
2025



E-BOOK

II COLÓQUIO INTERNACIONAL APRENDIZADOS AO LONGO DA VIDA CELEBRAR PAULO FREIRE: DIVERSIDADE NO EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA E EM DEFESA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

O II Colóquio elegeu o pensamento de Paulo Freire quando se celebravam os 100 anos de nascimento do patrono da educação brasileira e concepções sobre a temática central e eixos em que se desdobrou, para provocar questões, inquietações e debates sobre investigações realizadas por pesquisadores presentes e por professores e demais profissionais em experiências compartilhadas. Resumiu-se assim o tema do II Colóquio: *Celebrar Paulo Freire: diversidade no exercício da democracia e em defesa do direito à educação para jovens, adultos e idosos*.

A *diversidade* foi tomada como força político-cultural para o exercício da democracia — exigência para compreender os diferentes sujeitos no mundo e o mais inovador nas políticas públicas formuladas para a educação de jovens, adultos e idosos (EJA). O campo da educação de jovens e adultos (EJA), seriamente ameaçado, sob os mais diferentes ataques, passara a conviver com o risco de extinção de políticas e ações inclusivas que fizeram avançar a compreensão de questões étnico-raciais; de gênero; ligadas a comunidades quilombolas e indígenas; a grupos sociais específicos; a pobres, periféricos e populações de rua; a atingidos por barragens; a trabalhadores informais; internos penitenciários e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas; a agricultores assentados e em busca de terra; a populações sem teto, ciganos, refugiados, cotistas em universidades, pobres escolarizados etc.

Criado esse espaço acadêmico científico desde 2017, cuja regularidade e periodicidade foram rompidas por força da pandemia que assolou o mundo e, especialmente em nosso país, avaliou-se a necessidade de manter a intenção de reunir pesquisadores nacionais e internacionais do campo da educação de jovens, adultos e idosos e da educação popular. As experiências virtuais realizadas estimularam um novo desenho de evento, para encontro e intercâmbios que desvelassem orientações epistemológicas, teóricas e metodológicas com as quais vêm sendo guiadas investigações de processos de aprendizado ao longo da vida, em todos os campos de saber e áreas de conhecimento.

O campo da EJA é montado em uma arena de disputas. A complexidade em todos os domínios da formação de pessoas jovens, adultas e idosas; de professores e de agentes sociais na *diversidade* que os forma nos desafia e exige de pesquisadores dedicação e estudo permanentes. Investigações feitas sobre os modos como se dão os aprendizados desses sujeitos ultrapassam a formalização da escola, espalhando-se nos múltiplos espaços que educam na sociedade. Nesses espaços se faz a vida humana, seja pela ação do trabalho, de atividades na família, nas inúmeras formas de conceber e compreender o mundo. Esses (im)possíveis espaços criativos e criadores em sociedades complexas e hierarquizadas nos fazem aprender a “ser” humanos.

Os três eixos organizados assim se traduziam: a) Paulo Freire e diversidade como força político-cultural; b) Paulo Freire e diversidade no exercício da democracia; c) Paulo Freire e direito à educação para jovens, adultos e idosos. Convidaram-se pesquisadores da EJA, professores da educação básica, da educação popular e da diversidade de sujeitos de práticas culturais cotidianas a intercambiarem/enredarem experiências de pesquisa e de práticas pedagógicas, epistemológicas, teóricas e metodológicas na temática proposta, com a liberdade de debater e discutir percursos investigativos e trajetórias percorridas.



Uma Conferência deu o tom do evento, após mesa de abertura e atividade cultural oferecida pela Escola Portátil de Música, do Rio de Janeiro, todas em formato virtual. A Conferência, proferida pelo pesquisador e Dr. Sérgio Haddad (Ação Educativa), explorou o tema central do *II Colóquio*, sob moderação da Prof^a. Dr^a. Jane Paiva (UERJ) e foi transmitida pelo *link* <https://youtu.be/uyTz6vNzMZs> do YouTube. Seguiram-se a esta, durante o evento, mais três Conferências temáticas. A primeira, nomeada pelo primeiro eixo, *Paulo Freire e diversidade como força político-cultural*, teve como conferencista o Prof. Dr. José Gonzalez-Montegudo (Universidad Sevilla – Espanha) e moderador o Prof. Dr. Jupter Martins de Abreu Junior (Instituto Federal do Rio de Janeiro), transmitida pelo *link* https://youtu.be/0jeFxG2h_FI. A segunda Conferência temática tratou de *Paulo Freire e direito à educação para jovens, adultos e idosos* e, enlaçando-nos com a América Latina, recebeu a Prof^a. Dr^a. Mariana Tosolini (Universidad Nacional de Córdoba – Argentina) como conferencista, e o Prof. Dr. André Lázaro (UERJ), como moderador (*link* <https://youtu.be/AafJRjmQW38>). A terceira Conferência temática *Paulo Freire e diversidade no exercício da democracia* foi proferida pela Prof^a. Dr^a. Edna Castro de Oliveira (UFES) e teve como moderadora a Prof^a. Dr^a. Fátima Lobato Fernandes (UERJ), transmitida pelo *link* <https://youtu.be/7m5QakVaVbA>.

Como atividade integrante do *II Colóquio* vivenciou-se a exibição de filmes de pesquisa de curta duração: a) Eduardo dos Santos de Oliveira Braga apresentou *Linha Matemática Direta*: vídeo protagonizado por estudantes da educação de jovens e adultos; b) Fátima Lobato Fernandes e Luciana Bandeira Barcelos apresentaram *Norival Ferreira de Souza, um brasileiro, entre muitos*. A sessão teve moderação da Prof^a. Dr^a. Ana Karina Brenner, além do apoio na moderação de Adriana Barbosa e Márcia Gomes, ambas integrantes do Grupo de Pesquisa organizador do *II Colóquio*. (*Link* <https://youtu.be/Q27NOUE6yz8>).

Por fim, a atividade cultural de encerramento contou com o poeta e cantador Mavíael Melo, que gravou apresentação vinda do Sertão da Bahia, homenageando Paulo Freire. *Link* https://youtu.be/UPS8RQM_Oiw.

As demais atividades programadas, nove mesas redondas para os três eixos temáticos, por dia, ocuparam a programação nos dias 1 e 2 de setembro de 2021. Um total de 319 participantes e, destes, 93 apresentaram experiências e pesquisas, cujos trabalhos foram avaliados por 18 pesquisadores, de variadas instituições, que constituíram a Comissão Científica. Mediadores — pesquisadores experientes convidados — favoreceram o intercâmbio de quatro apresentadores em cada mesa redonda, de modo a que a interlocução e a escuta se fizessem de forma mais próxima e atenta.



O desenho da programação, com diferentes abordagens de saberes e aprendizados do pensamento/ideias do patrono da educação brasileira Paulo Freire ficou assim representado:

1º dia — 1/09/2021

2º dia — 2/09/2021

9h – 9h30min — Mesa de abertura
Atividade cultural: Escola Portátil de Música
9h30min – 10h40min — Conferência
Celebrar Paulo Freire: diversidade no exercício da
democracia e em defesa do direito à educação para
jovens, adultos e idosos
Conferencista: Sérgio Haddad (Ação Educativa)
Moderadora: Jane Paiva (UERJ)

9h – 10h30min — Conferência temática Paulo
Freire e diversidade como força político-cultural
Conferencista: José Gonzalez-Monteagudo
(Universidad Sevilla – Espanha)
Moderador: Jupter Martins de Abreu Junior
(Instituto Federal do Rio de Janeiro)

10h50min – 12h — Conferência temática Paulo
Freire e direito à educação para jovens, adultos e
idosos
Conferencista: Mariana Tosolini (Universidad
Nacional de Córdoba – Argentina)
Moderador: André Lázaro (UERJ)

10h45min – 12h — Conferência temática Paulo
Freire e diversidade no exercício da democracia
Conferencista: Edna Castro de Oliveira (UFES)
Moderador: Fátima Lobato Fernandes (UERJ)

Em seguimento, organizam-se os trabalhos apresentados nas mesas-redondas e resumo de filmes cujos conteúdos — resumos expandidos de pesquisas, relatos de experiências e resumo de filmes — sistematizados neste *E-book* permanecem como registro, memória e consultas futuras, expressando a riqueza dos *fazerespensares* do campo da EJA.



Programação Mesas-redondas e Exibição de Filmes

Dia 1 set. 2021

Eixo Paulo Freire e Diversidade como força político-cultural

Mesa A1 – Diversidades

Mediação: **Edite Faria e Andrea da Paixão Fernandes**

1. Glauber Klay Carreiro Fidelis, Mac Wallace Milord Amorim: Juventude Negra: Da Marginalização à Emancipação Social (resumo pesquisa)
2. Tito Marcos Domingues dos Santos: Educação de jovens e adultos e homoafetividade: concepções dos alunos e debate acerca do tema (relato experiência)
3. Luciano de Almeida Feitosa, Flavio Júlio Felix da Silva: Caminhando e pedalando na construção da autonomia: práticas não formais (relato experiência)

Eixo Paulo Freire e Diversidade como exercício da democracia

Mesa B1 – Currículos

Mediação: **Ana Lucia Sarmiento Henrique e Gerson Tavares**

1. Leonardo Dantas dos Santos, Francisco Canindé da Silva: A construção de conhecimentos nos currículos da educação profissional do IFRN, *campus* Apodi (resumo pesquisa)
2. Marcelo Alessandro Honorato de Souza; Cesar Evangelista Fernandes Bressanin: A pedagogia freireana no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFTO (relato experiência)
3. Daiane Cenachi Barcelos; Alessandra Bernardes Faria Campos: "As turmas estão livres demais!": tensões com a educação bancária no estágio supervisionado de uma licenciatura em educação do campo (relato experiência)

Mesa B2 – Práticas pedagógicas/educativas

Mediação: **Gustavo Fischman**

1. Vanessa Dias Paiva: Inspirar, despoluir, criar: conjugações verbais da prática pedagógica (relato experiência)
2. Andreia da Silva Gomes: Avós e netos no exercício do direito: relações estabelecidas durante o processo de alfabetização (relato experiência)
3. Joana d'Arc Araújo Silva: Formação Continuada do Educador como Forma de Ressignificação da Prática Docente (resumo pesquisa)

Mesa B3 – Direito e diversidade

Mediação: **Timothy Ireland**

1. Bruno Batista Cassiano, Elisângela Ferreira dos Santos de Mendonça: Direito à educação e a interdição dele na vida de sujeitos pescadores de São Francisco do Itabapoana/RJ (resumo pesquisa)
2. Clara Regina Moscoso, Arthur Vianna Ferreira: Profissionais da educação não escolar: sim; Explicadoras: não! O lugar das práticas educativas de reforço escolar em bairros periféricos da Região Metropolitana do RJ (resumo pesquisa)



3. Andrea de Andrade Lopes Valério: 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente e a Pandemia da Covid 19: resistir e celebrar (relato experiência)
4. Carlineide Justina da Silva Almeida, Paula Alexandra Vieira: Espiralando os círculos com as infâncias (relato experiência)

Eixo Paulo Freire e Direito à educação para jovens, adultos e idosos

Mesa C1 – Memórias e práticas

Mediação: Gilvanice Barbosa Musial e André Mello

1. Laís Lemos Silva Novo Pinheiro: Colcha de retalhos: costurando memórias na EJA a partir da leitura literária (relato experiência)
2. Rafael de Abreu Ferraz, Elisângela Bernardes do Nascimento: Educação no/do campo é direito não é esmola: por que eu sou exceção nesse contexto de negação? (resumo pesquisa)
3. Greyce Kelly Fernandes de Almeida: Educação de Jovens e Adultos para além dos muros escolares: práticas sindicais para a juventude. (resumo pesquisa)

Mesa C2 – Alternativas curriculares

Mediação: Elionaldo Julião e Maria Clarisse Vieira

1. Manoel Santos da Silva: EJA modular como exclusão de direitos à educação: relato de experiência (relato experiência)
2. Maria Cleide Soares Cavalcante; Maria da Conceição Fonseca: Processo de implementação político-pedagógica do CEJA na rede estadual de ensino em Assu/RN (resumo pesquisa)
3. Cecília de Sousa Reibnitz: A pesquisa como princípio educativo na EJA: uma proposta da rede municipal de educação de Florianópolis/SC (resumo pesquisa)
4. Aline dos Santos Silva: Concepções curriculares e práticas pedagógicas dos professores de sociologia que atuam na Nova EJA das unidades prisionais do Rio de Janeiro (resumo pesquisa)

Mesa C3 – Sujeitos e identidades

Mediação: Marieta Lorenzatti

1. Sonia Maria Schneider; Lorena Patricia Fernandes Sant'Anna: Eu sentia aquela vontade de continuar, e não aquela... nunca mais num parar (resumo pesquisa)
2. Sabrina Veríssima de Ramos: Alfabetização de adultos das camadas populares e a interface com a família (resumo pesquisa)
3. Patrícia Fortuna Wanderley Prazeres: Variação linguística na Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, vozes e identidades (resumo pesquisa)
4. Elinalda da Silva Moreira, Ivanilde Apoluceno de Oliveira: Alfabetização de Idosos/as na Amazônia Paraense: experiência de educação freireana (relato experiência)

Mesa C4 – Formação em contexto de pandemia

Mediação: Maria Hermínia Laffin

1. Eliana Nóbrega de Oliveira Trabalho pedagógico e a invisibilidade em tempo de pandemia (relato experiência)



2. Karla Jakceline da Silva Nascimento, Divoene Pereira Cruz Silva O desafio de formar professores da educação de jovens e adultos (EJA) em tempos de pandemia: ousadia, inédito viável e ressignificação da prática pedagógica freireana (relato experiência)
3. Carla Daiane Saraiva Formação continuada docente no CEJA/Assu em contexto pandêmico (resumo pesquisa)

Mesa C5 – Mídia, trajetórias e cotidianos

Mediação: Eliane Ribeiro e Simone Valdete dos Santos

1. Fabíola Maria Dantas; Emanuella de Azevedo Palhares: O rádio como proposição curricular na educação de jovens e adultos (relato experiência)
2. Fatima Lobato Fernandes; Nathália Maria Varella Ferreira: Trajetórias de vidas de sujeitos interditados do direito à educação (resumo pesquisa)
3. Beatriz Mello Mattos: Sr. Júlio: da interdição ao direito à educação, do trabalho infantil e seus modos de ser estar no mundo (resumo pesquisa)

Exibição de filmes de pesquisa de curta duração

Moderadora: Ana Karina Brenner

1. Eduardo dos Santos de Oliveira Braga: Linha Matemática Direta: vídeo protagonizado por estudantes da Educação de Jovens e Adultos
2. Fátima Lobato Fernandes; Luciana Bandeira Barcelos: Norival Ferreira de Souza, um brasileiro, entre muitos.

Dia 2 set. 2021

Eixo Paulo Freire e Diversidade como força político-cultural

Mesa A2 – Sujeitos e diversidades

Mediação: Rosa Aparecida Pinheiro

1. Glauber Klay Carreiro Fidelis: Do Sucesso Escolar à Educação do Fracasso: breve análise da educação contemporânea (resumo pesquisa)
2. Twila Lazarini: Educação e Migração no Distrito Federal: narrativa de vida e formação (resumo pesquisa)
3. Elza Maria Neffa Vieira de Castro, Juliana Mazzeo Caputo: Paulo Freire e a formação do sujeito transdisciplinar (resumo pesquisa)
4. Debora Mazzeo Caputo, William Soares dos Santos: As contribuições da Pedagogia Freireana na implementação do ensino de língua italiana na Rede Est. Educação RJ (relato experiência)

Eixo Paulo Freire e Diversidade como exercício da democracia

Mesa B4 – Direito à leitura

Mediação: Paulo Eduardo Dias de Mello

1. Beatriz Teixeira de Carvalho: experiência das Bibliotecas Comunitárias como espaço democrático (resumo pesquisa)
2. Ademar Pelonha de Menezes Filho: Clube de leitura: Sociedade Literária Sertões do Açú (relato experiência)



3. Beatriz Mota Ferreira, Marcello Miranda Ferreira Spolidoro: Uma (de)colônia de férias: relato de experiência no Morro da Pereira da Silva, zona Sul do Rio de Janeiro (relato experiência)

Mesa B5 – Experiências da docência

Mediação: Maria Margarida Machado

1. Jaciária de Medeiros Moraes: Experiências de coordenação pedagógica no ensino médio EJA e noturno diferenciado (relato experiência)
2. Amilde Martins da Fonseca Pedagogas em ciência e tecnologia: uma inclusão excludente (resumo pesquisa)
3. Daniela do Carmo Oliveira Educação em tempos de barbárie: resistências e (re)existências na educação de jovens e adultos e idosos (relato experiência)

Mesa B6 – Democracia: gênero e etnias

Mediação: Sandra Sales e Marcia Alvarenga

1. Tito Marcos Domingues dos Santos: Educação de jovens e adultos e diversidade de gênero: reflexões para a formação continuada de professores (resumo pesquisa)
2. Leandro Bulhões dos Santos: Protagonistas de sua própria formação: experiências de uma formação docente para a luta contra o racismo na escola (relato experiência)
3. Wudson Guilherme de Oliveira: A Afroperspectiva dos Povos Bantu, o Ensino de Filosofia e a Lei Federal 10.639/2003: “Representatividades Negras no Chão da Escola” (relato experiência)

Eixo Paulo Freire e Direito à educação para jovens, adultos e idosos

Mesa C6 – Pesquisar no campo da EJA

Mediação: Ivanilde Apoluceno e Tânia Dantas

1. Marcia Araújo Ribeiro Lima: O direito à educação em pesquisas sobre EJA publicadas no periódico RBEP de 1980 até 2016 (resumo pesquisa)
2. Paulo Felipe Conceição Passos, Adriana de Almeida: A educação de jovens e adultos e a formação humana nos Cursos de Licenciatura (resumo pesquisa)
3. Gilvanice Barbosa da Silva Musial: Pensar a educação de jovens e adultos com Paulo Freire: revisitando a pedagogia do oprimido (resumo pesquisa)
4. Rafael Belo, Maria Dolores Fortes Alves: Aprendizagem ao longo da vida: elaborações fenomenológicas existenciais a partir do diálogo com Paulo Freire (resumo pesquisa)

Mesa C7 – Formação docente

Mediação: Leôncio Soares

1. Mona Lisa Fouyer: Estágio-docência e a formação de pesquisadores e pesquisadoras na Educação de Jovens e Adultos (relato experiência)
2. Luanda Carolina dos Santos; Sonia Maria Schneider: PIBID/EJA: memórias, caminhos e aprendizados (resumo pesquisa)
3. Bárbara de Souza Guaraciaba: A importância da monitoria e as contribuições de Paulo Freire para a formação docente (relato experiência)



4. Gloria Edith Beinotti: Derecho a la educación: EPJA y formación docente (resumo pesquisa)

Mesa C8 – Princípios freirianos

Mediação: Salomão Hage

1. Rosilene Souza Almeida, Andrea de Andrade Lopes Valério: Interdições escolares e seus sentidos: enunciações de um sujeito (resumo pesquisa)
2. Sástria de Paula Rodrigues: Eu posso aprender? (relato experiência)
3. Camila Binow Francisco, Aline Idilvane Silva: Intervenção extracurricular na educação: programa de residência pedagógica alfabetização EJA (relato experiência)

Mesa C9 – Práticas e vidas cotidianas

Mediação: Conceição Fonseca

1. Eduardo dos Santos de Oliveira Braga: Produção de uma Performance Matemática Digital protagonizada por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (relato experiência)
2. Alyne Martins Gomes: A aula oficina: uma proposta metodológica para o ensino da EJA em contexto hospitalar (relato experiência)
3. Rayda Cristina Lopes; Francisco Canindé da Silva: Cotidianos da educação de jovens e adultos: da fabricação do espanto ao reencantamento ético-político das práticas (resumo pesquisa)

Mesa C10 – Leitura, literatura e leitura de mundo

Mediação: Marinaide Freitas e Judith Kalman

1. Veronica Cunha, Renata Brito de Carvalho: EscreVIVENDO: Uma experiência de formação de professores e os reencontros com as escrevivências na rede municipal de Queimados (relato experiência)
2. Jorge Teles: Práticas de leitura entre docentes do Ensino Médio na cidade de Niterói (resumo pesquisa)
3. Thiago Simão Dias, Ana Carolina Paulo da Cruz: EJA e Literatura: “Quarto de Despejo” como denúncia da negação dos direitos sociais (resumo pesquisa)
4. Elisângela Bernardes do Nascimento, Rafael de Abreu Ferraz: Uma estrela para além do tempo na constelação analítica do direito à educação em outros contextos históricos (resumo pesquisa)



SUMÁRIO

Juventude negra: da marginalização à emancipação social	16
Educação de jovens e adultos e homoafetividade: concepções dos alunos e debate acerca do tema.	19
Caminhando e pedalando na construção da autonomia: práticas não formais	23
Do sucesso escolar à educação do fracasso: breve análise da educação contemporânea	26
Educação e migração no Distrito Federal: narrativa de vida e formação	29
As contribuições da pedagogia freiriana na implementação do ensino de língua italiana na rede estadual de educação do Rio de Janeiro	32
Paulo Freire e a formação do sujeito transdisciplinar.....	35
A construção de conhecimentos nos currículos da educação profissional do IFRN, <i>campus</i> Apodi	40
A pedagogia freireana no mestrado em educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT).....	43
<i>As turmas estão livres demais!</i> Tensões com a educação bancária no estágio supervisionado de uma licenciatura em educação do campo	46
Inspirar, despoluir, criar: conjugações verbais da prática pedagógica	50
Avós e netos no exercício do direito: relações estabelecidas durante o processo de alfabetização	53
Formação continuada do educador como forma de ressignificação da prática docente.....	56
Direito à educação e a interdição dele na vida de sujeitos pescadores de São Francisco do Itabapoana/RJ	60
Profissionais da educação não escolar: sim; explicadoras: não! O lugar das práticas educativas de reforço escolar em bairros periféricos da região metropolitana do Rio de Janeiro	64
30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente e a pandemia da Covid-19: resistir e celebrar.....	68
Espirando os círculos com as infâncias.....	71
Experiência das bibliotecas comunitárias como espaço democrático.....	74
Clube de Leitura: Sociedade Literária Sertões do Açú	77
Uma (de)colônia de férias: relato de experiência no Morro da Pereira da Silva, zona Sul do Rio de Janeiro	80
Experiências de coordenação pedagógica no ensino médio EJA e noturno diferenciado.....	84
Pedagogas em ciência e tecnologia: uma inclusão excludente	87
Educação em tempos de barbárie: resistências e (re)existências na educação de jovens e adultos e idosos	89
Educação de jovens e adultos e diversidade de gênero: reflexões para a formação continuada de professores.....	93



Protagonistas de sua própria formação: experiências de uma formação docente para a luta contra o racismo na escola	96
A afroperspectiva dos povos Bantu, o ensino de filosofia e a lei federal n. 10.639/2003: representatividades negras no chão da escola.....	98
Colcha de retalhos: costurando memórias na EJA a partir da leitura literária	103
Educação no/do campo é direito não é esmola: por que eu sou exceção nesse contexto de negação?	106
Educação de jovens e adultos para além das práticas escolares: políticas sindicais para a juventude trabalhadora.....	110
EJA Modular como exclusão de direitos à educação	113
Processo de implementação político-pedagógica do CEJA na rede estadual de ensino em Assu/Rio Grande do Norte	117
A pesquisa como princípio educativo na EJA: uma proposta da rede municipal de educação de Florianópolis/Santa Catarina.....	120
Concepções curriculares e práticas pedagógicas dos professores de sociologia que atuam na Nova EJA das unidades prisionais do Rio de Janeiro	123
Eu sentia aquela vontade de continuar, e não aquela... Nunca mais num parar	125
Alfabetização de adultos das camadas populares e a interface com a família.....	128
Variação linguística na educação de jovens e adultos: sujeitos, vozes e identidades.....	131
Alfabetização de idosos/as na Amazônia paraense: experiência de educação freiriana	134
Trabalho pedagógico e a invisibilidade em tempo de pandemia	137
O desafio de formar professores da educação de jovens e adultos (EJA) em tempos de pandemia: ousadia, inédito viável e ressignificação da prática pedagógica freireana	140
Formação continuada docente no CEJA/Assu em contexto pandêmico	143
O rádio como proposição curricular na educação de jovens e adultos	146
Trajetórias de vidas de sujeitos interditados do direito à educação	149
Sr. Júlio: da interdição ao direito à educação, do trabalho infantil e seus modos de ser estar no mundo	152
O direito à educação em pesquisas sobre EJA publicadas no periódico RBEP de 1980 até 2016	155
A educação de jovens e adultos e a formação humana nos cursos de licenciatura	159
Pensar a educação de jovens e adultos com Paulo Freire: revisitando a <i>Pedagogia do oprimido</i>	162
Aprendizagem ao longo da vida: elaborações fenomenológicas existenciais a partir do diálogo com Paulo Freire	165
Estágio-docência e a formação de pesquisadores e pesquisadoras na educação de jovens e adultos	168
PIBID/EJA: memórias, caminhos e aprendizados.....	171
A importância da monitoria e as contribuições de Paulo Freire para a formação docente	174



Derecho a la educación: EPJA y formación docente	177
Interdições escolares e seus sentidos: enunciações de um sujeito	180
Eu posso aprender?.....	183
Intervenção extracurricular na educação: Programa de Residência Pedagógica Alfabetização EJA...	186
Produção de uma performance matemática digital protagonizada por estudantes da educação de jovens e adultos	189
Aula oficina: uma proposta metodológica para o ensino da EJA em contexto hospitalar	193
Cotidianos da educação de jovens e adultos: da fabricação do espanto ao reencantamento ético-político das práticas	195
EscreVivendo: uma experiência de formação de professores e os reencontros com as escrituras na rede municipal de Queimados	198
Práticas de leitura entre docentes do ensino médio na cidade de Niterói.....	201
EJA e literatura: <i>Quarto de despejo</i> como denúncia da negação dos direitos sociais	204
Uma estrela para além do tempo na constelação analítica do direito à educação em outros contextos históricos	207



Eixo A: Paulo Freire e diversidade como força político-cultural

Ementa

Pensamento de Paulo Freire e relação com a investigação de ações coletivas produzidas pela diversidade de públicos jovens, adultos e idosos como força político-cultural do exercício da democracia e em defesa do direito à educação, em tempos de ruptura de políticas e de vínculos socioafetivos.



Mesa A1: Diversidades

Resumo de Pesquisa Juventude negra: da marginalização à emancipação social

Glauber Klay Carreiro Fidelis

Mac Wallace Milord Amorim

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *campus* Governador Valadares (IFMG-GV)

Introdução

Este resumo consiste em relatar sumariamente parte da experiência vivenciada pelos estudantes no Projeto de Extensão Grupo de Estudos da Juventude Negra de Governador Valadares (GEJNGV) realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *campus* Governador Valadares (IFMG-GV) em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI/IFMG-GV) e a Escola parceira E. E. Dr. Antônio Ferreira Lisboa Dias.

Nosso objetivo principal foi dialogar exaustivamente com a marginalização do negro na sociedade brasileira, e, especificamente, compreender como podemos mudar este quadro de exclusão social da juventude negra de Governador Valadares por meio do Grupo de Estudos que emerge da própria juventude, a qual se encontra por vezes alheia à consciência de classe e de raça, ou até mesmo, impetuosamente silenciada pela naturalização de ser dominada pela classe dominante.

A metodologia utilizada foi de revisão bibliográfica, círculo de cultura e enquete ao público Governador Valadares. Nossos resultados na enquete resultam de vários temas foram pesquisados como: feminicídio entre negros, o negro no mercado de trabalho, a redução da maioria penal e política de cotas para universidades. Das enquetes realizadas o que nos chamou maior atenção foi sobre cotas para negros na universidade, pois a maioria dos negros dos bairros periféricos afirmaram serem contra outros negros desconhecem essa política, e nenhum branco a favor. Já no centro da cidade, e em bairro de classe alta, a maioria dos negros é a favor e os brancos contra. A enquete foi realizada com 107 pessoas com questionário de 5 questões para cada pessoa, total de 535 questões respondidas.

Em nossas considerações finais identificamos na narrativa da juventude negra que esta se encontra alheia à consciência de classe e de raça, silenciada legítima e naturaliza a desigualdade social. Contudo, o caminho para emancipação não é um ato de “depositar” a crença da emancipação, pensando conquistar a confiança dos marginalizados, mas dialogar com eles. Nesse sentido, refletir sobre a consciência crítica e emancipação social se dão no descortinar dos processos alienadores, e no romper das contradições da relação entre oprimido e opressor, de superar a negação a igualdade e justiça social dos negros na sociedade.

Da marginalização à emancipação social

Buscando entender essa realidade da marginalização do negro em nossa cidade, a partir do olhar da própria sociedade sobre as condições sociais do negro, o GEJNGV produziu uma enquete com 107 pessoas com um questionário de 5 questões para cada pessoa, que soma um total de 535 questões respondidas sobre temas envolvidos ao projeto, como: políticas de cotas raciais nas universidades, o negro no mercado de trabalho, a redução da maioria penal e o feminicídio. Essa enquete foi aplicada na cidade de Governador Valadares com pessoas da faixa etária entre 15 a 70 anos, em quatro bairros da cidade, dois bairros mais favorecidos socialmente, Centro e Belvedere, e em dois dos bairros menos favorecidos socialmente, Atalaia e Azteca.

Sobre a enquete das políticas de cotas raciais nas universidades, ao questionarmos as pessoas, foi perceptível que a maioria não sabia do que se tratavam, algumas inclusive nunca tinham ouvido nada a respeito. No geral, os moradores e trabalhadores do Centro e do bairro Belvedere eram os que estavam mais informados a respeito desse tema. Das nove pessoas que se autodeclararam brancas, tanto dos bairros menos favorecidos quanto nos bairros mais favorecidos, nenhuma delas se mostrou favorável à política de cotas raciais. Percebemos ainda que sete pessoas desse grupo não tinham conhecimento da finalidade da criação da política de cotas raciais. São vários os motivos que levam as pessoas desse grupo a desacreditarem totalmente dessa ação afirmativa. Um dos motivos é o sentimento de estar sendo prejudicado por não ser abrangido por uma política e associação ideológica partidária, nas palavras de um entrevistado: “Isso é cria do PT”. Já dos 20 autodeclarados negros, tanto dos bairros menos favorecidos quanto dos bairros mais favorecidos, metade se mostrou favorável à tal política e os 10 restantes contrários. Os moradores do Atalaia e Azteca que disseram não conhecer essa ação afirmativa, se mostraram contrários a essa política, mesmo após uma breve explanação.

Já os dez negros favoráveis afirmaram ser uma ação necessária, pois é uma reparação histórica, além disso, tem se mostrado eficiente, já que o número de negros nas universidades vem aumentando, como demonstra o IBGE de 2018, já que o número de matrículas de estudantes negros e pardos nas universidades e faculdades públicas no Brasil ultrapassou, pela primeira vez, o de brancos. Em 2018, esse grupo passou a representar 50,3% dos estudantes do ensino superior da rede pública, segundo a pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, publicada pelo IBGE.

Embora representem hoje mais da metade dos estudantes nas universidades federais, esse grupo ainda permanece sub-representado já que corresponde hoje a 55,8% da população brasileira. O levantamento revela ainda que a população negra e parda está melhorando seus índices educacionais, tanto de acesso como permanência, mas ainda é desigual. O abandono escolar diminuiu de 30,8%, em 2016, para 28,8% em 2018. Entre a população preta ou parda de 18 a 24 anos que estudava, o percentual cursando ensino superior aumentou de 50,5%, em 2016, para 55,6% em 2018. Apesar do avanço, o percentual ficou bem abaixo do alcançado pelos brancos na mesma faixa etária, que é de 78,8%.

Parte dos entrevistados de nossa enquete atribuem um sentimento de gratidão já que através dessas ações afirmativas pessoas próximas delas conquistaram seu espaço no ensino superior. Os demais revelam uma certa indignação por acreditarem não ser uma política eficiente, mas sim segregadora.

No nosso entendimento, é espantoso verificar que um direito conquistado com muita luta, recebe tantas críticas não fundamentadas, inclusive pelos que são amparados pelas ações afirmativas. E nos questionamos: por que as pessoas tendem a ser contrárias às cotas raciais, sem saber exatamente o que são e como funcionam? A quem classe interessa o impedimento da existência das cotas? A resposta para essa pergunta pode ser encontrada em seu próprio questionamento. O sentimento de rejeição pode ser explicado justamente pelo não entendimento dessa política, ou pelo escamotear do interesse de uma determinada classe social que deseja se manter exclusiva no poder.

A falta de informação, e/ou a informação deturpada, ideológica e/ou falseada, pode levar as pessoas agirem contra os seus próprios interesses e contra os direitos que as levariam à ascensão social. Para a classe dominante é interessante alimentar esse sentimento de rejeição, pois as práticas emancipatórias podem ser conflituosas, questionadoras e libertadoras, por isso, o primeiro passo para acabar com as cotas raciais é fazer com que a população a rejeite, principalmente, os próprios negros, que são os envolvidos diretamente nesta transformação. Portanto, extinguir, rejeitar ou resistir às políticas de ações afirmativas são formas de limitar a



ascensão do negro na sociedade brasileira naturalizando a desigualdade e, dessa forma, impedindo sua emancipação.

A população entrevistada se posiciona contra esse direito fundamental garantido democraticamente pela Lei n. 12.711 de 2012, e reproduz discursos da classe dominante que visa manter o racismo presentes nas narrativas do cotidiano, impregnadas como raízes na cultura do Brasil. No IFMG-GV pudemos verificar, por meio da Plataforma Nilo Peçanha 2019 (ano base 2018), que de 1.133 educandos 136 são pretos e 348 são brancos e o restante, pardos.

Considerações finais

Como explica Moacir Gadotti (2012) a palavra *emancipar* vem de *ex-manus* ou de *ex-mancipium* (indica a ideia de saída ou de retirada) e *manus* (mão, simbolizando poder). Emancipar seria então *retirar a mão que agarra, libertar, abrir mão de poderes*, significa *pôr fora de tutela*. *Ex-manus* (fora-mão) significa *pôr fora do alcance da mão*. Emancipar-se é, então, dizer a quem nos oprime: *tire a sua mão de cima de mim!* Emancipar-se é, então, conquistar liberdade, autonomia, independência, não apenas política, mas também econômica e racial. Não pode estar emancipado aquele que está submetido à miséria, que passa fome, que não tem um teto, que não tem o que vestir e onde estudar, com qualidade, e que está sendo oprimido pelo racismo.

Paulo Freire (2005) deixa claro que a emancipação é, sobretudo, a superação da relação entre o oprimido e o opressor, “A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão”.

Tivemos a oportunidade de ouvir as diferentes opiniões nas ruas, através das entrevistas realizadas, o que fez com que entendêssemos cada forma de pensar, e, mesmo que isso fosse diferente daquilo que acreditássemos a respeito da compreensão de cada indivíduo que pertence a uma realidade distinta, nos fez crescer, tanto academicamente quanto como seres humanos.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GADOTTI, Moacir. Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória. *II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnologia*. Democratização, emancipação e sustentabilidade. Florianópolis, 28 de maio a 1 de junho de 2012.



Relato de Experiência

Educação de jovens e adultos e homoafetividade: concepções dos alunos e debate acerca do tema

Tito Marcos Domingues dos Santos
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ)

No Colégio Estadual Marlucy Salles de Almeida, na Cidade de São Gonçalo, no Rio de Janeiro, como professor regente da Disciplina Geografia, resolvi propor o conteúdo de movimentos sociais em minha turma do módulo III da Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA). Tratava-se de uma turma composta por 34 alunos entre 18 e 53 anos de idade.

Sugeri, primeiramente, que a turma se dividisse em grupo e escolhesse um dos movimentos propostos: movimento negro, movimento passe livre, movimento sem-terra, movimento sem teto e movimento LGBTQI+. A proposta tinha como objetivo levar os alunos a conhecerem os ideais de luta e as conquistas históricas de cada movimento selecionado.

Após a escolha dos temas, percebi que nenhum dos grupos havia manifestado interesse em pesquisar o movimento LGBTQI+.

É importante frisar que mais de um grupo tinha demonstrado interesse em pesquisar e apresentar um mesmo movimento social. Por exemplo, dois grupos optaram por trabalhar com o movimento negro e outros dois demonstraram interesse em apresentar o movimento passe livre. Porém, o movimento LGBTQI+ não foi escolhido por nenhum dos grupos.

Nas linhas que se seguem, será desenvolvido o relato de experiência, problematizando-o com os estudos de Louro (2003).

A proposta de diálogo surgiu quando, enquanto professor de Geografia, percebi que muitos alunos da turma, apesar de não terem demonstrado preconceito acerca do movimento LGBTQI+, estavam tímidos em optar pela pesquisa e pela apresentação da temática. Provavelmente, estavam mais preocupados com a reação dos colegas, pois se tratava de pesquisar, apresentar os objetivos, as conquistas de um movimento que luta por uma causa em que estão embutidas várias representações e concepções sociais acerca de gênero e que destoam dos tradicionais valores difundidos por igreja, família e Estado tradicional.

É relevante salientar que entre os alunos da turma, alguns se declaravam católicos, outros evangélicos e, ainda, outros manifestavam espíritas e/ou de religiões de matrizes africanas. Reconhecer essa diversidade religiosa foi crucial para utilizar cautela nas perguntas, a fim de não ferir a fé religiosa de muitos alunos que estavam inseridos naquele grande grupo diverso. Foi necessário introduzir um diálogo no qual não fosse demonstrado, de minha parte, o maniqueísmo das ideias, ou seja, o princípio de que o bem e o mal pertencem a dois polos divergentes e que não se inter-relacionam. Nessa direção, optei por um diálogo em que a dialética pudesse direcionar as discussões. Não poderíamos desvalorizar as concepções dos alunos católicos e evangélicos que se opunham aos ideais do movimento, tampouco superestimar as concepções daqueles que se posicionassem simpatizantes do movimento e que não demonstrassem preconceito de gênero.

A intervenção se fazia necessária, pois não poderíamos deixar de defender a ideia de que, no âmbito dos movimentos sociais, o movimento LGBTQI+ possui credibilidade e é digno de ser estudado e respeitado como qualquer outro movimento. Mas era inadequado culpar os alunos por suas concepções contrárias e, até mesmo, indiferentes ao movimento. Antes, segundo Louro (2003, p. 83):

Para que possamos pensar em qualquer estratégia de intervenção é necessário, sem dúvida, reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais. A sensibilidade e a disposição para se lançar a tal tarefa são indispensáveis, mas as teorizações, as

pesquisas e os ensaios provenientes dos Estudos Feministas (e, também, do campo dos Estudos Negros, dos Estudos Culturais, dos Estudos Gays e Lésbicos) podem se tornar elementos muito importantes para afinar o olhar, estimular inquietações, provocar questões.

Segundo a autora, para podermos interferir pedagogicamente e contribuirmos com o combate ao preconceito, não basta sermos apenas sensíveis. É necessário, também, debruçar-nos no conhecimento teórico que nos possa auxiliar nessa intervenção. Esse reconhecimento da importância das teorizações, das pesquisas e dos ensaios como elementos fundamentais para afinar nosso olhar, também é defendido por Costa (2015, p. 18), ao destacar que antes, ainda é urgente desenvolver a formação de professores em sua dimensão teórica e na produção do conhecimento por intermédio da pesquisa. Posto que “A aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis” [...].

Portanto, a formação teórica poderá subsidiar os professores para que tenham sensibilidade e conhecimento adequado para lidar com os limites sociais impostos historicamente, uma vez que a práxis, por si mesma, desprovida de teoria, torna-se frágil e não é capaz de promover a formação adequada para intervir conscientemente no combate ao preconceito na escola.

A formação que se dá também pelo conhecimento teórico e pela pesquisa me possibilitou, enquanto professor da Disciplina Geografia, ter sensibilidade e aptidão para introduzir o tema da homoafetividade em minha turma de NEJA, sem afrontar nem desrespeitar as concepções e representações dos alunos sobre a temática. Mesmo porque, muitas de suas ideias preconceituosas acerca da homoafetividade são provenientes de um processo histórico que valoriza determinados grupos de pessoas em detrimento de outros. A esse respeito, de acordo com Louro (2003, p. 50):

Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. A atribuição da diferença é sempre historicamente contingente – ela é dependente de uma situação e de um momento particulares [...]

De fato, essa hegemonia influencia concepções e representações de nossos alunos acerca da homoafetividade, pois eles estão inseridos nessa sociedade em que ainda se supervaloriza os valores difundidos pela etnia branca e pela heterossexualidade.

Nesse sentido, deixar de opinar, seja afirmativamente ou negativamente, é muito prejudicial para a desconstrução dos tabus que resultam no preconceito. E para que este não se faça presente e manifesto em suas diferentes faces, tanto na escola quanto na sociedade, é sempre necessário que os professores da EJA e das demais modalidades de ensino possam abrir espaços de diálogos. Não de discussões onde se prevaleça o discurso unilateral, mas, sim, um diálogo dialético, em que ambos os interlocutores possam ter suas colocações respeitadas.

No desenrolar da atividade, comeci meu primeiro diálogo de interferência ao sinalizar que como nenhum grupo havia escolhido apresentar o movimento LGBTQI+, gostaria de ter a oportunidade de saber da turma suas concepções acerca do movimento. Dirigi a seguinte pergunta à turma: “Vocês já ouviram falar do Movimento LGBTQI+?” Muitos responderam que sim. Depois, dei continuidade, ao questionar: “Conhecem o seu objetivo e seus ideais de luta?” Muitos também responderam que sim, porém outros preferiram não comentar.

Além disso, constatei que quando o diálogo foi aberto à turma e à medida que as perguntas foram sendo formuladas, um número maior de alunos passou a demonstrar interesse em falar sobre a temática que, a priori, parecia ser desinteressante. Isso demonstrou que a apatia em relação ao tema era resultante de um processo histórico-social em que se fez pensar que

questões ligadas à sexualidade e, especialmente, à homoafetividade não fossem dignas de ter espaço de diálogo em sala de aula.

Sendo assim, deixar de interferir pedagogicamente seria, indiretamente, contribuir para que o preconceito contra a diversidade de gênero fosse ainda mais difundido em nossa sociedade. Era preciso falar no assunto, discutir e desmistificar os preconceitos. Pois no que tange a essa temática, nunca é demais recitar Crochik (2015, p. 50):

O preconceito é um fenômeno social, que indica a restrição às experiências individuais, as quais são necessárias para a constituição desses indivíduos. Se o problema tem origem social, a educação escolar, que é uma instituição social, não pode por si mesma superar o que não produziu sozinha, mas pode contribuir com a formação de consciências que levem a pensar o que nos torna insensíveis.

Nesse pressuposto, o preconceito não é um fenômeno biológico. O problema tem sua origem na sociedade e a escola está inserida nela, caberá também à essa instituição contribuir com a desconstrução dessas concepções preconceituosas. As ideias preconcebidas dos alunos acerca da homoafetividade eram provenientes do senso comum, da igreja e de outras esferas que supervalorizam o binarismo homem-mulher e as concepções norteadas por uma tradição focada na religião e no desenvolvimento puramente biológico dos sujeitos.

Como havia sido criado um ambiente propício entre professor e alunos para se discutir a temática, ao estabelecermos acordos para que se respeitasse a opinião de todos, conseguimos conversar a respeito de questões defendidas pelo movimento LGBTQI+, como casamento e adoção de crianças por pessoas do mesmo sexo. No entanto, um terço da turma declarou não ter nada contra às questões defendidas pelo movimento LGBTQI+; outro terço da turma manifestou dúvida quanto ao fato de essas pessoas terem os mesmos direitos dos heterossexuais. Ainda, outro terço preferiu não opinar.

Os alunos que se declaravam evangélicos e católicos, mesmo se envolvendo muito pouco, reconheceram que o diálogo fazia parte do currículo, negociado entre professor e alunos, e era conduzido de forma séria e respeitosa, não pretendendo ser maniqueísta, mas, sim, oferecendo oportunidades para que concepções teóricas e científicas acerca do tema fossem debatidas, conhecidas e confrontadas com questões do senso comum e religiosas.

Enquanto professor, apresentei a ideia defendida por Louro (2003, p. 26-27) de que as identidades de gênero são construídas ao longo da vida, quando a autora diz que: “[...] O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento [...]”.

Nessa perspectiva, muitos foram favoráveis à ideia de que todas as pessoas têm o direito de optar por sua identidade de gênero, e mesmo aqueles que demonstraram não aceitar tal escolha, mostraram-se favoráveis em respeitar a escolha do outro. Também, muitos alunos declararam que o movimento LGBTQI+ deveria continuar lutando pelos direitos de sua comunidade e que se trata de um movimento que deve ser estudado nas escolas, assim como qualquer outro movimento social.

Conclui-se que, mesmo que exista um tabu na sociedade acerca da homoafetividade e que isso venha se traduzir na manifestação do preconceito na escola, é possível amenizar essa realidade tão estagnadora do processo civilizatório, desde que se perceba que muito ainda pode ser feito para reverter esse quadro, ao promover espaços saudáveis e respeitosos de diálogo.



Referências

COSTA, Valdelúcia Alves da. Possibilidades da formação e da pesquisa à educação inclusiva. *In*: COSTA, Valdelúcia Alves da Costa (org.). *Formação e pesquisa: articulação na educação inclusiva*. Niterói: Intertexto, 2015.

CROCHÍK, Jose Leon. Educação inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual sua relação? *In*: COSTA, Valdelúcia Alves da (org.). *Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2003.



Relato de Experiência

Caminhando e pedalando na construção da autonomia: práticas não formais

Luciano de Almeida Feitosa
Instituto Educação em Movimento (IEM)
Flavio Júlio Felix da Silva
EP da Silva Centro Educacional Ltda. (EPSCE)

O presente relato de experiência visa comunicar e pontuar aspectos teóricos sobre o conjunto de três atividades realizadas na cidade de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense (região metropolitana do estado do Rio de Janeiro), sendo a primeira uma caminhada, seguida de dois passeios ciclísticos. A localidade possui potencial para se consolidar num circuito de resgate histórico-cultural, entretanto, não há qualquer tipo de fomento público ou privado nesse sentido, exceto por visitas de grupos em forma de resistência cultural ou em períodos eleitorais como promessas de campanha.

O conjunto das atividades analisadas realizadas pelo autor, compreendem uma caminhada no dia 21 de maio de 2017, e dois passeios ciclísticos realizados em 10 de dezembro de 2017 e 24 de março de 2018, reunindo em média 30 pessoas, entre mulheres e homens, desde jovens próximos dos 20 anos a adultos acima dos 50 anos, todos os eventos ocorreram num trajeto com locais que guardam parte da história da cidade e consequentemente da Baixada Fluminense, pelo fato de diversos de seus municípios surgirem a partir do desmembramento da cidade. Os pontos visitados foram as ruínas: sede da Fazenda São Bernardino de 1875, Cemitério de Iguassu (hoje Iguassu Velho) de 1875, torre sineira da Igreja de Nossa Senhora da Piedade de Iguassu (final do século XVIII), Estrada do Comércio (início do século XIX) (Barros, 2004), além das edificações ainda de pé da estação de trem de Vila de Cava e da estação de trem de Tinguá. As atividades de lazer consistiram na apresentação dos lugares e parte de sua história, abrindo alguns pontos de reflexão a respeito do patrimônio histórico e cultural que é pouco conhecido pelos moradores da cidade e questões ambientais, e, no caso da atividade ciclística, um maior enfoque a respeito das condições de mobilidade urbana e particularmente sobre a necessidade de uma ciclovia na estrada RJ-111 (Zumbi dos Palmares) que liga os bairros de Vila de Cava e Tinguá. Na atividade de caminhada, devido à distância, as estações de trem não foram visitadas. Para destacar a importância histórica e cultural, Iguassu Velho foi elevado a Vila em 15 de janeiro de 1833, recebe este nome devido ao rio homônimo da região e segundo Barros (2004) o “[...] rio Ingoagoasu/guaguasu/hyguasu/Iguaçu foi navegado por Jean de Levy” fazendo referência a informações de 1557 e 1560 (ou 1561).

As atividades organizadas pelo autor têm como parte de seus objetivos a ocupação dos espaços públicos como alternativas saudáveis de lazer na perspectiva da promoção do direito constitucional do lazer e abertura de um espaço de diálogo que colabore com a formação para a cidadania de indivíduos críticos e ativos na sociedade, entendendo que “O Educador Social ajuda a construir com seu trabalho espaços de cidadania no território onde atua.” (Gohn, 2010, p. 52). As atividades tiveram como fator motivador a inquietude do descaso ao longo da história com o patrimônio público, a história e cultural local, buscando através dessas atividades certa mobilização para atuação política, sensibilizando e agregando pessoas em torno de um sentimento de pertencimento. Acreditamos na fluidez desse movimento a partir das relações interpessoais mediadas pelo educador social pois, esse processo está intimamente relacionado com as especificidades do educador social como seu perfil, atuação, formação e dimensão política (Gonzalez, Ávila, 2019) pois, segundo Gomes (2008, p. 133), “[...] é necessário que a formação de profissionais para o campo do lazer valorize a aquisição de competências comprometidas com a inclusão social e a justiça social em busca de uma cidadania social responsável e crítica”. Nesse

sentido as atividades desenvolvidas visam romper com a reprodução do *status quo*, de uma atividade de lazer que somente observa a paisagem, passando a adquirir outra perspectiva quando busca construir um espaço atuação cidadã ao dialogar com os participantes a respeito de informações e questionamentos que conduzam a uma reflexão das questões locais e/ou globais, situando-os como atrizes e atores sociais, fora da ideia de uma educação bancária (Freire, 2019).

A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade (Freire, 1989, p. 67).

Antes de iniciarmos a discorrer sobre os relatos das atividades de mobilidade ativa, como o ciclismo. Precisamos nos ater, que o processo do desenvolvimento do conhecimento crítico não se restringe no espaço fechado da sala de aula, mas na prática cotidiana de ler as contradições do espaço. Nesse intuito, a citação inicial com Freire (1989), possui a finalidade de provocar ao leitor questionamentos sobre o papel da educação na construção cidadã do indivíduo.

A educação tradicional é eficaz do ponto de vista da administração do território por agentes públicos, pois visa atender o máximo de indivíduos. No entanto, não é eficaz na formação cidadã, dado que cada localidade possui identidades e formas distintas de observar a realidade. A forma que a educação tradicional é executada suprime todas as formas de visões da realidade, criando um estudante apenas como um mero receptor de informações.

Percebemos que a educação tradicional não é suficiente para a produção do cidadão crítico. Nessa perspectiva, práticas educativas em espaços não formais proporcionam de fato a práxis que Freire (1989) destaca para a ação criadora e modificadora de realidade. Compartilhamos a visão de vivenciar o espaço através do ciclismo como prática educativa e principalmente trazer ao sujeito a sensação de pertencimento ao espaço urbano, assim:

A bicicleta pode ser um respiro, um suspiro, um freio ao aceleração dos modos de vida atuais. Provoca mudanças nas pessoas e ao mesmo que mudam seu olhar, mudam seu entorno. Reverbera a multiplicidade de ser e estar na cidade, ressignificando-a cotidianamente. (Hempkemeyer, Guimarães, 2016, p. 303).

O ato de pedalar tem a potencialidade de proporcionar reflexões sobre a cidade. Em razão da prática observação e a conexão que é realizada com espaço, onde indivíduo passa torna-se responsável pela própria mobilidade, começa-se a se questionar sobre as disposições de objetos urbanos que proporcionam a segurança da integridade física do ciclista. Essa visão, antes, era ofuscada pela *fumaça* e a velocidade dos automóveis. Além dessa potencialidade, o ato de pedalar traz a sensação de vínculo com a produção do espaço urbano, trazendo ao indivíduo o conhecimento de outras formas de vivenciar o espaço. Através disso, Santos (2019, p. 116) salienta em relação ao conhecimento dos outros lugares:

O conhecimento de outros lugares, mesmo superficial e incompleto, aguça a curiosidade. Ele é certamente um subproduto de uma informação geral enviesada, mas, se for ajudado por um conhecimento sistêmico o acontecer global, autoriza a visão da história como uma situação e um processo, ambos críticos.

Nesse ponto de vista, a importância da mediação do conhecimento na construção da educação não formal, torna-se necessário para execução da prática da práxis e a estimulação do desenvolvimento crítico do sujeito. A partir de então, o incentivo para *pedaladas* na cidade e em outros pontos marginalizados pelo poder público promove a prática reflexiva e a produção do conhecimento crítico sobre o espaço urbano. As rotas definidas pelo passeio de bicicleta pelos bairros periféricos do município de Nova Iguaçu (RJ), nos fazem questionar sobre as matrizes de transportes serem totalizadas para o modal rodoviário em detrimentos dos demais modais. Por onde, muita das vezes em alguns trajetos o *ser pedalante* coloca a sua vida em risco.



A realização das atividades pelo Coletivo *Educação em Movimento* somam no processo de deslocar da inércia política instituições, poder público, atores e atrizes, sendo mais uma entre outros, no sentido de visibilizar parte dos principais patrimônios históricos da região, e o registro em forma de vídeo ao final de uma das atividades de bicicleta revela na fala dos participantes entrevistados a necessidade de construção da ciclovia, problemas de sua ausência e aspectos das belezas naturais da localidade, nos levando a acreditar que seja fruto dos diálogos abordados em um dos pontos intermediários do evento Passeio ciclístico para Tinguá, em 2018. É certo que estas ações pontuais não geraram as transformações necessárias aquela realidade, mas observamos como possibilidade agregadora e mobilizadora de “[...] posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo” capaz de deflagrar nos indivíduos a justa ira para o caminhar a uma posição crítica (Freire, 2005, p. 79).

Referências

- BARROS, Ney Alberto Gonçalves de. A Vila de Iguassu. In: *Baixada Fluminense: a construção de uma história: sociedade, economia, política*. São João de Meriti: IPAHB, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo, São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 69. ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOMES, Christianne Luce. *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Ed. UFMG, 2008.
- GONZALEZ, Wania Regina Coutinho; ÁVILA, Elaine Rodrigues de. A atuação do educador social em organizações do terceiro setor. *EccoS – Revista Científica*, n. 48, p. 133-153, jan./mar. 2019.
- HEMPKEMEYER, Sheila; GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Bicicleta, cidade e educação: movimentos de pesquisa. *Athenea digital: revista de pensamento e investigación social*, v. 16, n. 2, p. 0289-305, 2016. Disponível em <https://atheneadigital.net/article/view/v16-n2-hempkemeyer-guimaraes/1825-pdf-pt>. Acesso em 13 jul. 2021.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 29. ed. Rio de Janeiro. Record, 2019.



Resumo de Pesquisa

Do sucesso escolar à educação do fracasso: breve análise da educação contemporânea

Glauber Klay Carreiro Fidelis
Universidade Nova de Lisboa (UNL)

Introdução

Este resumo é parte de um capítulo da pesquisa de mestrado em Ciências da Educação concluído na Universidade Nova de Lisboa (UNL, 2016), em que analisamos o problema da violência escolar como mecanismo reprodutor das relações sociais capitalistas, onde este sistema socioeconômico busca anular a educação para a consciência crítica evitando a transformação social, e, conseqüentemente, propaga o sucesso escolar de uma educação que atende as demandas da sociedade neoliberal.

O objetivo foi identificar a contradição que existe no interior das relações sociais capitalistas enraizadas na educação escolar e, de sua proposta de sucesso, que, ideologicamente, inverte e negocia os valores de uma educação para consciência crítica segundo Paulo Freire.

A metodologia de pesquisa utilizada foi qualitativa, realizada por meio de entrevistas e questionários e revisão bibliográfica. Foi utilizado também a técnica de Análise de Conteúdo das Representações Sociais dos agentes educativos, professores e alunos, da amostra de entrevista semiestruturada e questionário autoadministrado de 34 pessoas.

Nossas considerações finais perpassam em entender que a postura dos alunos e professores legitima a proposta de uma escola de sucesso sob a perspectiva neoliberal por entenderem que o sucesso na vida está atrelado ao sucesso financeiro, de atingir o mercado de trabalho por meio de uma educação que o mercado formata para atendê-lo, gerando uma educação do fracasso para consciência crítica, autorreflexão e práxis sociais. O imobilismo dos agentes educativos demonstra ser fruto da ausência histórica de uma formação pedagógica crítica. Por isso sua reprodução educativa é, soberanamente ideológica, naturalizam a desigualdade social e a competição dada pelo capitalismo. Nesse sentido a revolução da escola e do capitalismo não é uma escolha, mas um imperativo à emancipação humana.

Do sucesso escolar à educação do fracasso

As definições do insucesso escolar passam pela noção de reprovação, atrasos, repetência, abandono, desadaptação, desinteresse, desmotivação, até a inadaptação da personalidade do aluno às exigências da escola. Trata-se no geral, da transmissão e aquisição do saber instituído sob metas e limites segundos as exigências de cada cadeira/disciplina. O saber ler, escrever, contar, o saber manipular as novas tecnologias, enfim, a capacidade de se adaptar à obrigatoriedade que a Escola tem de se manter em êxito quando é capaz de atender a todas essas necessidades que subscrevem às demandas decorrentes da sociedade neoliberal, da concorrência/competição.

Não é por acaso que as noções de projeto, autonomia, flexibilização curricular, territorialização que antes tinham enquanto referências centrais as reivindicações dos professores e dos movimentos pedagógicos, hoje são parte integrante de uma retórica que insinua como única narrativa legítima de se falar e de pensar a educação (Stoer *et al.*, 2001). A. Giddens é um entre os teóricos que reafirmam esta perspectiva, este autor dizia que perante a afirmação do neoliberalismo, enquanto “[...] expansão indiscriminada de uma sociedade de mercado, um posicionamento de resistência à racionalização da educação (de mercado) que se torna um objectivo hegemónico com pretexto da dinamização do desenvolvimento económico” (Stoer *et al.*, 2001, p. 157). No caso, a educação escolar é identificada como uma necessidade de alcançar o pelotão da frente no mercado de trabalho em todo mundo.

Contudo, uma educação para o sucesso não pode valorizar a desigualdade e, portanto, a desumanidade entre os homens, tornando-os meros produtos de um processo mecanicista de competição que valoriza o resultado, sem refletir sobre o processo histórico e social sob o qual essa educação está envolta, e reduzi-la apenas às exigências do mercado de trabalho e da produtividade do capital, a qualquer preço (Lima, 2012; Santos, 1997). Seguindo Paulo Freire (2005), denominamos esta educação subserviente às relações sociais capitalistas uma *educação do fracasso*, pois a educação existente na realidade atual do capitalismo, inserida num processo imediatista, de mera transmissão de conhecimentos submetido às leis do mercado e da concorrência, própria de um discurso meritocrático de apelo a excelência nas aprendizagens dos conteúdos predeterminados, inserido nos métodos e nas políticas da educação escolar formal, negam os processos formativos de uma pedagogia crítica que valoriza a reflexão de igualdade e solidariedade humana.

Nesse sentido Paulo Freire (2005) dirá que a educação crítica se impõe como um instrumento de libertação/emancipação desse processo desumanizador, para ser uma educação verdadeira, justa e ética, na busca incansável em defesa de uma consciência crítica transformadora, de um resgate a humanidade roubada, onde o ser possa continuar a ser humano, ator e, sobretudo, autor de sua história, e não produto, ou coisa. A verdadeira educação de sucesso, é a educação que valoriza a relação das pessoas consigo mesmas, que dialoga com sua história de vida e cultura, com o saber e com o meio em que vivem sob uma consciência crítica subjacente à ética, à justiça, à cooperação, à igualdade, à fraternidade, enfim, como uma relação de amor como fundante das relações sociais/humanas mediante aquilo que produzem e transformam.

Ao contrário do que a influência da teoria de Darwin proporcionou à ideologia neoliberal introduzida na educação escolar e na sociedade, o denominado darwinismo social, não foi a luta pela sobrevivência e a busca pelo êxito, o sucesso do mais apto, que garantiu a existência humana, mas a educação, o diálogo, o amor, a partilha, a cooperação e a coexistência entre eles. A própria comunicação, é uma partilha, entre emissor e receptor, sem essa partilha não haveria interação social entre os seres humanos, e, portanto, a evolução social. Segundo Maturana (*apud* Boff, 1999), a competição é antissocial, hoje e outrora, porque implica a negação do outro, a recusa da partilha e do amor. Nesse sentido, a educação que busca o sucesso por meio da competição entre os homens, é desumana, é um regresso para as relações sociais, e não evolução.

A educação tem o dever de estar a serviço da sociedade no sentido de reeducá-la e humanizá-la. Ou seja, torná-la autoconsciente dos problemas mais candentes que impedem ou dificultam o desenvolvimento humano do cidadão, o exercício digno da cidadania, de forma justa e ética, coletiva e democrática (Pereira, 2001). Como afirmava Paulo Freire (2005, p. 66-67) a educação não é “[...] como um ato de depositar, os educandos e o educador o depositante”.

Paulo Freire (1996, 2005) faz uma crítica severa à racionalização tecnocrática do saber, à desvalorização do saber espontâneo, da cultura e da experiência. Na perspectiva educacional crítica, ética, justa, democrática, dialógica e emancipadora; dirá que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em um diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2005, p. 79). A educação para a liberdade e a emancipação se faz na busca pela “[...] recuperação da humanidade roubada pela superação da contradição entre opressores e oprimidos, que é a libertação de todos” (Freire, 2005, p. 32-38).

Em Freire (2005) a educação é, sobretudo, um ato de amor, é o compromisso histórico de solidariedade entre os homens. E. Morin (2001, p. 157) dirá que há dois mil anos em nossa civilização, em todas as cátedras, em todas as cidades, em todos os povoados ouvimos tanto pregar o amor “[...] e, no entanto, foi inoperante em nossa história que, de todas as histórias que a humanidade conheceu, é uma das mais carregadas de ódio, de violência, de desprezo”. Na filosofia cristã, isto é explícito nos versículos, “[...] amarás o próximo como a ti mesmo”. A



filosofia da ética diz que “[...] o amor é o fundamento do fenômeno social, uma abertura ao outro a uma comunhão” (Boff, 1999, p. 111). Por outras palavras, “[...] a práxis, [...] é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Por isto, inserção crítica e ação são a mesma coisa”. (Freire, 2005, p. 42).

Considerações finais

As escolas da sociedade contemporânea não fazem uma reflexão para a ruptura diante das imposições do sistema capitalista, que reproduz as concepções de competições e naturaliza as desigualdades, e, portanto, legitimam esse modelo de educação para o capital. A educação que desconhece a finalidade da reflexão na sua práxis humanizadora, de justiça e igualdade social, está levando a educação à decadência, ao fracasso.

A grande contradição que existe no interior das relações sociais capitalistas enraizadas na educação escolar e de sua proposta de sucesso, é que, ideologicamente, inverte e negocia os valores de uma educação para consciência crítica, e ainda hoje o sonho do oprimido tem sido de ser o opressor, ao reproduzir o processo competitivo e desigual imposto na motivação do sucessor escolar segundo uma educação para o capital.

Dessa forma, a revolução da escola e do capitalismo, não é uma escolha, mas um imperativo à emancipação humana.

Referências

- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LAJES, M.A.A. Da violência na escola à escola sem violência. *XI Colloque de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001.
- STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto (ed.). *A transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto, Portugal: Afrontamento (2001).



Resumo de Pesquisa Educação e migração no Distrito Federal: narrativa de vida e formação

Twila Lazarini
Universidade de Brasília

O seguinte projeto de pesquisa visa abordar os migrantes refugiados e exilados que se encontram inseridos no sistema educacional do Distrito Federal, voltados para aqueles que se encontram no ensino superior. O foco gira em torno das narrativas trazidas por migrantes (lendo-se aqui refugiados e deslocamentos forçados), qual o significado que atribuem ao sistema de ensino superior e suas expectativas pessoais e perspectivas de futuro. A ressignificação do que é o ensino e a educação em suas vidas e narrativas, pode abrir espaço para a compreensão do que é a educação no Brasil e como transformá-la.

O projeto tem como objetivo observar quais os motivos que levam o migrante a entrar num curso de ensino superior, e como isso se relaciona com sua vida pessoal e profissional. Além da visão do migrante sobre si mesmo, a pesquisa também visa analisar como o sistema superior está preparado para receber estrangeiros em situações de vulnerabilidade, e analisar o sistema pelos seus aspectos positivos e negativos, expectativas e falhas que migrantes deslocados forçadamente identificaram durante seu processo de entrada e permanência no ensino superior.

A educação tem importância inegável na vida dos brasileiros, sendo vista como meio para melhoria de vida, status social e parte fundamental da vida social. Não seria diferente para imigrantes, que chegam ao Brasil em busca de uma vida mais digna, e em casos não tão incomuns, em busca de sobrevivência e preservação pela vida. A pergunta de pesquisa gira em torno do quão significativo é a educação para a vida de migrantes deslocados forçadamente, se há a ressignificação do que é a educação e qual a função do ensino superior para aqueles que estão tentando construir uma vida nova, em um lugar novo.

O fenômeno da migração tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, especialmente com as crises ambientais e econômicas ocorridas em países da América Latina, como Haiti e Venezuela. Aqueles que buscam refúgio no Brasil aumentam o fluxo migratório, especialmente para as capitais estaduais e para o Distrito Federal. Cada vez mais as ciências sociais têm se interessado no que esses processos migratórios causam e suas implicações dentro da sociedade. A educação não fica de fora, e o aumento de pessoas no país gera questionamentos em relação ao sistema educacional, sobre as estruturas físicas de escolas e universidades, a qualidade do ensino e a oferta de vagas e matrículas para todos.

Embora essas indagações sejam pertinentes e reais, elas surgem dentro de um contexto duvidável. Os problemas enfrentados pela educação brasileira não são novos e muitos menos decorrentes da inserção de migrantes e refugiados, são problemas decorrentes de anos de corrupção e descaso com a educação e que se agravam com a chegada de novos integrantes. Isso gera concepções erradas sobre a migração, que podem desencadear uma série de problemas para os migrantes, entre eles as violências e os abusos decorrentes de preconceito, xenofobia e racismo.

A escola e a universidade, como locais integradores e formadores de cidadãos, deve ser um ambiente acolhedor e inclusivo, livre de preconceitos e julgamentos. Para tanto, é necessário que haja profissionais preparados e qualificados para atender as demandas exigidas por migrantes, dentre elas: a luta contra a xenofobia e o racismo, uma educação integradora e não excludente de sua cultura estrangeira, ensino de língua portuguesa como segunda língua. Tais demandas parecem óbvias, mas há ainda um longo caminho a percorrer, especialmente no que se refere à integralização e aceitação da cultura do outro, não excluir e negar a cultura dos migrantes é um trabalho a ser feito, que pode ser benéfico tanto para o migrante quanto para os brasileiros.



A metodologia utilizada é o desenho etnográfico, que consta em analisar a comunidade migrante que se estabelece no Distrito Federal, seus participantes e seus elementos culturais; e, também, o desenho narrativo, buscando relatos subjetivos sobre a trajetória do migrante no ensino superior. Dentre as características de cada desenho, dá-se prioridade para a coleta de narrativas através de entrevistas semiestruturadas, observação em uma comunidade migrante, buscando unir os dois desenhos para criar uma imagem social da importância da educação para migrantes.

O grupo focal seriam os migrantes refugiados ou deslocados forçadamente, inseridos no ensino superior, podendo ser homens ou mulheres de idades variáveis.

O nível técnico da pesquisa será a coleta de dados e a categorização, sendo elas: número de migrantes no DF, número de migrantes em situação vulnerável (migrantes indocumentados e refugiados), número de migrantes inseridos no sistema educacional do ensino superior do DF, e o nível educacional, se já possui diploma, ou precisa de diploma, se sim, a partir de qual série.

O trabalho desta pesquisa tem um objetivo humanista, que busca integralizar as culturas que existem dentro do país, para que haja mais contribuição e colaboração entre elas. Mesmo no ensino superior, há muito o que os migrantes podem contribuir para a formação de jovens brasileiros, professores e outros colegas estrangeiros, suas experiências de vida são diferentes do contexto em que se encontram, e isso pode ser muito proveitoso para a jornada educacional de todos. É importante ressaltar que a educação é libertadora, com o intuito de diminuir desigualdades, preconceitos e opressões para todos.

Referências

- BARTLETT, Lesley; RODRÍGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. Migração e educação: perspectivas socioculturais. *Educação e Pesquisa*, [s. l.], v. 41, n. spe, p. 1153-1171, 2015. DOI: 10.1590/S1517-9702201508144891. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/109877>. Acesso em 22 jun. 2021.
- BETTS, Alexander. *Survival Migration: Failed Governance and the Crisis of Displacement*. Ithaca; London: Cornell University Press, 2013. Retrieved June 22, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/10.7591/j.ctt32b5cd>.
- BRASIL. *Lei n. 13.445, de 24 de março de 2017*, que institui a Lei de Migração, 2017a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20152018/2017/lei/113445.htm>.
- CAMPOS, Marden Barbosa de. Características demográficas e a voluntariedade da migração. *REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, Ano XXIII, n. 45, p. 273-290, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-8585250319880004514>.
- CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu de; MACÊDO, Marília F.R. de. *Imigração e refúgio no Brasil*. Relatório Anual 2019. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019.
- CORRÊA, Mariana Almeida Silveira *et al.* Migração por sobrevivência: soluções brasileiras. *REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, Ano XXIII, n. 44, p. 221-236, jan./jun. 2015. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880004414>.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI, Roberto. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 2018.
- PEREIRA, Alexandre Branco. *O refúgio do trauma*. Notas etnográficas sobre trauma, racismo e temporalidades do sofrimento em um serviço de saúde mental para refugiados. *REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, v. 26, n. 53, ago. 2018, p. 79-97. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005306>.
- MILESI, Rosita; COURY, Paula; ROVERY, Júlia. Migração Venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofobia no contexto atual. *AEDOS*, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 53-70, ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/83376>.
- MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo; LAZARINI, Twila; GOMES-MOREIRA, Mateus; MARINHO, Paulo. Os sujeitos invisíveis da Educação de Jovens e Adultos brasileira: um estudo sobre a apropriação do migrante na recente produção acadêmica educacional brasileira. In: LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa (ed.). *Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas (CAFTe): contributos teóricos e práticos*. Porto: CIEE/FPCE/UP, 2019, p. 200-209.
- MATOS-DE-SOUZA, Rodrigo; LAZARINI, Twila; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, José; BARROSO TRISTÁN, José-María. Migração e educação: Um estudo sobre a invisibilização do migrante nas políticas educacionais brasileiras e distrital. In: *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 29, n. 24, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5540>.



Relato de Experiência

As contribuições da pedagogia freiriana na implementação do ensino de língua italiana na rede estadual de educação do Rio de Janeiro

Debora Mazzeo Caputo
William Soares dos Santos
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ)

Este trabalho apresenta um relato de experiência pedagógica de uma educadora e de seu orientador, a partir da vivência no Projeto Piloto coordenado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, conjuntamente com a Universidade Federal do Rio de Janeiro e Consulado da Itália no Rio de Janeiro, para a implementação do ensino de língua italiana no nível de ensino médio regular do Colégio Estadual Rodrigo Otávio Filho/Brasil-Itália (CEROF), no bairro Vaz Lobo, localizado na cidade do Rio de Janeiro.

O projeto, idealizado a partir da parceria consolidada entre SEEDUC/RJ e UFRJ, e financiado pelo Consulado da Itália/RJ, teve início em março de 2020, concomitantemente com o período inicial de enfrentamento da atual crise sanitária global, causada pela pandemia de covid-19. A iniciativa, havia sido estruturalmente elaborada visando a integração intercultural da aprendizagem de língua, cultura e história italianas e a democratização da oferta do ensino de língua italiana na Rede Pública de Ensino, em modalidade presencial. Contudo, devido aos protocolos de proteção e enfrentamento à pandemia adotados no âmbito educacional, consolidou-se em modalidade de ensino remoto e apresentou desafios extras muito significativos acerca da construção do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em uma realidade contextualmente adversa, permeada por sofrimento humano e diretamente afetada pela desigualdade econômica e social.

É importante ressaltar que esta síntese foi elaborada com o objetivo de integrar o eixo de apresentação *Paulo Freire e diversidade como força político-cultural* e foi motivada pela identificação da importância da construção de uma aprendizagem emancipatória e libertadora proposta por Paulo Freire e de suas contribuições epistemológicas para a construção de um ensino de língua estrangeira crítico, reflexivo e afetivo, que promova a aprendizagem intercultural, em um momento histórico de calamidade pública, em que os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, isto é, docentes e discentes, continuam a ser afetados em diferentes níveis. Desse modo, embasados na declaração de Freire (1998, p. 12), “A educação exige comprometimento profundo do educador aos oprimidos do mundo e àqueles todos que nele se descobrem, e, assim, descobrindo-se, junto a eles, necessariamente sofrem, mas sobretudo, com eles lutam”, durante a nossa experiência nos orientamos por pilares éticos de comprometimento na construção de uma educação crítica e significativa.

Neste contexto, os fundamentos da pedagogia freireana foram imprescindíveis para a construção de um percurso de aprendizagem intercultural. Segundo Gillert (2002), o conceito de aprendizagem intercultural envolve a recepção de uma cultura alheia pelos sujeitos do processo de aprendizagem, tal como a compreensão dos aspectos de percepção imediata dessa cultura alienígena e, posteriormente, o aprofundamento do conhecimento relativos às mais profundas camadas de uma comunidade. Devido a isso, o processo de educação, caracteriza-se como um exercício contínuo de conscientização acerca do outro e de si próprio, visto que enquanto ocorre a identificação dos padrões culturais alheios, é gerado o conhecimento sobre a cultura em que o indivíduo se encontra inserido, tornando-se possível a avaliação dos seus efeitos e dos pontos de intercepção existentes com a cultura alienígena.

Desde o início da prática de ensino, nos baseamos na proposta de formação de Círculos de Cultura, a fim de propiciar um ambiente educacional de trocas, em que os discentes pudessem

descrever suas formas de vida e aprendizados já integrados às suas realidades e relacioná-los com expressões culturais e linguísticas italianas. Nas duas semanas inaugurais do projeto, essa interação foi realizada em espaços de sala de aula físicos e, posteriormente, transferida aos ambientes virtuais de aprendizagem.

Foi possível observar que os alunos estavam amplamente habituados a uma dinâmica pedagógica tradicional, ainda dominante no sistema educacional, a qual trata discentes como participantes passivos do processo de ensino-aprendizagem, moldado por meio da imposição de padrões e matérias de estudo. Em uma perspectiva pedagógica tradicional, o conhecimento é transmitido em sua forma madura pelos docentes adultos aos educandos, isto é, às crianças e aos adolescentes. Nesse contexto, o educador é tratado como sujeito do processo educacional, enquanto os educandos são percebidos como “[...] folhas em branco a serem preenchidas”, e, portanto, constrictos a memorizar o conteúdo transmitido (cf. Freire, 1997, p. 61).

No cenário inicial com o qual nos deparamos, havia discentes que reagiam com grande resistência à proposta de estudo da língua e cultura italiana. Era possível observar a interferência de discursos sociais hegemônicos em suas justificativas, ao defenderem que a aprendizagem de uma nova língua e cultura em nada os ajudaria a assumir os papéis que lhes seriam designados socialmente. Por vezes, os educandos, predominantemente oriundos de classes sociais economicamente desprivilegiadas, relatavam que não se sentiam integrantes nem mesmo da sociedade em que estavam inseridos, tampouco reconhecidos pelo sistema educacional vigente, que em suas palavras, não reconhecia os seus mundos e, portanto, invisibilizava suas identidades. Desse modo, o conteúdo de língua italiana em nada parecia ser capaz de dialogar com seus repertórios de experiências, o que demonstrava ser um obstáculo ao ímpeto de motivação à aprendizagem.

Diante desses desafios, foi necessária a busca por estratégias pedagógicas para que a proposta de aprendizagem da língua italiana se tornasse significativa aos educandos. Amparados pelo trabalho de Freire (1998), identificamos a necessidade de estimular a consciência crítica de nossos alunos e, para isso, a dialogicidade tornou-se um componente essencial às aulas. Todavia, para conseguirmos alcançá-la, foi necessário integrar outros conceitos em nossa relação professor-aluno, como os de cumplicidade e afetividade na preparação e execução das atividades, para que fosse possível realizar trocas de experiências e, conseqüentemente, estabelecer a construção de saberes. Desse modo, foi desenvolvido o estímulo à conscientização acerca da descolonização do saber e a refutação da ideia de uma apropriação europeia do conhecimento e da cultura ocidental, em um mundo atualmente transglobalizado.

Além disso, a afetividade tornou-se um elemento essencial na construção da aprendizagem à medida que através da sua integração nas relações interpessoais de sala de aula, passou a ser possível conectar a dimensão emocional da aprendizagem com aquela cognitiva. Sendo assim, os alunos demonstravam-se cada vez mais à vontade em compartilhar seus interesses, sonhos, medos e revoltas, facilitando o processo de compreensão sobre suas realidades através de suas linguagens; interesses; preferências artísticas, musicais e literárias, assim como os conhecimentos formais que já haviam sido consolidados nas diversas esferas do saber.

A partir da fundamentação pedagógica apresentada, foi possível estabelecer uma prática pedagógica capaz de exercitar o rompimento das fronteiras de conhecimento locais e construir o conhecimento intercultural entre realidades, visto que, a aprendizagem de italiano só se demonstrou significativa quando passou a ser contextualizada no repertório de experiências dos próprios discentes, despertando neles a identificação com as novas descobertas. Através dessa dinâmica implementada, o foco do ensino deixou de ser na regência do professor e seus instrumentos, vistos como detentores do saber, e passou a ser centralizado nos próprios estudantes que, através da autonomia adquirida ao longo do ano letivo, relataram que passaram a



perceber a Itália com novos olhos e concluíram os projetos linguísticos e literários propostos ao longo do curso, afirmando em seus trabalhos que, por fim, sentiam-se livres.

Referências

- GILLERT, Arne. *Conceitos de aprendizagem intercultural*. Mochila Pedagógica sobre aprendizagem intercultural. São Paulo, 2002. p. 17-34.
- FREIRE, Paulo. Educação bancária e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena de Souza. *Introdução à pedagogia escolar*. São Paulo, 1997. p. 63-69.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



Resumo de Pesquisa Paulo Freire e a formação do sujeito transdisciplinar

Elza Maria Neffa Vieira de Castro
Juliana Mazzeo Caputo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Objeto de estudo

O estudo aponta elementos da abordagem transdisciplinar no pensamento de Paulo Freire por ele vislumbrar a educação como caminho de autonomia e libertação, a partir de um método de ensino entendido como campo de construção de conhecimento que incorpora a dimensão ontológica do ser humano e a prática educativa formadora de um sujeito transdisciplinar comprometido com a geração de novas estratégias articuladas ao bem comum em um processo contínuo de aprendizagem e de atuação política. Paulo Freire criou o método de educação de jovens e adultos no Brasil e, ao pressupor o ser humano como ser ativo que numa atitude de compromisso consigo mesmo e com o outro, estabelece relações amorosas e atos de liberdade produzindo cultura, abriu novas perspectivas para a educação e para o povo brasileiro: a possibilidade de ressignificar sua identidade construindo cidadania. Como campo de construção de conhecimento, que incorpora a dimensão ontológica do ser humano, por identificá-lo como ser incompleto que se integra ao mundo querendo sempre mais, como método de ensino, que se baseia na ação-reflexão-ação, e como prática educativa, que possibilita a inserção crítica do sujeito na história ao fazer e refazer o mundo e a si mesmo em um processo contínuo de aprendizagem e de atuação política consciente e criadora, Paulo Freire entende a educação como caminho de autonomia e libertação e, por isso, pode-se supor que o seu pensamento impregna-se da abordagem transdisciplinar. O reconhecimento da transdisciplinaridade no pensamento de Paulo Freire resulta da percepção de que sua pedagogia e seu método transcendem à educação formal, alargando-se para uma concepção que insiste na implementação de atos de criação de uma nova realidade; na necessidade de ler o mundo, contextualizando o conhecimento significativo oriundo da atividade humana construída no compromisso de transformação da situação de dominação e de exclusão; na busca do diálogo com o Outro confrontando olhares para alcançar à solidariedade por meio de uma ação comunicativa, relacional, afetiva, consciente, esperançosa e emancipadora, que se insere no projeto de vida do sujeito que aprende a pensar e a ser compreensivo, solidário e atuante contra a desumanização de uma ordem socialmente injusta.

Questão da pesquisa

Na medida em que a educação se situa nas fronteiras do conhecimento e apresenta-se como uma estratégia para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade sustentável, a produção do cidadão, que é sujeito de sua própria formação transdisciplinar representa um desafio para os educadores e uma ameaça para as instituições brasileiras?

Aportes teórico-metodológicos

Ao postular a complexidade como um dos pilares da transdisciplinaridade (Antonio, 2002; Nicolescu, 1999), junto com os níveis de realidade e a lógica do terceiro incluído, Nicolescu destaca-a como uma teoria que permite ao cientista conceber a realidade dos fenômenos em diversas dimensões, na qual os problemas se manifestam cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. A validade da transdisciplinaridade para o campo da educação e da cultura, tal como em Paulo Freire, é reforçada por esse autor ao afirmar que:

[...] a educação transdisciplinar é uma educação de libertação, que nos permitirá estabelecer vínculos entre pessoas, fatos, imagens, campos do conhecimento e da ação, possibilitando descobrir o Eros da aprendizagem durante toda a vida, e construir seres humanos em constante questionamento e constante integração (Nicolescu, 2003, p. 56).

Nesse papel, o educador assume a missão de problematizador, contra os dogmatismos, ideias preconcebidas, falsas evidências, contribuindo para obstaculizar a possibilidade de manipulação a que o sujeito está submetido. A problematização pressupõe atitude reflexiva, questionamento, arte do debate e da argumentação, sagacidade e senso de oportunidade. Além disso, reconhece a postura crítica como forma de revisar conceitos e paradigmas, com base no princípio da indeterminação ou da incerteza. Segundo Frei Betto (1997), este princípio encontra-se não somente nas partículas subatômicas, mas, também, nos seres humanos, por serem dotados de livre-arbítrio. Esta liberdade se expressa na capacidade de escolha entre várias alternativas (Morin, 1996) e, longe de desencorajar a ação, encaminha os sujeitos a uma prática participativa e solidária, reconhecendo essa incerteza em uma ecologia da ação, a partir da ética da tolerância, que se funda nos pressupostos democráticos, no princípio da livre-expressão e no postulado enunciado por Neils Bohr (1995) de que o contrário de uma verdade profunda não é um erro, mas outra verdade profunda. Constante reflexão requer do educador a renovação de seus pensamentos e de sua função no processo de ensino-aprendizagem. De autoridade detentora do saber, o educador passa a mediador contribuindo para que o educando produza conhecimento a partir de suas experiências, cultura e história, estimulado a pensar e a criar, ao invés de acumular saberes acriticamente, como mero depósito bancário a serviço do opressor, cuja educação nega o conhecimento como processo de emancipação. Em Freire (1980, p. 81), a educação problematizadora fundamenta-se na criatividade e no estímulo a uma reflexão e ação sobre a realidade.

A relação conhecimento, cultura e sociedade, manifesta-se no método Paulo Freire com o estabelecimento dos Círculos de Cultura e com a escolha dos temas geradores na realização do trabalho de alfabetização de adultos. Ponto de partida do processo alfabetizador, as palavras geradoras, oriundas do universo vocabular do alfabetizando, apresentam ricas possibilidades fonêmicas e grande carga semântica, permitindo combinações dos elementos básicos, formação de outras palavras, domínio do universo da palavra escrita, transfiguração pela crítica e engajamento de quem a pronuncia na ação transformadora do mundo. Representações de significações constituídas de comportamentos de situações existenciais, essas palavras permitem objetivação do mundo do alfabetizando, admiração de sua experiência, construção de uma postura crítica e reaproximação com os companheiros do Círculo de Cultura. Nesse Círculo, o que importa é que os seres individuais concretos se reconheçam como criadores de cultura assumindo a sua liberdade e estabelecendo relações democráticas no contexto educativo e social, configurando a passagem da compreensão ingênua do mundo à compreensão crítica da realidade. Nessa percepção, na medida em que os seres humanos assumem uma atitude ativa na exploração de suas temáticas, sua consciência crítica da realidade se aprofunda e tende a denunciar as contradições ali existentes o que a torna mais comprometida com o real, pois “[...] ao perceber-se como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história” (Freire, 1983, p. 7). Nesse sentido, “[...] a procura temática converte-se assim numa luta comum por uma consciência de si, que faz desta procura o ponto de partida do processo de educação e de ação cultural do tipo libertador” (Freire, 1980, p. 33).

Procedimentos adotados

Trata-se de um estudo bibliográfico que, segundo Martins e Theóphilo (2009), é necessário para a condução de qualquer pesquisa científica, tendo em vista sua contribuição para



a construção da plataforma teórica do estudo. Sua principal vantagem consiste em possibilitar o acesso a uma grande quantidade de material que, por conta do rigor exigido pelo processo de publicação, oferece confiabilidade ao trabalho e aproximação dos dados dispersos e fragmentados anteriormente. A coleta das informações foi realizada através do levantamento e análise de artigos e livros que tratam da temática, principalmente na obra de Paulo Freire e de pensadores da transdisciplinaridade. Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é a elaboração a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente de material disponibilizado na Internet (*Scientific Electronic Library Online – SCIELO*, p. e.).

Resultados

Reformular pensamentos, valores, percepções, relações e atitudes, na perspectiva de superar o impasse traduzido pelo paradigma da modernidade, que compartimentaliza o conhecimento, reduz o complexo ao simples, separa a cultura da natureza com base no mecanicismo que encobre o subjetivo, o afetivo, o espiritual e o criador, é uma necessidade do cidadão brasileiro responsável pela construção de uma política civilizatória pautada na consciência coletiva, saturada de complexidade. Para ampliar a percepção da multidimensionalidade da realidade é preciso gerar um conhecimento contextualizado de onde pode emergir novos saberes e formas de dialogar, interpretar e agir no mundo, pois é através dessa contextualização que as demandas sociais e as possibilidades penetram no processo educativo e nas práticas de pesquisa, influenciando a formulação dos problemas, a implementação de soluções, a avaliação de resultados e, sobretudo, a transformação promovida nas pessoas e nos espaços sociais. Dentre os resultados esperados, fica ressaltado, ainda, o quanto é fundamental para a articulação entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento humano, a construção de novas formas de trabalho e de transformação do meio natural, assim como, de comunicação entre as comunidades e os processos educacionais para a tradução das características dos lugares, com seus princípios e cultura, e para a produção e disseminação do conhecimento apoiado em configurações transdisciplinares, capazes de colocar o desenvolvimento humano no centro da *práxis* local.



Referências

- BETTO, Frei. Indeterminação e complementaridade. *In: CASTRO, Gustavo de (org.) et al. Ensaios de complexidade.* Porto Alegre: Sulina, 1997, p. 47-53.
- BOHR, Niels. *Física atômica e conhecimento humano.* Rio de Janeiro: Contraponto, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Papel da educação na humanização.* Universidade do Chile, Santiago, maio/1967.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.* Ed. Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. O compromisso do profissional com a sociedade. *In: Educação e mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* São Paulo: Atlas, 2008.
- MARTINS, Gilberto de Andrade; THÉOPHILO, Carlos Renato. *Metodologia para ciências sociais aplicadas.* São Paulo: Atlas, 2009.
- MORIN, Edgar. A noção de sujeito. *In: SCHNITMAN, Dora Fried (org.). Novos paradigmas, cultura e subjetividade.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 45-58.
- MORIN, Edgar. A ética do sujeito responsável. *In: CARVALHO, Edgard de Assis et al. Ética, solidariedade e complexidade.* São Paulo: Palas Athena, 1998, p. 65-76.
- MORIN, Edgar. *O Método I: a natureza da natureza.* 3. ed., Portugal: Publicações Europa-América, Biblioteca Universitária, 1977.
- MORIN, Edgar. Abertura. Complexidade e ética da solidariedade. *In: Ensaios de complexidade.* Coordenação de Gustavo de Castro (org.) et al. Porto Alegre: Sulina, 1997, p. 11-12.
- NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade.* São Paulo: Triom, 1999.
- NICOLESCU, Basarab. Para uma educação transdisciplinar. *In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria Nazaré (org.). Compartilhando o mundo com Paulo Freire.* São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003, p. 41-71. (Biblioteca freiriana, v. 7).
- SEVERINO, Antônio. *Educação e transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.



Eixo B: Paulo Freire e diversidade no exercício da democracia

Ementa

Pensamento de Paulo Freire e relação com a investigação na diversidade de ações coletivas promovidas por diferentes públicos para o exercício da democracia e da formação humana, em espaços que educam na sociedade brasileira.



Mesa B1: Currículos

Resumo de Pesquisa A construção de conhecimentos nos currículos da educação profissional do IFRN, *campus* Apodi

Leonardo Dantas dos Santos
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)
Francisco Canindé da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Resumo

Este trabalho é parte dos resultados da pesquisa de mestrado em educação, que dentre outros objetivos buscou compreender a produção de currículos nas práticas cotidianas de um curso profissional no IFRN, *campus* Apodi. Utilizamos como procedimento metodológico, a análise documental do PPP da referida instituição, fundamentados em concepções democratizantes e emancipatórias de conhecimento. Como resultado, identificamos que a proposta de currículo presente no documento não abarca a emergência das práticas cotidianas.

Palavras-chave: currículos; construção de conhecimentos; PPP; IFRN.

Introdução

O resumo é parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado em educação, que buscou compreender a produção de currículos *pensadospraticados* na educação profissional. Para isto *mergulhamos* na realidade do IFRN, *campus* Apodi para entender como vem acontecendo a construção do currículo, evidenciando ações criadoras nos processos e práticas educativas cotidianas.

Apresentamos uma discussão teórico-prática da ideia de como se constrói conhecimento, com apoio em Santos (2011) e Freire (2014), na relação com o documento curricular projeto político-pedagógico (PPP) do IFRN, especificamente as concepções que direcionam o perfil formativo dos estudantes da referida instituição.

Os resultados apresentados, corroboram com as concepções de currículos *pensadospraticados* que estamos assumindo com pesquisadores dos cotidianos, para os quais existe criação e cocriação de saberes e conhecimentos que ultrapassam os objetivos clássicos do currículo escolar, organizado separadamente em disciplinas.

Aportes teóricos-metodológicos da pesquisa

Para elaboração desse texto, restringimo-nos a realizar uma análise documental, entendendo que este procedimento metodológico produz uma base de sustentação ao pesquisador, para que este possa dialogar com o campo das práticas pedagógicas cotidianas. Partimos das principais concepções político-pedagógicas presentes no PPP do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), que baliza o funcionamento dos cursos de nível médio técnico e integrado; e do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Agropecuária.

Reconhecemos na literatura educacional escolar que as primeiras teorias curriculares foram construídas à luz do paradigma da ciência moderna, com ideias deterministas e universais, contribuindo para divisões, catalogações e hierarquização das disciplinas e dos sujeitos. O currículo com fundamento na ciência moderna tem o objetivo de universalizar conhecimentos, saberes e as práticas por ela definidas, apostando que os mesmos métodos e técnicas de ensinar podem levar à aprendizagem de todos, sem considerar as condições, as situações e as pessoas envolvidas.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2011) define o modelo científico moderno como hierarquizante, dicotômico e dualista. Quando hegemoniza o saber, o paradigma moderno desvaloriza experiências, culturas, multiplicidades e pluralidades. Por isso, Santos (2011) propõe a ruptura com essa razão indolente, típica da ciência moderna, para assumir uma razão cosmopolita, que tenha como fundamentos os processos de conhecimento-emancipação e conhecimento-regulação, relevantes quando se trabalha na perspectiva de currículos *pensadospraticados* (Oliveira, 2016) e com objetivos emancipatórios.

Santos (2011) argumenta que estamos vivendo um momento de transição entre o paradigma dominante da ciência moderna e o paradigma emergente, este último, considera as subjetividades e as experiências como fundamentais, por entender que é necessário pensar a partir de um sujeito que está mergulhado em múltiplas redes cotidianas. Refletir sobre esse sujeito é levar em consideração a pluralidade de suas dimensões sociais, cognitivas, culturais e afetivas. É, ainda, reconhecer que existem diversas maneiras de ser-estar-fazer no mundo, emaranhado nas redes que o constituem.

Ao discutir a ideia de como o conhecimento foi projetado e vem se desenvolvendo na modernidade, Santos (2011) apresenta uma análise sobre os conceitos de ciência e de senso comum, destacando como a ciência de caráter tecnicista se tornou soberana e excludente das outras maneiras de conhecer. A ciência moderna tornou-se senso comum quando passou a presidir e definir todas as explicações acerca da realidade.

Nesse contexto, destacamos a valorização atribuída por Freire (2014) ao conhecimento de mundo, aos saberes locais, como ponto de partida para o trabalho crítico de conscientização política. Para o autor, a importância do conhecimento de mundo é o que nele há de bom senso – de leitura real, de implicação com a cultura e as maneiras de apropriação e recriação. Afirma ainda, ser um erro epistemológico e um obstáculo ideológico a desvalorização da sabedoria que vem da experiência social e cultural do ser humano em função da presença de uma ideologia dominante.

Freire (2014) apoia sua defesa, do conhecimento de mundo, como forma de desinvisibilizar o saber popular dos grupos sociais oprimidos, marginalizados ou excluídos. Para Freire (2014), o sujeito, antes do processo de conscientização política, apresenta-se com uma leitura de mundo que será problematizada e ressignificada, e a educação se apresenta como principal recurso de emancipação social desse sujeito. Dessa forma, concebe-os como seres capazes de refletir e criar consciência de sua incompletude, da relevância de sua participação nas tomadas de decisões coletivas, da negação histórica dos seus direitos e da vontade de *ser mais*, como possibilidade concreta.

Pelo fato de ser aberta, transcendente e por ser temporal, a consciência não permite ser aprisionada por nenhuma situação vivida. Dessa maneira, na condição de sujeitos inconclusos, a experiência existencial passa a definir-se num processo de permanente conquista tanto individual quanto global (mundo). Ao conceber os sujeitos como seres inacabados e abertos, fundamentalmente dialógicos, Freire (2014) afirma que a construção e o avanço como seres humanos, só é possível por meio do diálogo.

Resultados

Com o objetivo de construir uma proposta de educação profissional pautada na formação humana integral e focada na apreensão conjunta dos conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos-sociais e culturais, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IF versa sobre concepções e princípios basilares que delinham e materializam as diretrizes do currículo. Concepções de ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia e educação são definidas como elementos estruturantes do currículo.



Na concepção de ser humano, o PPP entende práticas educativas vislumbrando o ser humano em sua omnilateralidade, contemplando-o física, emocional e racionalmente. Essas práticas devem estar associadas às relações estabelecidas na família, nos segmentos sociais e no mundo do trabalho, incorporando a participação política e cultural, decisivas na tessitura de um vir-a-ser social e individual.

A formação omnilateral não se materializa na sociedade capitalista, pois a desigualdade não permite a plena realização do indivíduo. A sociedade dividida em classes e a exploração do homem pelo homem não permite um olhar para além do capital. No capitalismo a concepção de formação do trabalhador é a unilateral, haja vista que privilegia apenas uma dimensão da formação humana – a laboral –, como é imposta pela divisão social e técnica do trabalho.

Na análise do documento, percebemos que o foco da construção do conhecimento e da formação humana é muito focada na preparação para o mundo do trabalho, a partir de uma lógica de sociedade capitalista. Essa é uma questão que precisa, em nosso entendimento, ser ampliada para contemplar a todos os desejos e necessidades dos estudantes, que nem sempre é, unicamente, a formação do trabalhador capitalista.

Considerações finais

O trabalho de análise documental possibilitou-nos perceber que o documento está fundamentado em concepções democráticas de sociedade e educação, especificamente aquelas de caráter crítico-emancipador. As orientações propostas apontam para uma formação humana integral, dada a partir de uma realidade social concreta e historicamente situada, insurgindo em nossas reflexões a preocupação com outras dimensões da formação humana. Mesmo assumindo a categoria 'integral', o documento curricular não evidencia em nenhum momento as dimensões emocionais, afetivas e subjetivas próprias da criação cotidiana.

Na análise feita a partir de Santos (2011) e Freire (2014) reconhecemos que o PPP não articula as questões tecidas nos cotidianos da instituição educativa, fato que possibilitou-nos ampliar a discussão, realizando com apoio nas pesquisas *nosdoscum* os cotidianos mergulhos nos *espaçostempos* das práticas pedagógicas e curriculares vivenciadas no Campus do IF de Apodi, e consequentemente articular outras dimensões da convivência resultante das interações entre os saberes curriculares dos estudantes, dos professores e dos conteúdos disciplinares.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 58. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- IFRN. *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva*. Documento-Base. Natal/Rio Grande do Norte: IFRN, 2012.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. v. 1. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2011.



Relato de Experiência

A pedagogia freireana no mestrado em educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Marcelo Alessandro Honorato de Souza
Cesar Evangelista Fernandes Bressanin
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

Resumo

O presente relato de experiência trata-se de um breve resumo das aulas da disciplina *Fundamentos da pedagogia freiriana*, ocorrida no ano letivo de 2020/02, ofertada pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPPGE/UFT) em parceria com o Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/UFT), da Universidade Federal do Tocantins (UFT) cujo período compreendido foi de 11/09/20 a 18/12/20. Os encontros tiveram como objetivo geral apreender os fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia freiriana e suas implicações para organizar as práticas de educação popular, buscando-se compreender a gênese sócio histórica do pensamento de Paulo Freire na educação popular através da percepção do sentido e significado das noções de escuta, fala, leitura, escrita, diálogo, aprender, ensinar e humano na pedagogia freiriana, e inaugurar a Cátedra Paulo Freire em comemoração ao seu centenário de nascimento.

Palavras-chave: Pedagogia freiriana; Paulo Freire; educação.

Introdução

A educação brasileira tem sido agraciada com as ideias e propostas de Paulo Freire que se tornou o principal representante de uma educação popular, igualitária e democrática. Freire propõe (re)pensar algumas linhas mestras da visão pedagógica e dos métodos de ensino, voltados para uma temática muito importante, através da reflexão de que a experiência educacional com as massas deve ser considerada como caminho de estudo de novas linhas para uma autêntica educação política popular. Com isso, Freire impulsiona a mudança de uma visão simplista sobre a Educação, rompendo-se com os paradigmas de uma educação bancária, ao levar os alunos a fazer a leitura do mundo e a leitura de si próprio, sendo o ato de educar uma prática política e de liberdade dos oprimidos, de uma educação bancária e distante da realidade dos alunos.

Com esse posicionamento, Paulo Freire mostra que o mundo que se movimenta para o sujeito em seu contexto, pode ser diferente do mundo da escola. Enfatiza a importância de uma educação realizada a partir do chão da escola que, embora seja uma instituição escolar, não implica dizer que revela a leitura da realidade e das vivências dos alunos.

Este Relato de Experiência traz um pequeno resumo das vivências pedagógicas e dialógicas com Paulo Freire, através das aulas da disciplina de Fundamentos da Pedagogia Freiriana do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PPPGE/UFT) como forma de contribuir com a transformação social a partir do diálogo, do pensamento e das discussões que foram mediadas no decorrer do componente curricular.

Descrição da experiência

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife-PE, no dia 19 de setembro de 1921. É considerado Patrono da Educação Brasileira e um dos pensadores mais importantes na história da educação da atualidade, tendo-se destacado com o seu método inovador e popular de alfabetização de jovens e adultos, o qual foi realizado em vários outros países, tornando Freire conhecido mundialmente por sua didática e imbuída do pensamento de liberdade.

Diante do centenário do seu nascimento, o Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação (PPPGE/UFT), em parceria com o Mestrado Acadêmico em

Educação (PPGE/UFT) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), deu início à Cátedra de Paulo Freire com a realização da disciplina de Fundamentos da Pedagogia Freiriana, mediada com leituras, estudos, debates e socializações, tendo como fator motivacional a figura ilustre de Paulo Freire.

Com isso, as discussões foram realizadas através de encontros por meio de plataformas digitais em conformidade com os protocolos recomendados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), devido ao quadro de pandemia da Covid-19. Mesmo diante os desafios impostos por esse quadro pandêmico, foi possível identificar em Paulo Freire, por meio das propostas de leituras e estudos, das discussões e seminários os princípios de uma Pedagogia Libertadora comprometida com a formação de sujeito de direitos e a reconhecer a diversidade como valor ontológico da Pedagogia Freiriana. Como processo de ensino e aprendizagem, cada estudante teve como compromisso a escrita de um Diário de Bordo ao final de cada etapa da Cátedra, cuja escrita recomendada foi em primeira pessoa do singular (eu li o texto de Paulo Freire, ouvi a música de Gilberto Gil...), o que, segundo a orientação dos professores ministrantes da disciplina, poderia ser escrito à mão, em caderno ou caderneta de anotação, digitado em formato Word ou gravado em aplicativo de áudio e/ou áudio e vídeo.

O Diário de Bordo foi criado a partir das leituras sugeridas de livros de Paulo Freire e da leitura de materiais complementares, por meio de coleta de informações e anotações dos argumentos teóricos apresentado pelos professores e mestrands, cujo objetivo e conteúdos propostos foram concretizados mediante o envolvimento dos participantes da disciplina na realização de atividades que envolveram diferentes gêneros e linguagens: exposição dialogada, leitura e escrita de textos de Freire, escuta e assistência de filmes, músicas, poemas e poesias.

Sendo assim, na primeira etapa o livro sugerido foi *A importância do ato de ler*, relacionada à temática do Diário de Bordo *Aprender a escuta e a leitura*, cujos estudos permitiu-nos perceber que o ato de ler perpassa a leitura de palavras, ou seja, ler significa desenvolver a percepção crítica, a interpretação e a reescrita do lido pelo indivíduo. Tal abordagem nos mostra que, o que antes era tratado e realizado de forma autoritária, agora é concebido como “[...] ato de conhecimento” (Freire, 1989, *passim*).

Na segunda etapa foi proposto a leitura do livro *Educação como prática da liberdade*, com a temática do Diário de Bordo *Aprender a fala e a escrita*, cujo trajeto de pesquisa nos propôs refletir de forma direta e clara que o respeito à liberdade dos educandos começa quando os mesmos passam a ser chamados de *alfabetizando*s, e não de *analfabetos*, pois o contato com as palavras são carregadas de experiências vividas, são decisivas, pois é a partir delas que o “[...] alfabetizando irá descobrir as sílabas, as letras e as dificuldades silábicas específicas, e seu idioma, além de base para descoberta de novas palavras” (Freire, 1967, p. 13).

Na terceira e última etapa, o estudo foi embasado na leitura do livro *A pedagogia do oprimido*, com a temática do Diário de Bordo *Aprender o diálogo e aprender o humano*, em cuja obra Paulo Freire nos alerta a existência de relações opressoras em nossa estrutura social e indica-nos os caminhos para o entendimento de uma pedagogia libertadora e progressista, analisando todos os fatores que influenciam o aprendizado (Freire, 1987).

Metodologia

A metodologia utilizada na disciplina foi através de encontros síncronos ou virtuais, mediado pelo *Google Meet*, para compartilhar o resultado das atividades assíncronas dos conhecimentos e saberes adquiridos. Nessa instância, houve espaço para o diálogo como metodologia de aprendizagem de temas relativos aos conceitos da atividade integrante. Outro espaço formativo foram as atividades assíncronas com a metodologia da sala de aula invertida o que permitiu aos mestrands a internalização dos conceitos essenciais a fim de participar da *web aula* com encontros síncronos.



Foram utilizados, ainda, estudos dirigidos e pesquisas bibliográficas como forma de identificar categorias de análise da pedagogia freiriana. Outro ponto forte da disciplina foram os Fóruns de Discussão os quais permitiram-nos debater questões relevantes na plataforma suscitadas a partir da elaboração de mapa conceitual, estudos das categorias de análise do autor a partir da leitura de textos, apreciação de filmes e diversas músicas para desenvolvimento das habilidades socioemocionais. A disciplina foi ofertada quinzenalmente às sextas-feiras distribuída em oito encontros de web-aulas (*Google Meet*) de 4h, no turno noturno.

Conclusão

Na trajetória do mestrado em educação, a oportunidade de dialogar com Paulo Freire na Universidade foi uma experiência rica e pertinente. Promoveu e elucidou a memória e obra educativa de Paulo Freire, que permitiu um conhecimento maior desta figura e seu legado para o campo educacional e para o mundo, além de fomentar estudos e pesquisas a partir de suas obras. O contato com Paulo Freire foi primordial nestes tempos de obscurantismo, negacionismo e ideologias truncadas que ameaçam à educação brasileira e a sua história. Certamente foi uma oportunidade válida. Iniciativas como estas, que promovam o pensamento pedagógico freiriano, de natureza acadêmica, são relevantes para que a memória e a obra de Freire não fiquem escondida e seus ensinamentos proporcionem a libertação.

Enfim, esse encontro com Paulo Freire levou-nos a refletir que a vida vale mais, uma vida não presa à subterfúgios, mas a vida livre, sem muitas regras. Outro grande aprendizado relacionado ao contexto escolar é que a instituição escolar presa a ideologias engessa, impede de ver a totalidade da verdade, pois a escola compre um papel de não só apenas ensinar a ler e a escrever, mas o de mostrar aos educandos o caminho além das palavras e da leitura: é mostrar caminhos de liberdade.

Essa disciplina de *Fundamentos da pedagogia freiriana* ministrada em parceria pelos PPGE/UFT e PPGE/UFT do mestrado em educação, nos ajudou a perceber que somos mais do que a escola, a igreja, a família e a sociedade nos dizem: somos capazes de ser livres e felizes, com uma vida simples e sábia, a partir de próprias reflexões e das partilhas boas que a vida vai nos ofertando.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.



Relato de Experiência

As turmas estão livres demais! Tensões com a educação bancária no estágio supervisionado de uma licenciatura em educação do campo

Daiane Cenachi Barcelos
Alessandra Bernardes Faria Campos
Universidade Federal de Viçosa (UFV)

Natureza da experiência, motivações e contexto de sua realização

Este trabalho tece considerações e reflexões em torno do estágio supervisionado II realizado por uma estudante da Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza (LICENA) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Minas Gerais (MG), e se inscreve no interior do Eixo B – *Paulo Freire e diversidade no exercício da democracia*.

O estágio, realizado no segundo semestre de 2019, compreendia discussões durante o Tempo Universidade (TU)¹ e momentos de observação e regências no ensino de ciências no ensino fundamental II, podendo ser realizado em escolas municipais, estaduais, do campo e escolas famílias agrícolas (EFAs). Apesar de o curso ter uma formação voltada para as escolas do campo, muitos estudantes realizam seus estágios em escolas urbanas, como o caso a ser relatado aqui.

Todo o processo formativo da Licena se orienta pela concepção de educação preconizada por Freire, incluindo o estágio. Essa referência se concretiza em um olhar sobre as/os estudantes e em formas de condução do seu processo formativo que prioriza os saberes desses sujeitos, bem como, entendam que a educação deve oportunizar possibilidades destes de transformarem suas realidades, amparadas/os na pesquisa, na curiosidade, na boniteza, na complexidade, no diálogo, a rigorosidade, na alegria e na esperança (Freire, 2021). Essa concepção também se apresenta nos fundamentos da educação do campo, que projeta o futuro, no plano da práxis pedagógica:

[...] quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais pelos vínculos com novas formas produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. (Caldart, 2012, p. 263).

Para contribuir na construção desses sentidos pelas/os estudantes no estágio, as vivências nas escolas foram acompanhadas pela produção de um memorial, denominado *memorial reflexivo de estágio*. Aqui foi incentivado uma escrita autoral (processos de construção da identidade docente, relato das emoções, inquietações, pontos tocantes do estágio) e a reflexão e da crítica de diferentes dimensões do estágio, que não são cabíveis no relatório tradicional. O memorial foi acompanhado de fichas de observação, nas quais a/o estagiária/o relatava suas reflexões e aprendizagens na escola. Para a/o docente na escola, houve uma ficha de avaliação das regências, para que pudesse opinar sobre o plano de aula, a metodologia, o ensino-aprendizagem, a relação educador-educando e o domínio dos conteúdos. Os critérios de avaliação eram: excelente, muito bom, bom e regular, havia também espaços para colocar sugestões para a/o estagiária/o.

¹ Na Licena, assim como em outras experiências da educação do campo, a formação se faz através da pedagogia da alternância, alternando, neste caso, entre o *tempo universidade*, momento no qual as/os estudantes realizam atividades no ambiente acadêmico e o *tempo comunidade*, quando seguem os estudos em seus territórios.

Práticas pedagógicas realizadas: o desenvolvimento do estágio

A chegada à escola e as observações

O estágio foi realizado em uma escola urbana, na cidade de Viçosa-MG, o que de início já causara um estranhamento. Devido ao fato de estar bastante inserida em EFAs, realizar o estágio em uma escola urbana seria uma experiência única e desafiadora. Ao iniciar as observações na escola, logo percebi diferenças entre a perspectiva da educação do campo e aquela praticada nessa escola. As/os alunas/os sentadas/os enfileiradas/os, tendo de se manter em silêncio para não atrapalhar a aula, me fez compreender o que é uma educação opressora e bancária, em que “[...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (Freire, 2020, p. 79).

O estágio vinha sendo realizado em cinco turmas do 6º ano. No processo ia me indignando e me perguntando: por que ensinar todas as turmas da mesma forma? É totalmente compreensível que a vida docente é corrida, são muitas cobranças, responsabilidades, cargas horárias excessivas, salários inadequados etc. Porém, para mim, o fato de escolher seguir a carreira docente, logo me faz pensar em escolher: amor e respeito ao próximo, principalmente quando se trata de jovens e crianças que estão na escola para aprender e compartilhar saberes, tanto com colegas quanto com professores.

Perceber a/o estudante objeto, impossibilita percebê-la/o como portadora/portador de saberes, capaz de formular perguntas, de poder dizer sua voz e ser ouvida/o, desmotivando sua participação. Objetificando-a/o, anula-a/o. Durante as observações, o professor silenciou um estudante por estar perguntando demais na aula, solicitando que guardasse suas perguntas para as próximas aulas. Outra expressão dessa objetificação era o fato de o professor expulsar inúmeros estudantes de uma só vez. Parecia que, ao fazer isso, ele fazia com que as/os demais o respeitassem e prestassem atenção na aula. Eu já não sabia mais o que pensar, pois o modo como eu vinha desenhando minhas regências era bem distinto do que vinha observando. Acredito em uma educação como prática da liberdade, em que professor e estudante não se tornem objeto um do outro. Como nos ensina Freire, “não há docência sem discência” (Freire, 2021, p. 25). A educação é uma relação entre sujeitos cognoscentes, como uma partilha de conhecimentos. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2021, p. 25) e, neste processo nos fazemos humanas/os, e nos fazermos “ser mais”.

Ao final observações, ao preencher as fichas de observação, o que vinha em minha mente como resposta, era apenas o que não queria reproduzir das aulas e do comportamento do professor. Os pensamentos que estava tendo se voltavam as regências que teria que realizar nos próximos dias. Como elaborá-las de modo que a não abandonar os princípios que acredito, mesmo sendo totalmente oposto ao modelo das aulas observadas?

As regências

No dia 21 de outubro realizei a primeira regência, não somente do estágio mais a minha primeira aula como educadora! A alegria e medo tomaram conta de mim. A alegria de poder estar realizando algo que desejava muito e medo por não saber o que iria encontrar nessa primeira aula. E se me perguntasse algo que não soubesse responder? Os primeiros minutos, foram bem tensos, mas aos poucos fui me soltando. O tema de todas as aulas seria o mesmo, determinado pelo professor, “o que afeta a água afeta o ambiente e a humanidade”, e o livro era a referência a ser usada. Percebi vários caminhos que poderia introduzir o contexto social dos assuntos abordados, uma vez que são parte da realidade das/os estudantes. Por isso, busquei planejar e realizar uma aula que fosse além dos conteúdos de ciências, contemplando o contexto social do tema.

Nas aulas utilizei um poema e fotos que além de retratar alguns usos da água, dialogavam bastante com o momento que vivíamos, buscando caminhos para que as/os estudantes contribuíssem o máximo possível com seus conhecimentos. Eram lançadas questões geradoras

que, ao serem respondidas, levavam ao avanço da aula e ampliando a interação entre nós. Para mim, realizar as regências de modo que as/os estudantes compreendessem a realidade na qual estão inseridas/os, proporcionaria, além de uma melhor compreensão do assunto, uma formação de “sujeitos que interfiram para transformar a realidade” (Paludo, 2012, p. 284).

Ainda que de forma limitada, nas regências realizadas por mim, as/os estudantes experimentaram um protagonismo que não era presente nas aulas que observei. Rompemos com os paradigmas de uma educação em que, “[...] desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem” (Freire, 2021, p. 58). A alegria durou pouco. Na avaliação do professor recebi o nível bom em todos os critérios, justificando que meu tom de voz era muito baixo para uma sala de aula e que precisava aprender a elaborar estratégias para dominar a turma, já que eu tinha deixado as turmas muito livres, falando demais, segundo ele. Disse que não me preocupasse pois, além de ser muito nova, eram minhas primeiras regências. Ao receber essa avaliação do professor, fiquei bastante indignada, mas não me deixei abater, pois sabia que tinha ido contra os princípios educacionais dele, porém a favor do modelo qual acredito e luto.

Resultados: reflexões em torno da experiência

Os estágios supervisionados permitem uma visão mais ampla e concreta do ensino. Tendo trilhado o caminho de uma formação que concebe a educação de forma horizontal, libertadora, reflexiva e crítica, realizar o estágio em uma escola tradicional urbana, com princípios totalmente opostos aos que acredito, além de me causar estranheza, inquietações e indignações, me tirou da zona de conforto. Pensei diversas vezes em abandonar o estágio antes de terminá-lo, por julgar não conseguiria superar as impressões e os receios que estava tendo nas observações e as angústias relativas às regências. A indignação, no entanto, não me imobilizou. Fez-me mergulhar profundamente em estudos e reflexões que me ajudassem a entender o contexto no qual estava inserida e não me permitir reproduzir o tradicional.

Ao me deparar com a forma de ensino, professor sendo sujeito e o estudante objeto, me lembrei de Freire (2020, p. 80) denunciando uma forma de ensino em que a narração transforma as/os estudantes “[...] em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador”. A leitura de Freire me atenta e me fortalece para não reproduzir tal forma de ensinar. Não foi fácil! Precisei parar e respirar diversas vezes. Ensinar com base na reprodução é menos complexo que exercer uma educação que trata estudantes como pessoas portadoras de saberes e não somente como vasilhas a serem enchidas. No processo, em meio a reflexões e leituras, percebi que se luto por um modelo de educação em que “[...] a educação popular na escola pública continuará a ser um projeto em construção” (Paludo, 2012, p. 283), tenho que estar presente dentro delas e ir mudando aos poucos a realidade em busca da escola e da educação que acredito, uma educação libertadora.

Ousei, ao realizar as regências de modo revolucionário, criando condições para que as/os estudantes tivessem voz ativa, confirmar minha opção por uma educação horizontal e libertadora. Terminei o estágio com a certeza de que, junto com as/os estudantes, vou buscar ser uma educadora que me contraponha à educação bancária.



Referências

- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- PALUDO, Conceição. Educação popular. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 280-285.

Relato de Experiência
Inspirar, despoluir, criar: conjugações verbais da prática pedagógica

Vanessa Dias Paiva
IBMEC e UNISUAM

Natureza & motivação

Dilemas éticos fazem parte da dinâmica da coletividade. Respeitar o alheio não é apenas uma imposição normativa, mas um exercício social que precisa ser praticado diuturnamente. Caso contrário, a ética – individual e coletiva; geral e profissional – não se concretiza em nenhuma de suas esferas. Por isso, a pergunta: *como ensinar ética a alunos que leem jornal?* Como mostrar a importância desta disciplina na formação do caráter dos indivíduos, quando tudo o que se vê ao redor é o mais desalentador cenário da conduta moral? A política, a polícia, a saúde, a educação, as esferas públicas, enfim, parecem corrompidas, ocas de caráter.

Paulo Freire (2006, p. 27) deixa claro que é impossível fazer uma reflexão sobre a educação sem refletir sobre o próprio homem, ou seja, abordá-lo numa perspectiva antropológico-filosófica. Conclui que o núcleo fundamental em que se sustenta o processo de educação está na própria experiência existencial do homem: o seu inacabamento ou inconclusão. O ser humano, neste sentido, como tudo o que existe, não está pronto, mas está em constante processo de construção e abertura à realidade em que está circunscrito².

O imaginário social está vazio de exemplos capazes de concretizar e multiplicar o comportamento ético. Ao contrário, o que se observa são situações que estreitam as fronteiras – cada vez mais fluidas e frouxas – entre certo e errado, para muito aquém de onde os limites éticos deveriam estar. Novamente, a pergunta: como, então, ensinar ética neste tão árido cenário? É justamente aí que repousa o maior dos problemas enfrentados em sala de aula por professores responsáveis pelo ensino da ética: os alunos não a enxergam. A dificuldade é reforçada por manchetes jornalísticas que informam sobre corrupção do setor público, lavagem de dinheiro, desvio de verbas, dentre tantas improbidades que, de tão reproduzidas, já se tornaram “normais”. E por achar normais, os alunos – tão malandros quanto ingênuos – incorporam valores nem sempre honrosos em seu modo de agir e pensar.

Não basta conceber as razões de diversas ordens que conduzem à prática educativa e, da mesma forma, eleger meios para promover encontros de ensino e aprendizagem. Faz-se mister que sejam eleitos os fins que devem orientar a prática. Aliada aos fundamentos e à tecnologia educacional temos a ética pedagógica. A prática educativa implica, necessariamente, na colocação do problema de como conduzir o homem para a sua plena humanidade, posto que diferente deste fim temos adestramento, inculcação, treinamento, mas não educação. A educação é mais e maior que estes processos, compreendendo a via de acesso à humanização³.

Talvez a partir – e, também, por causa – disto, a mais gritante, incômoda e visível conduta percebida nos espaços de produção de conhecimento seja o indigesto problema da cola virtual, esta maldição popularmente conhecida como *copiar-colar*. As facilidades da internet podem causar efeitos desastrosos quando utilizadas por sujeitos de caráter eticamente inacabado. Isto já não é

² PEROZA, Juliano; SCHIFFER, Mônica Brunner. *Paulo Freire: utopia, educação e emancipação*. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4192/1/FPF_PTPF_01_0850.pdf. Acesso em 15 jul. 2021.

³ CUNHA, Gilson Sales de Albuquerque. *Ética nas proposições pedagógicas de Paulo Freire: o engajamento ético-pedagógico do educador*. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4792/1/arquivo5976_1.pdf. Acesso em 10 jul. 2021.

nenhuma novidade. Crimes virtuais, invasão de privacidade, abusos sexuais, *fake news*, *deep fakes*, *deep web*: exemplos de uma sociedade que parece ainda não saber se comportar *online*. Na malha virtual se reproduzem modos de agir que refletem a barbárie cotidiana.

Contexto & práticas pedagógicas

O que fazer em sala de aula diante de tão sombrio cenário? Inspirar e questionar não são verbos que possam ser conjugados sozinhos. Associados a eles, os incômodos verbos copiar e colar insistem em surgir. Contra isto, o quê? Minha humilde contribuição ao debate vem sob a forma de mais um verbo, também no infinitivo, que urge ser conjugado em todas as vozes, flexões e tempos: *criar*. Desta forma, intenciono fazer jus ao entendimento de que “[...] a riqueza da concepção freiriana de educação está contida na afirmação de que os humanos se educam em comunhão mediados por determinado objeto de conhecimento, particularmente, a realidade vivida” (Ecco, Nogaró, 2015).

Meu curso de *Ética e legislação em comunicação*, oferecido na graduação de Comunicação Social das faculdades IBMEC e UNISUAM – ambas do ensino privado, localizadas na cidade do Rio de Janeiro –, divide-se em dois momentos: no primeiro, a conceituação. Conceitos e fundamentos são ensinados e, posteriormente, avaliados na primeira prova do curso, com perguntas e questões que levam o aluno não só a mostrar conhecimento sobre o conteúdo estudado, como também o desafiam a articular ideias, teorias e textos analisados em sala de aula. É importante destacar o intervalo geracional⁴ do perfil discente: jovens adultos, na faixa etária de 18 a 25 anos, em média, representantes da Geração Z⁵. São, portanto, nativos digitais, íntimos do ambiente online, que cresceram conectados a gadgets e acompanharam de perto as inovações tecnológicas. Assim sendo, subtrair ou suprimir o uso da web e das redes sociais a este público seria pouco realista, especialmente quando consideramos que se tratamos do curso de Comunicação Social. No segundo momento do curso, a criação. Durante muitas aulas são analisados e debatidos alguns dos principais códigos de ética que regem a legislação da profissão. Em seguida, a *produção criativa*: reunidos em grupos, os alunos devem escolher e entrevistar um profissional da área para conversar sobre a seguinte questão: “dilemas éticos vividos, sentidos ou percebidos na profissão”. Para isso, peço que os grupos elaborem ao menos 12 perguntas. Acompanho, grupo a grupo, o roteiro de perguntas desenvolvidas e, em seguida, os incentivo a ir a campo para a conversa. Antes, porém, uma última orientação: os alunos devem registrar, com fotos, o momento da conversa. Os resultados deste trabalho costumam ser positivos porque, em primeiro lugar, ele *força o aluno a desenvolver suas próprias questões relacionadas não só ao tema da matéria como à sua aplicação prática no cotidiano profissional*. Em segundo, porque coloca o estudante em contato com o mercado de trabalho. Em terceiro, porque permite que os alunos experimentem algumas importantes etapas do exercício jornalístico (pesquisa, armação de pauta, roteirização de perguntas, edição, redação e revisão do texto). Finalmente, porque *determina a produção de conhecimento legítimo e de próprio punho*. O registro fotográfico, se não elimina plenamente o risco do *copiar-colar*, ao menos dificulta as tentativas de fraude.

⁴ “Uma geração é moldada por eventos ou circunstâncias de acordo com a fase da vida cujos seus membros estão passando naquele momento. À medida que as gerações envelhecem para a próxima fase – da juventude para jovem adulto para meia-idade para velhice – suas atitudes e comportamentos amadurecem, produzem novas correntes na opinião pública. Em outras palavras, as pessoas não ‘pertencem’ às suas faixas etárias. Uma mulher com quarenta anos hoje tem menos em comum com uma mulher de quarenta anos ao longo dos tempos do que com o resto da sua geração, que são unidos por memórias, linguagens, hábitos, crenças e lições de vida”. (Howe, Strauss, 2007, p. 45, tradução nossa).

⁵ “Ainda em fase de consolidação, a geração é conhecida como ‘Z’ porque a sua grande nuance é zapear. Zapear é um verbo utilizado para designar o ato de mudar constantemente o canal da televisão, geralmente através do controle remoto, caracterizando o que a geração tem em comum, o ato de fazer várias coisas ao mesmo tempo”. (Ceretta, Froemming, 2011, p. 17).



Considerações finais

Não pretendo aqui prescrever fórmulas capazes de propor soluções definitivas para os desafios que, diariamente, enfrentamos em sala de aula. A César o que é de César. A cada disciplina, sua metodologia e práticas específicas. Entendo que aqui estamos para trocar experiências, identificar problemas e, o mais importante, propor alternativas. Compreendendo que “[...] ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1983a), *inspirar, despoluir e criar* são as minhas contribuições. Ora, seria uma alternativa reducionista e ditatorial restringir o uso da internet aos alunos. Afinal, todos que trabalham com ensino e pesquisa podem atestar o enorme potencial da rede. Limitar seu uso, assim como adotar esquemas de vigilância sobre os hábitos de navegação dos alunos, seria uma medida extrema que apenas reforçaria o quadro de desconfiança moral reinante – dentro e fora do espaço acadêmico. A alternativa a isso começa, então, pela construção do caráter ético dos sujeitos – agora sim, especialmente dentro do espaço acadêmico.

Referências

- CERETTA, Simone Beatriz; FROEMMING, Lurdes Marlene. Geração Z: compreendendo os hábitos de consumo da geração emergente. *RAUnP – Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Administração da Universidade Potiguar*, v. 3, n. 2, p. 15-24, 2011.
- CUNHA, Gilson Sales de Albuquerque. *Ética nas proposições pedagógicas de Paulo Freire: o engajamento ético-pedagógico do educador*. Disponível em https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4792/1/arquivo5976_1.pdf. Acesso em 10 jul. 2021.
- ECCO, Idanir; NOGARO, Arnaldo. *A educação em Paulo Freire como processo de humanização*. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf. Acesso em 15 jul. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.
- HOWE, Neil; STRAUSS, William. The next 20 years: how customer and workforce attitudes will evolve. *Harvard Business Review*. Boston, p. 41-52, jul.-ago. 2007.
- PEROZA, Juliano; SCHIFFER, Mônica Brunner. *Paulo Freire: utopia, educação e emancipação*. Disponível em http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4192/1/FPF_PTPF_01_0850.pdf. Acesso em 15 jul. 2021.



Relato de Experiência

Avós e netos no exercício do direito: relações estabelecidas durante o processo de alfabetização

Andreia da Silva Gomes
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Introdução

O seguinte texto tem como objetivo apresentar um relato baseado nas experiências vivenciadas por estudantes do curso de Pedagogia que atuam no projeto de extensão *Oficina de Alfabetização e Letramento*, do Departamento de Educação (DEEDU) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e pela coordenadora⁶. O projeto visa promover um espaço para a realização de estudos sobre o ler e o escrever socialmente, o qual é financiado pela UFOP e desenvolvido no *Recriavida*, na cidade de Mariana/MG, um espaço de convivência social, pensado para realização de atividades diversas para os sujeitos idosos, garantindo-lhes melhor qualidade de vida, longevidade e construção de autonomia social.

A UFOP amplia a oferta de educação não formal para os públicos adulto e idoso iniciada em 1997 nos moldes do Programa Alfabetização Solidária (PAS). O início dos trabalhos se deu em municípios paraibanos, sendo reconduzido posteriormente para os municípios do entorno da Universidade Federal de Ouro Preto em 2003, tendo adotado o caráter de extensão universitária em 2008, quando o programa foi extinto. Desde então, a instituição, por meio da comunidade acadêmica, vem diversificando as ações coletivas que promovem a formação humana por meio da alfabetização em espaços formais e não formais.

Atualmente, o projeto de extensão conta com a participação de onze sujeitos, sendo estes idosos, com idades variadas entre 65 e 81 anos, que são advindos das camadas populares. Dentre os sujeitos alfabetizando sobressaem os avós que dividem com os netos seu processo de escolarização. Avós e netos interagem entre si, com a família e com o meio em que estão inseridos, estabelecendo relações que contribuem com o processo de alfabetização e letramento, de ambos. Relatamos aqui uma experiência de letramento intergeracional envolvendo avô e neto.

O Recriavida: local do projeto

É um programa municipal iniciado em 2005 que busca contribuir para um processo de envelhecimento com qualidade de vida, proporcionando aos sujeitos atividades que lhe permitam a socialização, aprendizagem, construção e o desenvolvimento da autonomia, evidenciando o protagonismo social do idoso e da idosa.

O espaço promove diversas oficinas e atividades como: artesanato, teatro, dança, música, hidroginástica entre outros. Funciona durante todo o dia de segunda a sexta-feira, e a oficina de alfabetização e letramento é oferecida 3 vezes na semana, às segundas, quartas e sextas-feiras, com duração de 2hs/aula. O local tem se configurado como um importante espaço de educação não formal para a comunidade marianense.

Considerando o período de afastamento vivido durante o último ano e uma possibilidade iminente de retorno às atividades, no cenário em que se encontra o centro recreativo hoje, fez-se necessário criar estratégias de restabelecimento prévio do vínculo entre os sujeitos atendidos pelas oficinas e a universidade. Atualmente, a equipe do projeto está estabelecendo contato e

⁶ Andreia da Silva Gomes, Bárbara Luiza de Castro Alves, Cibele De Paula Alves Chalita, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva (coordenadora do projeto), Gustavo Henrique Julio Ciraco, Larissa Souza Moreira, Luiane do Carmo Tarlino Gonçalves, Sabrina Veríssima de Ramos.



promovendo a interação com os sujeitos por meio de chamadas telefônicas e gravações de vídeos, até que seja possível a efetivação do retorno das atividades presenciais.

Práticas pedagógicas intergeracionais

O Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (DEEDU/UFOP) desenvolve alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos desde 1997. Os primeiros dez anos foram no modelo Alfabetização Solidária (1997-2008), tendo iniciado em municípios paraibanos até 2003 quando as atividades se deslocaram para quatro municípios do entorno da UFOP, a saber: Catas Altas, Mariana, Ouro Preto e Santa Bárbara. Com o final da parceria com a Alfabetização Solidária (2008), o DEEDU/UFOP seguiu com as salas de alfabetização pelo viés da extensão universitária. Desde então, o projeto de extensão tem buscado atender adultos em processo de alfabetização em parceria com a instituição social Recriavida. A instituição oportuniza as oficinas de alfabetização e letramento com viés educacional em espaço não formal para esses idosos que desejam experimentar a leitura e escrita.

Os idosos realizaram atividades que possibilitaram à equipe docente e à coordenadora a percepção de seus conhecimentos prévios, o nível de letramento que possuem nas relações com o cotidiano até o início de 2020. Em uma das atividades foi pedido a eles que buscassem panfletos de supermercado para que identificassem neles as palavras, as imagens dos produtos e os valores monetários neles contidos. Notou-se rapidamente que os estudantes idosos tinham facilidade de entender e responder a indagações dos mediadores acerca dos conteúdos contidos ali e ficava mais difícil para eles quando o comando era para passar esses conhecimentos para o papel. Os panfletos trazem assunto comum a eles e, mesmo sem completo domínio do mundo letrado, percebem perfeitamente os elementos ali contidos, nas situações de interações sociais cotidianas. Ficou claro que fazer compras no supermercado possibilitam e são facilitadores do processo de ensino aprendizagem. Para Judith Kalman (2001b):

[...] acessa-se a língua escrita em situações da educação formal, mas também em situações de uso cotidiano. Em toda comunidade existem espaços onde o ler e escrever são atividades comunicativas, amarradas à rede de práticas sociais cotidianas.

As práticas sociais de leitura e escrita no bairro, na comunidade ou na cidade oferecem elementos potencialmente favoráveis à alfabetização, coincidindo com Paulo Freire quando fala da leitura do mundo e da palavra caminham juntas. Assim como Freire, Kalman afirma que a vida da comunidade se desenvolve em ambientes repletos escritos e, assinalar isso aos alfabetizando é fundamental. Muitos dos estudantes de alfabetização são cuidadores de netos em fase de alfabetização também. No projeto em tela, tem-se avós que dividem com netos esse momento da vida. A tais famílias denominamos família tipo, ou seja, famílias em que há gerações se alfabetizando. É desse encontro que desejamos narrar como se fortalecem os laços intergeracionais mantendo o direito ao ler e escrever antes do isolamento social.

Consideramos aqui a família tipo do senhor Geraldo (66 anos) e seu neto Juan (6 anos) em 2020. Sabemos que os/as estudantes que participam do projeto geralmente têm netos e juntamente com a família desenvolvem arranjos para resolver as dificuldades que vão surgindo no processo de manter o vínculo escolar durante a pandemia. O senhor Geraldo cuida do neto integralmente, mobiliza esforços e estratégias para suprir suas necessidades em todos os aspectos, pois é seu guardião legal. Em contrapartida, Juan auxilia o avô nas atividades de alfabetização que foram para casa: escrever e ler palavras do cotidiano, recortar jornal, leitura de pequenos textos etc. O neto está presente durante as atividades do avô e vice-versa. Quando o avô não consegue ajudar ao neto, sai em busca de outras pessoas da família que possam colaborar com as resoluções das atividades escolares do menino, entendendo que a criança não pode ficar sem o dever de casa. O Sr. Geraldo compreende a importância da educação e a garantia dos direitos do neto. A

necessidade de buscar mais conhecimentos para poder ajudar seu descendente o levou à alfabetização. As trocas entre Sr. Geraldo e Juan apontam o que Freire declara que “ninguém educa ninguém, os homens aprendem comunitariamente” (Freire, 1970, p. 68).

O Sr. Geraldo solicitou esclarecimentos sobre os direitos legais do neto em uma oficina e ficou surpreso com a possibilidade de mobilizar-se para que o direito à pensão alimentícia do neto não fosse retirado. Abaixo estão sintetizados os movimentos que o Sr. Geraldo fez enquanto cidadão.

Tabela 1: Síntese da pesquisa

Sujeitos	Investimentos/ Mobilizações	Estratégias	Ações/Atuações
Geraldo das Graças (66 anos) Juan (6) - neto	Procurar os direitos do neto com relação à pensão alimentícia.	Entende que precisa de terceiros para resolver a questão do neto. (advogados)	“Conversei com a Luzia, o advogado vai me falar o que eu preciso pra entrar com processo na justiça.” Geraldo) “preciso cuidar para que o Juan tenha dinheiro. Pode ser que eu morra. E quem vai cuidar dele?” (Geraldo)

Fonte: Caderno de campo de Larissa Moreira e Gustavo Ciriaco (2020)

Considerações

As mobilizações realizadas enquanto estudante da EJA demonstram a valorização e a apropriação dos significados escolares adquiridos durante o processo de aprendizagem. Pode-se observar pela tabela acima que Geraldo das Graças toma consciência dos direitos do neto, entende que, a pensão alimentícia é constituída legalmente para suprir as necessidades de sobrevivência das crianças que não vivem com seus pais. A participação no mundo da leitura e da escrita por meio do Projeto de Alfabetização e Letramento possibilitou a ele entender e se apropriar de direitos adquiridos por força de lei, e para além disso, percebe a importância e necessidade da educação para si e seus descendentes. Essa conscientização apresenta-se como um caminho de mudança social, de ações, reflexões e de relações de trocas de conhecimentos possibilitam a construção dos saberes que promovem a alfabetização intergeracional. Para que o sujeito possa transformar sua realidade é necessário reconhecer-se como sujeito que pode transformar (Freire, 1980).

Referências

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. (Tradução de Kátia de Mello e Silva). 3. ed. (1. ed. 1967). São Paulo: Moraes, 1980.
KALMAN, Judith. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 71-99.



Resumo de Pesquisa

Formação continuada do educador como forma de ressignificação da prática docente

Joana d'Arc Araújo Silva

Questões da pesquisa

Diante dos vários desafios impostos pela sociedade, é possível perceber que existe, por parte dos educadores, a viabilização de uma educação que procure qualidade, defendendo e edificando um sistema de ensino público capaz de incentivar a inteligência e os talentos dos educandos (conhecimento, comunicação, desenvolvimento, dentre outros).

Para a nova conjuntura é importante à presença do educador inovador que tem coragem de ousar, mudar sem se distanciar de sua missão de educar para um novo mundo, para um espaço mais plural. Significando que na sala de aula, esse profissional desta nova *era do conhecimento*, agregada à Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), deve contextualizar o ensino, organizar o tempo e os processos educativos, trabalhar pautado na realidade e na sociedade existente, promovendo o trabalho em grupo e com projeto, valorizando a pesquisa, a investigação e fomentando a criatividade, integrado nas mudanças tecnológicas, para poder orientar seu educando interagindo e motivando-os na busca de vários conhecimentos de diferentes áreas. Ser um mediador entre o conhecimento sistematizado e as necessidades dos educandos, na possibilidade de ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar experiências em novos tempos e espaços.

Para conseguir administrar a sua formação contínua, o profissional deve saber explicitar as próprias práticas base para uma autoformação que acontece por diversos meios, entre eles a leitura, o trabalho em equipe, a discussão com outros profissionais, a experimentação, a inovação e a reflexão pessoal regular. Entenda-se por prática reflexiva, uma reflexão metódica e consequentemente aprendizado e mudança de atitude a partir dessa reflexão constante. Freire (2006) reforça a ideia de que "[...] o homem concreto deve se instrumentalizar com os recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de uma humanização e de sua libertação".

Desta maneira vê-se que para adquirir uma formação plena, o educador deve desenvolver habilidades e competências distintas que possibilitem trabalhar em equipe, utilizar novas tecnologias e administrar sua própria formação contínua refletir sobre a sua prática, de discutir com os colegas de trabalho prováveis soluções para as problemáticas vividas e estimular a pesquisa constante para a melhoria do seu trabalho.

Algumas normatizações: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Planos de Ações Articuladas, Plano de Desenvolvimento da Educação, Plano Nacional de Educação reforçam a importância da formação continuada dos educadores, capacitação em serviço e/ou com licenciamento periódico remunerado. Aos poucos, com muita esperança e reivindicações, os resultados de melhorias para o quadro de formação do educador tenderão a apresentar implicações significativas, ou seja, são as novas tecnologias influenciando a sociedade, alterando valores, atitudes, pensamentos, formas de pensar, agir, vestir, estudar, trabalhar entre outros.

Para habilitar os profissionais da educação no desenvolvimento de propostas que incorporem as mídias é fundamental que os utilizem em atividades educacionais, porque estas virão agregadas de ferramentas e tipos e gêneros textuais variados que também precisam ser explorados. A preparação profissional tem papel importante para possibilitar que possam experimentar em seu próprio processo de aprendizagem a qual deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de

situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas, incluindo o replanejamento constante.

Aportes teórico-metodológicos

A metodologia está fundamentada na pesquisa bibliográfica normativa e acadêmica, descrevendo e analisando uma literatura específica referendada pelos estudos de pesquisadores e conhecedores do assunto para dar sustentação teórico-metodológica a qual possibilitou estudos, pesquisas, análises e reflexões da temática abordada. Nesse viés a presente pesquisa, de caráter qualitativo, tem como objetivo evidenciar a importância da formação continuada, reforçando entre os profissionais que o aprender e agir pode inovar a prática pedagógica, agregando conhecimentos da TIC, uso de ferramentas, tipos e gêneros textuais diversificados, implementação de projetos pedagógicos de uma forma inclusiva, para superação de preconceitos. Após o levantamento da bibliografia pertinente, procurou-se realizar uma análise e interpretação de todo o conteúdo proposto para estudo. Com louvor e em homenagem ao centenário de Paulo Freire, é importante salientar que toda a reflexão existente para compreender os estudos realizados foi fundamentada a partir das obras Paulo Freire.

A segurança com que a autoridade docente se move implica outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (Freire, 1997, p. 102-103).

Outrossim, é evidente reforçar que a formação aqui destacada não está contemplada no currículo do educador e tem se tornando uma necessidade imediata para a prática pedagógica. Mas ela só se tornará presente quando o educador, durante e após o término de um curso de capacitação, recontextualizar na sua prática pedagógica aquilo que aprendeu. A aprendizagem significativa nunca está encerrada, e nunca poderia estar, pois são muitas as questões com os quais o educador se depara todos e são postas pela sociedade contemporânea, as quais geram expectativas e necessidades diferenciadas em função do mundo que está em constante transformação em todos os âmbitos.

Procedimentos adotados

Após as pesquisas em relação aos assuntos: caracterização do educador do século XXI, fundamentar qual a importância da formação continuada de educadores e a utilização da TICs no contexto escolar agregada de uso de ferramentas, tipos e gêneros textuais diversificados, de uma forma inclusiva, para superação de preconceitos foram elaborados 10 (dez) projetos pedagógicos. Ambos integram diferentes componentes curriculares e recursos midiáticos com o intuito de utilizar metodologias que incorporem gêneros textuais diversos, sensibilizando educadores para incorporar estes recursos à sua prática pedagógica. Conhecimento e tecnologias se unem para produzir novas informações que permitam compreender a realidade atual e desenvolver projetos, em busca de soluções para a transformação do cotidiano e a construção da cidadania.

De acordo com Santos (2003, p. 59):

[...] a gestão de relações educativas apoiadas pelo computador é uma tarefa de grande complexidade para o professor especialmente quando este ainda carrega consigo os preceitos da escola tradicional, de onde, geralmente, todos nós somos oriundos. A pedagogia de projetos, como estratégia que permite que o professor desloque sua atenção da intervenção pedagógica direta para uma espécie de meta intervenção pedagógica, abre espaço para um trabalho pedagógico mais livre, menos



comprometido com a forma e mais comprometido com o conteúdo, com a livre-circulação de ideias, com a plena contribuição dos alunos.

Resultados

O assunto elucidado, formação continuada, é uma questão determinante na qualidade da educação, pois educadores bem formados são profissionais melhores e possuem embasamento teórico adequado. No entendimento da formação dos educadores, a análise se torna abrangente, sendo de suma importância que eles possam ser orientados para lidar com as TIC's. A utilização dos recursos midiáticos na educação marca significativas mudanças nos processos de ensino aprendizagem. Percurso que dependerá do envolvimento dos educadores, os quais necessitam empreender esforços no sentido de propiciar a utilização das novas tecnologias no meio educacional.

Agregando a este bojo virá o conhecimento de ferramentas, tipos e gêneros textuais, projetos pedagógicos que oferecem ao educador inúmeros recursos para enriquecer o processo de construção e reelaboração do conhecimento de uma forma inclusiva, para superação de preconceitos.

A literatura existente relacionada ao assunto é ampla e é abordada por autores renomados, contribuindo na reflexão para as futuras práticas de formação continuada de educadores. A profissão de educador exige competências e habilidades específica que só serão alcançadas entendendo que a formação permanente é uma necessidade da natureza humana, que se fundamenta na reflexão sobre a prática. Neste contexto é importante ressaltar que uma das competências que o educador deve ter conforme defende Perrenoud (2000, p. 32):

[...] é o de saber conduzir sua formação contínua, explicitando as próprias práticas, constituindo seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. Assim ele poderá realizar uma análise das habilidades que possui, refletir sobre suas potencialidades e tentar preencher suas necessidades de atuação da realidade onde está inserido. O balanço destas competências que o educador tem, deveria ser uma prática espontânea e constante para se contrair a autonomia do profissional em vista de uma renovação de conhecimentos.



Referências

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 22 maio 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 22 maio 2021.
- CORTELLA, Mário Sérgio. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-14, dez. 2011. (Edição especial de aniversário de Paulo Freire). Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/7590-18570-1-SM.pdf>. Acesso em: 22 de maio 2021.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004. (org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 14. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. 2. ed. São Paulo: Ed. e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã, 2)
- HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SANTOS, Gilberto Lacerda (org.). *Tecnologia na educação e formação de professores*. Brasília: Plano Editora, 2003. p. 58-61.



Mesa B3: Direito e diversidade

Resumo de Pesquisa

Direito à educação e a interdição dele na vida de sujeitos pescadores de São Francisco do Itabapoana/RJ

Bruno Batista Cassiano

Elisângela Ferreira dos Santos de Mendonça
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

O projeto de pesquisa desenvolvido se ocupou de analisar as narrativas de sujeitos jovens, adultos e idosos em diferentes territórios do Estado do Rio de Janeiro visando, a partir dessas falas que carregam uma relação de experiência/vivência dos sujeitos, a compreensão das emoções e sentimentos transmitidos no momento da entrevista, assim como de suas percepções e sentidos quanto às interdições sofridas para o exercício do direito à educação em qualquer fase de suas vidas, considerando, especialmente, os contextos históricos, políticas socioeconômicas, culturais e educacionais — bem como as vagas insuficientes para crianças em idade escolar; a localização de escolas para atendê-los em seus processos formativos; a ausência ou pouca oferta de vagas em escolas para a educação de jovens e adultos; a redução de investimentos em educação de jovens e adultos (EJA); o modelo utilizado na oferta de EJA, que apenas copia o modo ofertado pela escola regular e que muitas das vezes não leva em consideração as especificidades para esse agrupamento; fechamento de classes e escolas etc. — e as mudanças que se vão produzindo complexamente na ordem do trabalho, renda, cidadania e nas questões da diversidade, assim como esses elementos constelacionais que impactam o princípio constitucional da dignidade humana. Com esse foco, o que se pretendeu nesse projeto de pesquisa foi pôr em teste a categoria analítica de sofrimento ético-político (Sawaia, 2009) vivido por sujeitos diversos oriundos das classes populares interditados do direito à educação e à escolarização, buscando com o uso das narrativas biográficas, elementos que confirmem ou contestem a formulação da autora, e como esses elementos se conectam e complexifica a compreensão do que é dor (perspectiva individual) e do que é sofrimento (perspectiva coletiva) na existência social e humana. Essa é uma das bases que norteia o desenvolvimento do projeto intitulado *Constelações analíticas do direito à educação em novos contextos históricos: que sentidos para a diversidade e para a dignidade humana?* dirigido pela Prof.^a Dr.^a Jane Paiva na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Como plano de ação do projeto foi projetada uma cartografia do estado do Rio de Janeiro que permitisse evidenciar a diversidade de potenciais públicos demandantes da educação de jovens e adultos, cujas trajetórias de vida tivessem passado, em algum momento, pela condição de interdição do direito à educação. O uso da história oral foi empregado como um dos fundamentos investigativos, por ser entendida como estratégia metodológica mais propícia para alcançar os objetivos traçados permitindo que fôssemos “[...] além das generalizações estereotipadas ou evasivas e chegar a lembranças detalhadas” (Thompson, 1992, p. 261), de modo que pudéssemos perceber como os sujeitos experienciam a dor da interdição à escolarização. Dentre os sujeitos potenciais públicos elencados em meio às reuniões e distribuídos entre os membros do grupo de pesquisa, escolhemos nos deslocar em direção aos trabalhadores residentes no Município de Barra de São Francisco de Itabapoana. Fomos então, os responsáveis por efetuar o próximo passo necessário para o desenvolvimento da pesquisa — a entrevista. Para realização dessa etapa, que nos serviu como fonte narrativa, utilizamos um roteiro pré-elaborado coletivamente. Esses roteiros foram pensados sob o viés da entrevista compreensiva, de forma



que nas falas dos entrevistados emergissem suas histórias de vida e percursos escolares invisíveis para a sociedade, mas de extrema relevância para os sujeitos e para os temas aqui abordados.

São Francisco do Itabapoana

Segundo dados históricos disponibilizados pelo Departamento de Cultura Municipal, o local tem grande importância historiográfica desde o período do Brasil Colônia pois integrava a capitania hereditária de São Tomé ou também chamada Paraíba do Sul. Há uma discussão acerca do pertencimento correto do território, pois documentos históricos apontam discrepâncias quanto à localização e demarcação territorial entre as capitanias do extremo norte do estado do Rio de Janeiro e as capitanias do extremo sul do estado do Espírito Santo. A região se desenvolveu tendo como base de renda as seguintes atividades econômicas: o cultivo de cana de açúcar, a atividade pesqueira e a fabricação de pequenas embarcações para o desempenho da mesma na região. Atualmente a pesca e cultivo de cana e abacaxi são as principais atividades econômicas na região. A produção de barcos atualmente é restrita a pequenos grupos familiares e não desempenham grande expressão para o desenvolvimento socioeconômico. Na região ainda é possível encontrar construções que remetem aos tempos em que a região era conhecida por ser um centro de distribuição de produtos agrícola entre as capitanias, a exemplo podemos citar o Barracão de Gargaú, que mesmo com o passar do tempo ainda se encontra em ótimo estado de conservação e as Ruínas da Tipity, importante fábrica de farinha nos anos de 1940, construída em sociedade entre o Barão austríaco Ludwing Kummer e Aurélio Faccioli Grimani. A fábrica foi considerada um empreendimento ousado para época.

Os sujeitos participantes da pesquisa: os entrevistados

Nossa aproximação para a realização das entrevistas com os sujeitos cujas falas serviram como fonte narrativa para esse estudo se deu a partir do contato com uma das cooperativas de pescadores do local. Devido ao mau tempo, poucos pescadores saíram para as suas atividades diárias, o que nos facilitou o encontro com um grupo de quatro pescadores que conversavam embaixo de uma marquise, ao abrigo da chuva. Eles prontamente participaram da gravação das entrevistas e abordando um pouco de suas histórias de vida e as formas com que suas trajetórias escolares ocorreram, compartilhando suas memórias e percepções acerca das felicidades e dificuldades que vivenciaram ao longo de suas vidas. Tais histórias de interdição do direito à educação, um direito humano fundamental, puderam ser captadas para posterior discussão no grupo de pesquisa. Relatos afetuosos dos tempos de estudantes, lembranças dos amigos e inclusive a forma como os professores chegavam na escola foram retirados de um lugar especial nas memórias afetivas.

As narrativas dos sujeitos

Para Lang (1996, p.44) a história oral integra o método biográfico, em que a reconstrução, organização e a releitura dos fatos narrados necessitam de uma abordagem específica por não serem apresentados de forma imediata, permitindo que a experiência humana seja, de alguma forma revivida internamente pelo sujeito e externada as relações que se desenvolveram durante essas vivências com grupos e/ou com a sociedade. Dessa forma trazemos algumas falas dos entrevistados com a finalidade de apresentar narrativas e experiências desses sujeitos com seus grupos sociais e as relações que eles traçam entre suas vivências e as dinâmicas do poder público tanto no passado quanto no presente. Alberto, de 66 anos, narra sobre sua trajetória escolar dizendo: “Eu estudei até a 5ª série... porque desde 8 anos a gente frequentava a roça, pra ajudar meu pai que era pobre.” Enquanto Márcio, o outro pescador de 70 anos falou: “Eu só tenho na memória que tem meus amigos que hoje tem uma porção que é formado, mas eu não tive essa oportunidade de estudar bastante porque eu tive que parar pra trabalhar. Meu pai tava acamado.”

Em ambas as falas o trabalho para auxiliar nas finanças da casa se evidencia, por motivos diferentes, mas não excludentes entre si. Alberto e Márcio moravam distante da escola, contudo o que os impediu de frequentar os bancos escolares durante a infância foi a situação familiar. Márcio ao lembrar-se de sua interdição escolar realiza uma comparação com seus amigos de escola que puderam seguir com os estudos. É interessante notar que ele utiliza a palavra “oportunidade” evidenciando a compreensão de uma distinção nas condições que envolvia a si e seus colegas. “Estudei aqui na casa de Zé Augusto... Não existia colégio nessa época, o colégio veio alguns anos depois.” Alberto se lembra de ter realizado seus estudos na casa de pessoas de sua comunidade, pois na época não havia o espaço físico da escola e sim pessoas que possuíam um pouco mais de instrução e recebiam os professores e as crianças em suas casas para que pudessem ter ali um momento de aprendizagem. Ao ser questionado se sente falta do colégio, ele responde: “eu achei que o estudo não me faz falta... A gente aprende mais na rua que no colégio né? Aprende mais junto com os amigos, que no próprio colégio”. Realizando um movimento que valoriza os saberes adquiridos com as práticas cotidianas, pois em sua opinião o saber acadêmico é restrito aos indivíduos, mais “inteligentes” e estabelece uma hierarquização frente aos tipos de conhecimentos populares e acadêmicos; “a vida não dá chance a todo mundo, dá ao mais inteligente”. Ao buscar nos guardados da memória lembranças acerca dos professores, Márcio comenta uma situação que pareceu inusitada, em suas expressões faciais e em sua fala, ao relatar o modo como os professores chegavam para trabalhar, mostrando que muitos deles vinham de outros lugares ao dizer: *“Aqui na Barra não tinha professores. Os professores vinham de Campos pra cá dentro de uma Kombi. Desse jeito.”* Alberto em suas memórias afetivas com os amigos do tempo da escola relata que alguns deles já não vivem mais no município em função de seus trabalhos, mas apesar dessas circunstâncias os laços de amizade não se perderam com o tempo ao comentar que “quando a gente se encontra a gente... se abraça. Se curte mesmo como amigo né? Toda vez que eles vêm aqui na Barra, eles procuram a gente. Pra saber como que a gente tá, a situação da gente, se a gente tá bem”.

Algumas considerações

As narrativas orais dos sujeitos entrevistados nos serviram como fontes potentes ao evidenciar por meio de uma escuta atenta aos pescadores que passaram pela interdição aos estudos ao longo de suas experiências, sentimentos, emoções e até percepções das dificuldades postas na realidade de muitos estudantes mesmo nos dias atuais. A partir da análise dos relatos percebemos que além das dificuldades financeiras vivenciadas outros fatores foram tratados por eles ainda que de modo inconsciente - como ausência de um espaço/prédio para abrigar estudantes, falta de alimentos no período escolar, poucos profissionais para atender a demanda, sendo necessário vir de municípios distantes - foram fatores que também influenciaram na interdição ao direito à educação desses sujeitos, provocando um certo pesar em suas falas quando comparados aos que tiveram oportunidade de dar continuidade ou avançar mais nos estudos e possibilitando melhor colocação no mundo do trabalho diferente do que eles vivenciam com jornadas pesadas e exaustivas na pesca.



Referências

- LANG, Alice B. da S. G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. p. 33-47. In: MEIHY, José Carlos S. B. (org.). *(Re)introduzindo história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.
- SAWAIA, Bader (org.). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/ inclusão. p. 97-118. *As artimanhas da exclusão*. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Histórico de São Francisco de Itabapoana. Disponível em: [http://textosculturadecomunidade.blogspot.com/2013/07/historico-de-sao francisc-de-itabapoana.html](http://textosculturadecomunidade.blogspot.com/2013/07/historico-de-sao-francisc-de-itabapoana.html). Acesso em 20 jul. 2021.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. História oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



Resumo de Pesquisa

Profissionais da educação não escolar: sim; explicadoras: não! O lugar das práticas educativas de reforço escolar em bairros periféricos da região metropolitana do Rio de Janeiro

Clara Regina Moscoso
Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores
(UERJ/FFP)

Esta pesquisa, em andamento, tem como objetivo geral investigar as práticas educativas realizadas pelas profissionais da educação que atuam em espaços não escolares exercendo à docência com as camadas empobrecidas do município de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. Dessa forma, ao se localizar no campo do saber da Pedagogia Social, como local das práticas educativas não escolares, a pesquisa se norteia a partir da questão central: Como as profissionais da educação não escolar, conhecidas popularmente como explicadoras, organizam as suas práticas didáticas – e suas relações interpessoais com os educandos – para atender as demandas curriculares dos alunos de camadas periféricas, em déficit nos seus processos de ensino-aprendizagem, em espaços educativos não escolares?

Nesse sentido, os objetivos específicos são: a) identificar os processos de ensino-aprendizagem existentes nos espaços não escolares organizados pelas profissionais da educação não escolar que atuam com o reforço escolar em áreas periféricas de São Gonçalo; b) averiguar as demandas educacionais formais mais comuns surgidas nos ambientes de reforço escolar e compreender as estratégias didáticas construídas por essas educadoras para suprir as necessidades desses educandos; c) analisar, a partir das narrativas dessas professoras explicadoras, o processo de constituição de sua identidade docente ampliada pensada a partir dos ambientes não escolares, das suas práticas profissionais com os educandos empobrecidos e das relações socioeducativas de hospitalidade – e possivelmente convivência – que auxiliam no bom êxito, ou não, de seu trabalho de educação social em prol do ensino formal de seus alunos.

O eixo ao qual este estudo se vincula é o B (*Paulo Freire e diversidade no exercício da democracia*). A pesquisa, em andamento, possui uma abordagem qualitativa, os instrumentos básicos são as entrevistas semiestruturadas e a confecção de cadernos de campos para registro do material coletado. Para examinar as narrativas, será utilizada a análise retórico filosófica do discurso, inspirada em Aristóteles (1998), organizada e desenvolvida por Reboul (2004), Tarso Mazzotti (2003) e Ferreira (2019).

Este projeto se constitui no uso das narrativas enquanto instrumento de investigação para desvelar como decorre o aprendizado nos espaços não escolares estruturado pelas profissionais da educação não escolar que trabalham com as aulas de reforço, ademais, procura investigar as técnicas pedagógicas construídas por essas educadoras para atenderem as exigências desses educandos.

Segundo Josso (2007, p. 213), as “[...] narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto”. Nessa perspectiva, buscamos a valorização dessas profissionais que popularmente são chamadas de explicadoras por não estarem no espaço formal de ensino, mas que constroem relações de ensino-aprendizagem com os seus alunos atendendo as urgências que a escola, por diversas vezes, não consegue atender. Ou seja, defendemos a ideia, conforme Freitas e Ghendi (2015) afirmam, de que as narrativas possibilitam a compreensão da formação do sujeito conferindo a este o lugar de destaque que é merecido.

Por isso, não mais rotularemos essas docentes de explicadoras, e sim, de profissionais da educação não escolar, que trabalham com reforço escolar e/ou educadoras, porque elas atuam como docentes fora do espaço escolar, mas, nem por isso, devem ser estigmatizadas como se possuíssem menor importância. Ao contrário, elas agem justamente nas demandas em que o espaço formal de ensino, muitas vezes, não consegue de alguma forma dar conta. É nesse ponto que se encontra um dos pontos relevantes dessa pesquisa: ao estudarmos sobre as práticas docentes desses profissionais da educação não escolar, poderemos encontrar estratégias de relacionamentos interpessoais, reorganização de práticas didáticas e vínculos de hospitalidade e convivência que o ambiente educacional escolar pode não conseguir realizar com esses sujeitos em situação de empobrecimento.

As educadoras auxiliam os alunos na realização das tarefas escolares e, eventualmente, propõem outras atividades de caráter pedagógico. Ao terminarem suas tarefas, por exemplo, as crianças podem desenhar, realizar exercícios direcionados para a prática dos conteúdos escolares em que elas julgam, no momento, ser mais necessário, brincar com cartas, entre outros. Todo esse processo se dá na própria residência delas, onde recebem os alunos de diferentes anos letivos e instituições escolares. Normalmente, as aulas duram 2 horas, de 3 a 5 vezes por semana. Cabendo, também, às educadoras a disposição do espaço físico do ambiente educativo, de acordo com suas próprias estratégias didático-pedagógicas. Com isso, a distribuição espacial dos alunos leva em conta o nível de dificuldade escolar de cada um, bem como seu comportamento disciplinar.

De acordo com Mattos (2008, p. 5), essa prática pedagógica não “[...] se trata somente de dissipar dúvidas pontuais dos conteúdos escolares”, elas estabelecem “[...] uma relação de grande proximidade e afeição para com eles, influenciando os em diversos aspectos de suas vidas”. Dessa forma, essas educadoras constroem um vínculo cotidiano, afetivo e social com os seus alunos, assim, para melhor entendermos como esses processos se dão e apresentarmos possíveis intervenções educativas que potencializem as relações sociais, nos pautaremos na pedagogia da hospitalidade.

A pedagogia da hospitalidade, concebida por Isabel Baptista (2005), é uma concepção sociopedagógica desenvolvida a partir da pedagogia social embasada na perspectiva da educação como compromisso ético e na valorização da sociabilidade entre os indivíduos. Percebida como um *locus* para a prática da educação social, a hospitalidade busca desenvolver uma área de participação entre os sujeitos da educação, tornando plausível pensar os desafios provindos da relação com a alteridade, tratando a interação humana de forma esperançosa, significativa e problematizadora, suscitando o diálogo a partir da escuta. Em vista disso, Ferreira (2020, p. 20) faz a asserção de que a hospitalidade é “[...] um local privilegiado de encontro interpessoal, marcado por uma atitude de acolhimento em relação ao outro, onde não se impõe ação direta do eu sobre o outro. Ao contrário, o outro é início e o fim da ação realizada neste encontro”.

Portanto, a hospitalidade é um conceito que compõem canais de comunicação e proximidade que propicia melhores mediações diante dos desafios, possibilitando o encontro dos sujeitos em experiências marcadas pela cordialidade, benquerença e acolhida. Baptista (2005), ao indagar quanto ao compromisso ético que os indivíduos devem ter – a partir do entendimento de que o outro é radicalmente diferente –, nos mostra a relevância de desenvolvermos nossas atitudes de proximidade frente à alteridade. Logo, há uma confluência com Freire (1996), que nos propõem que só há diálogo com o outro quando se escuta pacientemente o diverso, pois a escuta está para além da capacidade de ouvir. É preciso está verdadeiramente aberto ao outro, uma vez que o elemento central das ações socioeducacionais está diretamente relacionado com a alteridade.

Ademais, para analisar as narrativas das professoras, utilizaremos a análise retórico-filosófica do discurso, inspirada em Aristóteles (1998), organizada e desenvolvida por Reboul



(2004), Mazzotti (2003) e Ferreira (2019). Para Aristóteles (1998, p. 33), retórica “[...] é a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão”. A partir da estrutura retórica e dos gêneros discursivos definidos por ele, procurar-se-á detectar as figuras retóricas (Reboul, 2004) e compreender como as educadoras buscam persuadir o seu interlocutor à medida que discursam sobre suas experiências.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, podemos apenas realizarmos conclusões parciais/provisórias a respeito da relação de ensino-aprendizagem pautada na relação baixo desempenho escolar x aplicação de conteúdos programáticos, porque as educadoras organizam seus trabalhos baseadas na necessidade de os alunos apreenderem os exercícios para passarem de ano. Assim, elas aplicam exercícios baseados nos livros didáticos — já que estes funcionam como uma espécie de recorte curricular para os conteúdos —, valendo-se da prática da repetição para reforçar os conteúdos escolares. Ou seja, elas reproduzem as práticas escolares, mas, atuando de forma individualizada na especificidade de cada aluno, fazendo com que eles venham a repetir somente as atividades que a educadora entenda como necessária para a melhora do desempenho escolar.

Em vista disso, vê-se que essas profissionais da educação exercem a docência pautada nos conteúdos que são fornecidos pela escola, mas com um planejamento individualizado por aluno, o que mormente a escola não o faz. No entanto, em alguns momentos elas não se enxergam em paridade com as professoras dos espaços formais ponderando a respeito de questões socioeconômicas, a infraestrutura oferecida por elas e o fato de ainda não terem concluído a graduação em pedagogia.

A pesquisa deve seguir o seu processo de desenvolvimento e de análise ao longo do ano, buscando caracterizar esse profissional da educação não escolar que exerce a docência de forma ampliada (cf. Ferreira, 2018) e atende, de forma particular, demandas que a própria educação formal não alcança com sua estrutura educacional. Assim, a valorização desses profissionais da educação, podem retirá-las da simples representação oriunda do senso comum de explicadoras, ou seja, reproduzidas dos conteúdos escolares. Faz-se necessário restabelecer o lugar desses profissionais da educação que são capazes de articular saberes da docência fora do ambiente escolar, para atender a problemas causados pelos próprios processos escolares e que colocam —ou abandonam— sujeitos em seus contínuos processos de desigualdade social e de situação de empobrecimento em bairros periféricos do município de São Gonçalo e regiões adjacentes.



Referências

- ARISTÓTELES. *Arte poética e arte retórica*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- BAPTISTA, Isabel. *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições, 2005.
- FERREIRA, Arthur Vianna. Pedagogia social e docência ampliada no processo de formação inicial. In: FERREIRA, Arthur Vianna (org.). *Dentro ou fora da sala de aula? O lugar da pedagogia social*. Curitiba, 2018.
- FERREIRA, Arthur Vianna. Libertando a docência da educação escolar: os espaços não escolares como local da formação docente ampliada inicial e continuada. In: FERREIRA, Arthur Vianna. (org.). *Conviver também é educar*. Rio de Janeiro, 2019.
- FERREIRA, Arthur Vianna. *Três olhares sobre a educação: um caleidoscópio de práticas socioeducativas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREITAS, Lilliane Miranda; GHENDI, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 19, jan./jun. 2015.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.
- MATTOS, Beatriz Arosa de. Explicadoras na Nova Holanda: um estudo sobre processos informais de escolarização. *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas, 2008.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Farias; LOUREIRO, Marcos Correa da Silva (org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 89-102.
- REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



Relato de Experiência
30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente e a pandemia da Covid-19:
resistir e celebrar

Andrea de Andrade Lopes Valério
(FAETEC/SEEDUC/RJ)

Fernanda Moura de Sousa

Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA – Niterói/RJ)

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, foi promulgado em 13 de julho de 1990. Esta Lei estatui a proteção integral à criança e ao adolescente, e substituiu a antiga Lei denominada Código de Menores (1927). O ECA trouxe uma nova forma de concepção de criança e adolescente: sujeitos de direitos! Com seus 267 artigos regulamenta a Constituição Federal (CF/88) no tocante aos direitos da criança e do adolescente; aplica a doutrina de proteção integral, ou seja, delibera “[...] com absoluta prioridade a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990, Art. 14º).

Costa (2000), ao falar das mudanças trazidas pelo Estatuto, aponta que a Lei rompeu com três paradigmas referentes ao atendimento destinado para crianças e adolescentes: substituiu o assistencialismo, pela concepção de criança e adolescente, como sujeitos de direitos; criou instâncias colegiadas de participação nas esferas federal/estadual/municipal através de conselhos paritários, formados pela representação da sociedade civil e do governo; e, por último, a descentralização, entendida basicamente, como a ênfase no poder local.

O presente relato de experiência ocorreu em uma das instâncias de colegiados da sociedade civil e governo, no âmbito municipal, no ano de 2020, período de pandemia da Covid 19. Todo o movimento de mobilização, sensibilização e provocação junto à sociedade ocorreu por meio remoto, inaugurando um novo formato de aproximação entre as redes e a realização de trabalhos à instância. A experiência integrou as ações de um Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, e se materializou através do movimento intitulado “Campanha 30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) quer ouvir de vocês, crianças e adolescentes: os direitos fundamentais garantidos no ECA vêm sendo os seus garantidos?”.

A campanha teve a duração de aproximadamente 30 dias e envolveu toda a rede socioassistencial e educacional (municipal, estadual e federal) do município. A metodologia desenvolvida seguiu o fluxo da dinâmica do CMDCA. Após a avaliação da estratégia de ação alusiva ao marco, considerando as condições trazidas pela pandemia, os representantes da sociedade civil e do governo apresentaram a proposta da campanha em reunião ordinária realizada no mês de junho. Assim que houve a aprovação, todo o evento foi organizado e executado pelas comissões responsáveis, subsidiadas por sua equipe técnica e administrativa, a partir da mobilização dos (as) conselheiros (as) que compunham o quadro na época, representando o governo e a sociedade civil. Nesse sentido, foi elaborada e enviada uma carta de mobilização às instituições da Rede de Direitos da Criança e do Adolescente, com um texto disparador sobre o ECA e sugestões de atividades para incentivar o movimento: desenhos, colagens, frases, palavras, pequenos textos, poesias, fotos, vídeos, com o destaque de que as produções poderiam ser individuais ou coletivas – desde que respeitassem as normas de distanciamento social previstas.



Para fins de padronização, orientou-se que os materiais em papel poderiam ser encaminhados em folha A4, cartolina ou papel cartão ao Conselho; e os materiais em vídeos tivessem a duração, no máximo, de 1 minuto, para facilitar a compilação. Encaminhou-se às instituições modelos de Termo de Cessão de Imagem e matrizes de folhas com o logo do Conselho. Foram feitas algumas provocações, no sentido de promover reflexões, especialmente ao público infantojuvenil participante, por exemplo: “Ter os meus direitos garantidos é importante...”; “Toda criança e o adolescente têm direito...”. O movimento de mobilização ganhou uma proporção para além das expectativas, pois como mencionado anteriormente, a campanha aconteceu no período de pandemia, de forma remota, sem o fator considerado primordial que é a aproximação física, comum às iniciativas de mobilizações realizadas até então. O Conselho contou com a adesão de várias instituições da rede socioassistencial e escolas, além de alguns (as) parceiros (as) individuais.

O material recebido foi compilado de acordo com o formato encaminhado, preparado e divulgado nas redes sociais do Conselho, dando destaque ao direito de expressão de cada uma das crianças e adolescentes participantes. Nesse processo de construção/caminhos percorridos, ocorreu a edição de vídeos de chamada, produzidos através da parceria com uma organização da sociedade civil do município, mantenedora de um projeto denominado Jovens Comunicadores. No material produzido procurou-se, por parte dos membros da comissão organizadora da campanha, crianças e adolescentes oriundos dos diversos extratos sociais e organizações (escolas públicas, privadas e instituições sociais, públicas ou não governamentais).

Todo o processo culminou com a realização do *webinário* – 30 anos do ECA, que contou com a apresentação de diversos atores sociais, entre eles a representação do Conselho, por meio do presidente, um representante adolescente, um representante do Fórum Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e um representante do Conselho Tutelar. O evento foi transmitido em plataforma de acesso livre ao público e contou com mais de 200 participantes. Esse movimento provocou alguns pensamentos no âmbito educacional e, nesse sentido, Freire (2011, p. 63) nos convoca às seguintes reflexões:

Na ação que provoca uma reflexão que se volta a ela, o trabalhador social irá detectando o caráter preponderantemente da mudança ou da estabilidade, na realidade social na qual se encontra. Irá percebendo as forças que na realidade social estão com a mudança e aquelas que estão com a permanência.

Com esta proposta, pretendeu-se dar visibilidade aos principais personagens das histórias reais desta luta, fazendo de suas aspirações, sonhos e pensamentos o pano de fundo de um cenário de reflexões sobre os caminhos da garantia de direitos fundamentais de crianças e adolescentes do município. Há desafios constantes no caminho. A realidade que se trabalha, cotidianamente, impõe adversidades! Acredita-se na força da mudança e com ela prossegue-se na luta pela garantia de direitos de todas as crianças e adolescentes.

O compromisso, próprio da existência humana, só existe, no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experimentá-lo, num ato que necessariamente é corajoso [...] (Freire, 2011, p. 22).



Referências

BRASIL. *Lei n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, DF, jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 23 jul. 2021.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *O novo direito da infância e da juventude do Brasil: quinze anos de luta e trabalho*. São Paulo: Fundação BankBoston, 2005.

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



Relato de Experiência Espiralando os círculos com as infâncias

Carlineide Justina da Silva Almeida

Paula Alexandra Vieira

Núcleo de Estudos em Filosofias e Infâncias da (NEFI/UERJ)

As reflexões que desejamos partilhar com a escrita que se segue caminham em torno dos círculos de cultura propostos por Paulo Freire como experiência de pensamento e aprendizagem em reciprocidade. Tais círculos tinham a intenção de partilhar e construir leituras de mundo a partir de palavras geradoras, e são chamadas assim porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras (Freire, 2005, p. 10), visto que são oriundas do próprio universo vocabular do alfabetizando, uma vez transfigurada pela crítica, a ele retornam em ação transformadora do mundo (Freire, 2005, p. 9).

Em ano de celebração do centenário do nascimento de Paulo Freire, os círculos de cultura não poderiam faltar à festa e, fomos convidadas a estarmos presentes. O convite para repensar os círculos de cultura idealizados por Freire (2005), chegou até nós, estudantes e ingressantes do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ), através de e-mail da representação discente do próprio ProPEd como uma das atividades de celebração do centenário do patrono da educação brasileira. Eram várias as sugestões para começar: conversas, depoimentos, palestras, música, poesia e saraus, a partir de tema gerador, inspirado na experiência dos círculos de cultura de Paulo Freire.

Reunimo-nos virtualmente com alguns membros do nosso Núcleo de Estudos em Filosofias e Infâncias da (NEFI/UERJ), e escolhemos conversar em torno da conversa, circulando em torno do círculo. Que movimentos geraram esses retornos? Que movimentos foram gerados nesses retornos? Por que conversar e não outras interações de fala? Por que na forma de círculo e não em outras formas? Lá se foi relevando, entre conversa e conversa, a palavra geradora: infância. O que poderíamos fazer reunindo conversa, círculo e infância? O que a infância nos poderia trazer a essa conversa circular?

A situação pandêmica que vivemos, por via da *Covid-19*, impedia-nos de juntarmo-nos literalmente em círculo, juntamo-nos de outras formas, com outros recursos, através da plataforma *Google Meet* em sala virtual. Foi-se tornando claro que, talvez, o círculo pudesse dar origem a outras formas, quem sabe espirais. Não que o espiral seja mais simples no espaço virtual, mas ele foi se apresentando, nas próprias conversas. Então, teríamos círculos e espirais em torno da infância? Ou infâncias em espiral em torno do círculo? Ou ainda círculos infantis a espiralar o próprio círculo?

Lá se foi compondo o título: espiralando o círculo com as infâncias. O espiral já não era um substantivo, mas um verbo, deixou de ser uma figura para se tornar movimento. Assim, nossas três palavras geradoras demandaram três encontros. E, tal como nos círculos, o ponto de chegada coincide com o ponto de início, resolvemos começar pelo final.

Infância – no primeiro encontro conversamos com um menino de 100 anos. Qual o tempo de um menino? O que pode um menino de 100 anos? Será que “cem anos” se pode ler “sem anos” e, nesse sentido, o tempo deixa de ser medido em números, um tempo sem idades que pode ser contado noutras formas? Importa-nos dizer que a infância da qual dialogamos em nossos encontros e neste trabalho não diz respeito apenas àquela que obedece a fase cronológica determinante e determinada pelo tempo do relógio, dos números em movimento, o que vem antes e depois, o tempo que passa e não se detém. Em nossos encontros propomos espiralar o círculo com as infâncias, uma infância no tempo *aión*, ou seja, no tempo presente, no qual é

possível o retorno à brincadeira, a arte, ao pensamento, a filosofia, ao amor. Que movimentos e deslocamentos as infâncias podem permitir aos círculos de cultura freiriano?

Círculo — No segundo encontro voltamos ao início, a Angicos/Rio Grande do Norte (RN), onde tudo começou. De volta ao começo e, talvez como todas as voltas ao começo, de volta aos re-começos. Estávamos novamente em Angicos de onde, na verdade, nunca saímos, porque Angicos é infância. Estávamos na infância dos círculos de cultura e a experiência de Angicos/RN em 1963. Convidamos para falar sobre a sua infância, uma menina-mulher que viveu em sua infância cronológica a proposta educativa idealizada por Freire no círculo de cultura em Angicos/RN 1963, a hoje senhora Eneide Araújo e que então tinha 6 anos. Foi um encontro emocionante, uma fala inebriada de esperança e de eternas lembranças que perpassam o tempo do relógio, e nos permitirem mais uma vez viver uma infância circularmente espiralando.

Espirando - o que se espera espiralar com as infâncias num círculo de cultura? O espiral em nosso círculo trouxe-nos a ideia de um circuito que se fecha se abrindo, que se forma e reforma, uma relação de saberes e uma interação de pensamentos e sentimentos que nos leva a pensar a educação como um trabalho musical, artístico, amoroso, filosófico e infantil. Estávamos no terceiro encontro, que seria o último. Teríamos chegado ao início? Fecharíamos o círculo? Como manter a conversa após o terceiro encontro? Como terminar sem terminar? Foi assim que se foi compondo mais uma forma de interação de fala: as cartas. O mote foi à leitura de algumas cartas que Paulo Freire escreveu a Nathercinha (Lacerda, 2016). Será a troca de correspondência uma forma de espiralar a conversa? E, infantilmente, lá nos embrenhamos na carta como mais um modo possível de viagem para a infância, na infância e com a infância. E o diálogo após o terceiro encontro, o que fazer para mantê-lo? Trocaram-se endereços e ficou a promessa das cartas. Como terminar sem terminar? Talvez recomeçando...

O desafio-ideia de espiralar os círculos com as infâncias foi uma experiência filosófica de pensamento que nos permitiu habitar e aprender com as infâncias. Sim, quando falamos em habitar, aprender, re-pensar práticas, estamos colocando à disposição do outro e de nós mesmos um mar de novas possibilidades. Infantilizar a educação é viver perigosamente um saber que se faz e re-faz a cada dia, a cada instante, na pergunta, na curiosidade, escutando a voz na palavra, e a palavra não é vazia, em Freire (2005) a palavra carrega duas importantes dimensões: ação e reflexão. A palavra viva é diálogo existencial (Freire, 2005, p.21). O próprio Paulo Freire em diálogo com Antônio Faundez (1985, p. 21) em *Por uma pedagogia da pergunta*, afirma que:

[...] Não é por outra razão que sempre digo que a única maneira que alguém tem de aplicar, no seu contexto, alguma das proposições que fiz é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me.

A fala de Freire fortalece, movimenta e potencializa as práticas de pensamento e os modos de habitar a educação com as infâncias, proposta que compôs a experiência acima descrita. Logo a infância não é apenas a palavra ou um dos temas geradores dos nossos encontros, ela é temporalidade presente, categoria de pensamento e modo de vida, de maneira que podemos pensar, viver, perguntar, infantilmente em qualquer idade. A infância que estivemos a dialogar, pensar, querer, viver, em nossos encontros foi e é uma experiência em espiral, um círculo que se fecha e se abre quebrando as hierarquias pré-estabelecidas a partir de uma lógica de subalternização e opressão dos modelos de educação dominante. O que se objetivou com esses encontros? Retomar as ideias de Freire acerca dos círculos de cultura? Reviver a metodologia dos círculos de cultura baseando-se na ideia Jacotot *in* Rancière (2002, p. 12) quando diz: [...] ora, o que se dá uma vez, é possível sempre?

Talvez o grande sentido dos nossos encontros tenha sido atravessar e ser atravessados pelos modos de habitar a educação com as infâncias, visto que ainda estamos diante de um modelo de educação dominante em que as perguntas, as inquietações, a curiosidade não são



contempladas, mas, castradas, pelos “mestres sábios”. Desfrutar dessa experiência de pensamento foi o mesmo que alçar voos por caminhos e vias incertas, arriscando-nos numa pedagogia filosófica, inesperada, misteriosa. Sular-se pelo que já aconteceu não é repetir ações, mas, criar novas e instigantes possibilidades de diálogo sobre o que se pensa que se sabe, deseja saber ou quer saber. Talvez o grande objetivo desses encontros tenha sido experimentar dizer a nossa palavra, pronunciar o mundo com as infâncias, de um modo presente, infantil, menino, filosófico, errante, incerto, não sabendo, mas, sentindo o saber, um saber que é inacabado e que por isso nos coloca na condição existencial de educadores e educadoras que, para ser o que estão sendo, precisam habitar um mundo infantil.

E agora ... o que aconteceu ao longo dos relatos desses encontros? Parece que pensar os círculos espiralados pelas infâncias na educação, será sempre um começo desafiador para aprender. Aprender o quê, para quê e por quê? Aprender com quem? Talvez um aprender infantil que abra novas formas de pronunciar o mundo, dizendo nossa palavra viva, autêntica e verdadeira a partir da pedagogia da pergunta ou pedagogia do começo. O que a pedagogia do começo pode permitir à pedagogia da pergunta? A pergunta? O que se pergunta? Para que se pergunta? O que se deseja perguntar? O que pode um perguntar infantil?

Referências

- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação, v. 15).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LACERDA, Nathercia. *A casa e o mundo lá fora*: cartas de Paulo Freire para Nathercinha. Rio de Janeiro: Zit, 2016.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte, 2002.

Resumo de Pesquisa Experiência das bibliotecas comunitárias como espaço democrático

Beatriz Teixeira de Carvalho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

O resumo expandido trata-se de uma pesquisa de mestrado em andamento realizado na linha *Cotidianos, redes educativas e processos culturais*. A dissertação aborda sobre atuação das bibliotecas comunitárias e suas ações na cultura das favelas em que estão inseridas. Tendo como objeto do estudo a Biblioteca Comunitária, o que se entende por esses espaços, por quem são criados e destinados. Os movimentos sociais presentes nas comunidades a luta pela emancipação, direitos, e a busca pela democracia.

Gomes (2017) aponta para a importância dos movimentos sociais para as diferentes áreas do conhecimento, pois é daí que emergem as vozes que de fato trazem as demandas sociais reais e questionam os conhecimentos científicos que não auxiliam na emancipação dos sujeitos. Somente os sujeitos pertencentes aos seus movimentos sociais saberão dizer o que melhor pode atendê-los, do contrário haverá uma hegemonia de cor, de conhecimento, de território, supondo saber o que será melhor para o outro. Para Freire (2019, p. 113) os movimentos sociais diversos deverão assumir posições de sujeitos de sua própria fala, se apropriando de seus saberes e reconhecendo suas capacidades. “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira”.

Portanto, sujeitos pertencentes às comunidades e movimentos sociais sabem como fazer um trabalho em benefício da comunidade em que estão inseridos. Percebendo e reconhecendo a epistemologia dos sujeitos adquirida por sua visão de mundo, é que será possível atender as demandas da democracia que a comunidade tem direito. Com seus saberes adquiridos ao longo da vida, tomando posições de liderança ou fazendo parte de movimentos sociais importantes na sua comunidade movimentando com os companheiros troca de saberes. Dessa forma, são pessoas que conhecem os objetivos dos espaços, o porquê de existirem e resistirem.

Tomamos como exemplo a biblioteca comunitária, por se tratar de uma rede que já se fazia existente. Freire (2011) fez referência à importância desse espaço de leitura dizendo que a “biblioteca popular” trata de ser “a posição crítico-democrática” do povo (Freire, 2011, p. 45).

A biblioteca comunitária é um espaço cultural, político, educacional, que divide afetos nas trocas pela análise de um conto, um romance, uma poesia. Percebe-se como, de diferentes formas, esse espaço atrai crianças e instiga adultos a construir o seu perfil de leitor.

As atividades promovidas por mediadores é um dos pontos principais para que desperte no outro o desejo pelo livro e pela leitura. Esse processo devolve autoestima, propõe a descoberta de capacidades, faz com que cada um se reconheça como sujeito dono do seu saber. (Petit, 2010; Rosa, 2017). Nesse sentido, a relação entre a biblioteca, os livros, os frequentadores e mediadores está acolhida na ideia de leitura popular.

Segundo Elisa Campos Machado (2008), em sua pesquisa sobre bibliotecas comunitárias pelo Brasil, ao investigar os que lideram esses espaços, sendo pertencentes à própria comunidade, a autora notou que essas pessoas valorizam seu conhecimento, mas, no entanto, em alguns momentos não têm instrumentos suficientes e apoio vindo de fora da comunidade para agir de forma transformadora. Sendo assim, essas bibliotecas acabam por ficar à margem da sociedade. O que as difere das bibliotecas públicas, é o reconhecimento dispensado pela comunidade, “[...] pois



nesses espaços as pessoas que fazem parte da comunidade se reconhecem e se identificam” (Machado, 2008, p. 50).

Ainda de acordo com a pesquisa de Machado (2008), o trabalho das bibliotecas comunitárias é reconhecido pela comunidade, o que não basta, sendo indispensável que tal atuação tenha o reconhecimento de fora, por ser um espaço que contribui localmente, na ausência do poder público, para a cultura e a educação dos indivíduos, além do merecimento em ser reconhecido como exemplo a ser seguido por territórios não marginalizados.

Os caminhos a seguir serão analisar esses espaços e nos sujeitos que estão à frente deste, o conhecimento adquirido pela vivência e convivência com outros membros da comunidade. Pois é nas trocas das rodas de leituras que surgem diferentes interpretações englobando suas visões de mundo, suas experiências de vida (Freire, 2019, 2011). É quando há o fortalecimento do orgulho de si e de seus saberes mesmo que pertença a um espaço geográfico vítima do abandono político e social. Outro ponto a ser analisado será perceber se a mediação de leitura contribui para alfabetização.

Mudar o cenário do acesso à alfabetização e qualidade da leitura é complexo e necessita de investimentos consistentes em diferentes frentes, que se comprometem a apoiar o direito à educação. Cabe, assim, observar a mediação como uma das estratégias que pode contribuir para mudanças positivas tanto na área da educação escolar brasileira quanto nas práticas culturais da comunidade.

Segundo Paiva (2019, p. 136-137) ao fazer uma análise sobre alfabetização de Paulo Freire nos anos 1970, averiguo que não eram os métodos de alfabetização que importavam, mas a “[...] concepção de que o homem inacabado, pleno de experiências e modos de conceber e conhecer o mundo que, em interação aprende mais do que é ensinado; sem ponto de chegada, porque o aprender se faz por toda a vida”.

De acordo com a autora, é preciso levar em consideração o método utilizado por Paulo Freire que coloca o sujeito no centro com suas experiências de vida. Freire (2011, p. 20) apresenta a potência dos espaços de leitura de bibliotecas populares, pois no ato da leitura que englobe a visão de mundo dos sujeitos, a “[...] linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto”.

Conforme Freire (2011, p. 33), o espaço da biblioteca analisa a leitura e a escrita do sujeito, não se prendendo somente na decodificação das palavras, mas sim na leitura crítica e familiar do mundo em que vive, fazendo com que “A compreensão crítica da alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura, demanda a compreensão crítica da biblioteca”.

Os procedimentos adotados para se chegar ao resultado da dissertação serão através de análises teóricas e entrevistas com os provedores e mediadores de leituras desses espaços.

Sobre as questões que serão investigadas, o caminho será por uma estratégia investigativa qualitativa com visitas aos locais na intenção de colher dados descritivos das comunidades, dos espaços (biblioteca), dos trabalhos que são realizados, quem são as pessoas que atuam e frequentam, suas relações com o espaço e tudo o mais que surgir durante o processo investigativo (Bogdan, Biklen, 1994).

Baseando-se em Bogdan e Biklen (1994) as entrevistas serão feitas através de uma conversa em que serão inseridas as perguntas preestabelecidas necessárias de forma simples e cordial para que os sujeitos entrevistados respondam de maneira mais completa e se sintam à vontade. Da conversa informal nascerá a “entrevista em profundidade” com objetivo de recolher maior informação possível.

O que se tem observado até o presente momento é que os sujeitos partem sempre para alguma ação em prol da comunidade. Conforme Bader Burihan Sawaia (2009, p. 370) a

desigualdade social se evidencia por uma ameaça à existência. A relação da ameaça e as respostas a ela constituem um processo psicológico que a autora chama de *sofrimento ético-político*. Acrescenta que a transformação social exige ações diferenciadas para que seja possível vencer relações de servidão, em que uma delas é “[...] agir no sofrimento ético-político”.

Sawaia (2009) apresenta a importância do protagonismo dos sujeitos por diferentes organizações para resistir ao mal, pela alegria que potencializa a força do corpo e da mente, para que não se dê ênfase à tragédia. Diante disso, resistir não é apenas se rebelar, mas sim, agir por uma potência coletiva, podendo ser ela um movimento social da favela.

No agir é possível se identificar a força da resistência, conforme Marielle Franco (2017). A potência criativa e inventiva ao ser movida por uma vontade de superar as condições reais e para conquistar diversos espaços de convivência na cidade pode se materializar no campo das artes, da educação, em atuações políticas.

Nas favelas surgem diversos movimentos sociais com suas potências coletivas, a biblioteca comunitária é uma delas. O reconhecimento de suas atuações, das quais fazem parte aqueles que agem, emergem e trazem as demandas sociais reais, auxilia na libertação que leva a emancipação dos sujeitos.

Referências

- FRANCO, Marielle. A emergência da vida para superar o anestesiamiento social frente à retirada de direitos: o momento pós-golpe pelo olhar de uma feminista, negra e favelada. In: BUENO, Winnie; BURIGO, Joanna; MACHADO, Rosana Pinheiro; SOLANO, Esther (org.). *Tem saída? Ensaio crítico sobre o Brasil*. Porto Alegre: Zouk, 2017. p. 89-95. Disponível em: ditorazouk.com.br/Capitulo-MarielleFranco.pdf. Acesso em 17 mar. 2020.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MACHADO, Elisa Campos. *Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil*. 2008. 184f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.
- PAIVA, Jane. De memória em memória: traçando histórias na educação de jovens e adultos. In: PAIVA, Jane (org.). *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019. p. 133-149.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à diversidade*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- ROSA, Sonia. *Entre textos e afetos: formando leitores dentro e fora da escola*. 1. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- SAWAIA, Bader Buhian. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. In: *Psicologia & Sociedade*, 2009. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/nexin/artigos/download/psicologia-e-desigualdade-social.pdf>. Acesso em 17 mar. 2020.



Relato de Experiência Clube de Leitura: Sociedade Literária Sertões do Açú

Ademar Pelonha de Menezes Filho
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)

Em 2020 uma hecatombe biológica – o Novo Coronavírus – atingiu a humanidade, provocando um tsunami de incertezas, num oceano já bastante agitado, onde a ciência, o conhecimento histórico e a verdade dos fatos são violentamente atacadas por fanáticos, extremistas, reacionários, negacionistas ancorados em teorias da conspiração, numa alucinada mistura de insensatez, ignorância, inflados de todo tipo de preconceito e discriminação. “Pare o mundo que eu quero descer” trovara outrora Raul Seixas. No entanto, o mundo não parou.

Em meio ao pandemônio que vivenciamos foi na literatura que encontramos a força necessária para manter minimamente nosso equilíbrio mental, e a esperança de dias melhores. Corroborando Candido (2017, p.176), “[...] a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.” Quando a barbárie se avoluma dilacerando o que há de humano na espécie a literatura “[...] pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (Todorov, 2009, p. 30).

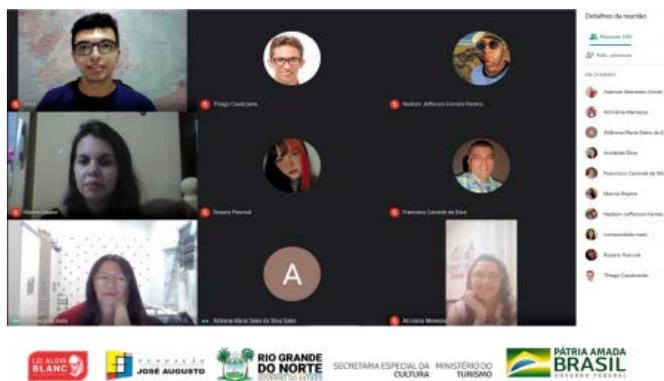
No segundo semestre de 2020 em virtude do incentivo financeiro proporcionado pela Lei Aldir Blanc – Lei n. 14.017, de 29 de junho de 2020 – um antigo desejo compartilhado por colegas professores se concretizou. Criamos em novembro do supracitado ano o clube de leitura Sociedade Literária Sertões do Açú, iniciativa coletiva, realizada por professores (as) de escolas públicas e privadas do município de Carnaubais/Rio Grande do Norte (RN), que desejam partilhar a leitura literária, conectando suas experiências pedagógicas ao livro e ao universo literário.

Nesse contexto, nossa experiência de natureza literária foi contemplada no âmbito do Edital n. 10/2020 – Ecos do elefante: apoio cultural aos municípios potiguares – da Fundação José Augusto, na categoria: Ações de Incentivo à Leitura. O aporte financeiro de 5 mil reais possibilitou a aquisição/constituição de um pequeno acervo de 600 exemplares de livros da literatura nacional e internacional, que estão disponíveis para empréstimos e/ou consulta aos membros da Sociedade Literária Sertões do Açú e comunidade em geral.

Asseverar a leitura e a escrita como práticas socioculturais que expressam as várias visões de mundo, alargando o exercício da cidadania e dos direitos fundamentais, assegurando aos membros do clube de leitura e comunidade o acesso ao livro e à leitura, bem como, sua fruição estética, mais a partilhar de experiências leitoras, constituem os objetivos fundamentais da Sociedade Literária Sertões do Açú.

A realização das atividades compreende dois encontros mensais, sempre na primeira e na última semana de cada mês, no primeiro decidimos coletivamente qual livro será lido, no segundo partilhamos nossas leituras e sentimentos acerca da obra lida. Ademais, alternamos as escolhas entre o que definimos previamente como literatura potiguar, nacional e internacional. Por causa da pandemia do Novo Coronavírus ainda não foi possível realizarmos presencialmente nossas reuniões, utilizamos a plataforma *Google Meet* para tal.

Figura 1: Encontro via *Google Meet*.



Fonte: Acervo da Sociedade Literária Sertões do Açú (2021).

Dessa maneira, iniciamos nossa jornada literária por *Havana: em busca da noite perfeita* do escritor potiguar Aluísio Azevedo Júnior; cruzamos com Macabéa em *A hora da estrela* de Clarice Lispector; nos deparamos com *O retrato de Dorian Gray* do irlandês Oscar Wilde; fixamos nosso Olho em *perfeito silêncio para as estrelas* do também escritor potiguar Wesley Gama; sofremos com *Ponciá Vicêncio* de Conceição Evaristo; desembarcamos em Macondo com *Cem anos de solidão* de Gabriel Garcia Marquez, viagem extraordinária repleta de cheiros, sabores e muito afeto.

Figura 2: Encontro via *Google Meet 2*



Fonte: Acervo da Sociedade Literária Sertões do Açú (2021).

As abissais desigualdades sociais no Brasil, dificultam substancialmente o acesso ao livro e à leitura, confirmando e perpetuando uma dramática realidade que favorece o pensamento acrítico, a disseminação de informações falsas, a não formação de uma consciência social e/ou histórica autônoma que possibilite reflexões críticas acerca do mundo a nossa volta.

Nesse sentido, acreditamos na força transformadora dos livros na construção de uma sociedade mais justa, igualitária na qual todos e todas possam ter acesso as condições necessárias para uma existência digna. A leitura é transformadora, expande nossa capacidade de entender, criar e recriar a própria realidade. O clube de leitura tem a importância de funcionar como núcleo irradiador da prática leitora, fazer com que os sujeitos possam fruir a leitura, perceber e aproveitar o valor estético da escrita, suas infindáveis nuances e formas de comunicar, de narrar, de inventar, de criticar, de apresentar o mundo.



Referências

- AZEVEDO JÚNIOR, Aluísio. *Havana: em busca da noite perfeita*. Natal: CJA Ed., 2015.
- BOJUNGA, Lygia. *Tchau*. 19. ed. 16 reimp. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2015.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.
- EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- GAMA, Wescey (org.). *Olho em perfeito silêncio para as estrelas*. Natal: Offset Ed., 2020.
- LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. 2. ed. São Paulo: Rocco, 2017.
- MARQUEZ, Gabriel Garcia. *Cem anos de solidão*. Trad. Eric Nepomuceno. 118. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- QUEIROS, Emanuela Carla Medeiros de. *Tecendo saberes sobre a formação inicial em literatura no curso de pedagogia: as vozes dos graduandos*. 2019. 304f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2019.
- SARTRE, Jean Paul. *Que é a literatura?* Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 1999.
- SOUZA, Míria Helen Ferreira de. *Literatura e formação humana: nas entrelinhas das obras infantis de Clarice Lispector*. Mossoró, Rio Grande do Norte, 2014.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- WILDE, Oscar. *O retrato de Dorian Gray*. 1. ed. Biblioteca Azul, 2013.



Relato de Experiência

Uma (de)colônia de férias: relato de experiência no Morro da Pereira da Silva, zona Sul do Rio de Janeiro

Beatriz Mota Ferreira
Marcello Miranda Ferreira Spolidoro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

A concepção e gestão do projeto apresentado neste texto – submetido à apresentação no eixo *Paulo Freire e diversidade no exercício da democracia* do II Colóquio Internacional *Aprendizados ao Longo da Vida* – ocorreram em um botequim de Copacabana, zona Sul do Rio, no período pré-pandêmico. O Bip-Bip, pequeno no tamanho — um estabelecimento de apenas 18m² — mas enorme em sua vocação social, trata-se de um bar pouco convencional: não vende comida, não tem garçom e seu principal produto não são bebidas alcoólicas. O Bip, assim apelidado por seus frequentadores, diz-se a serviço da cultura, da amizade e das ações de solidariedade.

Nesse espaço físico, os autores deste trabalho conheceram Raíssa Celina, uma maranhense moradora do Morro da Pereira, em Laranjeiras, também na zona Sul. Raíssa está à frente de um projeto chamado Casa Cultural *La Bohème*⁷, no qual atende a dezenas de crianças e adolescentes da comunidade. O prédio que abriga o *La Bohème* foi construído por um estrangeiro que deixou a Raíssa a função de alugar e administrar os quartos. Foi dela a decisão de transformar o lugar em um centro de educação e cultura. Para a seleção dos interessados em viver na casa, estabeleceu um critério: todos os locatários têm que estar dispostos a oferecer oficinas educativas para as crianças e jovens locais. Assim, os moradores da comunidade recebem reforço escolar, aulas de francês, cineclube, passeios culturais, entre outras atividades. Nas redes sociais, o espaço é assim descrito.

Apresentados à iniciativa, quatro amigos — dois dos quais são autores deste trabalho — decidiram participar do projeto social já em curso. O grupo de voluntários é heterogêneo: uma jornalista, uma atriz, uma historiadora da arte e um professor de biologia. Mas como saber o que seria de fato útil aos indivíduos atendidos? Quais seriam suas necessidades, desejos e sonhos? De que maneira levar a eles interferências que fossem, de fato, construtivas de amor e liberdade — como sugere o ideal da *La Bohème* — sem atuar como novos colonizadores ou pretensos salvadores? Ao revisitar seu clássico *Pedagogia do oprimido* (1969) em *Pedagogia da esperança* (1992, p. 107), o mestre Paulo Freire defende-se de acusações de ser um “invasor cultural” trazendo reflexões sobre a arrogância e o autoritarismo de intelectuais que se julgam proprietários do saber. Tomamo-las aqui emprestadas:

Para mim, o caminho da superação daquelas práticas [arrogância intelectual] está na superação da ideologia autoritariamente elitista; está no exercício difícil da virtude da humildade, da coerência, da tolerância, por parte do ou da intelectual progressista. Da coerência que vá diminuindo a distância entre o que dizemos e o que fazemos. [...] O que se exige eticamente de educadores e educadoras progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem. (Freire, 1992, p. 110-111)

⁷ A Casa Cultural *La Bohème* representa “[...] um coletivo de pessoas de diferentes partes do mundo com o mesmo ideal, levar amor e liberdade ao próximo através de atividades de educação e cultura para a comunidade Pereira da Silva situada acima do bairro de Laranjeiras e conectado ao bairro de Santa Teresa, na cidade do Rio de Janeiro. O espaço oferece aulas para a comunidade Pereira da Silva de reforço escolar, dança, francês e em breve teatro e, também, apoia e organiza eventos culturais”. Descrição do *Facebook*. Disponível em https://www.facebook.com/casaculturallaboheme/?epa=SEARCH_BOX. Acesso em 10 dez. 2019.

A partir da leitura e de inspirações teóricas em Freire, de diálogos do grupo envolvido, entendeu-se a necessidade de realizar uma atividade que gerasse aproximação e convivência entre voluntários e indivíduos atendidos. A ideia era reconhecer as individualidades, o ensinar-aprender para, diante das novas informações, cocriar as oficinas, cursos e vivências que seriam, adiante, ofertados na comunidade. Desta necessidade surgiu a meta de elaboração e efetivação de uma colônia de férias a ser realizada no período de recesso escolar de meio de ano. Em julho de 2019, grupo de quatro amigos e aproximadamente 40 crianças e adolescentes passariam seis dias juntos em exercício de aprendizado, democracia e formação humana.

As ideias freirianas *sulearam* o trabalho desde sua origem. Nas reuniões que antecederam os dias de atividade, emergiu a noção de que não seria produtivo estar com essas crianças e jovens em ação puramente recreativa. A oportunidade deveria ser esgotada no sentido dialógico, de promover reflexões, gerar debates, provocar novas leituras de mundo. Uma colônia que descolonizasse a mente: uma (de)colônia de férias. Para tanto, foi decidido que seria adotada uma linha de trabalho que permearia um centro de interesse: o Samba da Mangueira 2019, de Manu da Cuíca e Luiz Carlos Máximo – também frequentadores do Bip. A composição aborda aspectos ignorados e da história brasileira e traz à tona personagens não retratados nestas páginas. Deste trampolim discursivo saltariam as práticas de oficinas, brincadeiras e conversas programadas.

O objetivo era o de realizar seis dias de atividade, de segunda a sábado, das 13h às 17h, incluindo distribuição de lanches e um dia de passeio externo. Para comprar materiais, alimentos e para o pagamento de transporte, fez-se necessário encontrar uma maneira de arrecadação financeira. O grupo se voltou, então, ao ponto de partida do projeto: o Bip-Bip, em Copacabana, que tem tradição em arrecadações solidárias. A iniciativa foi divulgada em cartazes pregados no mural do bar e discursos durante as rodas de samba. Uma campanha na rede social também ajudou a viabilização. Na comunidade, a comunicação via *WhatsApp* com famílias já aderentes aos projetos da *La Bohème* promoveu as inscrições de 40 crianças e adolescentes entre quatro e 17 anos.

O primeiro dia de atividades, em 15 de julho de 2019, uma segunda-feira, foi programado para socialização entre crianças, adolescentes e adultos. Foi liderado pela voluntária jornalista. Era um dia claro e de sol, e todos se reuniram no terraço da casa, com uma ampla vista para a cidade do Rio de Janeiro. Na fala inicial de apresentação de cada um, nome, idade, de onde vinham e o que gostavam de fazer. Surgiram falas como “eu gosto de escrever poesia”, de um garoto de 10 anos. E “eu gosto de lutar”, de uma menina de 11. Quebras de preconceitos, conceitos, ideias formatadas. Formaram-se duplas, grupos, que participaram de brincadeiras, dinâmicas integrativas, jogos, audição de músicas e lições informais a partir da leitura do Samba da Mangueira. Muita troca e alegria marcaram o primeiro encontro. Realizou-se uma reunião ao fim do primeiro dia para levantamento de erros, acertos e necessidades. Como se formou um grupo muito heterogêneo em relação às faixas etárias, verificou-se a necessidade de divisão de três subgrupos para as tarefas nos dias subsequentes. As atividades previstas de teatro e cinema ocorreram em dois dias seguidos, com grupos distintos. Ficando, ainda, um terceiro grupo em atividades recreativas.

No segundo dia, a voluntária atriz realizou uma oficina de teatro partindo da ideia de improvisação cênica, com muita atividade corporal e de linguagem. Com os mais velhos, a criação e encenação foi desenvolvida a partir de personagens pinçados no Samba da Mangueira. Com as crianças menores, uma contação de histórias que terminou em grande carnaval: cada um dos participantes poderia se transformar no que quisesse, sem determinação de gênero ou outras limitações, com as fantasias descobertas dentro de uma caixa mágica.

No terceiro dia, o professor de biologia escolheu o filme *Zootopia* para uma sessão de cinema com as crianças e adolescentes. A animação conta a história de uma coelha que decide fugir do destino previsto para ela — a de ser uma trabalhadora rural — e sonha ser policial. Para

isso, ela precisa lutar contra os estereótipos, machismo, preconceitos e muitos obstáculos até alcançar seu objetivo. O filme gerou indagações como: “Todos têm as mesmas oportunidades no mundo?”, “Quem são os vilões e quem são as vítimas da nossa sociedade?” e “Quais são os seus sonhos?”. Em torno da última pergunta foi realizada uma atividade em que todos os participantes deveriam escrever em seus distintivos, colocados no peito — assim como o da coelhinha do filme — qual era o seu sonho para o futuro. Entre outras dinâmicas realizadas após o filme, esta foi a que trouxe ao grupo as maiores reflexões. Uma menina de 6 anos disse que gostaria de ser servidora, no que foi indagada: “Do governo? do Estado?”. “Não, de Jesus”, respondeu. Um menino de sete anos escreveu no peito que gostaria de ser policial. Os voluntários conheciam a história recente de tragédia que envolvia a família do garoto. Dias antes, na entrada da favela, seu pai, que estava envolvido com o movimento de tráfico local, havia sido morto a tiro por policiais.

No quarto dia de atividades, duas vans foram contratadas para o transporte até a Casa Roberto Marinho, no Cosme Velho, zona sul do Rio. O museu abrigava a exposição de Djanira, modernista brasileira que por muitos anos morou no bairro de Santa Teresa, retratando suas pessoas e paisagens. O grupo foi recebido por mediadores e guias que apresentaram o espaço, as obras e, em seguida, encaminharam os visitantes a uma sala de atividades, pintura, desenhos. Um lanche foi servido no local. O comportamento das crianças e adolescentes durante o passeio foi bem diferente do que vinha se apresentando na *La Bohème*, lugar onde se sentem pertencentes.

No dia seguinte, a atividade foi coordenada pela historiadora da arte. Ela conversou sobre a exposição visitada, sugerindo a todos que, assim como a artista Djanira, desenhassem e pintassem o que viam da janela de suas casas. Com as obras, todos ajudaram a montar uma galeria de arte no espaço, que receberia uma confraternização no dia seguinte. Desde o início de planejamento da colônia de férias, estava programada uma tentativa de aproximação com a família das crianças e adolescentes envolvidos, uma maneira de estar mais integrado à comunidade e às questões pessoais, familiares e individuais que surgissem ali. Assim, a ideia de uma confraternização final foi apresentada aos adultos responsáveis. Uma feijoada foi preparada pela mãe de duas meninas participantes. Amigos músicos dos organizadores produziram o uma roda de samba no local. O ponto alto do evento, porém, foi a participação musical de duas crianças e seus instrumentos de sopro. A apresentação musical fechou a colônia de férias com vivência simbólica que se perpetuou os dias de atividades: a troca de saberes e de afeto.

Após a semana de atividades, em conversa avaliativa, foram trazidos à tona discussões. O número excessivo de crianças matriculadas pode ter prejudicado algumas atividades, mas como não acolher àqueles que querem participar? Verificou-se que o sentido de competição e agressão é muito forte neles, portanto funcionaram bem os jogos colaborativos, as ações em dupla. Outra percepção do grupo foi de que é necessária uma interferência na relação dos participantes da colônia com o espaço: eles se sentem em casa, mas de que forma isso se traduz em um desrespeito ao local? A reunião trouxe ainda impressões, bem como autocríticas e autorreflexões: enfim, como os voluntários envolvidos podem agir de forma colaborativa naquele ambiente? O professor de biologia viu lacuna para atuar como apoio pedagógico de algumas crianças que tentam bolsa em colégios particulares ou fazem provas para entrar em escolas públicas concorridas. A historiadora de artes viu interesse para oficinas de artes. A atriz, de teatro. A jornalista percebeu vontade entre os adolescentes para realizar um círculo de leitura.

Para todos os envolvidos na experiência, a convivência com as crianças e adolescentes do Morro da Pereira, bem como a divisão de tarefas com amigos de formações tão distintas, foram exercícios de aprendizado, de humildade. Do aprender a hora de intervir e falar, ou do não reagir e se calar. De todas as lições de Freire, ecoou muito entre os voluntários um trecho de *Pedagogia da esperança*. Nele, após discorrer sobre a estada com camponeses do Chile — “[...] que sabem mais do que nós” (Freire, 1997, p. 58) — Freire fala da incontinência verbal dos intelectuais de esquerda. Na verdade, toda essa incontinência verbal, este desmando de palavreado não tem nada



que ver, mas nada mesmo, com uma correta, uma verdadeira posição progressista. Não têm nada que ver com uma exata compreensão da luta enquanto práxis política e histórica. É bem verdade, também, que essa discursão toda, precisamente porque não se faz no vazio, termina por gerar consequências que retardam ainda mais as mudanças necessárias. Às vezes, porém, as consequências do palavreado irresponsável geram também a descoberta de que a contenção verbal é uma virtude indispensável aos que se entregam ao sonho por um mundo melhor. Um mundo em que mulheres e homens se encontrem em processo de permanente libertação (Freire, 1997, p. 60).

Ficou, em nós, a noção da urgência da prática, ante o excesso de discursos. E a sensação vibrante de que os aprendentes em curso, naquela prática, fomos nós: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2004, p. 25).

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Mesa B5: Experiências da docência

Relato de Experiência

Experiências de coordenação pedagógica no ensino médio EJA e noturno diferenciado

Jaciária de Medeiros Morais

Nos caminhos percorridos com/na educação de jovens e adultos (EJA) são construídas múltiplas experiências com pessoas, lugares e espaços, momentos que conduzem à construção de saberes e práticas político-pedagógicas diferenciadas, mediatizadas pelos desafios cotidianos do processo de ensino e de educação que acontece por toda a vida, como prática permanente e continuada.

Entendida pela sua amplitude e diversidade de processos formativos sociais, a EJA deve considerar, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), os contextos em que as pessoas jovens, adultas e idosas vem se fazendo sujeito social – o que forma sua personalidade, valores e comportamentos construídos anteriormente a chegada na escola. Trabalhar com EJA remete ao entendimento da construção e ampliação, ao longo da vida, de conhecimentos básicos, de qualificação profissional e habilidades socioculturais, implicada com as necessidades e interesses dos indivíduos.

Esse entendimento se alinha a concepções e práticas *outras*, que não se restringem a aprendizagens e ensino voltados para a recuperação do não aprendido em determinado espaço, tempo e idade; ao contrário, considera os saberes que todos os indivíduos constroem na relação com o mundo, o que tem significado para suas vidas cotidianas.

Esse texto, portanto, apresenta (in)compreensões, sentidos e significados de práticas político-pedagógicas vivenciadas na coordenação pedagógica com a EJA em uma escola pública da rede estadual em Assu/RN. As experiências com e nesta atividade de coordenação, ajudaram a produzir reflexões relevantes a modalidade em questão, especialmente para o público da EJA – ensino médio noturno.

É a partir da organização curricular do Ensino Médio noturno diferenciado⁸, que o trabalho é produzido, especificamente com o projeto *Grandes Cientistas: histórias de vida e conhecimento*, realizado no primeiro semestre do ano de 2019, com estudantes de sete turmas: três de ensino médio noturno diferenciado (1^a, 2^a e 3^a Séries); e quatro de ensino médio na modalidade EJA (EJA I A, I-B; EJA II; EJA III).

As motivações para este trabalho, estão relacionadas ao significativo esforço que mobilizou a participação de estudantes e professores, embora com limitações relacionadas a disponibilidade de tempo e recursos. A compreensão político-pedagógica foi sendo construída no processo, mas consciente de nosso inacabamento (Freire, 2001), não ficamos na imobilidade, buscamos sobretudo, em princípios democráticos realizar um trabalho coerente com as necessidades dos estudantes.

O projeto iniciou com discussões com os estudantes sobre possíveis temáticas a serem trabalhadas no semestre. As temáticas eram sugeridas pelos professores, estudantes e pela coordenação pedagógica, logo após selecionadas e colocadas em votação nas turmas. As discussões mais recorrentes foram relacionadas à saúde física e mental, drogas, alimentação

⁸ A rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte (RN) instituiu, em 2009, Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno, que promove algumas mudanças, dentre elas, a organização de oferta por semestralidade, a redução dos horários de aulas, para três horas diárias e o desenvolvimento de atividades vivenciais como estratégia de complementação das aulas, realizada por meio de projetos (Rio Grande do Norte, 2009). Para aprofundamento da discussão sobre ensino médio noturno diferenciado, buscar tese de Oliveira (2016), que faz um estudo sobre a política de desenvolvimento implementação no RN, com recorte na região Assu-Mossoró.

saudável, trabalho e histórias de vida. Cada turma definia suas opções e selecionadas para a escolha final, realizada com os professores a partir de reflexões sobre a viabilidade das temáticas diante do tempo, dos recursos humanos e materiais que a escola podia empreender, bem como das motivações dos professores em desenvolver.

Os planejamentos eram realizados uma hora antes das aulas, poucos professores conseguiam participar, pois muitos trabalhavam em outras instituições, em outro turno, complementando sua carga horária. Definimos o tema *histórias de vida* e discutimos a ideia de conhecer as histórias de cientistas. Cada professor pensou em nomes relacionados ao seu componente curricular, para não restringir às ciências da natureza e exatas, decisão relacionada ao entendimento de que todas as áreas têm cientistas e produzem ciências.

Para dar continuidade ao planejamento, em alguns momentos, era combinado com a gestão da escola, reservar as duas últimas aulas para discussão e vivência do projeto, assim contando com uma maior participação de docentes. A organização e acompanhamento foi realizado por meio da organização dos professores por turma. Cada turma ficou com três ou quatro professores de áreas diferentes, que por sua vez organizaram as turmas em grupos, com o intuito de que cada professor se responsabilizasse por um grupo, estratégia utilizada para orientar e acompanhar melhor os estudantes.

Os trabalhos em grupos estavam relacionados à pesquisa, estudos de fundamentação, produção de materiais e confecção de *banner* sobre o cientista indicado pelo professor. As atividades individuais faziam referência à pesquisa e seleção de um cientista que o estudante preferisse para realizar a leitura da história de vida, em um momento do Sarau. As atividades culturais se realizaram por meio de sessões de cinema no teatro da cidade e sua culminância no teatro da escola.

O projeto *Grandes Cientistas: histórias de vida e conhecimento* foi apresentado aos estudantes, explicando a sistemática de organização, de acompanhamento dos professores, das atividades planejadas e os prazos a serem cumpridos. Um momento que reuniu a equipe de professores e de estudantes do turno noturno. O espaço era organizado com mesa central, flores, som e microfone, com cerimonial de apresentações e discursos da direção, coordenação e professores.

A primeira atividade após a apresentação do projeto foi o *Sarau de Leitura*, desenvolvido em parceria com a professora regente da biblioteca da escola, organizando o espaço e conduzindo os estudantes para a sala de estudo, anexa à biblioteca. As cadeiras foram organizadas em círculo para que houvesse mais contato visual entre todos/as e o desenvolvimento horizontal das relações entre professores e estudantes.

A atividade foi marcada pela resistência dos estudantes em realizar a leitura, se justificavam pela timidez, pouca fluência e julgamento dos colegas. Passávamos parte da aula encorajando-os, e somente, depois de muita conversa compreensiva, motivadora e até mesmo apelativa é que estudantes se propuseram a ler, e na medida que realizavam a leitura e recebiam apoio, elogios, incentivos, outros se encorajavam a fazer. Os saraus foram realizados com todas as turmas, a maioria dos estudantes participaram, foi um momento desafiador, todos eles apresentavam sinais de tensão e nervosismo, como mãos trêmulas, suadas, ou com voz baixa.

A preparação para a culminância foi um momento significativo de visibilidade dos estudantes e de suas capacidades em realizar um trabalho bonito e rico de aprendizagens. Foi um período de fluxo de estudantes do noturno, circulando o diurno. As pesquisas e elaboração dos *banners*, foram realizadas em um trabalho colaborativo entre os estudantes, professores e coordenação pedagógica. Os *banners* podiam ser feitos em cartolina, mas os estudantes se mobilizaram e enviaram para a impressão em gráficas, se preocupando com a estética dos trabalhos. Alguns estudantes foram na escola pedir ajuda na digitação, seleção de imagem, montagem gráfica e produção de materiais, como maquetes, experimentos, o que eles entendiam que era representativo sobre os cientistas.



Flexibilizamos os horários para que todos tivessem oportunidade de discutir em grupo e realizar as atividades, pois alguns só tinham tempo à noite. Apesar do empenho e motivação na preparação das atividades, tivemos algumas tensões, como exemplo a posição da gestão em não permitir que algumas estudantes entrassem na escola porque estavam de *short*.

A mediação do projeto junto aos professores e estudantes do Ensino Médio EJA e Noturno Diferenciado foi uma experiência que motivou a busca por outros espaços de reflexão sobre a educação de jovens, adultos e idosos, pautada nos aprendizados ao longo da vida, que nos conduziu no ano de 2019 à participação no Grupo de Estudos de Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA).

Essas experiências colaboraram para o entendimento de que é possível realizar um trabalho pedagógico-político participativo e mais democrático; de que é preciso estar vigilante quanto as ‘boas intenções’ de inclusão das classes populares em espaços públicos elitizados, o que requer uma compreensão crítica pela luta de tornar popular o que é público e da necessária formação das pessoas envolvidas no trabalho com a especificidade da educação de jovens adultos e idosos.

Acreditamos que como aprendido com Freire (2001, p. 17) “uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano” torna a escola, a EJA e o trabalho de coordenação pedagógica prazeroso e possível.

Toda a dinâmica de trabalho em grupos de estudo, de pesquisa de campo, de reflexões teóricas e de solidariedade criadas no percurso, contaram com o trabalho de coordenação pedagógica, que em nosso entendimento, implica em um trabalho democratizante, cuja característica principal é a prática das relações interpessoais, especialmente quando o público envolvido, também são jovens, adultos e idosos em processo de aprender por toda a vida.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14. maio/jun./jul./ago. 2000.
- RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Educação, Cultura e Desportos. *Orientações Curriculares Ensino Médio Noturno*. Natal: Metropolitana Gráfica e Editora, 2009.
- OLIVEIRA, Márcia Betânia. *Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN): o que significa ser diferenciado?* Rio de Janeiro, 2016. 259 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



Resumo de Pesquisa Pedagogas em ciência e tecnologia: uma inclusão excludente

Amilde Martins da Fonseca

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

Esta comunicação tem por objetivo refletir sobre a inclusão de mulheres pedagogas numa instituição de ensino técnico e tecnológico, à luz das epistemologias perspectivistas, mais especificamente a *Standpoint Theory*. Associa-se essa teoria à concepção freiriana de que os grupos dominados têm uma posição epistemológica privilegiada. A pesquisa foi empreendida observando como se processam as relações de gênero no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), para refletir sobre a inclusão de mulheres pedagogas nesse espaço de ciência e tecnologia. Subjacente ao objetivo proposto, configura-se a indagação: como as pedagogas percebem a hierarquização das ciências/saberes no desempenho de suas funções? As epistemologias feministas perspectivistas⁹ são tomadas como norte na elaboração do trabalho. A ênfase dada à hierarquização das ciências/saberes se justifica porque nessa hierarquização se prioriza os homens e suas atividades em detrimento das mulheres e seus afazeres. As reflexões encontram respaldo nos estudos de Paulo Freire. O recorte é o ponto significativo da *Pedagogia do oprimido*, no qual o autor enfoca a concepção de que os grupos dominados têm uma posição epistemológica privilegiada. Essa concepção é adotada por muitas teóricas feministas que inspiram esse trabalho. As mulheres, historicamente dominadas, possuem informações sobre o processo de dominação a que os dominadores não têm acesso. Analisa-se o discurso de pedagogas, ouvidas em entrevista semiestruturada. Investiga-se a percepção que essas mulheres expressam sobre a inserção desse coletivo no Instituto e a compreensão que demonstram sobre o processo de generificação. Há uma lógica binária assimétrica, que coloca as mulheres em situação de desvantagem no campo da ciência. Esse raciocínio excludente da ciência reflete-se em outros campos e parece mais nítido quando se trata de uma instituição de ensino tecnológico espaço predominantemente masculino. E, mais especificamente quando essas mulheres advêm de uma formação em ciências humanas. Esse é um ranço do positivismo, cuja concepção exalta o estado científico como estado de virilidade e esse ranço ainda permanece na linguagem. Keller (1991) declara que quando apelidamos duras as ciências consideradas objetivas em oposição às reputadas como mais brandas, implicitamente estamos invocando uma metáfora sexual, relacionando dura e masculino, mole e feminino. Essa relação tece em seu cerne uma conexão entre saber, objetividade, poder e dominação, na qual as áreas duras se sobrepõem, dando azo à hierarquização do gênero. Na contemporaneidade, as teóricas feministas argumentam que a ciência mais do que empírica é teórica, pois é fruto de nossas inferências acerca do mundo. Contudo, como herança do paradigma positivista, que ainda se configura como dominante, os conhecimentos e saberes relativos ao humano não alcançam o mesmo prestígio no interior da instituição de ciência e tecnologia em estudo. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) argumenta pelo posicionamento epistemologicamente privilegiado dos grupos dominados e postula que, por estarem em posição dominada na estrutura que divide a sociedade entre dominantes e dominados esses grupos tem um conhecimento da dominação que os grupos dominantes não podem ter. Esse é o espaço no qual a teoria do ponto de vista e a concepção freiriana convergem. Haraway (1995) concebe a teoria do ponto de vista como um privilégio epistemológico das mulheres que lhes permite uma visão mais verdadeira e menos distorcida da realidade. Para Bartra (1998) ponto

⁹ As epistemologias perspectivistas ou do *standpoint*, têm como origem as ponderações de Hegel acerca da dupla visão do escravo em relação ao seu “senhor”, isto é, sobre o privilégio do ponto de vista daqueles que ocupam a posição de subordinados (Hartsock, 1997).

de vista feminista é um caminho que vai se fazendo à medida que se desenvolve a investigação e serve para obter um conhecimento com menos falsificações ao levar em consideração questões marginalizadas ou ignoradas. No campo empírico desse estudo, as influências dessa conexão ciências duras – masculinidade; ciências moles – feminilidade se materializam. Keller (1998) trata essa associação como mito e afirma que como tal, ele deve ser examinado, visando desvelar a naturalização com que vem sendo tratado. Indagadas sobre como percebem a hierarquização das ciências/saberes no desempenho de suas funções, assim se expressam pedagogas entrevistadas (PE): os docentes não se dirigem às pedagogas do mesmo jeito, quando olham é de cima para baixo (PE1). A gestão é quem está no cenário de poder, de visibilidade e quem está nesse cenário são os homens (PE2). Para alguns professores eles são detentores da sabedoria e ninguém vai interferir no que eles fazem (PE3). Às vezes, esse sentimento de ser escanteada é mais em relação ao nosso conhecimento, à nossa formação (PE4). É como se eles soubessem, tivessem toda a verdade do conhecimento e a gente não soubesse de nada (PE5). Donna Haraway (1995) alerta que há grande valor em definir a possibilidade de ver a partir da periferia e dos abismos, pois apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva. Os discursos foram, pois, analisados exatamente desse lugar em particular, do lado de cá do fosso que separa a atuação das pedagogas do corpo docente e gestor. A análise possibilitou compreender como o viés de gênero perpassa a realidade da instituição e como o androcentrismo consegue manter-se nesse ambiente. Proporcionou ainda depreender como as construções sociais e científicas hegemônicas dificultam a inclusão das mulheres nesse ambiente de ciência e tecnologia, legitimam a dominação masculina e engendram os espaços simbólicos. Em suma, o que se constata na instituição em pauta é uma inclusão excludente, uma sobreposição dos conhecimentos das áreas técnicas, cuja conexão com os homens é histórica, aos conhecimentos das humanas, tradicionalmente relacionado às mulheres. Nesse veio hierarquiza-se as ciências/saberes e conseqüentemente o gênero. Os homens são alçados aos cargos de mando pela suposta superioridade de sua perícia. As mulheres, sobretudo as pedagogas, legítimas representantes das ciências humanas, vivenciam a inclusão excludente: convivem no mesmo espaço, todavia há um espaço simbólico a elas destinado.

Referências

- BARTRA, Elly. Reflexiones metodológicas. In: BARTRA, Elly (comp.). *Debates em torno a uma metodologia feminista*. Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana, 1998. p. 141-158.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, São Paulo, n. 5, p. 7-42, 1995.
- HARTSOCK, Nancy. Comment on Hekman's "Truth and Method: Feminist Standpoint Revisited". *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, v. 22, n. 2, p. 341-365, 1997.
- KELLER, Evelyn Fox. *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia IVEI, Edicions Alfons el Magnanim, 1991.
- KELLER, Evelyn Fox. Gender and Science: origin, history and politics. In: HULL, David L.; RUSE, Michel (ed.). *The philosophy of biology*. New York: Oxford University Press, 1998.



Relato de Experiência

Educação em tempos de barbárie: resistências e (re)existências na educação de jovens e adultos e idosos

Daniela do Carmo Oliveira
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

O pensamento de Paulo Freire (1921-1997) é referência dentro de um conjunto de práticas e reflexões que perpassam áreas do conhecimento e formas de atuação política desde a segunda metade do século XX. O ano de 2021 marca o centenário de nascimento do Patrono da Educação Brasileira, o educador Paulo Freire, e coloca em evidência sua vida e obra, convidando à crítica, reflexão e releitura de seus fundamentos epistemológicos e metodológicos. Nós como seres (in)completos e (in)acabados que somos escrevemos pela motivação da busca constante por um mundo justo e bonito. Esperançando eu vou criando minhas próprias marcas da indignação, refletindo e agindo, descobrindo que o melhor momento para se lutar é hoje, amanhã e depois e que neste caminho precisamos olhar para trás e ressignificar o presente.

Durante as aulas remotas do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica III do curso de Letras Vernáculas do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) do campus XIV no município de Conceição do Coité pertencente ao Território do Sisal da Bahia, muitas reflexões e inquietações foram suscitadas e provocaram o desejo e a necessidade de desvelar a partir da elaboração de um formulário virtual conhecer saberes e fazeres dos docentes da educação básica, especialmente da educação de jovens e adultos (EJA). Os docentes vêm enfrentando uma batalha de se (re)significarem quanto as metodologias de ensino, muitos tiveram que abandonar a “roupagem velha”, nada fácil para quem teve uma vida inteira de contato físico com os estudantes, de escrever em quadro, compartilhar vivências, ser ouvinte, pai/mãe, e se verem obrigados a fazer a arte de ensinar por telas minúsculas, se tornou frustrante, sufocante e pouco produtivo.

Essa modalidade deixou uma inquietude muito grande entre os docentes, o que fazer diante de uma situação tão atípica? Muitos continuaram com a antiga e pouco profícua forma de ensinar, quanto outros buscaram meios para transformar esse ensino menos doloroso e mais significativo.

Os educadores estão tentando construir mecanismos que validem a educação escolar e atenda a todos os sujeitos. O aplicativo de *WhatsApp* foi uma das ferramentas imprescindível nesse momento pandêmico, se tornou um dos principais meios para o ensino, dessa forma os professores estão conseguindo desenvolver algumas atividades acadêmicas. É perceptível que os docentes se desdobram além das suas atribuições para manter o ensino e aprendizagem acontecendo, e na EJA não está sendo diferente, porém com um grau de dificuldade a mais, levando em consideração esse movimento de acolhimento que existia entre docente/discente no presencial, se eleva a dificuldade do docente na construção de metodologias que atendam com eficiência esses sujeitos de possibilidades.

O sucateamento da educação pública no Brasil foi intensificado pelo contexto da pandemia do *Covid-19* e a necessidade de suspensão das aulas presenciais, mudanças abruptas foram implementadas sem políticas públicas eficazes para subsidiá-las aumentando a deficiência no ensino, a evasão escolar e a distorção idade-série, colocando a escola, o educando e a família em um grande desafio para compensar o descompromisso do estado com a efetiva garantia desse direito.

A exigência de uma conexão de internet de boa qualidade, equipamento para assistir as aulas e um ambiente domiciliar que possibilite o estudo, colocou sujeitos de classes populares e do campo em situação de privação de direitos. Aqueles que têm as condições mínimas para

acompanhar as aulas são acometidos pela ansiedade e baixa concentração causados pelo clima hostil instaurado pelas crises: sanitária, social e econômica potencializadas pela política do descaso e desgoverno no Brasil.

Segundo Paulo Freire transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o seu caráter formador, faz-se necessário portanto, a criação de um ambiente de diálogo e amorosidade, em que as angústias dos professores e estudantes possam ser compartilhadas e acolhidas, que seja efetivo o reconhecimento dos saberes e do cotidiano vivo e vivido, valorizando-os e respeitando-os em suas especificidades.

O caráter destrutivo da imposição da educação bancária tornou-se mais evidente. Jovens e adultos têm o árduo trabalho de manter-se vivos em meio a um país assolado pela morte e pela fome, a educação tem a incumbência de levar boniteza para o cotidiano desses sujeitos e legitimar suas potencialidades, reforçar sua humanização e autonomia, além de conclamar o repúdio à barbárie.

A educação é um direito social e como direito público subjetivo universal transforma-se num instrumento importantíssimo para afirmar a liberdade, humanização, cidadania, autonomia e a democracia. Os movimentos sociais populares travam tensas lutas por direito no próprio campo do direito, das normas. Historicamente, os debates e as discussões em torno da necessidade de defender a educação pública, especialmente dos sujeitos das classes populares, por meio da disseminação da educação por todo o país, oscilam entre a tutela e a responsabilidade do Estado e a luta pela conquista desse direito para coletividade.

Os sujeitos pertencentes às classes populares, seja do campo ou da cidade, historicamente, herdaram do Estado uma educação pública marcada pela ausência de uma proposta pedagógica consistente e com uma estrutura física incapaz de satisfazer seus anseios e necessidades educacionais. Assim, os investimentos educacionais passaram de destinação orçamentária minoradas.

Conforme Aguilar (2000) convive-se com um Estado “desertor”, que não cumpre com suas obrigações para com a população, especialmente com aqueles que continuamente têm que lutar para assegurar seus direitos, entre eles, a escola pública. As precárias instalações físicas das escolas colocam em risco a saúde e a vida dos estudantes e professores.

Muitas escolas no Brasil, especialmente aquelas nas periferias e no campo não atendem às condições básicas, como cadeiras, carteiras, energia elétrica, água potável, banheiros, merenda escolar e, também, ausência de investimentos na formação inicial e continuada de professores não garantem o direito à educação e nem a qualidade do ensino aos cidadãos.

Os sujeitos pertencentes aos setores populares, tanto do campo como na cidade, não tiveram acesso ainda às políticas educacionais, na medida do necessário e do direito, tampouco elas foram capazes de satisfazer seus anseios, demandas e necessidades educacionais. Isto equivale a reconhecer que a população constituída de sujeitos do campo encontra-se praticamente excluída da escola.

No Brasil, muitos têm sido os autores a estudar e a problematizar a questão do direito à educação e à escola pública popular, seus limites e possibilidades concretas, especialmente no que diz respeito ao fosso que existe entre o que é instituído e não atende as demandas e exigências da população, e a busca constante de estratégias para assegurar conquistas e avanços.

A necessidade de estabelecer diálogo permanente entre oprimidos, em busca de soluções para a melhoria da qualidade de vida, especialmente dos que foram deixados fora de processos democráticos, em um Estado de direito, além de constituir uma forma de educação a serviço do desenvolvimento, educa cada sujeito para a conquista da consciência da opressão e do lugar protagonista das classes populares, por meio de reivindicações, na construção de políticas públicas de educação para todos, tanto na cidade, como no campo.



As demandas e anseios dos sujeitos da educação de crianças, jovens, adultos e idosos do campo e das periferias não constituem ponto de partida na formulação das políticas. Assim, as conquistas no âmbito jurídico demoram para serem materializadas. A falta de articulação e colaboração efetiva entre os sistemas de ensino estaduais e municipais e as iniciativas das organizações sociais representa um obstáculo. Existe uma fronteira entre o instituído e o instituinte.

A educação foi obrigada a implementar uma nova modalidade de ensino, na qual todos dependem da funcionalidade das máquinas tecnológicas, uma avalanche de informações e novidades foram impostas a toda sociedade. Tudo muito intenso, sem organização, e principalmente sem recursos para seguir com uma educação de qualidade e acima de tudo que chegasse a todos, como garante a Constituição de 1988. Muitas questões apareceram com esse novo ensino, ficou escancarado o tamanho da desigualdade social que ainda impera em nosso país, e em decorrência disso, há uma grande deficiência na aplicabilidade do ensino remoto.

Esse novo formato deslocou os profissionais da zona de conforto, impulsionando-os a transformar suas metodologias, se adequando ao novo momento, isso ocasionou um rebuliço interno nos educadores. Para os discentes existe a barreira da desigualdade, que vem impedindo uma grande parcela dos estudantes de estarem na sala de aula virtual, visto que muitos não possuem aparelhos para o acesso, não tem uma rede de conectividade e quando possui é de péssima qualidade, famílias grandes e um único aparelho para acesso, muitos fatores que vem destruindo com a educação que é um direito básico do cidadão.

Percebe-se muitas dificuldades, porém ficam sem solução, e as salas cada dia mais vazias, a maior parte dos adolescentes não tem vontade de ficar por quatro horas em frente a uma tela vendo letras subirem, eles logo opinam por desistirem, é muito complicado para os professores produzirem uma aula lúdica, visto que, eles ainda estão em processo de múltiplos desafios.

Essa urgência que se tornou a modalidade de ensino remoto, transformou a vida dos estudantes em um labirinto cheio de informações que são lançadas de todos os lados, a sobrecarga impede que a aprendizagem seja efetiva, quando existe a aprendizagem, porque o que se percebe é um ensino e aprendizagem fictícia, o professor produz material, porém o retorno não é satisfatório, sem contar o quanto essa modalidade foi um tanto invasiva, diminuindo a privacidade de todos, influenciando negativamente no desenvolvimento tanto do educando como do educador.

A escola, bem como outros espaços de aprendizagem, ao pensar os seres humanos, como afirmava Freire (1996), como seres inconclusos e inacabados contribuirá para que estes sujeitos se façam cientes dessa inconclusão, incentivando-os para a busca de um devir, do ser mais. Romper com as dificuldades está sendo conquistado dia pós dia, como uma colcha de retalhos que vai sendo moldada de acordo com as possibilidades que as pontas soltas produzem no percurso.



Referências

- AGUILAR, Luis Enrique. Brasil - Argentina nos anos de 1982-1992. Campinas, São Paulo: FE/Unicamp: R. Vieira Gráfica e Editora Ltda, 2000.
- FARIA, Edite Maria da Silva de. Panorama das políticas e propostas de educação de pessoas jovens e adultas no Brasil: fronteira entre o instituído e o instituinte *In: A educação de jovens e adultos: questões atuais*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 103-121.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopez; revisão técnica Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18).

Relato de Experiência
Educação de jovens e adultos e diversidade de gênero: reflexões para a formação continuada de professores

Tito Marcos Domingues dos Santos
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC)

Muitos professores podem não se sentir à vontade para tratar da temática da homoafetividade ou, mesmo, para interagir com os alunos diante de uma situação em que surjam comentários e atitudes hostis ligadas à temática. Até mesmo, esses profissionais podem se omitir diante da situação e mudar o foco do assunto ou pedir que não se mencione algo a respeito dessa questão na escola.

Talvez, para muitos professores e para a escola, seja mais confortável fingir que nada acontece e, ao serem perguntados por pais ou outras pessoas de fora da escola, seja mais fácil responder do seguinte modo: “[...] em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área”. Ou, então, “[...] nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos [...]” (Louro, 2003, p. 80).

Culpar os professores e os demais profissionais da educação pela reprodução de comportamentos e atitudes hostis relacionadas à homoafetividade na escola não seria, a priori, uma atitude adequada. É preciso pensar a respeito do processo histórico que contribuiu para a formação da escola que omite e discrimina a homoafetividade. Tal processo, desde o início, valorizou o binarismo homem-mulher, menino-menina, e assim por diante, em uma época na qual ainda se valorizava o hábito de menina ter que entrar na fila apenas com outras meninas, menino ter que formar, também, com outros meninos, bem como em que ainda existiam brincadeiras próprias e adequadas para meninas e meninos. Conforme Louro (2003, p. 81), “[...] não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais — nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve”.

A afirmação de Louro (2003) se faz ainda mais importante quando levamos em conta que os professores têm suas próprias crenças, religiões, valores e formas de pensar e de estar no mundo. Não seria razoável achar que um professor nascido em um lar tradicionalmente cristão e com sua concepção do cristianismo, centrada no binarismo heterossexual, tivesse que deixar em casa toda sua visão acerca da sexualidade, ao chegar no ambiente escolar. Devemos nos lembrar de que “[...] em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos” (Louro, 2003, p. 50).

Essa concepção de hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã ainda é bem marcante entre os professores, mas pode ser modificada, conforme Louro (2003). As identidades, tanto dos alunos como dos professores, estão sendo produzidas e marcadas por intermédio de relações de desigualdades, e se reconhecermos tais desigualdades voltadas à manutenção de uma sociedade dividida, poderemos nos contrapor à disseminação da desigualdade e do preconceito na escola: “[...] se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades” (Louro, 2003, p. 85).

Como poderão os professores, não apenas reconhecerem essa desigualdade, como também se sensibilizarem e se contraporem em contribuir com a disseminação do preconceito na escola pública?

Mesmo que na sala de aula ou no ambiente escolar possam surgir situações em que as questões da homoafetividade venham à tona, muitos professores não se sentem à vontade para aprofundar o diálogo, devido à falta de informação e/ou ao desconhecimento teórico produzido pela comunidade científica que possa subsidiá-los no diálogo acerca da diversidade de gênero ou, até mesmo, por falta de interesse no tema.

Diante do exposto, este capítulo tem o objetivo de traçar as possibilidades em que a EJA, em sua proposta curricular, em constante construção, conforme Pedroso, Macedo e Faúndez (2011), tem de incluir o diálogo e as atividades relacionadas à homoafetividade e suas características, desde que se leve em conta a formação continuada de professores, ao focar no seguinte aspecto: conhecimento teórico acerca das questões da homoafetividade para além do binarismo homem mulher. Muitos professores da modalidade EJA, bem como de outras modalidades e/ou níveis de ensino, poderão estar perdendo a chance de se envolver e de implementar currículos que tratam do assunto simplesmente por não terem acesso ao conhecimento teórico referente à temática.

Logo, mais do que um texto teórico com finalidades acadêmicas, este trabalho visa apelar, também, de forma ético-política, para que a comunidade científica ligada à pesquisa na educação e aos estudos da diversidade de gênero possa ainda mais reconhecer a importância da formação continuada de professores como uma ferramenta precisa, a fim de que mais docentes possam se sentir aptos, sensibilizados e formados para acolher a temática da homoafetividade, de forma que, no futuro, as questões de gênero possam ser discutidas sem receio e sem culpa na escola.

Se tiverem acesso ao conhecimento teórico, por meio da formação continuada e de oportunidades para dialogar e interagir com os movimentos LGBTQI+ (lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, questionando ou *queer*, intersexuais e + outras possibilidades de gênero), dentro e fora da escola, possivelmente muitos professores poderão ter ampliada sua concepção acerca da homoafetividade para além dos parâmetros da biologia e da cultura religiosa, pois Crochík (2015, p. 50), em seus estudos acerca do preconceito, revela que esse é um fenômeno social e não biológico. Ele não nasce com o indivíduo. É fruto da experiência deste com a cultura em que está inserido. Mas como o professor da EJA poderá percebê-lo e estar apto ao seu combate?

Entender a manifestação do preconceito exige um estudo teórico, indispensável a todos os professores. Sem entender as suas causas, torna-se inviável combatê-lo: “O preconceito é um fenômeno social, que indica a restrição às experiências individuais, as quais são necessárias para a constituição desses indivíduos” (Crochík, 2015, p. 50).

E, diante dos desafios impostos pela temática da homoafetividade na escola, torna-se cada vez mais urgente a necessidade de que professores da EJA tenham acesso à experiência teórica e à pesquisa, que poderão se concretizar mediante a formação continuada, tanto oriunda da universidade como, também, do diálogo entre a escola e os movimentos em prol dos debates vinculados à temática LGBTQI+.

Assim, a EJA, por ser uma modalidade de ensino que possui um alunado, em sua maioria, já pertencente à maior idade, poderá não sofrer tanta interferência desestimuladora de instituições como família, Estado e igreja, ao promover o diálogo aberto e direto em relação à homoafetividade. Talvez, o desafio maior esteja em sensibilizar os professores para que eles possam ter maior autonomia, coragem, interesse e preparo para abordar a temática.

Concluimos que a formação continuada voltada que enfatize a temática da homoafetividade na modalidade EJA pode ser uma grande possibilidade para desconstruir o tabu acerca da temática e estimular, encorajar, capacitar e oportunizar interações e diálogos entre educadores e educandos da modalidade.

Porém, a formação continuada de professores, tanto oriunda da universidade quanto dos movimentos sociais LGBTQI+, poderá disseminar práticas pedagógicas, bem como levar à



produção de um currículo favorável à implementação definitiva, sem culpa, sem medo, sem tabu e não preconceituosa acerca do tema da homoafetividade na escola.

A EJA, por ser uma modalidade de ensino que acolhe um alunado adulto e culturalmente diverso, possui uma vocação favorável para que experiências de interação e diálogo entre diferentes grupos – heterossexuais, bissexuais, homossexuais, transexuais etc. – possa ocorrer na escola.

Para que os professores possam ser mediadores, interventores, partícipes e acolhedores de todo o alunado em sua diversidade de gênero, é necessário que estejam bem formados. Não apenas (in)formados pela mídia de massa ou pelo senso comum, mas, também, capacitados em cursos de formação, dentro e fora da escola, em constante diálogo e interação com movimentos sociais que defendam e conheçam os estudos da diversidade de gênero para além das concepções exclusivamente elaboradas pela cultura heteronormativa.

Para finalizar, é importante salientar que para que essa formação continuada seja oferecida aos professores, é fundamental reconhecer que as barreiras escolares precisam ser ultrapassadas e/ou rompidas, bem como negociar formas de penetração dos cursos de formação continuada também dentro da escola, seja por pesquisadores da área ou por integrantes dos movimentos sociais LGBTQI+, mediante o constante diálogo com a comunidade escolar e com a sociedade civil e política. Trata-se, assim, não só de um movimento de formação continuada, mas também de um movimento político a ser travado com muita cautela, coragem, luta e seriedade.

Referências

- CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual sua relação? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da (org.). *Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- PEDROSO, Ana Paula Ferreira; MACEDO, Juliana Gouthier; FAÚNDEZ, Marcelo Reinoso. Currículos e práticas pedagógicas: fios e desafios. In: SOARES, Leôncio (org.). *Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



Relato de Experiência

Protagonistas de sua própria formação: experiências de uma formação docente para a luta contra o racismo na escola

Leandro Bulhões dos Santos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

O presente relato de experiência, submetido ao II Colóquio Internacional *Aprendizados ao longo da vida*, eixo temático *Paulo Freire e diversidade no exercício da democracia*, foi realizado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ao longo do segundo semestre de 2020, sendo seu autor bolsista CAPES.

A experiência é parte de um projeto de pesquisa que investigou os conceitos de racismo institucional e suas formas de atuação e manifestação na escola, apreciou a literatura recente sobre formação docente relacionando com questões étnico-raciais e com conceitos da educação para o antirracismo e propôs uma ação para a formação continuada no ambiente escolar, sendo um curso de formação docente em serviço.

Justifico a pesquisa com base na necessidade de um processo formativo contínuo de forma a instrumentalizar o corpo docente no enfrentamento ao racismo institucional, no (re)conhecimento da Lei n. 10.639/03, assim como do papel central do povo negro na construção do Estado brasileiro. Além disso, a experiência também se apoia na motivação de afirmar que só é possível a defesa de uma gestão democrática da escola a partir da afirmação desse lugar de protagonismo do povo negro, superando as visões ingênuas ou astutas (Freire, 2011) que disseminam o mito da democracia racial.

Como metodologia, opto por uma pesquisa qualitativa, de caráter colaborativo, em que o trabalho acontece de forma conjunta com os docentes, sendo estes protagonistas de todo o processo e decidindo coletivamente os caminhos, ações e decisões a serem realizadas. Neste sentido, o diálogo se estabelece como um ponto chave para a construção coletiva do processo, pois como destacado por Silvana Aparecida Pin (2014, p. 79): “Dialogar é interagir com o outro, respeitá-lo, acolher suas necessidades e dispor-se a construir uma nova história junto com o outro, a partir da história que cada um traz consigo”. O próprio panorama de construção coletiva se aporta na perspectiva dialógica de Paulo Freire quando “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39).

Em decorrência da pandemia de Covid-19 o curso de formação foi realizado inteiramente pela plataforma *Google Meet*, com encontros semanais, sendo cinco encontros impulsionados a partir de temas geradores propostos pelos participantes, nos dando a oportunidade de observar e analisar “[...] seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores” (Freire, 1987, p. 50).

Participaram da formação seis docentes das redes estadual e municipal de educação do Rio de Janeiro e uma docente da rede federal. Cada docente possui formação inicial em uma área sendo elas: história, sociologia, filosofia, matemática, educação física e língua portuguesa. Os temas propostos e que impulsionaram as discussões de cada encontro circularam por questões como: racismo estrutural, institucional e cotidiano; o racismo institucional nas práticas escolares cotidianas; políticas de branqueamento e o mito da democracia racial; a luta do movimento negro brasileiro por educação; as Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08; identidades; branquitude; e a descolonização dos currículos, sobretudo de ciências exatas, ensino de ciências e linguagens.

Desta forma os encontros foram divididos com a seguinte estrutura: primeiro encontro – *Raça, racismo e pandemia*; segundo encontro – *A legislação: nossa história é lei*; terceiro encontro – *Racismo, ideologia e poder*; quarto encontro – *Identidades: ser ou tornar-se?* e *Afroetnomatemática* e



Etnomatemática pela decolonialidade do ensino de ciências exatas; quinto encontro – Questões raciais na educação física.

Como resultados, observei a relevância do protagonismo docente em seu processo formativo, relacionando suas experiências e suas visões de mundo com os conceitos teóricos abordados ao longo do processo, revelando também à práxis desses sujeitos. Também destaco a importância do trabalho interdisciplinar e integrado como impulsionador de práticas coletivas de reflexões e ações antirracistas no cotidiano escolar, assim como a relevância de espaços contínuos de diálogo e formação entre docentes para ações pedagógicas efetivas no combate às desigualdades.

Referências

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PIN, Silvana Aparecida. *Educar o humano: construção do sujeito em Paulo Freire*. Frederico Westphalen: Pluma, 2014.



Relato de Experiência

A afroperspectiva dos povos Bantu, o ensino de filosofia e a lei federal n. 10.639/2003: representatividades negras no chão da escola

Wudson Guilherme de Oliveira

Resumo

Este trabalho pretende apresentar as dinâmicas amparadas na implementação da Lei Federal n. 10.639/2003, que altera o Artigo 26-A da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em uma instituição privada de educação na cidade do Rio de Janeiro, onde realizamos e evidenciamos uma pedagogia antirracista a partir de oficinas, leituras de textos, rodas de debates e pesquisas, ancorados na filosofia africana e na afroperspectiva dos povos *Bantu*, que serviram de subsídio para propor discursões potentes na luta contra o racismo.

Palavras-chave: povos *Bantu*; ensino de filosofia; educação étnico-racial.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. (Paulo Freire)

Introdução

É de fundamental importância, rememorar que em exatamente 18 anos atrás, no mês de janeiro do ano de 2003, ocorreu a sanção da implementação da Lei Federal n. 10.639/2003, que transmutou o Artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), avançando e conquistando resultados reivindicados pelos Movimentos Negros, em que estabeleceu a indispensabilidade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, como mecanismos possíveis para propor mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro, em todos os currículos escolares da educação básica.

Assim, com base na Lei, o objetivo deste trabalho é consolidar a sua efetivação no ensino de filosofia (Nogueira, 2014) e apresentar reflexões da filosofia africana (Lopes, Simas, 2020) acerca da ancestralidade, da história, cultura e língua dos povos *Bantu* “[...] grande conjunto de povos africanos disseminados do centro para o leste, sul e sudeste do continente. Falantes de línguas semelhantes no Congo, em Angola, na Tanzânia, em Moçambique, na África do Sul” (Lopes, 2008), pois dos quatro milhões de indivíduos que foram forçados a atravessarem o Atlântico vindos do continente africano para o Brasil, 75% desses corpos eram provindos dos territórios *Bantu*¹⁰. Vale destacar que esses grupos deixaram variadas contribuições históricas, culturais, filosóficas e linguísticas, que estão impressas em nossa sociedade.

¹⁰Para saber mais sobre o tráfico atlântico de corpos negros escravizados nos séculos passados, incluindo mapas, estimativas e análises históricas relativas ao tema, acessível por meio da *internet* no endereço virtual, veja o site www.slavevoyages.org.

Figura 1: Imagem do *slide* sobre os filósofos(as) e pensadores afrocentrados e decoloniais



Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira

Durante as ações afirmativas, também emergiram novas discussões acaloradas que questionaram e dinamizaram os conhecimentos sobre desigualdade racial, violência, preconceito, ações afirmativas, gênero, racismo, intolerância religiosa contra os adeptos das religiões afro-brasileiras, e outras intervenções epistemológicas e teóricas das ciências sociais, humanas, jurídicas e da saúde, incluindo, as produções críticas das teorias do século XIX, que ainda são presentes no imaginário pedagógico, teórico e social (Gomes, 2017).

Fundamentação, metodologia e resultados

As ações afirmativas foram realizadas, com a intenção de implementar a Lei Federal n. 10.639/03 e n. 11.645/08, e as suas perspectivas que acerbam as Histórias e Culturas Africanas, Indígenas e Afro-brasileira, para que sejam incorporados nos conteúdos curriculares do ensino de filosofia, para a turma do 1º ano do ensino médio da educação básica, composta por alunados jovens pretos, pardos e brancos, inseridos em uma instituição privada de educação na cidade metropolitana do Rio de Janeiro, onde evidenciamos uma pedagogia antirracista (Gomes, 2017) e decolonial (Walsh, 2013) a partir das pesquisas de filósofos afro-americanos, africanos (do Congo, Mali, Camarões e África do Sul) e afro-brasileiros.

Todos os filósofos(as) trabalhados no chão da escola, foram aqueles que produziram pensamentos filosóficos amparados na resistência afroperspectiva dos povos Bantu e as perspectivas da filosofia africana¹¹ “Ela está presente em todas as discussões a respeito do status filosófico de pensadores e pensadoras do continente africano” (Noguera, 2014, p. 72) e inspirados nas reflexões de alguns filósofos(as) e intelectuais africanos(as), afro-americanos(as) e afro-brasileiros(as), com o intuito e o desafio de se debruçar em pensamentos filosóficos demarcados por repertórios africanos, afrodiáspóricos, indígenas e ameríndios, de modo libertador e (des)colonizado.

¹¹ Em relação aos filósofos que exploram reflexões da filosofia africana com uma abordagem filosófica afroperspectivista, podemos nos reportar a referenciais como: Abdias do Nascimento, 2002; Cheikh Anta Diop (Senegal), 1967; Joseph Omoregbe (Lesoto), 1998; Kwame A. Appiah, 1997; Mogobe Ramose (África do Sul), 2011; Paul Hountondji (Costa do Marfim), 2010; Renato Noguera, 2014; entre outros.

Figura 2: Imagem do *slide* sobre os filósofos (as) e pensadores afrocentrados e decoloniais



Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira

A metodologia utilizada criou oficinas, rodas de debates, exposições de livros de literatura africana, indígena e afro-brasileira, além de apresentações de vídeos, textos, lâminas de *slides* afrocentrados, que serviram de subsídio para trocas de ideias sobre perspectivas da Lei Federal n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008: respeito, diversidade e igualdade em prol da luta contra o racismo — “[...] ideologia de superioridade racial que tende a beneficiar as pessoas brancas” (Malomalo, 2018, p. 491).

De modo democrático, o alunado se organizou em grupos para descolonizar os olhares eurocêntricos, racistas, machistas, homofóbicos entre outros, em relação aos direitos humanos e a disseminação do respeito mútuo ao próximo.

Os resultados alcançados, foram os surgimentos de pesquisas a partir de promoções de rodas de debates, quando os alunos entenderam os problemas das violações dos direitos humanos, entre outras questões que também estavam sendo suprimidas, em especial o racismo e os olhares estereotipados aos grupos afrodescendentes.

Discussões ou considerações finais

Consideramos ser de suma importância descolonizar os pensamentos baseados em moldes eurocêntricos, para que possamos revisar as correntes hegemônicas presentes em nossa sociedade e em especial nos currículos utilizados no chão da escola, que se articulam na disciplina de filosofia. Nesse sentido, este trabalho levanta discussões acerca de uma educação étnico-racial, combatendo preconceitos, discriminações nos espaços educacionais, traçando e construindo estratégias sólidas para contribuição à valorização e à construção de identidades negras em prol da redução do racismo.

Figura 3: Imagem do *slide* sobre os filósofos (as) e pensadores afrocentrados e decoloniais



Fonte e Arte: Wudson Guilherme de Oliveira

Referências

- BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2009.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LOPES, Nei. *História e cultura africana e afro-brasileira*. São Paulo: Balsa Planeta, 2008.
- LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio. *Filosofias africanas: uma introdução*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- MALOMALO, Bas'Illele. Uma agenda pan-africanista na década internacional de afrodescendentes. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Christina (org.). *Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Ed. Fi, 2018. p. 467-499.
- NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a Lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- WALSH, Catherine. *Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Ed. Abya Yala, 2013.



Eixo C: Paulo Freire e direito à educação para jovens, adultos e idosos

Ementa

Pensamento de Paulo Freire relacionado à garantia e efetividade do direito à educação para a diversidade de público jovem, adulto e idoso, como força político-cultural de exercício da democracia, problematizando modos outros de promover investigações em campo eivado de cotidianidades e de complexidades no mundo da vida de sujeitos diversos.

Mesa C1: Memórias e práticas

Relato de Experiência Colcha de retalhos: costurando memórias na EJA a partir da leitura literária

Laís Lemos Silva Novo Pinheiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

A costureira deixa cair retalhos de tecidos de todas as cores no chão. O marceneiro, pedacinhos de madeira. A cozinheira faz um desenho com os grãos de feijão que escolhe na mesa, e quem varre a casa pode dançar com a vassoura. É do cotidiano que brota a magia, a brincadeira que vai transformando uma coisa em outra... Abra os olhos e apure os ouvidos. É só prestar atenção. [...] Você testemunha grandes e pequenos episódios que estão acontecendo à sua volta. Um dia será chamado a contar também. Então verá que o tecido das vidas mais comuns é atravessado por um fio dourado: esse fio é a história.
(Ecléa Bosi, *Velhos amigos*, 1994)

A colcha de retalhos emerge como uma bela metáfora para a vida. Um remendar de lembranças, partes costuradas compondo um todo, uma história que se transforma em arte e em abrigo. Cada retalho da vida é resgatado de diferente cor, textura ou tamanho. São os retalhos de cada momento, unidos um a um que formam a colcha/tecido da vida. Inspirada por esse pensamento, o propósito desse estudo é o de demonstrar a importância do desenvolvimento do letramento literário para a educação de jovens e adultos (EJA) através do diálogo entre literatura e reconstrução de memórias que geram saberes em partilha. Intenciona-se, pois, refletir acerca da relevância de práticas envolvendo leitura de mundo, leitura de textos e leitura de si, costurando memórias na EJA. Nesse sentido, por meio do trabalho com o literário é possível inspirar narrativas discentes acerca de suas vivências, com respeito aos saberes dos educandos (Freire, 1996).

A motivação para a ação de ensino-aprendizagem aqui relatada emergiu mediante percepção da urgência de práticas pedagógicas mais condizentes com as reais necessidades dos alunos da EJA que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria (Brasil, 1996) e que compõem turmas híbridas formadas por jovens, adultos e idosos cujas trajetórias e experiências de vida precisam ser valorizadas (Arroyo, 2005; Freire, 1996). Partindo dessa constatação, percebe-se a importância em se considerar as memórias, os conhecimentos prévios e as experiências que esses alunos carregam consigo e que se transformam em ensinamento coletivo. As histórias de suas vidas que, muitas vezes, acabam por justificar o abandono ou a descontinuidade dos estudos trazem à tona grandes aprendizagens, momentos de superação e até mesmo pontos de contato com a história do outro.

Percebendo o poder humanizador da literatura (Candido, 1995) e com o intento de colaborar para um ensino voltado às práticas sociais, esta proposta de intervenção recorreu a autores que propõem reflexões sobre letramento literário como Cosson (2014a; 2014b) e Zappone (2008), definindo-o como processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, com construção literária de sentido, através de prática social e que se utiliza dos diferentes domínios da vida. No que diz respeito especificamente ao letramento em EJA foram considerados os estudos de Mollica e Leal (2009) que acentuam a necessidade de práticas educacionais pelo viés do letramento para turmas da EJA, por ser esta uma modalidade de ensino recebedora de sujeitos que ora estão na condição de discente nas salas de aula ora estão ativamente inseridos em várias atividades na sociedade. Já as relações com a memória são

embasadas em Ecléa Bosi (1994), pois, segundo a autora, a memória atende uma função social e o que parece ser individual passa a fazer parte do coletivo.

Em termos contextuais, o *locus* pesquisado encontra-se localizado no município de São Gonçalo (SG), no Rio de Janeiro (RJ), em uma escola pública que oferta a modalidade de ensino educação de jovens e adultos (EJA) no período noturno. A escola apresenta ótima infraestrutura e suporte para o desenvolvimento do estudo. O campo de pesquisa escolhido faz parte da realidade docente da pesquisadora, contudo, o ingresso neste campo para fins científicos foi devidamente respaldado por autorização da escola e dos colaboradores da pesquisa por meio de documentos legais. Os colaboradores foram um grupo de 30 (trinta) alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental da EJA que, após assistirem o filme *Narradores de Javé* que introduziu a temática da proposta das atividades envolvendo narrativas, memórias, histórias com valor canônico, foram convidados a lerem coletivamente a crônica *Coisas lembradas*, de Carlos Drummond de Andrade. Para tanto, a estrutura da sala de aula tomou o formato de um círculo. O círculo de leitura foi conduzido de acordo com a metodologia de Cosson (2014b).

O texto de Drummond versa, sob a forma de um diálogo, acerca da memória presente em objetos que se tornam de valor emocional, justamente por carregar lembranças e remeter a acontecimentos do passado rememorados no presente e que carregam grande carga emocional. Fator este que fez brotar várias lembranças aos alunos no decorrer da leitura do texto, até mesmo interrompendo-o, de forma natural, tamanha era a memória que aflorava no momento da leitura. Várias histórias afloraram no período de discussão do texto e, por vezes, entre lágrimas e sorrisos, os alunos resgatavam suas memórias e compartilhavam com os demais. Em seguida, foi solicitada uma produção escrita, na qual tinham que contar suas lembranças, narrando suas histórias de vida e, a partir do diálogo com o texto lido, reconstruir suas próprias memórias, associando o lido e o vivido.

Em quase todas as produções textuais foram percebidas histórias difíceis de vida que justificam, muitas vezes, o porquê do abandono dos estudos. Uma das produções escritas foi de um senhor que diz ter apresentado dificuldade em estudar e que, por isso, seus pais o tiraram da escola, também para trabalhar e ajudar na família, entretanto, depois de anos, ele percebeu que havia perdido muito tempo e que precisava dos estudos. Já o relato de outro aluno retrata o motivo de ter estacionado os estudos *por um motivo desagradável*, mas que depois retornou à escola e pretende dar continuidade até a faculdade. O motivo de cada uma dessas histórias se tornou recorrente em outras mais, principalmente a justificativa de terem feito *coisas erradas*, mas que tentam, agora, retomar o tempo perdido nos estudos e na vida. A gravidez na adolescência também foi uma temática comum entre as alunas ao justificarem o afastamento nos estudos.

Teve o caso também de um aluno do tipo “desinteressado”, que não gostava de fazer as tarefas, porém ele sentiu-se altamente estimulado a escrever sobre sua vida e contar sua história, seu sonho em seguir carreira militar. Vale ainda lembrar da narrativa de uma garota que se autodenominou *fria e fechada*, com problemas sociais, especialmente de relacionamento com os pais. Entretanto, cabe informar que sua mãe era sua colega de turma, que justificou ter voltado a estudar justamente para incentivar a filha. Com o tempo, foi percebido que o relacionamento delas em sala era bom e amigável, o contrário do relatado na produção escrita.

No decorrer da aula e na entrevista grupal, a aluna assumiu amar sua mãe dizendo que *ela é só um pouquinho chata, quando escrevi a redação dramatizei demais*. Ainda atinente a essas alunas, mãe e filha, ambas desenvolveram uma aproximação maior depois das atividades propostas e ficaram tão agradecidas que convidou a professora pesquisadora para lanchar em sua casa em forma de agradecimento e de possibilidade de mostrar um pouco mais da história de vida delas. Foi um lanche agradável e emocionante, rodeado de fotos, objetos de valor emocional e muitas histórias. Momento este que, agora, faz parte das memórias da professora-pesquisadora.

Na oficina chamada de *Colcha de retalhos*, os alunos, após avaliação e ajustes à produção escrita, foram solicitados a levarem um pedaço de tecido de qualquer cor e tamanho e canetinhas coloridas. De posse das produções escritas passaram-nas para o pedaço de pano, escrevendo suas histórias no tecido para remendar outras histórias dos demais colegas da turma, constituindo, assim, um todo feito das partes de cada um, costuradas com linhas coloridas por eles mesmos.

Cada um com sua história de vida individual transformou-a em ensinamento coletivo através de suas experiências de vida (Bosi, 1994) e, também, coletivamente, todos participaram da oficina, cortando panos e costurando suas histórias às histórias dos amigos. Assim, foi encontrada uma forma de concretizar a metáfora da vida enquanto uma colcha de retalhos, feita por histórias que se cruzam e entrecruzam, costuradas pelas linhas do tempo que perfuram com a agulha o tecido, juntando as partes, remendendo histórias. Homens e mulheres, mais jovens e mais velhos, todos se sentiram confortáveis e animados em colocar linha na agulha e costurar. Os próprios alunos se surpreenderam com a participação de certos colegas na oficina: *Nossa! (Fulano) que é todo marrentinho fazendo trabalho e ainda por cima costurando? Não acredito!* Enfim, foi, de fato, um trabalho coletivo, uma construção envolvendo cooperação e participação de todos os alunos que estavam na turma. Houve partilha de retalhos de panos divididos entre colegas que esqueceram ou não puderam levar, a fim de que todos pudessem participar da oficina.

Como principais resultados alcançados, percebeu-se mudanças comportamentais dos alunos diante de si e do outro, com reafirmação de identidade e respeito à própria história de vida e a dos colegas, além de ter colaborado para processos mais sistemáticos de conteúdos e de habilidades leitoras envolvendo o contato real com o texto literário, a partir da temática da reconstrução de memórias e não apenas fragmentos para fins gramaticais. Observou-se ainda evoluções quanto à oralidade e outras percepções acerca da importância da literatura dentro e fora da sala de aula. Por fim, cabe reconhecer que a partir do momento em que narram suas memórias e histórias de vida, os alunos da EJA se percebem como sujeitos ativos e refletem a respeito dos fatos narrados, contribuindo, assim para formação plena enquanto cidadão.

Referências

- ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. *Lei n. 9394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*, Ed. Duas Cidades/Ouro sobre azul, 1995.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014a.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. *Letramento em EJA*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. In: *Teoria e Prática da Educação*, v. 11, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2008.



Resumo de Pesquisa

Educação no/do campo é direito não é esmola: por que eu sou exceção nesse contexto de negação?

Rafael de Abreu Ferraz
Elisangela Bernardes do Nascimento
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

O presente trabalho tem por objetivo trazer reflexões a partir de uma entrevista compreensiva (Kaufmann, 2013) realizada em 2019 com Mário Martins¹², de 44 anos de idade, no Assentamento Zumbi dos Palmares em Campos dos Goytacazes, estado do Rio de Janeiro. Nesse texto, apresentamos resultados parciais produzidos pela pesquisa *Constelações analíticas do direito à educação em novos contextos históricos: que sentidos para a diversidade e para a dignidade humana?* A pesquisa tem financiamento FAPERJ e CNPq Edital Universal e vem sendo desenvolvida pelo Grupo *Aprendizados ao longo da vida*: sujeitos, políticas e processos educativos, coordenado pela Professora Jane Paiva da Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ). Tal estudo está vinculado ao eixo *Paulo Freire e direito à educação para jovens, adultos e idosos* do II Colóquio Internacional *Aprendizados ao longo da vida*. A investigação adota os conceitos de inclusão/exclusão e problematiza, com base em Sawaia (2009), a concepção de sofrimento ético-político como categoria de análise para compreensão da interdição do direito à educação de trabalhadores rurais, obtidas por meio de entrevistas compreensivas propostas por Kaufmann (2013). A partir das categorias dor e sofrimento ético-político de Sawaia (2009), traçamos como objetivo compreender os modos como o sujeito da pesquisa vivenciou as interdições do direito à educação e como ele as ressignificou em sua vida. Mário representa jovens e adultos que tiveram o direito à educação negado durante a infância, tendo em vista as necessidades que a vida e o contexto de desigualdades social lhe impôs. Partindo dessa premissa buscamos dialogar com as reflexões que ele apresenta, tendo como referência a entrevista compreensiva que nos permitiu cartografar as interdições do direito à educação, num período que se estende da infância à idade adulta. Mário nasceu e viveu em Campos dos Goytacazes até 1995. Como dito, sua primeira interdição à educação ocorreu na infância e é exatamente o que percebemos em suas palavras:

Eu estudei naquelas ruínas de escola ali. Então, estudei até a 4ª série. Parei de estudar [...]. Aí fiquei em casa, porque isso era uma coisa que era muito naturalizada aqui na nossa região. Nessa época, esse território aqui não era, ainda, o território do Assentamento Zumbi dos Palmares. Aqui era a Fazenda Campelo, pertencente à Usina São João. Então, todo mundo fazia isso. Estudava. Quem conseguia estudar até a 4ª série... Nossa!!! Eu estudei até a 4ª série! Era o que tinha mais estudo na comunidade, porque geralmente as meninas estudavam até a 1ª, 2ª, 3ª série. Quando chegava...

E assim, o sujeito da nossa pesquisa continuou conversando sobre a sua interdição de direitos básicos, pela necessidade de trabalhar na roça com os seus pais para garantir o sustento da família, fazendo uma análise do panorama macro do contexto local e apresentando um retrato de um trecho da própria história:

A minha situação foi ficar em casa cuidando dos irmãos. Eu sou o filho mais velho. Então, eu ficava em casa cuidando dos meus irmãos e meu pai e minha mãe iam trabalhar na lavoura. Eu estava com dez/onze anos. Quando eu completei 12 anos, eu já deixei essa função de cuidar dos meus irmãos e passei isso para o meu irmão que ia me seguindo. Então, meu irmão já estava terminando a 4ª série. Na verdade, ele estava na 3ª já, mas aí ele já ficava em casa com meus irmãos e eu já comecei a ir pra roça com a minha mãe cortar cana. Eu me lembro disso, quando eu estava com uns 12

¹² Adotamos o uso de pseudônimo Mario Martins para garantir o anonimato do entrevistado.

anos e aí esse universo escolar foi ficando cada vez mais distante... Distante assim, fisicamente, mas no meu pensamento o meu ideal era sempre pensando em voltar a estudar.

E esse desejo de retornar aos estudos foi ficando cada vez mais forte, conforme os anos foram se passando. Mário, que considerava ter concluído os estudos por ter cursado até a 4ª série se deparou com situações que o fez refletir sobre a necessidade de se qualificar mais e ter um comprovante de nível de escolaridade mais elevado, uma vez que desejava ampliar as possibilidades para ingressar num outro trabalho que exigisse menos esforço físico e lhe proporcionasse uma remuneração melhor:

A certificação, ela acaba fazendo falta, né? Uma pessoa com a 4ª série, qual o trabalho que você vai... qual a sua função geralmente? Então, assim... comecei a cortar cana e aí comecei a trabalhar na colheita e no cultivo da cana, ou... na lavoura da cana tem várias funções, né? E aí nessas várias funções têm as várias remunerações! E aí, geralmente, sem uma qualificação maior, sem um certificado, a sua remuneração vai ser sempre a mais básica, a mais baixa possível! Por exemplo, a gente quase nunca se candidatava a fazer um trabalho, no escritório da usina, não tinha certificado que podia te dar essa oportunidade de um trabalho com uma remuneração melhor! Já tentei, inclusive, uma empresa que trabalhava prestando serviço para uma usina, uma farmácia. Aí o meu pai uma vez foi lá, conversou com o dono da farmácia, porque na cabeça do meu pai era assim, né, o meu filho pode trabalhar aqui! Ele sabe ler, sabe escrever! Mas, depois ele perguntou: “E a certificação? Ele estudou até que série?” Mas aí infelizmente não tem como! Então... fez falta sim!

Para Sawaia (2013, p. 337), “[...] o encontro com o outro potencializa ou despontencializa o homem”. Com essa situação Mário foi afetado, sofreu, se entristeceu, se sentiu humilhado por sua condição de cortador de cana, que é trabalho visto como inferior, e por não ter uma certificação que lhe permitisse ter outro trabalho e remuneração melhor, “[...] mas a ação do outro para com ele não o impediu de continuar agindo. Isso mostra o quão importante era continuar atuando para realizar seu sonho” (Sawaia, 2013, p. 337). Percebemos que esse movimento de busca por melhores condições de vida fez com que saísse da condição de padecimento e se tornasse *potência de ação* para retornar aos estudos que tinham sido interrompidos por dez anos, atribuindo, assim, outro sentido à sua vida. Nessa perspectiva Mário segue a sua trajetória, até que aos 22 anos de idade, ingressa no seminário, inicia uma vida religiosa e retoma os estudos. Assim declara:

[...] eu estava morando no seminário, mas me matriculei numa escola do município, ia lá pegava as provas, estudava lá no seminário — eu morava no seminário — ia lá fazia as provas... isso me ajudou muito, porque o seminário tem assim uma vida cultural muito rica, muito intensa. você tem acesso a revistas, jornais, livros, a material de mídia, televisão, filmes, essas coisas muito voltadas para a educação. então, assim, eu fui privilegiado [...], mas eu sou uma exceção, uma exceção! quantos que conseguem fazer uma EJA como eu fiz? eu não precisava trabalhar fora pagar minhas contas, e ainda dar conta dos módulos. eu fui privilegiado demais, eu ia para a escola, pegava os módulos, levava para o seminário e o padre falou: “-a sua tarefa é estudar!” tinha outras tarefas do seminário: cuidar de um jardim..., mas nada que se compare a eu ter que sair cedo, enfrentar um ônibus lotado, um trabalho que, muitas vezes é desgastante, para depois ainda estudar e fazer as provas. então, eu concluí muito rápido, consegui fazer esse estudo de uma forma rápida e eficaz, foi um estudo que eu considero que foi bem feito, consegui concluir com louvor.

Mário faz uma reflexão e compara o ponto de partida dele nesse contexto da vida com outros estudantes que cursaram o supletivo na época. Na fase adulta, o seminário lhe permitiu estudar, permanecer e concluir os estudos com qualidade. Já outros sujeitos, que precisam

trabalhar arduamente durante o dia e estudar à noite, diante de tanta exploração do trabalho, chegam às escolas exaustos, por vezes com dificuldades para concentração nos estudos e conseqüentemente com a conclusão do curso deveras comprometidas. Cabe destacar que nesse período, Mário cursou o ensino fundamental supletivo e, posteriormente, o ensino médio regular em três anos. Em suas andanças na vida relata sobre as suas experiências:

A vida no Seminário... ela tem suas fases e suas etapas. Então, tem o Seminário menor... Aquele seminarista que não concluiu o ensino médio, então ele precisa equalizar isso, ele precisa chegar ao ensino médio para que ele se torne um noviço, faça os seus votos e vá fazer o curso de filosofia e teologia. [...] Então pra fazer a filosofia eu precisava ter ensino médio. Como eu não tinha o ensino fundamental, o meu ainda estava incompleto foi como se eu estivesse entrando no Seminário naquele momento, fui fazer o noviciado [...] E comecei a me preparar para o pré-vestibular para fazer a prova da PUC. Fiz na PUC Minas.

Nesse momento eu já estava morando em Belo Horizonte, porque são etapas diferentes, em casas diferentes. Em Belo Horizonte fiz a prova, passei no vestibular e fui fazer o curso de filosofia. Fiz três anos, seis períodos de filosofia, eu pedi dispensa da vida religiosa por um ano e acabei conhecendo os movimentos sociais do campo, comecei a me engajar mais nessa luta por educação de qualidade, por vida digna no campo. Minha trajetória depois daqueles 10 anos foram mais 10 anos de outra luta.

Aprender, se instruir, é algo que entrega às pessoas um sentido de vida numa amplitude, que lhes permite mover-se em busca de sonhos que, anteriormente, eram distantes. A instrução lhes dá motivação para além de suas próprias satisfações, fazendo-as criativas e desejosas de participar ativamente na construção de um mundo, que por não pertencer a ninguém, a todos pertence. Indagado sobre a escola ter sido justa, Mário afirma que:

A escola, em si, eu acho que foi, porque ela fez aquilo que estava no plano dela, no papel dela! Enquanto ela podia me acolher, ela me acolheu, agora o sistema de educação, meu querido, me deu uma rasteira e tanta! [...] O sistema educacional foi injusto! A Constituição Brasileira diz isso: “Todo cidadão tem direito à educação” e esse direito me foi negado, lá desde a minha infância! Então...Eu sempre falo isso com os meus alunos, com as pessoas que eu trabalho, com os estudantes! O meu primeiro encontro com o pessoal geralmente é falando isso! Porque injustiça da escola, em si, eu acredito que não, mas do sistema! Ele é perverso! Ele escolhe a pedagogia, ele escolhe os autores! Não adianta você fazer Faculdade de Filosofia, se você só estuda determinados filósofos que vão contribuir pra você manter o status quo! Pra mim, isso daí é insuficiente! Na religião tem líderes e líderes religiosos e grande parte deles eu considero que contribuem muito para manter o *status quo*, não fazem uma autocrítica, não fazem uma reflexão de sociedade! Então... para mim, isso precisa ser mais conversado!

Nosso entrevistado é um exemplo de que, segundo Freire (2011), não só de “[...] esperança que se ganha à luta”, é preciso pôr em prática o desejo de mudança. Mário Martins problematiza e reorganiza conceitos de exclusão e inclusão produzindo outras compreensões no que tange a concepção de dor e sofrimento ético-político, abordados por Sawaia (2009). Essa narrativa revela a *potência de ação* para transformar a realidade, além de denunciar a negação do direito à educação, prescritos pela Constituição Federal de 1988 aos sujeitos do campo e da cidade, diante da exploração cotidiana do trabalho que vem sendo reproduzida por diversas gerações.



Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 14 jul. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- MIURA, Paula Orchiucci; SAWAIA, Bader B. Tornar-se catador: sofrimento ético-político e potência de ação. *Psicologia & Sociedade*, 25(2), 2013. p. 331-341.
- KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.
- SAWAIA, Bader (org.). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. p.97-118. *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.



Resumo de Pesquisa

Educação de jovens e adultos para além das práticas escolares: políticas sindicais para a juventude trabalhadora

Greyce Kelly Fernandes de Almeida
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Resumo

A partir dos anos 1990, as Centrais Sindicais Brasileiras, avançam no campo das políticas sociais, lutando não apenas por questões salariais e pela garantia de emprego, mas promovendo ações que visam o desenvolvimento e o bem-estar individual e coletivo da população. Logo os dirigentes sindicais iniciam a formulação de propostas alternativas e, possibilitando interferências nas políticas sociais implementados pelo poder público, além de mulheres, negros e deficientes físicos entra em pauta a discussão sobre a juventude trabalhadora. Esta pesquisa pretende identificar as políticas sindicais e educativas para a juventude nas Centrais Sindicais Brasileiras como um processo pedagógico de educação ao longo da vida, inserida na educação de jovens e adultos. Neste sentido intenciona-se pensar as estratégias sindicais e pedagógicas das maiores Centrais Sindicais do Brasil, como um processo de educação ao longo da vida de forma a renovar o quadro de lideranças e a garantir a sobrevivência das mesmas, comparando as políticas sindicais existentes para a juventude entre as Centrais Sindicais; compreender as concepções de juventudes que estão presentes implicitamente ou explicitamente através dos seus coletivos juvenis; compreender e identificar como as três maiores Centrais Sindicais do Brasil (Central Única dos Trabalhadores, União Geral dos Trabalhadores e Força Sindical) frente a crise de representatividade e das políticas neoliberais trabalhistas, organizam-se diante do alto índice da taxa de desocupação juvenil. A pesquisa em desenvolvimento é qualitativa, bibliográfica com análise de documentos e observação participante, delimitamos o tempo de análise da pesquisa aos últimos dez anos do início da discussão e introdução das políticas sociais, à luz da fenomenologia a fim e refletir e comparar os conhecimentos tácitos, as formas de entendimento do senso comum, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras que forjam as condutas sociais nos espaços das Centrais Sindicais, através dos coletivos de juventude ali inseridas.

Palavras-chave: juventude; educação de jovens e adultos; movimento sindical.

Introdução

A partir dos anos 1990, as Centrais Sindicais Brasileiras avançam no campo das políticas sociais, lutando não apenas por questões salariais e pela garantia de emprego, mas também pela promoção de ações que visam ao desenvolvimento e ao bem-estar individual e coletivo da população. Assim, na agenda do movimento sindical brasileiro, ganham destaques temas como educação, seguridade social (saúde, previdência social e assistência), saneamento, meio ambiente, lazer, cultura etc. Logo, os dirigentes sindicais iniciam a formulação de propostas alternativas na tentativa de interferir nas políticas sociais implementados pelo poder público e, além de abordarem questões sobre mulheres, negros e deficientes físicos, colocam em pauta a discussão sobre a “juventude trabalhadora”.

À luz de referências teóricas e empíricas sobre a situação da juventude trabalhadora, esse projeto de pesquisa procura identificar as políticas sindicais e educativas para a juventude nas Centrais Sindicais Brasileiras, como um processo pedagógico de educação. Em estudo anterior, pesquisei a atuação das práticas educativas direcionadas aos jovens trabalhadores no interior da Central Única dos Trabalhadores, maior Central dos Trabalhadores do Brasil até o momento. Algumas questões, porém, ainda necessitam de investigação: que juventude é essa? Quem é esse jovem trabalhador? Existe emprego para esses jovens em nossa sociedade atual? Há espaço para

os jovens nas Centrais Sindicais? Como o movimento sindical estaria atuando diante da crise de empregabilidade, termo utilizado pelo capital, e do próprio sindicalismo em seu processo de renovação de novas lideranças? Por que os jovens estão afastados do movimento sindical?

O presente estudo propõe-se a entender como as Centrais Sindicais realizam seus processos formativos, sindicais e educativos, com jovens economicamente ativos, inseridos ou não no mercado de trabalho, como processo pedagógico da educação de jovens e adultos. É importante ressaltar que o futuro do movimento sindical brasileiro depende da eficácia de estratégias que resultem na conquista de novas lideranças jovens, para que os jovens possam estar no local de trabalho, nos espaços da cidade ou no campo, associados a uma prática educativa que alie participação e formação para o exercício da cidadania, por meio da coletividade e não fixada apenas em um só lugar determinado, como por exemplo, a escola. Nesse sentido, percebemos que há a necessidade de que o sindicalismo seja repensado, pois um número considerável de sindicalizados na atualidade são aposentados, demonstrando a importância das Centrais Sindicais formularem ações que atraiam as juventudes, buscando a renovação por meio de novas lideranças.

Entendemos o quanto é pertinente as Centrais Sindicais voltarem-se para a juventude trabalhadora, já que a inserção ao mercado de trabalho é um dos temas que mais preocupam os jovens. Sendo o emprego uma das condições para a garantia da sobrevivência, precisamos compreender como as diversas Centrais Sindicais, sendo também um espaço de natureza educativa, formulam as ações pedagógicas com as juventudes existentes dentro das Secretarias de Juventude e seus respectivos coletivos.

Como as Centrais Sindicais tratam essa questão com os jovens diante do número considerável de desempregados desse grupo? Como os organiza? Quais são as ações para conquistar e estimular os jovens? Como organizam a formação desse jovem trabalhador como um processo educativo de aprendizagem ao longo da vida? Essas são algumas questões que essa pesquisa se propõe a responder.

As Centrais Sindicais caracterizam-se pela preocupação não só com as lutas referentes às questões econômicas, mas procura compreender o trabalhador, não apenas como trabalhador simplesmente, mas como cidadão, superando a dicotomia de que aos sindicatos cabiam as questões salariais e ao movimento social as questões de cidadania. Nesse sentido a delimitação das Centrais Sindicais para elaboração da pesquisa dar-se-á nas três maiores Centrais Sindicais do Brasil, de forma a fazer um comparativo das ações pedagógicas desenvolvidas para a juventude em seus coletivos.

Fundamentação teórica e metodologia

As discussões atuais têm buscado compreender a juventude e suas necessidades nas sociedades em constantes modificações, nas quais o próprio conceito de jovem passou a ter múltiplos conceitos. Para que possamos pensar e analisar as políticas específicas para os jovens trabalhadores, partimos do pressuposto de que o processo educativo ocorre dentro do espaço dos sindicatos, tendo como princípio a inclusão de um projeto que evidencie a participação dos jovens não só nas instâncias sindicais, mas como atores capazes de direcionarem suas vidas e a sociedade. Recorremos à concepção humanitária de educação ao longo da vida, conforme Gadotti (2016), reforçando a democracia e a proteção social, valorizando a educação cidadã, já que, de acordo com Freire (1997, p. 55), “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

A educação escolar, portanto, não é a única forma de educação, nem mesmo é a principal. É necessário compreendermos que se educa através de múltiplas organizações, como sindicatos, partidos políticos, associações de moradores, ou ainda por meio do convívio informal das pessoas. Apesar disto, quando falamos em educação, que não seja a do ambiente escolar, utilizamos referências negativas, como educação informal, não formal etc. Encontramos



indicação da participação de diferentes ambientes e setores na própria definição de educação expressa na Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9394/96:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Em todos esses espaços há construção de currículo, ou seja, uma forma de ter acesso ao conhecimento. O currículo é uma práxis, uma prática, expressão da função socializadora e cultural, que pretende refletir o esquema social, formal e cultural que a instituição escolar possui.

A pesquisa será conduzida por alguns instrumentos metodológicos, como pesquisa bibliográfica, análise de documentos e observação participante, à luz da fenomenologia, a fim de refletir e comparar os conhecimentos tácitos, as formas de entendimento do senso comum, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras que forjam as condutas sociais nos espaços das Centrais Sindicais, através dos coletivos de juventude ali inseridos.

Delimitaremos o tempo de análise da pesquisa aos últimos dez anos do início da discussão e introdução das políticas sociais, nas três maiores Centrais Sindicais do Brasil, fazendo um comparativo das políticas sindicais direcionadas a juventude, através de seus coletivos na região sudeste do país, concentrando no estado do Rio de Janeiro.

Conclusão

Acreditamos que não exista educação que seja mais importante que a outra, mas sim que precisamos vivenciar de forma horizontal um processo educativo que alcance a todos e em diferentes concepções. Assim como, que não existe lugar de excelência e nem faixa etária específica e limitadora para a realização da aprendizagem, pois como sujeitos sociais e inacabados, nos formamos enquanto houver vida e em todos os espaços em que convivemos, de forma a nos formarmos e transformarmos de forma contínua.

Referências

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 31 mar. 2021.
- CONFINTEA. *Coletânea de Textos*. Brasília: MEC, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, Moacir. Educação popular e ao longo da vida. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Brasília: MEC, 2016.



Mesa C2: Alternativas curriculares

Relato de Experiência EJA Modular como exclusão de direitos à educação

Manoel Santos da Silva
Secretaria de Estado de Educação de Alagoas

Este relato de experiência tem o objetivo de refletir sobre a oferta da educação de jovens e adultos modular do ensino médio, em uma escola da rede estadual localizada em Maceió, Alagoas. O relato se dar pelo fato das negações do Estado, enquanto ofertante da EJA Modular, ao desconsiderar as especificidades da EJA, principalmente, de reconhecer os sujeitos das aprendizagens (Arroyo, 2014), seus aspectos dos/nos cotidianos (Alves, Garcia, 2012), dos seus movimentos pendulares (Freitas, Cavalcante, 2020), e da complexidade no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos (Freire, 1987).

Contrapondo as especificidades da modalidade, a rede estadual de ensino, regulamentada pela Resolução n. 50/2017-CEE/AL, apresenta as diretrizes para a educação de jovens e adultos, e já sugeria que fosse articulada com a educação profissional, integração está que já preconizou em seu Artigo 5º que “A educação de jovens e adultos deve articular-se, preferencialmente, com a educação profissional e tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores”. (Alagoas, 2017, p. 2).

O fato de a oferta do ensino ser a partir de módulos, mesmo sendo anunciado em 2017, não teve previsão de formação continuada para os professores sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, negando o direito da formação, e principalmente, negando espaço de diálogo com os sujeitos aprendizes. A Resolução enfatiza no Capítulo II, § 11, que “O currículo deve contemplar as áreas de conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos dos saberes específicos, inclusive na forma modular (Alagoas, 2017, p. 5). Contrapondo o que Barcelos (2012, p. 35) nos faz refletir que “[...] o currículo será tomado como um texto a ser lido, interpretado e construído num processo de conjunto e permanente”.

Nesse sentido, com essa oferta implantada à força¹³ nas escolas da rede estadual¹⁴, as primeiras experiências mostram que: as escolas não estão preparadas para aderirem aos itinerários formativos; a gestão escolar (diretores e coordenadores) não compreende como deve fazer para dar os encaminhamentos dessa oferta da EJA modular; os professores não tiveram formação continuada para dar conta da demanda; e, os alunos não assimilaram como se dar a aprendizagem nesse processo de modulação.

No caso específico dos professores que lutam por melhores condições de trabalho, por formação continuada e garantia de melhorias materiais para darem aulas, parecem lutar no escuro, sem respaldo dos agentes públicos e causando desânimos constantes. Fato este que Freitas e Marinho (2019, p. 212) assinalam como sendo “A solidão profissional e individual [que] aparece como característica que mais tem emergido nos discursos dos professores, quando estes se referem ao contexto e vivência cotidiana do seu trabalho”.

A natureza da experiência se dá a partir da *vivência experienciada* com sujeitos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade de direito, por terem seus direitos negados, mesmo que a Constituição de 1988 traga essa

¹³ Caso a escola não aderisse ao novo formato de oferta ou não tivesse alunos suficientes para a nova oferta fechariam as portas no turno noturno.

¹⁴ Denunciada, em nota pública, pelo Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA, 2021).

garantia de consolidação do direito à educação de jovens e adultos (Paiva, 2009), que ao longo da história é fragmentado. Se dá, também, pelos altos índices de abandono dos sujeitos jovens e adultos que nos chamam a atenção, pois em muitas salas de EJA, o número de alunos evadidos a cada semestre chega a ser superior ao número de alunos aprovados e tem servido como pretexto para diminuição de turmas a cada semestre, amedrontando os professores pela perda de carga horária, e diretores por fecharem as portas no turno noturno.

Sabe-se que, na verdade, esses sujeitos jovens, adultos e idosos não evadem por querer, mas fazem movimentos pendulares (Freire, 1987; Freitas, Cavalcante, 2021), para não desistirem de vez do espaço escolar que, para Certeau (2014), são “táticas” que usam para continuarem indo e voltando aos estudos.

O que nos motivou relatar esta *vivência experienciada* foi o fato de ser professor em uma escola da periferia da capital alagoana desde 2007, ter vivenciado diferentes contextos e lutas para a continuação da oferta da educação jovens e adultos numa comunidade estigmatizada por apresentar altos índices de criminalidade, mas que esses sujeitos jovens, adultos e idosos, mesmo sendo “passageiros da noite” (Arroyo, 2017), pois fazem (alguns) longos trajetos vindo do trabalho direto para a sala de aula, e procuram o espaço escolar como refúgio, que podemos considerá-los heróis e heroínas anônimos (Certeau, 2014), em um contexto de exposição à marginalidade.

A escola em que ocorreu a *vivência experienciada* tem 16 salas de aula, das quais onze são ocupadas com a oferta de EJA. Faremos um recorte em virtude de participação em quatro turmas/salas, que compreenderam os módulos ofertados nessa nova oferta da EJA Modular, em que constam: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, com a disciplina de língua portuguesa, que consta em todos os módulos. O período da *vivência experienciada* se deu entre março e junho de 2021, com um total de 142 alunos, utilizando *WhatsApp* e *Google Meet* como interação.

O estabelecimento das práticas pedagógicas se deu a partir de um diagnóstico inicial com perguntas objetivas e subjetivas sobre as trajetórias e vivências dos seus processos formativos, buscando uma “intimidade” com estes sujeitos, visto que, para ensinar é preciso conhecer os sujeitos, mais ainda, para ensinar é necessário ter respeito, como questionou Freire (1996, p. 30) que “[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. [...] Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Isso implica adequar a escola aos sujeitos que a procura, como já sinalizado por Arroyo (2006) ao destacar que, para configurar a EJA, deve-se conhecer quem são os seus sujeitos, no sentido de adequar a escola frente às necessidades de uma educação diferenciada.

No contexto da EJA Modular, que nos parece a “desordem” (Balandier, 1997) instalada em um momento de crise sanitária, faz-se necessário questionar que “outros sujeitos” (Arroyo, 2014) podem/devem frequentar os espaços da escola? Que chegam no momento de transição de oferta – EJA Semestral – para EJA Modular, que exige “outras pedagogias” (Arroyo, 2014) que deem conta do processo de ensino e aprendizagem e, mesmo assim, ainda consiga compreender a “cotidianidade” (Freire, Faundez, 1985) dos sujeitos jovens, adultos e idosos que chegam à escola na esperança, como revelaram no diagnóstico “melhorar a aprendizagem” e se colocar em situação “melhor na vida”.

Nesse sentido, é necessário pensar o entrelaçamento entre os módulos, um currículo que possa se aproximar das especificidades dos seus sujeitos, visto que o currículo e suas práticas precisam ser adequados aos perfis e necessidades dos sujeitos da EJA (Oliveira, 2009), e não os afastar cada vez mais do seu direito à educação. Além disso, é preciso compreender que o currículo mais adequado é aquele que estabelece relações ou ligações com a vida cotidiana desses sujeitos, e abandonar a fragmentação ou ocultação curricular como propõe a EJA Modular.

Mesmo considerando os movimentos pendulares (Freitas, Cavalcante, 2021), sabe-se que as sucessivas reprovações têm peso significativo na decisão dos alunos continuarem ou não os estudos. Outro ponto importante, que não podemos deixar de lado, são as experiências de vida e realidade social, reveladas no diagnóstico inicial, como: dificuldade de aprendizagem, cansaço físico, conflitos com os familiares e colegas, estrutura precária e dificuldade de conciliar tempo de estudo e trabalho, que não lhes permitem encontrar significado na rotina escolar. É na sala de aula que estes problemas podem ser resolvidos ou não, porque:

[...] a sala de aula, do ponto de vista pedagógico, é um espaço em que as cenas são feitas e desfeitas a cada dia. Um espaço marcado por relações complexas, dada a sua implicação com os diversos atores sociais e com as diferentes variáveis que movem os interesses de uma determinada sociedade, na qual a escola está imersa. (Freitas, Ribeiro, Moura, 2012, p. 38).

Desse modo, o olhar voltado para os sujeitos jovens, adultos e idosos, pode fortalecer a “intimidade” com eles, e proporcionar aprendizagens no espaço escolar. Assim, “[...] é preciso resgatar os princípios freirianos que estabelecem a relação teoria-prática no processo ensino aprendizagem necessários à inserção dos trabalhadores-alunos no mundo da cultura e do trabalho”. (Freitas, Ribeiro, Moura, 2012, p. 47), já que proposta da EJA Modular é proporcionar a integração da EJA do ensino médio com a educação profissional, no qual as turmas acompanhadas se preparam durante o percurso no curso de Agente Cultural.

Mesmo tendo muitas limitações teórica-metodológicas, a escola acompanhada propõe oferecer “ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”. (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2005, p. 85). Formação esta que não apresenta, a nosso ver, elementos que possa percebê-la como integral, como defendem os autores.

Diante do que foi exposto, apresentamos alguns resultados que nos preocupa enquanto partícipes do processo, pois é nossa visão de que a escola pode estar inadequada para atender estes sujeitos em suas diversidades, por compreender que esses sujeitos possuem características e necessidades de formação diferentes dos alunos do ensino médio “dito regular”, que a falta de uma “escuta sensível” (Freire, 1987) provoca desânimos e desestímulos para continuarem no processo de ensino e aprendizagem, seja presencial, seja *online*, como foi a nossa experiência.

É necessário que a escola, enquanto instituição pública que garante o direito à educação desses sujeitos, possa pensar um currículo que permita ao jovem, adulto e idoso, levar seus saberes para sala de aula e dialogar com o professor, além de refletir as práticas pensadas ao longo das aprendizagens promovidas para a modalidade de educação de jovens e adultos.

Repensar a nossa prática, e sobretudo, compreender os movimentos pendulares é essencial para replanejamento, visto que, das quatro turmas, com os diferentes módulos, constando 142 alunos, tivemos apenas 30% deles que participaram ativamente das interações *online* pelo *WhatsApp* e *Google Meet*, sendo que 18% tiveram suas participações interrompidas por motivos de falta de *Internet*, falta de recursos materiais para suprir a manutenção da *Internet*. Porém, o que nos chamou atenção e nos deixou preocupados, foi que 52% dos sujeitos jovens, adultos e idosos matriculados no início do módulo não compareceram nas interações *online*, ou mesmo, dando sinal de presencialidade.

Portanto, é primordial que a escola possa repensar as suas práticas pedagógicas, considerando a diversidade e as demandas dos sujeitos, ofertando um ensino de qualidade e contribuindo para a permanência dos sujeitos da EJA, sobretudo garantindo o seu direito à educação.



Referências

- ALAGOAS. *Resolução n. 050/2017-CEE/AL*. Dispõe sobre a Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e dá outras providências. Maceió, 2017.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas - sobre redes e saberes*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.
- ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.
- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA*. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio do movimento*. Trad. Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BARCELOS, Valdo. *Educação de jovens e adultos: currículos e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1. A arte de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FAEJA. Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos. *Nota pública EJA Modular*. Alagoas: 20 de maio de 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREITAS, Marinaide; CAVALCANTE, Valéria. Mediações didáticas em uma aula de leitura na EJA – mulheres relendo suas realidades e o mundo. *Educação (UFSM)*, 46(1), e30/ p. 1-25, 2021.
- FREITAS, Marinaide; MARINHO, Paulo. A cultura escola da/na EJA: contributos para compreender e repensar as ações cotidianas dos professores. In: PAIVA, Jane (org.). *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019.
- FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar; MOURA, Tania Maria de Melo. Didática: a arte de ensinar na educação de jovens e adultos. In: NUNES, Cláudio Pinto (org.). *Didática e formação de professores*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis, RJ: DP&A, 2009.
- PAIVA, Jane. Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos. Petrópolis, RJ: DP et Alii, FAPERJ, 2009.



Resumo de Pesquisa

Processo de implementação político-pedagógica do CEJA na rede estadual de ensino em Assu/Rio Grande do Norte

Maria Cleide Soares Cavalcante

Maria da Conceição Fonseca

Grupo de Estudos e Pesquisa de Jovens e Adultos (GEPEJA/UERN)

Resumo

Este trabalho objetiva compreender a implementação político-pedagógica do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) em uma escola pública da rede estadual de ensino em Assu/RN. A abordagem do estudo é qualitativa – revisão de literatura e análise documental. Fundamentamo-nos em Freire (2000), Arendt (2014), Ball e Mainardes (2011). Como resultados iniciais, apontamos a subalternidade da EJA às normativas da educação básica regular e a luta da modalidade para instituir um território propício ao seu desenvolvimento.

Palavras-chave: EJA; CEJA; implementação político-pedagógica.

Introdução

As preocupações quanto à implementação político-pedagógica do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) na rede estadual de ensino em Assu/RN despontam de discussões provindas do Grupo de Estudos e Pesquisa de Jovens e Adultos (GEPEJA/UERN), que vem enriquecendo o projeto “Por dentro da escola pública de EJA: práticas e *conhecimentossignificações*” e dialogando com a construção de olhares outros sobre a EJA e seus espaços de realizações. O Grupo tem desenvolvido estudos da literatura especializada e convidado ao diálogo professores, coordenadores e assessores pedagógicos da instituição.

A metodologia do estudo é tipificada qualitativa, revisão da literatura e análise documental, e tem o propósito de compreender a implementação político-pedagógica do CEJA em uma escola pública da rede estadual de ensino em Assu/RN. Para isso, partimos da seguinte questão: como vem ocorrendo a implementação político-pedagógica do CEJA em uma escola pública em Assu/RN?

Como base teórica, fundamentamo-nos em Freire (2020), Arendt (2014), Ball e Mainardes (2011), que versam, respectivamente, sobre a visão política-pedagógica para a EJA, os princípios da natalidade e liberdade da condição humana e o ciclo de políticas. No tocante à estrutura do trabalho, dividimos em duas partes: na primeira, apresentamos o CEJA e seu pensar político pedagógico; e, na segunda, buscamos compreender os caminhos da EJA no estado do RN.

Centro de Educação de Jovens e Adultos – pensar político-pedagógico

Em 2019, foi decretado que a Escola Estadual Manoel Pessoa Montenegro fosse transformada no Centro de Educação de Jovens e Adultos (Rio Grande do Norte, 2019) da cidade de Assu/RN, a fim de oferecer aos estudantes a continuidade escolar, configurada com a perspectiva ao longo da vida (Rio Grande do Norte, 2016).

O desenvolvimento da EJA tem ocorrido em espaços diversos, tendo em conta dois aspectos: aproximação do local de trabalho e/ou de moradia. Nesses espaços, a modalidade é vista como complemento subalternizado à educação básica regular, sem desenvolver a identidade e particularidades. Segundo a Resolução n. 02/2016, Artigo 3º, § I, é necessário o rompimento com “[...] a simetria com o ensino regular, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos” (Brasil, 2016, p. 1).

Nesse âmbito, nascem os centros como espaços exclusivos para a EJA, com estrutura político-pedagógica direcionados à modalidade. A intenção é que haja uma aprendizagem de

qualidade e efetiva para a formação da cidadania, liberdade do pensar e emancipação político-social, como está expresso no Projeto político-pedagógico (2017-2020) do CEJA (Assu, 2017).

A instituição passou a ser espaço de resistência aos moldes de educação básica regular direcionada à EJA, em que decorre apenas uma extensão da escolarização sem aprendizagem, o que não efetiva a educação que a modalidade exige. Partindo da ideia freiriana de educação como ato político, acreditamos haver a possibilidade de mudança da realidade e das próprias relações entre os sujeitos e suas condições de vida. É proposta do CEJA desenvolver uma educação problematizadora que vá além da crítica técnica da realidade e assuma uma ação crítica de transformação dessa realidade (Freire, 2020).

A proposta ainda está pautada na natalidade política do sujeito. Na construção de um pensar sobre a condição de vida deste e a superação das amarras da subalternidade, em relação à educação básica regular, como se ver o estudante da EJA. Para tal, é preciso que este apareça no espaço público e considere a ação política como uma forma de vida (Arendt, 2014).

O estudo em andamento no GEPEJA visa compreender como tem se dado à implementação político-pedagógica do CEJA, cuja abordagem é qualitativa, visto que o projeto nos permite um contato direto com a situação, visualizando a perspectiva dos participantes envolvidos (Bogdan, Biklen, 1994). Da revisão de literatura, a fim de apreender como a EJA vem sendo discutida nos aspectos apontados, e da análise documental, para identificar e entender como vem sendo construída as políticas e a pedagogia que perpassam a modalidade.

Compreendendo os caminhos da EJA no estado do RN

O Parecer CNE/CEB n. 11/2000 dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), atribuindo a essa modalidade de ensino uma identidade própria, confirmado no Estado do RN pela Resolução n. 02/2016, que considera: “[...] a EJA, de acordo com a Lei n. 9.394/96 [...] usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (Brasil, 2000, p. 2). Assim, deveria, nesse tratamento, considerar as funções da modalidade: reparadora, equalizadora e qualificadora.

O que temos observado na EJA no RN, especificamente em Assu, são dois movimentos estruturais: a introdução do CEJA e a construção de outro pensar político-pedagógico. Não que o espaço físico resolva os problemas da modalidade, embora estejamos em uma estrutura adequada o ensino, e, também, tornado um exercício da comunidade CEJA pensá-la a partir das características sócio-históricas e político-pedagógica. Esse pensar tem se cotejado com as estruturas normativas da EJA, cujo desenho se aproxima da educação básica regular, como: duração de dias e horas aulas, percentual de presença/ausência, matriz curricular, formação de professores e avaliação. A política de influência e de texto (Ball, 2011) tem persistido nas diretrizes operacionais da EJA.

Esse aspecto normativo desconsidera a flexibilização curricular, racionaliza saberes, submete o sujeito à exclusão social e valoriza a hegemonia da subalternidade educativa, o que evidencia a necessidade de uma formação política para a atuação em uma realidade moderna, ocidental e patriarcal que desvaloriza o estudante da modalidade. Seria o que propunha Freire (2000), uma formação para a cidadania política, ou, como afirma Arendt (2014), uma natalidade política que leve a ação. Mesmo sabendo que a escola, em especial essa modalidade, está inserida em uma sociedade direcionada por um capitalismo extrativista, onde a pluralidade é invisibilidade, com ensino pautado no conhecimento dos conteúdos conceituais, a EJA tem tentado desenvolver táticas que favorecem uma educação emancipatória e libertadora no pensar do sujeito.

Considerações finais

A EJA é uma modalidade de ensino que sempre esteve direcionada pela normativa que regulamenta a educação básica regular. Essa subordinação, ou controle da EJA, teve um papel de negar sua construção identitária. Logo, as políticas a ela destinadas pouco tiveram a contribuir para emancipá-la e muito para subordiná-la.

A construção dos CEJA, como espaço exclusivo para a EJA, talvez seja o lugar de construção dessa identidade para a modalidade, e de natalidade política para os sujeitos que ali se encontram. A mudança no fazer político-pedagógico que o CEJA tem tentado construir. Sendo assim, dar um novo sentido a EJA dependerá da participação de todos. Deverá ser uma luta política pelo direito à educação de qualidade e efetiva na continuação escolar e aprendizagem por toda a vida.

Referências

- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.
- ASSU. RN. *Projeto político-pedagógico*. Orientar a escola nas suas práticas educativas. Centro de Educação de Jovens e Adultos (2017-2020). Assu, 2017, 40 p.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo, Cortez, 2011.
- BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 1*, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 jul. 2012.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- RIO GRANDE DO NORTE. *Lei n. 10.049*, de 27 de janeiro de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Diário Oficial [do] Rio Grande do Norte, Natal, RN, 27 jan. 2016.
- RIO GRANDE DO NORTE. *Decreto n. 29.430*, de 27 de dezembro de 2019. Transforma a Escola Estadual Manoel Pessoa Montenegro – Ensino Fundamental, situada no município de Assú/RN, em Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Manoel Pessoa Montenegro. Diário Oficial [do] Rio Grande do Norte, Natal, RN, 27 dez. 2019.
- RIO GRANDE DO NORTE. *Resolução n. 2*, de 19 de outubro de 2016. Estabelece as Diretrizes operacionais para a oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, mediante a realização de Cursos e Exames de Certificação de Estudos. Diário Oficial [do] Rio Grande do Norte, Natal, RN, 19 out. 2016.



Resumo de Pesquisa

A pesquisa como princípio educativo na EJA: uma proposta da rede municipal de educação de Florianópolis/Santa Catarina

Cecília de Sousa Reibnitz
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Um currículo onde os conteúdos procedimentais e atitudinais são tão ou mais importantes que os conceituais. Que os conteúdos “formular uma pergunta”, “resolver problemas” e “pesquisar” fazem parte do nosso cotidiano (...) (Florianópolis, 2008, p. 7).

A educação de jovens e adultos (EJA) oferecida pela rede municipal de educação de Florianópolis (RMEF) possui a pesquisa como princípio educativo. No presente colóquio, proponho apresentar a síntese de uma pesquisa em andamento. Aqui, pretendo fazer uma breve apresentação do funcionamento da modalidade, com base nos aportes teóricos utilizados pela rede, uma revisão bibliográfica de trabalhos acadêmicos que abordam o modelo, além de observações ao longo de quatro anos de trabalho docente. Procuo relacionar a prática escolar com as concepções desenvolvidas por Paulo Freire, uma vez que, apesar de o educador não aparecer com frequência nos documentos normativos da rede, entendo que suas ideias perpassam a proposta. Proponho assim analisar os desafios e as contribuições da pesquisa como princípio educativo desenvolvida na RMEF desde o ano 2001 para a educação de jovens e adultos, no sentido de possibilitar uma visão pedagógica diferente para a modalidade, já que muitas vezes os programas desenvolvidos para a EJA se restringem a uma tentativa de adaptação do currículo do ensino fundamental, sem levar em conta as particularidades de estudantes jovens e adultos.

Para compreender melhor o projeto da rede e os referenciais utilizados, um dos documentos mais completos disponíveis é o chamado *Caderno do Professor*, com o título de *Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na educação de jovens e adultos EJA – 2008*. Apesar de ter sido publicado em 2008, o texto é, até hoje, o principal documento a ser apresentado para o corpo docente no início do ano letivo, uma vez que a maioria é constituída por professores substitutos e há uma grande rotatividade de profissionais. Paulo Freire não aparece com muita frequência no caderno, com apenas uma menção nos referenciais teóricos, além de poucas citações ao longo do material. Porém, percebe-se que a proposta dialoga bastante com suas reflexões, sendo também uma referência que costuma aparecer nos cursos de formação continuada realizados na rede.

O livro *Por uma pedagogia da pergunta*, de Paulo Freire e Antonio Faudez (1985), é um dos escritos por vezes debatido. Isso porque o trabalho com problemáticas é um assunto importante nas aulas – é ela que será o motor de toda a pesquisa realizada na escola. No livro, os autores tecem um diálogo a respeito da importância do ato de perguntar na educação e criticam o fato de que grande parte dos educadores já traz aos alunos a resposta para algo que sequer foi questionado, enquanto deveria ser feito o oposto: ensinar em primeiro lugar a perguntar. Quando o professor parte das respostas, não há espaço para a curiosidade e a investigação. Na EJA da RMEF as problemáticas das pesquisas são sempre elaboradas pelos alunos e, portanto, não há perguntas “erradas” ou que não possam ser trabalhadas - nas orientações dos professores apenas cuida-se para que as questões sejam bem formuladas e correspondam às justificativas sobre o que desejam aprender, de modo que a pesquisa possa ser significativa para suas vidas. A tarefa com o estudante é orientá-lo em certos caminhos, estimular a sua curiosidade, auxiliar na busca por materiais (textos, vídeos, imagens, mapas, gráficos, fazer entrevistas ou questionários, entre outros), organizar e sistematizar o conhecimento, auxiliar a elaborar textos e conclusões próprias, dentre outros momentos.

Em seus diversos estudos, Paulo Freire enfatiza a importância e a dimensão do diálogo para a educação, articulado também à problematização dos saberes. O conhecimento como construção coletiva feito a partir da horizontalidade nas relações de aprendizagem. Tal processo de trocas deve iniciar antes mesmo da prática em sala de aula, “[...] esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (Freire, 1987, p. 53). Como contraponto está a educação bancária, com a verticalidade dos discursos e dos saberes, na qual se entende o professor como detentor único do conhecimento que deve depositá-lo nos alunos. Nessa segunda relação, há uma imposição dos temas a serem estudados, muitas vezes sem levar em conta a realidade vivida.

A visão tradicional de currículo é também bastante discutida pelo sociólogo e educador Miguel Arroyo que, em diferentes estudos, mostra como os currículos são territórios de disputa e coloca-se contra a visão dos conhecimentos escolares como sacralizados e intocáveis. De acordo com o autor, o caso é ainda mais grave na EJA “[...] onde chegam as pessoas jovens-adultas com longas experiências de trabalho, de intervenção na vida cotidiana. Chegam com outros saberes” (Arroyo, 2017, p. 149). Assim, Arroyo questiona o currículo de base comum, que traduz um conhecimento único – apontando-o, inclusive, como um dos motivos que leva à reprovação escolar.

Nesse sentido, o direito à educação de jovens e adultos passa também pelo modo como essa educação se propõe. Em outras redes, é frequente que se trabalhe na EJA os mesmos conteúdos apresentados na escola convencional, de forma condensada e até simplificada. Muitas vezes os jovens e os adultos são vistos como se fossem crianças ou incapazes, o que acarreta infantilização dos sujeitos e tematização de conteúdos que não fazem sentido para suas vidas. Ao não compreender os objetivos e particularidades dos jovens e adultos também se está expulsando esses sujeitos da escola novamente. Certamente, não é possível pensar um único modelo de EJA, principalmente porque as demandas e as necessidades da população nessa modalidade de ensino são muito diversificadas. Contudo, a proposta pedagógica da RMEF pode ser um sistema que ajude a refletir sobre metodologias de outras redes de EJA ou de outros projetos.

Não há muitos trabalhos acadêmicos destinados a analisar de maneira mais aprofundada ao funcionamento da pesquisa como princípio educativo - como a proposta foi desenvolvida, qual a participação dos sujeitos envolvidos, quais as impressões dos alunos e professores, dentre outros questionamentos. No entanto, alguns trabalhos tangenciam essas questões, principalmente em Joana Passos (2010), Daniel Berger (2009) e José Manoel Nunes (2010) que entrevistaram estudantes e ex-estudantes da EJA da RMEF. Este último, um dos responsáveis pela elaboração e implementação do formato da pesquisa, analisou em sua dissertação a permanência de jovens egressos das turmas de EJA no ensino médio dito regular - as satisfações e insatisfações com relação à pesquisa como princípio educativo transparecem em todos os seis entrevistados de maneiras diferentes.

Já Joana Passos (2010, p. 266) teve como objetivo analisar em sua tese os alcances dessa prática escolar para a juventude negra da cidade. De acordo com a autora “[...] os jovens apresentam diferentes olhares sobre os saberes a que têm acesso na EJA. Alguns explicitam a preocupação com a ausência dos saberes da escolarização, outros apresentam as habilidades que desenvolveram como aquisições fundamentais”. Além disso, Passos (2010) aponta criticamente para o fato de que a proposta da EJA trata os alunos de forma homogeneizada, sem considerar o pertencimento étnico-racial e geracional desses sujeitos. Seguramente o perfil dos estudantes da EJA se modificou ao longo dos 20 anos em que se trabalha com a pesquisa como princípio educativo e, nesse sentido, é preciso investigar melhor sobre como lidou-se com os diferentes perfis discentes.

Daniel Berger (2009), que também já foi responsável pelo Departamento de EJA da RMEF, relata em sua dissertação a forma como alguns alunos que entrevistou se referiam à



prática da pesquisa: “ao sistematizar as informações, percebi que os estudantes demonstraram dificuldades em avaliar o projeto e apresentavam respostas muito genéricas. Nas entrevistas, no entanto, demonstraram algumas inquietações quanto alguns aspectos do projeto” (Berger, 2009, p. 66).

Cabe então apresentar melhor tal proposta desenvolvida na rede municipal de Florianópolis, entendendo como se dá a dinâmica da sala de aula, na qual o ensino não é seriado nem disciplinar. Analisar contribuições que a pesquisa como princípio educativo pode oferecer para a educação de jovens e adultos, bem como desafios apontados pela literatura e pela experiência na prática escolar.

Referências

- ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- BERGER, Daniel Godinho. *Trajetórias territoriais dos jovens da EJA*. Florianópolis, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.
- FLORIANÓPOLIS. *Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na educação de jovens e adultos – EJA 2008*. Departamento de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2008.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- NUNES, José Manoel Cruz Pereira. *Sujeitos da educação de jovens e adultos: produção da permanência no ensino médio regular noturno*. Florianópolis, Santa Catarina, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.
- PASSOS, Joana Celia dos. *Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública*. Florianópolis, Santa Catarina, 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.
- ZANELA, Claudia Cristina; BARCELOS, Ana Regina Ferreira (org.). *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – 2016*. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016.



Resumo de Pesquisa

Concepções curriculares e práticas pedagógicas dos professores de sociologia que atuam na Nova EJA das unidades prisionais do Rio de Janeiro

Aline dos Santos Silva
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Apresentação

Vivenciamos um momento peculiar na história da educação, no qual os conhecimentos adquiridos pelos docentes, ao longo de anos de graduação e especializações, têm sido testados e comparados com notícias oriundas de redes sociais.

A atuação e capacidade de conhecimento daqueles envolvidos com pesquisa e educação estão sendo ameaçadas pelo atual governo e seus seguidores, que responsabilizam a educação pelo maniqueísmo que divide aqueles que lutam por uma sociedade mais equânime e aqueles que defendem a manutenção dos valores consagrados pela suposta família tradicional brasileira, marcada pelo conservadorismo e todos os problemas que esse posicionamento gera. Sobre conservadorismo contemporâneo Sierra (2019, p. 20) afirma:

O conservadorismo moderno é uma ideologia política que surge como reação às ideologias de contestação da ordem política e social. O embate conservador diz respeito à descrença nas promessas de igualdade geradas a partir de ideologias construídas com base na Razão. Resulta de uma avaliação das experiências da Revolução Francesa e da Revolução Socialista, consideradas incapazes de transformar o mundo conforme seus ideais. É uma ideologia contrária ao esquema ideológico, desenvolvido a partir do universalismo e do abstracionismo.

A capacidade de questionamento e posicionamento dos estudantes também tem sido alvo da histeria política e social na qual se encontra o Brasil, que elegeu um governo de extrema direita com aspectos peculiares no que diz respeito à censura de movimentos sociais, a notícias falsas, à deslegitimação das instituições públicas ligadas à ciência e à educação e à perseguição clara de docentes que não se enquadram no perfil desse novo governo. Nesse cenário de instabilidades social, econômica e principalmente de valores, encontram-se os professores e professoras que atuam nas disciplinas de ciências humanas.

Indignada diante desse momento social peculiar da história política do Brasil, no qual a prática docente é atravessada por esse “conservadorismo tupiniquim”¹⁵, proponho, com essa pesquisa, investigar o currículo e as práticas pedagógicas dos docentes que atuam no ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos nos espaços de privação de liberdade. A ideia é saber quais as perspectivas docentes sobre o que é a sociologia escolar¹⁶, por que estudar sociologia e para que ensinar a sociologia nas escolas prisionais do Brasil e o que representa “estudos e práticas”¹⁷ para os docentes de ciências humanas?

¹⁵ Expressão criada por mim para enfatizar que, na minha percepção, o conservadorismo no Brasil é diferente dos demais países no sentido de que não corresponder ao conceito de conservadorismo.

¹⁶ O termo “sociologia escolar” foi suscitado por Bodart (2021) no artigo *O ensino de Sociologia para além do estranhamento e da desnaturalização: por uma percepção figuracional da realidade social*. De acordo com o autor, serve para maior delimitação; utilizamos a expressão *sociologia escolar* para nos referirmos à sociologia ensinada nas escolas de ensino básico, a qual se difere por suas características didático-pedagógicas da sociologia ensinada na universidade ou mesmo da ciência sociológica. Trata-se de uma disciplina cujos conhecimentos ou conteúdos passaram por uma transposição didática (Chevallard, 1991) ou recontextualização pedagógica (Bernstein, 2000), tornando-se adequados ao nível escolar onde estão sendo ensinados.

¹⁷ Termo utilizado pela BNCC do ensino médio para fazer referência à disciplina de sociologia que ficou diluída na Base.

A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio instituída por meio da Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018, não propõe claramente as diretrizes para o ensino de sociologia, ao contrário, dilui a disciplina naquilo que nomearam de estudos e práticas. No que diz respeito à educação de jovens e adultos, a nova Base apenas menciona, sem dar mais detalhes sobre a referida modalidade. Não há um alinhamento sobre a forma como será apresentada a EJA nesse novo modelo tampouco como ficará a sociologia nesse contexto.

Assim, amplio minhas indagações sobre o ensino da sociologia nesse novo modelo que não inseriu no currículo os jovens e adultos que não conseguiram acompanhar e terminar o ensino médio na dita idade escolar esperada pelo Ministério da Educação, em especial àquelas que se encontram em restrição de liberdade. Essas pessoas, em sua grande maioria, são aquelas negligenciadas pelo poder público e agora invisíveis pelas políticas públicas de educação. Tal situação desrespeita, inclusive, a Constituição de 1988 que trata no Artigo 205 do direito à educação e afirma que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

A oportunidade para realização da pesquisa está diretamente atrelada ao doutorado em educação na linha de *Estudos contemporâneos e práticas educativas* desenvolvido na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e será desenvolvida ao longo dos próximos três anos.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, no primeiro momento, pretendo fazer um levantamento bibliográfico a fim de mapear a trajetória da sociologia no Brasil e as questões que envolvem a busca pela legitimidade da disciplina que oscila nos currículos desde o período da ditadura militar, identificar as unidades prisionais do Rio de Janeiro e as respectivas escolas que funcionam dentro do sistema e analisar a matriz curricular da Nova EJA apresentadas pela SEEDUC-RJ disponível para disciplina de sociologia.

Em um segundo momento, utilizarei o método *bola de neve* para enviar um questionário para os professores que ministram a disciplina de sociologia nas unidades escolares dos presídios da Rio de Janeiro. Tal metodologia é utilizada para trabalhar com grupos escondidos ou difíceis de encontrar. Conforme Dewes (2013):

Introduzida inicialmente por Coleman (1958) e Goodman (1961), a amostragem em bola de neve é um método que não se utiliza de um sistema de referências, mas sim de uma rede de amigos dos membros existentes na amostra. Esse tipo de método baseado na indicação de um indivíduo de um ou mais outros indivíduos é também conhecido como método de cadeia de referências. O processo começa de um certo número de sementes, pessoas selecionadas de alguma forma pelo pesquisador e que fazem parte da população-alvo. Essas pessoas, por sua vez, são incumbidas de indicar, a partir de seus contatos, outros indivíduos para a amostra. Segue-se assim, sucessivamente, até que se alcance o tamanho amostral desejado. (Dewes, 2013, p. 8).

Até o presente momento não há conclusões, mas apontamentos e interrogações sobre qual a dinâmica da Nova EJA nos espaços de privação no qual o pilar da segurança se faz tão presente.

Mesa C3: Sujeitos e identidades

Resumo de Pesquisa

Eu sentia aquela vontade de continuar, e não aquela... Nunca mais num parar

Sonia Maria Schneider
Lorena Patricia Fernandes Sant'Anna
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Era aqui, naquele ponto ali. A gente começou estudando ali, aí não fui mais. Aí logo fui trabalhar com minhas primas, cortar cana, né? De idade de 12 anos, eu estava cortando cana, aí dali fui ajudar a criar meus irmãos. Não voltei pro colégio mais, mas tive muita vontade de aprender alguma coisa. (Trecho de vídeo gravação de entrevista com Lúcia¹⁸, de 70 anos de idade, no Assentamento P, em outubro de 2019).

Introdução

O trecho citado acima é parte do material empírico de uma investigação que objetivou compreender emoções e sentimentos relatados por sujeitos jovens, adultos e idosos que sofreram interdições para o exercício do direito à educação em qualquer fase de suas vidas, considerando para essa compreensão contextos históricos e políticos, culturais e socioeconômicos, assim como aspectos que caracterizam a oferta de educação nas escolas possibilitando, ou não, a permanência e o acesso, como elementos que determinam, ou contribuem fortemente, para a interdição do direito à educação.

A investigação, e as problemáticas e perspectivas que dela emergiram, tomou o *sofrimento ético-político* como categoria de análise (Sawaia, 2009, 2014), e se apoiou nas *interrogações poderosas* (Santos, 1997), consideradas contra hegemônicas pelo autor e recomendadas como meio para que o conhecimento avance pela penetração em pressupostos epistemológicos e ontológicos do saber já constituído, de modo a introduzir valores e ética nos conceitos científicos.

A pesquisa de campo se deu em oito municípios do estado do Rio de Janeiro nos quais foram entrevistadas 24 pessoas. As entrevistas visaram conhecer as emoções, memórias e afetos de sujeitos de pesquisa em seus locais de moradia, de trabalho, de vida ou de luta pela moradia, como foi o caso dos assentamentos, ou, ainda, na cidade do Rio de Janeiro, de pessoas sem moradia - os Sem Teto.

Ao buscarmos apreender emoções e sentimentos, reações a questões colocadas nas entrevistas, expressões de afeto nas narrativas de memórias, de raiva, de dor, entre outras, a vídeo gravação revelou-se instrumento que permitiu o reencontro com o momento de realização da entrevista e, em especial, o compartilhamento das entrevistas de modo a possibilitar um movimento de análise pelo, e no grupo, com diferentes visões, questões, abrindo-se para a possibilidade de evocar maior riqueza de caminhos e perspectivas.

Nos desdobramentos desse movimento de análise e reflexão, o coletivo que compõe o grupo de pesquisa dividiu-se para a produção de vídeos apresentando os entrevistados, com seleção de trechos e elaboração de tarjetas visando reflexão e problematização a partir dos diferentes olhares para as histórias e narrativas das pessoas entrevistadas. Estamos, atualmente, no estágio de produção desses vídeos, com discussões e encaminhamentos coletivos.

As entrevistas vídeo gravadas e os vídeos já elaborados revelam a complexidade da categoria de base da investigação – sofrimento ético-político. Conforme Sawaia (2009, p. 370): “A relação entre as ameaças provenientes da desigualdade social e as respostas afetivas dos que a ela

¹⁸ Nome fictício.

se assujeitam compõe um processo psicológico poderoso à reprodução da desigualdade, conceituado como *sofrimento ético-político*”:

Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto (Sawaia, 2014, p. 106).

Entre outros locais, nosso trabalho de campo se deu em dois assentamentos. No primeiro assentamento, o mais antigo, que chamaremos de Assentamento P, entrevistamos, entre outras pessoas, uma mulher de 70 anos de idade que se autodeclarou preta, de nome fictício Lúcia.

Eu tive que trabalhar muito para criar meus filhos. A gente passava muita fome. Minha vida... muito triste mesmo

O trecho acima é parte da entrevista com Lúcia. No decorrer da entrevista ela repetia o movimento de tapar a boca enquanto falava. Percebemos que esse movimento se iniciou quando ela falava, sem que nenhuma pergunta fosse ainda feita, assim que nos sentamos diante dela, dizendo “Eu sinto muita falta do colégio”, com a mão tapando a boca.

Durante a entrevista, a dor e o sofrimento são fortes nos relatos, nos olhares e nas expressões faciais de Lúcia. A fome, a perda de filhos, o trabalho desde criança, a interrupção dos estudos por intervenção do pai que a tirou da escola porque, de acordo com Lúcia: “Não, [gesticula escrever] para não escrever bilhetinhos para os namorados”, foram narrados com emoção e lágrimas nos olhos.

Medo e raiva aparecem durante vários momentos da entrevista. A raiva se destaca quando Lúcia se refere ao casamento aos 17 anos de idade, mas ao mesmo tempo em que demonstra raiva, fala baixinho conosco nesses momentos, olhando para os lados, parecendo ter medo de que o marido, que estava em casa, escutasse o que ela dizia. Ela conclui dizendo a frase “Eu quero ter e ser”. Perguntada se a vida fora justa com ela, responde: “Foi mesmo, foi injusta mesmo. Porque muita coisa que eu tinha vontade de ter e de ser, eu não sou. [...] se eu tivesse estudo, eu tinha mais a minha liberdade, entendeu? E hoje eu não tenho”.

O sofrimento ético-político nessa história, para Lúcia, em suas emoções e memórias, está incorporado na mão que tapa a própria boca enquanto fala, e reproduz, assim, a situação de submissão na qual está enredada. A luta pela terra, na qual sabe ser vitoriosa, não lhe conferiu o sentimento de *ter* a terra, de *ser* quem ela quer, de *ser livre*. A história de Lúcia reflete as vivências de muitas mulheres de nosso país, por vezes silenciadas, e em sua maioria desconhecidas.

As relações desiguais entre homens e mulheres, nas quais os papéis subalternos, sujeitos às escolhas dos homens - pai e marido, no caso de Lúcia -, mas também pelo, e no silenciamento das mulheres, como a mãe de Lúcia, à qual ela não se refere na entrevista, acirra a desigualdade à qual Lúcia e outras tantas mulheres estão submetidas.

A pobreza, o trabalho servil, mal remunerado, a fome, a dor da perda de filhos pequenos, Lúcia, em parte, parece suportar, mas a submissão aos poderes masculinos, que decidem o que ela terá ou será, ou o sentimento de que não pode se libertar disso, Lúcia não consegue superar. A raiva parece imobilizá-la ainda mais, porque tem como aliado o medo, este também incorporado no olhar que procura o marido, na voz abafada pela mão que tapa a boca enquanto conversa conosco e no falar sussurrado quando o marido está perto.

O sofrimento ético-político, nessa situação: “Trata-se de sofrimento/paixão gerado nos maus encontros caracterizados pela servidão, heteronomia e injustiça, sofrimento que se cristaliza

na forma de padecimento, isto é, de reação, e não de ação, na medida em que as condições sociais se mantêm, transformando-se em estado permanente de existência” (Sawaia, 2009, p. 370).

E eu, se eu tivesse continuado, tivesse continuado, até ler eu já estava lendo! As crianças gostavam de ver, né? Como que eu, num instantinho, eu já estava aprendendo! Aí parou...

Finalizamos este resumo com um trecho da entrevista no qual Lúcia relata a sua participação no projeto de alfabetização realizado no Assentamento P. Nesse momento da entrevista, os olhos de Lúcia brilharam, com alegria, ao contar para nós como era prazeroso participar das aulas, dos encontros com as outras educandas e com a educadora do projeto, e, principalmente, a alegria com os seus aprendizados na escrita e na leitura.

Nesse momento, Lúcia buscou o seu caderno do projeto e mostrou alegria e entusiasmo. O medo e a preocupação desapareceram. Emocionada, Lúcia compartilhou conosco as lembranças do projeto de alfabetização: “Acho que era muito assim... tinha coisa especial. Tinha aquela vontade mesmo. Acabou que nem que faltasse dia, né? Eu sentia aquela vontade de continuar, e não aquela...nunca mais num parar”. Ao refletirmos sobre Lúcia e sua experiência no projeto de alfabetização encontramos em Freire (1967), ao relatar os caminhos trilhados na criação dos *Círculos de Cultura* e do *Centro de Cultura*, e da concepção de alfabetização que se buscava então, relatos que nos aproximam de Lúcia e dos sentimentos que compartilhou conosco:

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (Freire, 1967, p. 104).

Freire (1967, p. 112), ao descrever a primeira fase do método de alfabetização que então se desenhava, e as falas dos educandos depois de terem participado dessa primeira fase, relata:

Em levantamentos vocabulares que figuravam nos arquivos do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, de áreas rurais e urbanas, do Nordeste e do Sul do País, não são raros esses exemplos: “Janeiro em Angicos”, disse um homem deste sertão do Rio Grande do Norte, “é duro de se viver, porque janeiro é cabra danado para judiar de nós”. “Afirmção ao gosto de Guimarães Rosa”, disse dela o professor Luís de França Costa Lima, que fazia parte de nossa equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife.

No relato de Freire (1967, p. 112), uma fala, em especial, nos levou a pensar em Lúcia, nas interdições por ela vivenciadas e no direito “de ter e de ser”, ao qual ela se referiu na entrevista vídeo gravada: “Quero aprender a ler e a escrever”, disse uma analfabeta do Recife, “para deixar de ser sombra dos outros”.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A queda de *Angelus Novus*. Para além da equação moderna entre raízes e opções. In: *Novos Estudos CEBRAP*, n. 47, mar. 1997, p. 103-124.
- SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia e Sociedade*, 21 (3): p. 364-372, 2009.
- SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader B. (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 14. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 99-120.



Resumo de Pesquisa

Alfabetização de adultos das camadas populares e a interface com a família¹⁹

Sabrina Veríssima de Ramos
Universidade Federal de Ouro Preto (DEEDU/UFOP)

O atendimento escolar formal e não formal a jovens, adultos e idosos, públicos-alvo da educação de jovens e adultos vêm se traduzindo, historicamente, como uma série de campanhas e programas a tal ponto que a escolarização desses grupos foi tratada até 1996 como sinônimo de alfabetização. No quantitativo de adultos analfabetos, provenientes das camadas populares, se inserem responsáveis pela escolarização de crianças e adolescentes. Estudos sobre desigualdade de desempenho escolar associam o apoio familiar à escolarização dos descendentes.

O trabalho apresenta os processos iniciais da pesquisa que tem como objetivo verificar efeitos de irradiação, para si e para seus descendentes, dos benefícios adquiridos da volta do adulto aos bancos escolares em cursos de alfabetização. Na primeira fase buscou-se sujeitos que repetiram cursos de alfabetização modulares. Partimos, da hipótese de que o acesso à escrita e à leitura pelo adulto incrementam estratégias, mobilizações em prol da escolaridade dos descendentes. A pesquisa em andamento segue a abordagem qualitativa e se apoia na sociologia configuracional (Elias, 1994). A produção dos dados se deu a partir do levantamento dos sujeitos alfabetizados, por meio de análises de acervo documental com um amplo repertório de informações sobre campanhas de alfabetização já desenvolvidas no Brasil.

A educação de jovens e adultos (EJA) é explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) como aquela que visa atender aos jovens e adultos cujo direito à escolarização na infância fora negado. Tal premissa é prevista no Artigo 37 da referida Lei Federal na qual sinaliza que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996), desta forma se compreende a extensão das ofertas educacionais aos segmentos mais amplos da população.

Ao tornar-se acessível, a educação de jovens e adultos acaba sendo a modalidade escolar voltada para os setores vulneráveis da população em condições de marginalidade socioeconômica e de desigualdade de oportunidades educativas. Assim, e por isso mesmo, esse público é marcadamente diverso, composto por jovens, adultos e idosos, trabalhadores urbanos e rurais, homens e mulheres sob diversas circunstâncias. Atendê-los significa redefinir concepções, parâmetros e práticas educativas, ou seja, perceber a necessidade de uma educação capaz de considerar as marcas de seus indivíduos em oposição a ofertas adaptadas aos modelos infantis, como salientado por Arroyo (2008). Pode-se inferir que o autor chama atenção para o fato de estarmos diante de um novo estudante.

Inseridos no quantitativo de adultos analfabetos, provenientes das camadas populares, se inserem os responsáveis pela escolarização de crianças e adolescentes. Estudos educacionais sobre desigualdade de desempenho escolar associam com frequência o apoio familiar à escolarização da prole. O trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa que tem como objetivo verificar efeitos de irradiação, para si e para seus descendentes, dos benefícios adquiridos da volta do adulto aos bancos escolares em cursos de alfabetização. Por “efeito de irradiação” entende-se, com base na obra de Portes (2015), os impactos da escolarização do adulto nas gerações posteriores das famílias. Para tal foram analisados sujeitos que repetiram cursos de alfabetização modulares mais de três vezes. Partimos da hipótese de que o acesso à escrita e à

¹⁹ A pesquisa é financiada pela FAPEMIG e desenvolve-se na instituição RECRIAVIDA - Mariana/Minas Gerais.

leitura pelo adulto incrementam estratégias e mobilizações em prol da escolaridade da prole, sobretudo a partir da segunda geração, tendo em conta que, de acordo com Paulo Freire (2005), homens e mulheres se responsabilizam por suas próprias histórias.

A pesquisa segue a abordagem qualitativa e se apoia na sociologia configuracional (Elias, 1994) a fim de compreender que trânsitos operam os benefícios adquiridos pela alfabetização do adulto na longevidade escolar dos descendentes e as implicações para as políticas públicas de EJA. A pesquisa se iniciou com a busca no arquivo do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (DEEDU/UFOP) ao organizarmos as produções de estudantes adultos quando ficou notório que havia sujeitos com várias passagens nos módulos de alfabetização. A partir daí surge a questão da pesquisa: quais os efeitos de irradiação da volta à escola do adulto para si e seus descendentes?

Para dar conta da questão foi elaborado um levantamento dos sujeitos que passaram pelas salas de alfabetização e de pós-alfabetização versus a quantidade de vezes na mesma sala. De posse do levantamento, verificou-se que havia senhoras multiparticipantes. Os critérios de seleção dos sujeitos pautaram-se no conjunto das produções escritas e nos documentos sobre a prática docente. Com relação aos sujeitos, levou-se em conta a sua disponibilidade para a pesquisa e o fato de terem descendentes em idade escolar.

Alfabetização e letramento em famílias populares: interfaces intergeracionais

Após o levantamento dos alfabetizando, foram selecionadas três famílias - Campideli, Reis e Almeida - levando em conta a formação dos núcleos familiares ampliados convivendo próximos aos sujeitos alfabetizados, primeira geração, e os descendentes de segunda, terceira e quarta gerações (filhos, netos e bisnetos), os quais moravam em núcleos familiares próximos. Justifica-se a escolha da proximidade de moradia das famílias, o acompanhamento cotidiano dos adultos alfabetizados, a fim de apreender usos de leitura e escrita, a convivência, as trocas e ajudas familiares na escolarização dos descendentes. Para Freire (2005, p. 17) “[...] o que pareceria ser apenas visão, é, efetivamente, ‘pro-vocação’; o espetáculo, em verdade, é compromisso”. Compromisso esse com o desejo de ser mais.

A configuração espacial familiar é interessante à pesquisa, pois, a convivência, as trocas e ajudas familiares têm se mostrado potenciais ao encontro dos efeitos de irradiação de benefícios adquiridos com a alfabetização. A família Campideli, por exemplo, tem descendentes da segunda e terceira gerações sendo uma ascensão à universidade na segunda geração (filha). É composta pela mãe, sete filhos, quatro deles casados e sete netos. A família Reis tem descendentes da segunda e terceira gerações. É composta pela mãe, seis filhos e dois netos, em idade escolar. A família Almeida, tem descendentes da segunda, terceira e quarta gerações com todos os bisnetos em idade escolar. É composta pela mãe, cinco filhos, todos eles casados, dez netos e seis bisnetos. Geralda Campideli, Raimunda Almeida e Maria Reis, matriarcas recém apropriadoras dos códigos linguísticos, organizam o cotidiano para atender as necessidades usuais e escolares de suas famílias.

Os dados apontam que ao ler e escrever, ainda que com limites, elas participam de eventos do cotidiano sozinhas - compras, igreja, consulta, por exemplo - e em família - reunião em escola, grupo da terceira idade. Geralda, Raimunda e Maria se iniciam no processo de acompanhamento da escolarização de seus descendentes, sobretudo, os netos e bisnetos. Como avós, cozinham, levam e buscam crianças, ajudam a encontrar material de pesquisa em *lan houses*, ficam com os netos para os filhos trabalharem, enfim, contribuem com o próprio processo de aquisição do conhecimento e do outro no que se refere a leitura e escrita.

Com isso, entendemos que o efeito de irradiação é reflexo, via de mão dupla. De acordo com Judith Kalman (2004), os eventos de leitura e escrita que surgem na vida cotidiana organizam-se com fins comunicativos sendo importantes para os sujeitos de diferentes gerações.



O acompanhamento da família, sobretudo das matriarcas, se constitui em recurso na construção de indicadores das estratégias de leitura e escrita desenvolvidas no seu cotidiano e das relações que ela estabelece com o cotidiano de seus descendentes em idade escolar. Para o acompanhamento será desenvolvido um esquema envolvendo horários, dias da semana, tempo, período e atividades. Espera-se obter dados de como se configuram as trajetórias de estudos da família.

Concluindo

O trabalho apresenta dados parciais da pesquisa em andamento que tem como objetivo verificar efeitos da volta do idoso à escolarização em cursos de alfabetização para si e seus descendentes. Sabe-se que as frações populares se mobilizam de formas distintas de outras frações de classe quando se trata de escolarização como cozinham, levam e buscam crianças, ajudam a encontrar material de pesquisa em *lan houses*, ficam com os netos para os filhos trabalharem. A alfabetização contribui em certa medida com o entendimento do valor da escola, da necessidade de manter os deveres de casa em dia, pontualidade dos horários etc. Ainda que os resultados sejam parciais, é possível apontar ganhos simbólicos do adulto alfabetizado junto à família cumprindo com o que Freire chama de processo de humanização.

Referências

- ARROYO, Miguel González. Cultura, memória de professores e formação. *Anais XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Porto Alegre, 2008.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador* – v. 1: uma história dos costumes. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 2 v.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- KALMAN, Judith. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2004. p. 71-99.
- PORTES, Écio. O trabalho escolar das famílias populares. *In: NOGUEIRA, Maria Alice et al (org.). Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 61-80.



Resumo de Pesquisa

Varição linguística na educação de jovens e adultos: sujeitos, vozes e identidades

Patrícia Fortuna Wanderley Prazeres
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ)

Resumo

O artigo visa divulgar alguns resultados obtidos a partir de uma pesquisa realizada no contexto de um Programa de Pós-graduação em Educação, cujo objetivo principal foi investigar diversas formas como professores do primeiro segmento do ensino fundamental de educação de jovens e adultos consideram, em suas práticas cotidianas, as variedades linguísticas faladas pelos alunos. Ao mesmo tempo, procuramos compreender as diversas formas como desenvolvem suas práticas educativas em relação ao fenômeno da variação linguística. Pretendemos, também, caracterizar os sujeitos da educação de jovens e adultos e refletir acerca da visão dos alunos em relação ao trabalho pedagógico com a linguagem desenvolvido pelas professoras que participaram do estudo. Foram realizadas entrevistas a duas professoras que atuam na EJA na rede pública do município do Rio de Janeiro e a onze alunos das turmas dessas professoras. A pesquisa evidenciou concepções sobre a língua falada que se sustentam numa noção de língua única e homogênea e a desvalorização das variedades linguísticas faladas pelos educandos, principalmente das variedades regionais. Os resultados sugerem a relevância de refletir sobre as práticas pedagógicas, analisando as concepções de língua que circulam no âmbito da escola, como uma forma de contribuir para o estudo da problemática da diversidade linguística e social no contexto educacional.

Palavras-chave: educação; linguagem; fenômeno linguístico.

Introdução

O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora. (Paulo Freire)

Este texto surgiu a partir da pesquisa de mestrado iniciada em 2005, das vivências da autora como educadora de jovens e adultos, de algumas falas de educadores ligados a movimentos sociais e organizações não governamentais, de professores da rede pública e trocas de experiências com os próprios alunos. Falas de professores que demonstravam compartilhar as mesmas angústias e inquietações e buscavam, também, possíveis caminhos para melhorar o trabalho na EJA.

Objetivos

O presente texto visa sintetizar alguns resultados obtidos a partir da referida pesquisa, que teve como objetivo principal investigar as diversas formas como professores de educação de jovens e adultos, em suas práticas educativas cotidianas, consideram as variedades linguísticas faladas pelos alunos. Compreender como os professores da educação de jovens e adultos do primeiro segmento do ensino fundamental desenvolvem suas práticas educativas diárias em relação ao fenômeno da variação linguística. Pretendemos, também, caracterizar os sujeitos da educação de jovens e adultos e refletir acerca da visão dos alunos em relação ao trabalho pedagógico com a linguagem, desenvolvido pelas professoras que participaram do estudo.

A pesquisa empírica foi realizada através de entrevistas a duas professoras que atuam na EJA na rede pública do município do Rio de Janeiro e a onze alunos das turmas dessas professoras. Foram observadas, também, oitenta horas de sala de aula. A pesquisa evidenciou

algumas concepções das professoras e dos alunos sobre a língua falada que se sustentam numa noção de língua única e homogênea – e a desvalorização das variedades linguísticas faladas pelos educandos, principalmente das variedades regionais.

Os sujeitos da EJA

Ao caracterizar a modalidade EJA da educação básica nos deparamos com uma pluralidade de sujeitos que dela fazem parte. Cada um com uma história de vida e suas marcas de identidade, constituídas por memórias ímpares. Essas experiências singulares se somam às do grupo, criando espaços de saberes e não saberes, na busca de um reconhecimento na sociedade.

Como sabemos, estes sujeitos de classes populares vivem em situação socioeconômica desfavorável e a necessidade de trabalhar os afastou muito cedo dos seus estados e cidades de origem. Provenientes principalmente do norte e nordeste do país, trazem em sua bagagem uma história de desesperança e de esperança que os encoraja a tentar “mudar de vida”, procurando melhores condições. Nessa trajetória até a “cidade grande” carregam o desejo de um futuro diferente daquele deixado para trás.

Esses jovens e adultos se caracterizam como um grupo heterogêneo quanto as suas atividades: são pedreiros, donas de casa, porteiros, faxineiras, cozinheiros. São homens e mulheres, trabalhadores, empregados, desempregados ou pessoas em busca do primeiro emprego; filhos, pais, mães e avós. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas na região onde moravam. Alguns dos que retornaram à escola permaneceram nela por períodos muito curtos: dias, semanas ou, no máximo, alguns meses.

O maior tempo de escolarização nem sempre significa mais conhecimento ou facilidade para a aprendizagem. São sujeitos marginalizados, expulsos da escola ou privados do acesso à escolarização, que carregam a marca da exclusão social. Neste sentido, é fundamental entender a educação de jovens e adultos como direito e não apenas como compensação que possibilitaria o resgate do tempo perdido, pois o aluno muitas vezes se sente culpado por não ter sido capaz de aprender na “época própria”.

A heterogeneidade presente na sala de aula da EJA se configura a partir de aprendizagens e experiências que e os alunos adquirem ao longo de sua vida em diferentes contextos sociais, pois as suas crenças, valores, atitudes e práticas vão constituindo processos diferenciados de aprendizagem e diferentes formas de acesso ao conhecimento. Será a partir do reconhecimento de suas experiências de vida e visões de mundo que cada aluno, jovem ou adulto, se apropriará das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão, seus meios de ação e interação no mundo. Segundo Oliveira e Paiva (2004, p. 8), “[...] a concepção de aprendizagem para esses sujeitos jovens e adultos, de qualquer nível de escolaridade, é a base de estar no mundo”.

O jovem ou adulto não volta apenas à escola para recuperar o tempo perdido, mas em busca de experiências de aprendizagem que lhes possibilitem dar resposta para as suas necessidades presentes. Por isso, essa modalidade deve ser pensada e planejada em relação a suas especificidades, procurando desenvolver um trabalho diferente do realizado nas escolas regulares. Esses alunos esperam encontrar na escola um espaço para falar de suas vidas, seus desejos, suas dores e suas alegrias, daquilo que os aflige no cotidiano, das dificuldades de conciliar família, casa, trabalho. Precisam se sentir acolhidos, ouvidos, incluídos e construir um âmbito para compartilhar todos esses sentimentos. São guiados pelos seus sonhos há muito esquecidos, pelo desejo de melhorar de vida, pelo esforço de compreender melhor o mundo que os rodeia, pela vontade de ser reconhecidos como sujeitos e olhar para os outros, como eles afirmam, “de cabeça erguida”.



Considerações finais: a importância do debate sobre a variação linguística no contexto educacional

Percebemos que a linguagem tem um papel fundador no processo educacional, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também de tanto as professoras quanto os alunos evidenciaram que a função da escola é “ensinar a falar corretamente” e que a gramática normativa tem um papel muito importante nesse processo. Mas os alunos às vezes se questionam: para que aprender a “falar certo?” Será que falando certo conseguiremos um emprego melhor?

Observamos também que no trabalho didático com a linguagem na sala de aula o professor geralmente solicita que os alunos transformem “o errado” em “certo”. Ao longo do nosso estudo, não observamos a proposta de uma discussão sobre os diversos fatores extralinguísticos que interferem na linguagem falada, nem foi proposta nas aulas a reflexão sobre os usos linguísticos mais adequados em determinadas situações e contextos.

Neste trabalho, partimos do pressuposto de a escola valoriza e transmite quase com exclusividade a variedade oficial da língua e que o mito da exclusiva legitimidade desta variedade é produto, em parte, do desconhecimento dos processos histórico-políticos de instalação da mesma. Buscamos, também, enfatizar a importância de refletir a respeito das condições de produção e imposição da norma padrão de uma determinada língua em contextos específicos. A partir daí, poderemos questionar a legitimidade exclusiva dessa variedade. Assim, propomos um trabalho com a língua na sala de aula que permita o debate, a discussão e a comparação de formas de uso em contextos específicos, como uma forma de romper com a crença fortemente arraigada de que o professor deve ensinar e impor a norma padrão, evitando interferências dos usos populares da língua. O reconhecimento das diferenças e a reflexão acerca dessa problemática, tanto no contexto escolar quanto nos âmbitos de formação docente, poderá permitir-nos avançar na construção de uma escola mais democrática.

Referências

- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- WANDERLEY PRAZERES, Patrícia. *Variação linguística na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação de Mestrado – Programa Pós-graduação em Educação. Niterói, Rio de Janeiro: UFF, 2007.



Relato de Experiência

Alfabetização de idosos/as na Amazônia paraense: experiência de educação freiriana

Elinalda da Silva Moreira
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Introdução

Este trabalho traz experiências vivenciadas no Espaço de Longa Permanência para Idosos, Lar da Providência na cidade de Belém, no estado do Pará, por meio do projeto de extensão desenvolvido pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

As atividades desenvolvidas no projeto de extensão das quais atuamos como educadora popular e assessoramento pedagógico são voltadas às práticas educativas em ambientes escolares e não escolares nos princípios freirianos, em uma Casa de Acolhimento da Pessoa Idosa, promovendo ações subsidiadas teoricamente pela educação popular.

A participação nas atividades direcionadas às ações educativas em um Espaço de Longa Permanência com Idosos, no Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freiriana e Sexualidade com adolescentes em uma instituição filantrópica e em instituições especializadas como Pestalozzi e a Unidade Educacional Especializada professor Astério de Campos, também relacionados à educação popular, trouxeram relevantes conhecimentos práticos e teóricos para nossa formação. Além do mais, na graduação, não dispunha a educadora popular dessa vivência que lhe foi possibilitada pelo NEP. Sendo assim, fazer parte de um grupo de pesquisadores que dialogam a respeito de vários temas, fez com que compreendêssemos ser a educação expandida para qualquer espaço e independentemente da idade.

O nosso envolvimento nas atividades do NEP nos ajudou a ter uma visão mais crítica sobre novos rumos a serem percorridos, dentro dos princípios éticos, confrontando com novas realidades humanas, que nos provocam no cotidiano dos espaços escolares e não escolares; também nos subsidiou a enfrentar os novos desafios, contribuindo para a nossa formação e atuação profissional.

Por meio da experiência no NEP desenvolvíamos as atividades no Espaço de Acolhimento de Idosos a partir do conhecimento prévio dos/as educandos/as idosos/as, ou seja, de seus saberes e de suas experiências de vida e de mundo, nos quais surgiam dos temas geradores, por exemplo: o diálogo sobre o tema gerador trabalho evidenciava a profissão de cada idoso/a. Promovíamos a reflexão acerca das variadas profissões e o difícil acesso a escolarização, para que pudessem buscar o conhecimento escolar que tinham adquirido ao longo da vida, entre outros temas.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com relato de experiências vivenciadas no Espaço de Acolhimento de Idosos, com o objetivo de explicitar tanto o referencial teórico quanto à metodologia freiriana na ação educativa com idosos/as.

Inicialmente tratamos da necessidade da escuta sensível na educação de pessoas idosas, em seguida, a metodologia na ação pedagógica com os/as idosos/as e por fim as considerações finais.

A escuta sensível das experiências ao longo da vida

Para os educandos/as idosos/as que não tiveram oportunidades de frequentar um ambiente escolar, pois muitos começaram a trabalhar muito jovem, alguns até criança, para ajudar a família, compartilhar as suas lembranças do passado representa um significado enorme para a sua vida.

Para Bosi (1994) o idoso é um sujeito que já viveu muitos anos, mas que precisa como exercício constante dialogar com alguém a respeito de suas lembranças do passado, visto que é comum gostarem de falar de sua experiência de vida e principalmente, para o/a idoso/a falar do passado em especial da sua vida quando criança, é extremamente significante poder contar um pouco da infância “como as coisas mudaram” eles/as ficam emocionados em poder compartilhar o passado que trazem lembranças de seus locais de origens. Os/as idosos/as gostam de partilhar suas experiências do passado, principalmente, quando percebem o interesse dos/as educadores/as em ouvi-los.

Albuquerque (2016) aponta que na Amazônia a prática cultural e social, tem grande valor através da oralidade, na qual a transmissão e circulação de saberes se dar através da oralidade. Traduz-se no saber da experiência ancorado ao saber escolar de tudo que faz parte do seu cotidiano. Para alguns autores a memória é uma lembrança do passado, pode ser da infância, apresentando ou não uma ordem cronológica.

Durante as observações nos espaços de pesquisa, constatamos que quando trabalhamos com assuntos de interesses dos/as educandos/as o aprendizado é mais significativo e prazeroso. Diante disso é importante que o/a educador/a “valorize” e “respeite” o conhecimento das “classes populares” (Freire, 2013).

Primeiramente, deve-se ter cuidado com o trabalho educativo em ambiente não escolar, visto que existem preconceitos a respeito da educação popular, por exemplo, muitos acreditam ser um trabalho assistencialista que não exige rigor metodológico. No entanto, para Freire (1979) não existe algo pronto, trabalhar a educação freiriana é partir sempre da realidade em que os sujeitos estão inseridos, para que possamos compreender, nos diálogos, o conhecimento que apresentam sobre a sua realidade.

Para Freire (2013, p. 31) os/as educadores/as devem respeitar o conhecimento que os/as educandos/as trazem consigo para o diálogo “[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo, os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária [...]”.

A metodologia freiriana do trabalho com idosos

Os encontros realizados com idosos aconteciam uma vez por semana (terça-feira), com duração de 2h. O tema gerador escolhido foi desenvolvido em 4 semanas. Inicialmente realizávamos uma roda de conversa com os/as educandos/as idosos/as para compartilhar como foi a semana de todos/as. Em seguida escolhíamos o tema gerador, nesse dia foi sobre regiões do Brasil, para então ouvir os idosos e seus conhecimentos sobre o tema da cultura de alguns estados brasileiros. No segundo momento foram entregues as cartelas de bingo com as sílabas soltas, para que colassem as sílabas e formassem palavras. No terceiro momento houve a socialização da construção das palavras que surgiram do tema gerador.

Continuamos o tema “as lembranças dos/as educandos/as idosos/as das regiões brasileiras”. No início relataram qual lembrança marcou a sua infância e porque ela foi tão marcante, mesmo aquela lembrança de regiões longínquas. Foi possível imaginarmos a importância dessas memórias para aquele/a idoso/a. Realizamos uma atividade com desenhos: cada educando/a fez algo que lembrava da cidade visitada por ele, no Brasil. Na socialização cada participante compartilhou os seus desenhos; foi muito significativo e emocionante.

No compartilhamento a respeito da cultura dos estados, como: comidas, danças, futebol, folclore, entre outros, cada um falava das suas preferências. Também houve o interesse em conhecer a cultura dos estados localizados na região sul do Brasil.

Após dialogamos a respeito da cultura dos estados brasileiros, partimos para a cultura local dos/das educandos/as em relação ao município de origem de cada idoso/a. Para os/as educandos/as idosos/as que estavam em processo de alfabetização realizaram uma atividade para



identificar a cultura das regiões com auxílio de quebra-cabeças, que tinham como desenhos comidas típicas, danças, animais e vegetação.

Para uma educanda idosa cega os recursos pedagógicos foram: o mapa do Brasil com sementes diferentes, por região e linhas de lã para contornar, para dois idosos/as com um pouco mais dificuldade trabalhávamos pintura com animais da fauna amazônica. Na socialização todos os/as educandos/as idosos/as compartilharam seus saberes a respeito da cultura do seu local de origem ou de um estado brasileiro que se identificasse com a cultura dele e foram surgindo novas palavras a partir da palavra geradora. Observou-se que o universo vocabular de cada educando/a é riquíssimo de conhecimento cultural.

Considerações finais

O Lar da Providência é um ambiente não escolar que apresenta riquíssimas histórias, saberes, experiências que necessitam ser dialogadas dentro e fora da academia. Para os/as idosos/as foi muito importante a participação nas atividades, pois para eles o grupo do NEP é como se fosse parte de sua família e com isso a convivência coletiva era o momento em que todos os/as educandos/as idosos/as se reuniam para dialogar. Portanto para o grupo de educadores/as poder compartilhar esse momento de aprendizado é significativo e esperançoso, na luta por uma educação popular inclusiva para além do espaço escolar.

Referências

- ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. (org.). *Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais*. Belém: Eduepa, 2016.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paulo Freire. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Mesa C4: Formação em contexto de pandemia

Relato de Experiência Trabalho pedagógico e a invisibilidade em tempo de pandemia

Eliana Nóbrega de Oliveira
Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis – RJ

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (Paulo Freire, 1996, p. 30)

A pandemia de *Covid-19*, desde 2020, inaugurou o ensino remoto e oportunizou o desvelamento de questões pedagógicas até então ignoradas, porque invisibilizadas, que carecem historicamente de enfrentamento. O ensino remoto escancara a dificuldade que as classes populares enfrentam para garantir a educação de seus filhos e expõe a falta de políticas públicas para dar suporte a esse momento. A mudança no modelo das aulas e de interação entre alunos e professores não é acompanhada por reflexão crítica sobre a prática e amplia o distanciamento entre o direito à educação e a garantia deste.

O direito à educação está garantido na Constituição de 1988, porém essa garantia não se realiza na prática para muitos. O ensino, agora na modalidade remota, coloca para as famílias o papel de mediadores de ensino, um aspecto a que vou me ater nesse breve relato. Não quero, com isso, negar ou invisibilizar o esforço de professoras que também são afetadas de diferentes formas por essa modalidade de trabalho.

Meu relato parte da vivência e reflexão sobre minha prática como pedagoga em uma escola da rede municipal de Angra dos Reis. A precarização do serviço aqui tratada já existia antes, mas se tornou mais visível e grave com a pandemia e com a resposta insuficiente por parte do poder público. O agravamento da situação revelou uma face cruel de exclusão, de injustiça social e de solidão. Os relatos das famílias e das professoras acerca da complicada relação com a tecnologia de mediação entre a escola e os estudantes, me mobiliza a partilhar algumas preocupações.

O ensino remoto, como proposto nessa rede, pressupõe a interação entre alunos e professoras em ambiente virtual com horário determinado. Porém, não considera como isso se realiza. As famílias são forçadas a reorganizar suas rotinas cotidianas e acomodar espaços de estudo nas residências. São frequentes os casos em que a residência abriga mais de um estudante com interações marcadas para o mesmo horário, casos em que não há espaço hábil para um ambiente privado de estudos e outros em que até o número de aparelhos capazes de acessar a plataforma de ensino é limitado. Não se considera, também, a dificuldade da professora da rede pública para adquirir aparelhos adequados e dominar o uso dessa nova tecnologia em seu trabalho. As professoras, em pouquíssimo tempo, precisaram readaptar o seu fazer pedagógico, reorganizar sua vida particular, disponibilizar seu número de aparelho celular pessoal para atuar junto aos estudantes e suas famílias que também enfrentam a mesma urgência. O aparelho celular pessoal como ferramenta de trabalho para as professoras e de estudo para os estudantes significa a disponibilização de modo “voluntário”, por parte destes, de seus equipamentos privados. Em função da dificuldade de acesso à *internet* gratuita e de qualidade, da necessidade de domínio de uma nova linguagem e de um novo vocabulário, o *WhatsApp* tem se mostrado como o recurso mais efetivo de interação com as famílias. Áudios, pequenos vídeos, videochamadas, fotografias e

disponibilização de atendimento aos estudantes em diferentes horários têm sido algumas estratégias de professoras para garantir maior possibilidade de interação, de encontro, de acolhimento e de aprendizagens significativas.

O uso do celular como recurso de interação nas aulas remotas tem aproximado os estudantes das professoras e colocado luz sobre a importância da leitura e da escrita para que a relação aconteça. Entendemos que aprender a ler e a escrever se faz junto, em relação dialógica, de escuta. A realização de atividades propostas tanto na plataforma, como nas apostilas impressas oferecidas aos alunos pressupõe a capacidade de leitura, escrita e interpretação para que a mediação aconteça, mesmo para alunos que já dispõem de maior autonomia. Porém, a invisibilidade da condição de analfabetismo e de baixa escolaridade de muitas famílias — o que se expressa na preocupação e dificuldade destes em apoiar os filhos e na qualidade do retorno das atividades impressas — ainda não mobiliza ou não se tornou uma questão pedagógica a ser considerada no processo educacional, uma vez que se mantém silenciada. São vários relatos de pais e avós que não entendem as atividades e não sabem como ajudar seus filhos e netos, histórias de espera por algum familiar ou conhecido para ajudar nas tarefas escolares, o que sempre sinaliza a frustração. O sofrimento das famílias e das professoras aumenta a necessidade de aprofundar laços de solidariedade, de empatia.

Algumas famílias buscam o serviço de explicadoras para seus filhos, como estratégia de apoio, quando podem pagar por tal serviço e, outras, assumem que não têm como ajudar e que, portanto, seus filhos e netos ficarão prejudicados. Não é possível pensar e fazer educação indiferente ao contexto crescente de vulnerabilidade e precarização em que as famílias passaram a viver.

Como pedagoga, juntamente com a gestora e as professoras, nos sentimos desafiadas a refletir sobre nosso conhecimento dos sujeitos com os quais interagimos; a questionar nosso papel como educadoras; a estudar estratégias de acolhimento e de manutenção das matrículas dos estudantes, de modo que o potencial abandono não se concretize. Buscamos alternativas no sentido de combater essa exclusão/invisibilização, evitando produzir mais rupturas e fragilidades nos vínculos dessas famílias com a escola, evitando, também, aprofundar ainda mais a insegurança e a angústia diante de um cenário nacional de desesperança e dor, de ataques aos direitos já conquistados e à dignidade da população. Apoiando-nos em Freire (1996), a nossa opção é a de que não podemos nos perceber no mundo como alguém que nada tem a ver com esse mundo, porque somos também sujeitos da história e como tal, precisamos nos posicionar de maneira amorosa com nossos pares, apesar de nossas limitações.

O sofrimento expressado por esses sujeitos que vivenciam cotidianamente a dualidade inclusão/exclusão do direito à educação de seus filhos e netos vai ao encontro do que Sawaia (2009) define como sofrimento ético-político. As falas e os olhares das famílias nas videochamadas, marcadas por interdições diversas não só em função da pandemia, mas também aquelas sofridas ao longo de suas vidas, evidenciam o receio de não saber como evitar que essa condição de exclusão se perpetue aos descendentes, gerando novas ou reformando antigas formas de desigualdade social, de injustiça, de mutilação. Cabe, assim, refletir sobre a posição da escola diante dessa situação, de modo a não ser mais um agente de produção de invisibilidade desse sofrimento; ao contrário, cabe à escola contribuir na reflexão, na problematização e na busca de ações concretas de resistência.

Pensar a garantia do direito à educação de qualidade de crianças e adolescentes, nesse contexto pandêmico, é também pensar na garantia de educação a seus familiares. Resistir à reprodução da exclusão social significa incluir esses sujeitos e a eles devolver o direito constitucional defendido em leis e acordos internacionais de que o Brasil é signatário (Sales, Fischman, 2019). As questões levantadas nesta pequena experiência demonstram a necessidade da realização de um diagnóstico consistente da situação de escolaridade de jovens, adultos e idosos,



considerando a pandemia, para pensar em políticas públicas para o município. Apontamos que fica evidente a demanda reprimida por EJA e a urgência da observação do Parecer n. 06/2010 quanto à chamada ampliada.

A escola vem estudando a possibilidade de propor às famílias atendidas pela escola a criação de rodas de conversa, como um exercício de escuta, de acolhimento e construção coletiva de alternativas. Entendemos que, sem dialogar e considerar esses sujeitos no processo de educação, sem ampliar a oportunidade de aprendizagem a todos, a educação como direito não se realiza.

Discutir e pensar nosso mundo e sonhar com outro mundo possível implica nos movimentarmos como sujeitos históricos que sabem que nossa história não se resume a esse momento trágico atual. Recordar as lições de Freire sobre esperança, utopia e de que não estamos só no mundo podem contribuir às reflexões para este tempo.

Referências

- SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SALES, Sandra; FISCHMAN, Gustavo. Promessas, políticas e interrogações sobre as identidades dos sujeitos da EJA. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 3, p. 1131-1141, set./dez. 2019 (*online*). Disponível em www.curriculosemfronteiras.org1131. Acesso em 1 jun. 2021.



Relato de Experiência

O desafio de formar professores da educação de jovens e adultos (EJA) em tempos de pandemia: ousadia, inédito viável e ressignificação da prática pedagógica freireana

Karla Jakceline da Silva Nascimento

Divoene Pereira Cruz Silva

Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)

Campus de Angicos/RN

Neste ano em que vivenciamos o centenário do nascimento de Paulo Reglus Freire, nossa referência maior do pensamento crítico-emancipador, nos sentimos instigadas e convocadas a partilhar este relato de experiência do Curso Currículo e Práticas Pedagógicas na EJA, como atividade do projeto de extensão Currículo e Pesquisa na Educação de Jovens e Adultos: os sujeitos e suas vidas nas propostas pedagógicas, ambos vinculados ao Grupo de Pesquisa e Extensão PRAEJA (Práticas Pedagógicas em Educação de Jovens e Adultos – da Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA), coordenado por esta coautora e tendo como bolsista do curso de Pedagogia e participante a autora deste trabalho. O referido curso aconteceu no modo de ensino remoto e teve como atividades desenvolvidas: formação continuada para os professores da EJA, minicursos, palestras, rodas de diálogos, ciclos de estudos com os bolsistas participantes do projeto, culminando com a realização do I Seminário de Educação de Jovens e Adultos – I SEJA realizado pela coordenação e vice-coordenação do projeto, estudantes do curso de Pedagogia da UFERSA e parceiros participantes.

O nosso curso Currículo e Práticas Pedagógicas na EJA, enquanto uma proposição de formação inicial dos discentes em Pedagogia da UFERSA de Angicos/RN e formação continuada para os professores da EJA em exercício, contou com a participação de 101 pessoas, pedagogos em formação de nossa instituição e de outras instituições públicas de nosso estado, professores, coordenadores pedagógicos e gestores das redes municipal e estadual. Estas pessoas, oriundas da região central do estado Rio Grande do Norte, como também de outros estados do norte e nordeste do nosso país vivenciaram neste tempo pandêmico um espaço formativo coletivo e democrático. O nosso curso se fundamentou teórico e metodologicamente na perspectiva freiriana de educação, que respaldou as nossas reflexões e diálogos em todo o percurso formativo. Articulamos a essa perspectiva outros pensadores que compartilham da mesma visão crítica, emancipadora e igualmente democrática.

As atividades do nosso projeto de extensão Currículo e Pesquisa na Educação de Jovens e Adultos: os sujeitos e suas vidas nas propostas pedagógicas, tiveram início no ano de 2019 de forma presencial, mas em virtude da pandemia teve seu formato e estrutura modificados para o ensino remoto. Tivemos que repensar todo o nosso cronograma juntamente com a metodologia que subsidiaria todas as atividades do curso. Esta realidade pandêmica inesperada nos colocou inúmeros desafios. A ousadia foi desenvolver um curso de formação de professores da EJA, pensado inicialmente na forma presencial, no entanto, em virtude da pandemia da Covid-19, reformulado no modo remoto. Apesar de termos consciência da realidade desafiadora, que considerava o difícil acesso às plataformas digitais disponíveis e aos recursos tecnológicos, tanto por parte dos nossos discentes da Pedagogia da UFERSA como também por parte dos nossos colegas professores da EJA matriculados no curso no modo presencial. Demos início às atividades de forma remota e tivemos 101 inscritos.

Com público variante de cursistas professor em exercício 50,5%, professor em formação 31,7% entre os participantes tivemos especialistas, mestres e doutores. Este público participante era constituído de uma boa parte de pessoas de nossa microrregião das cidades participantes Angicos, Santana do Matos, Bodó, Pedro Avelino, Lajes, Afonso Bezerra, Fernando Pedroza,



Natal, Parelhas, Comunidade rural Rio Velho, Caicó, como também de outros estados: Pará, Ceará, Maranhão, São Paulo e Rio de Janeiro. Nossos encontros formativos totalizaram vinte e um encontros de formação, três rodas de diálogos com professores convidados discutindo temas transversais, um seminário de partilha de projetos desenvolvidos nas escolas em que os professores atuavam, que fora dividido em quatro momentos e um seminário de encerramento do curso intitulado I Seminário de Educação de Jovens e Adultos (I SEJA), que aconteceu nos dias 28 e 29 jan. 2021 e que teve inscrições abertas. O I SEJA aconteceu em dois dias sendo o primeiro dia uma Mesa Redonda com a participação da professora Rosa Aparecida Pinheiro da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e mediação do professor Francisco Canindé da Silva da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). No segundo dia aconteceram os relatos de experiência em salas virtuais com temáticas específicas aos projetos pedagógicos desenvolvidos e relatados pelos cursistas, os quais em suas falas ressaltavam o quanto adquiriram novos e relevantes conhecimentos a partir do desenvolver do curso que lhes propiciaram reflexões e ressignificações de suas práticas. Essas salas virtuais foram coordenadas pelos professores coparticipes do projeto e do curso. Ao repensarmos todo o percurso de nossas formações, consideramos muito significativa a participação no que consiste nos números que atingimos com uma variante de picos de participação entre 100 e 80 pessoas que permaneciam *online* apesar das condições adversas do contexto pandêmico, bem como das dificuldades de acessibilidade às plataformas digitais.

O I SEJA como evento que finalizou o projeto de extensão e o curso que apresentamos neste relato pode ser considerado o ponto culminante de participação em massa do público externo. Este público fortemente comprometido com a discussão da/na EJA atingiu um total de duzentos e vinte inscritos, treze trabalhos submetidos, os quais foram apreciados pelos professores coparticipes. O evento foi transmitido via *Google Meet* e *Youtube*. O nosso curso que tinha dentre outras propostas legitimar, valorizar, e dar visibilidade as diversas e diferentes práticas dos professores da EJA em seus diversos contextos educacionais, fomentar uma discussão acerca da organização curricular na EJA, para além dessas propostas conseguimos dar possibilidades de um repensar coletivo das práticas desses professores em um contexto totalmente adverso, inusitado e jamais pensado por nós professores em exercício e em formação: O contexto da pandemia da *Covid-19*. Esse movimento reflexivo – coletivo propiciado pelo curso respaldou-se na concepção freiriana de educação que instiga em nossa práxis educativa uma permanente espiral ação – reflexão – ação, necessária à docência, principalmente na mobilização dos saberes pedagógicos em contextos adversos como este que estamos vivendo. Neste sentido, Oliveira (1996), ressalta que Freire é a nossa grande inspiração na mobilização dos saberes pedagógicos:

[...] No âmbito dos saberes pedagógicos em crise, ao recolocar questões tão relevantes agora quanto foram na década de 60, Freire, como homem de seu tempo, traduz, no modo lúcido e peculiar, aquilo que os estudos das ciências da educação vêm apontando nos últimos anos: a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes e a necessária coerência entre o saber-fazer é o saber-ser-pedagógicos [...].

Ou seja, a formação continuada dos professores da EJA requer o diálogo entre esses professores no sentido de partilhamento dos seus conhecimentos pedagógicos, das vivências e experiências nas salas de aula, na colaboração e cooperação mútuas instauradas nos espaços formativos locais em que desenvolvem suas práticas pedagógicas. O nosso curso propiciou o que Paulo Freire chama de inédito-viável em um tempo de desconstrução da esperança. Na visão freiriana o inédito-viável são os projetos e os atos das possibilidades humanas, potencialmente latentes. A palavra inédito-viável expressa afetiva, cognitiva, política, ética e ontologicamente os atos e fazeres humanos. No compartilhamento desta mesma visão freiriana Ernest Bloch (2005), aponta como a dimensão do ainda-não, como potência humana que emerge nas múltiplas



relações vividas, nos mais diversos e adversos contextos humanos, que é o caso da pandemia da Covid-19. Ao repensarmos o nosso curso que durou sete meses ininterruptos fazemos uma análise muito positiva das contribuições que este deu a consciência política dos participantes. A seriedade com que desenvolvemos as nossas atividades coadunam com os princípios freirianos que nos são muito caros.

Neste sentido, é importante lembrar por meio das palavras de Freire a responsabilidade social e ética que temos como profissionais da educação de jovens e adultos: Freire (1996), quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. A partir das vozes dos participantes quando estes nos relatos das experiências e vivências partilhadas no curso sinalizavam para o bom êxito do que vivemos. Muitos depoimentos individuais e coletivos que ficaram registrados nos arquivos e bancos de dados do projeto nos aponta para as contribuições significativas em suas vidas pessoais e profissionais. Um dos aspectos muito apreciados e mencionados por estes professores e participantes em seus relatos diz respeito aos princípios freirianos de amorosidade, compromisso com a justiça social, democracia e respeito ao direito do “ser mais” de cada ser humano. O acolhimento dispensado aos participantes do curso gerava um impacto muito significativo e quebrava de certo modo a frieza dos dias vividos e cinzentos desta pandemia. Ou seja, o curso e os seus participantes conseguiram construir um ambiente amigável, respeitoso e esperançoso apesar de acontecer em um ambiente virtual. Esperamos que os desdobramentos de tudo o que vivemos sejam repercutidos nos espaços escolares em que estes professores e professoras atuam.

Referências

- BLOCH, Ernest. *O princípio esperança*. Trad. Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 2005.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- ZITKOSKI, J. J. Diálogo/dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.



Resumo de Pesquisa Formação continuada docente no CEJA/Assu em contexto pandêmico

Carla Daiane Saraiva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERJ)

Resumo

Este trabalho é resultado das conversas desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) por meio do projeto de pesquisa intitulado: *Por dentro da escola pública de EJA*. Teve como objetivo principal, compreender de que forma vem acontecendo os processos de formação continuada docente na EJA em uma escola pública da rede estadual de ensino do município de Assu/RN no contexto da pandemia provocada pela Covid-19. Para o alcance do objetivo, foram realizadas entrevistas abertas ou em profundidade com uma coordenadora pedagógica e uma professora da instituição pesquisada, e uma assessora em EJA da 11ª DIREC/Assu. Estabelecemos diálogo com Freire (1983), Paiva (2015), Oliveira (2020) dentre outros. Observamos, que em sua maioria, os/as professores/professoras não dispunham de conhecimentos para a realização das atividades de forma remota e que a instituição não disponibilizou de processos de formação continuada docente que atendessem essas necessidades dos profissionais. Percebemos ainda que a pandemia ampliou a invisibilidade e a falta de conexão entre os professores, que em sua maioria, estiveram isolados em seus fazeres cotidianos sem um suporte adequado.

Palavras-chave: formação continuada; educação de jovens e adultos; pandemia.

Introdução

Este trabalho é resultante das discussões desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), vinculado ao Departamento de Educação do Campus Avançado de Assu/RN, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERJ) por meio do Projeto de Pesquisa intitulado: *Por dentro da escola pública de EJA*. O projeto está sendo desenvolvido há um ano e meio com encontros virtuais semanais via aplicativo *Google Meet* e tem como objetivo, compreender como que os profissionais dessa modalidade educativa produzem, nestes espaços-tempos da escola, *conhecimentos/significações* possíveis de emancipação social.

A pergunta problematizadora que impulsiona a discussão tem sido a de compreender de que forma vem acontecendo os processos de formação continuada docente na EJA em uma escola pública da rede estadual de ensino do município de Assu/RN no contexto da pandemia provocada pela Covid-19.

Para o desenvolvimento desse estudo, explorou-se o procedimento metodológico da entrevista aberta ou em profundidade (Minayo, 1996) com uma professora e uma coordenadora pedagógica da instituição pesquisada e uma assessora em EJA da 11ª DIREC – Assu/RN.

Há uma preocupação muito pertinente para o processo de formação continuada docente em exercício, pois esta é fundamental para nortear as atividades na EJA de forma online, tendo em vista que os/as professores/professoras foram mergulhados numa nova maneira de ensinar, estranha, até certo ponto para muitos deles que não são nativos do mundo tecnológico.

Metodologia

Para o alcance do objetivo desse estudo, explorou-se o recurso metodológico da *entrevista aberta ou em profundidade* que segundo Minayo (1996, p. 262), “[...] o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar profundidade às reflexões”.

Nas entrevistas abertas, a ordem dos assuntos tratados não obedece a uma sequência rígida e, sim, é determinada frequentemente pelas próprias preocupações, relevâncias e ênfases que o entrevistado dá ao assunto em pauta. A quantidade de material produzido nesses encontros tende a ser maior, mais denso e ter um grau de profundidade incomparável em relação ao questionário, porque a aproximação qualitativa permite atingir regiões inacessíveis à simples pergunta e resposta. (Minayo, 1996, p. 265).

As entrevistas foram realizadas com uma professora, uma coordenadora pedagógica da instituição e uma assessora em EJA da 11ª DIREC entre os meses de junho e julho de 2021 via aplicativo *Google Meet* durante os encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA). As perguntas foram realizadas pelos integrantes do respectivo grupo e versaram sobre questões do currículo, da formação docente, das políticas de educação, da avaliação dentre outras.

Resultados/Discussão

Com o intuito de conter a disseminação do vírus *Sars-Cov-2*, o sistema educacional brasileiro paralisou suas atividades presenciais em meados de março de 2020 e retornou no início de maio do mesmo ano de forma remota, o que ocasionou grande debate acerca das condições de acesso e permanência dos estudantes no novo formato de aulas que se estende até 2021.

Uma questão que se mostrou urgente, diz respeito aos professores, que em sua maioria, não possuem suporte tecnológico digital e conhecimentos em tecnologias para desenvolver uma prática pedagógica de qualidade ao público da EJA, o que aponta para a necessidade de uma formação continuada docente que supra essas necessidades dos/das professores/professoras da modalidade. Contudo, observamos, a partir das entrevistas realizadas, um descaso com a formação continuada docente na EJA para o desenvolvimento da prática pedagógica em contexto de pandemia.

Essa tradução pode ser confirmada na fala da coordenadora pedagógica quando anuncia que:

Durante a semana se reúne com os professores, cada suporte e faz aquele momento, faz uma escala por dia, o horário para atender e ver. Agora, assim, uma formação, a gente não tem, assim, aquela formação de dizer assim: temos uma formação com os professores. Está tendo? Não! Tem aquele cuidado de dizer assim: vamos pensar, vamos convidar alguém nesse período? Não! Não teve. Até para o início do ano, como eu disse aqui, logo no início. Até para receber essa modalidade, só tivemos um momento que foi junto com o pessoal da DIREC de Mossoró e pronto! Com sinceridade, foi a única formação que foi feita, que foi repassada pra gente, e tá aí, e pronto, e vamos trabalhar o CEJA e vamos ver no que vai dar.

Para a EJA, a pandemia de *Covid-19* ampliou a invisibilidade e a falta de conexão dos membros mais importantes de qualquer sistema educacional: os professores. Notou-se uma preocupação muito maior com o cumprimento do calendário escolar que com a real formação dos profissionais docentes para o exercício de sua prática pedagógica neste contexto atípico e desafiador.

Defendemos com Freire (1983) e Paiva (2015) que mais urgente que o cumprimento do calendário escolar, é garantir um ensino que dê conta da realidade que estamos vivenciando agora, pois aprender é um movimento que proporciona refletir sobre os sentidos que incorporam o cotidiano dos sujeitos e traspõe questões pontuais do processo de ensino. Aprender é compreendido por esses autores, como um movimento de ser e estar no mundo, de se reconhecer nele, é uma expansão do olhar, da percepção de si, do outro, do mundo como sujeito.

Prosseguindo, observamos na fala da professora entrevistada que os/as professores/professoras estiveram isolados em suas ações de ensino durante a pandemia. Esse pensamento pode ser confirmado na fala da professora ao anunciar que:

Então quem chegou junto comigo no início de 2020 também não vi ninguém receber nenhum material específico, nem uma apostila, nem um livro, nada. Cada professor ficou livre pra pesquisar os seus assuntos em livros ou na internet e usar seu bom senso a sua criatividade e a sua experiência pra selecionar os conteúdos.

Compreendemos, a partir do pensamento de Freire (1983) que, em tempos de pandemia, a necessidade de formar conexões entre as pessoas que trabalham na EJA é ainda mais urgente. Uma comunidade de práticas é constituída por profissionais que estão equipados com procedimentos compartilhados para falar e agir em um contexto social particular, nesse caso, o contexto social é a escola da EJA, que particularmente, consideramos uma das mais prejudicadas pelo ensino remoto. Na teoria dialógica freiriana, os sujeitos se encontram para conhecer e transformar o mundo em colaboração. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração que se realiza entre sujeitos.

Considerações finais

Os resultados obtidos com esse estudo apontam para a deficiência na formação continuada docente no CEJA para atender as necessidades dos/das professores dessa modalidade durante as aulas remotas. Observamos que, em sua maioria, os docentes não dispunham dos conhecimentos em tecnologias necessários a realização da prática docente.

Referências

- ALVES, Nilda. *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- OLIVEIRA, Fabiane Lopes de. Educação transformada em EaD durante a pandemia: quem está por trás dessa ação? *In: AUGUSTO, Cristiane Brandão; SANTOS, Rogerio Dutra (org.). Pandemias e pandemônio no Brasil*. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020. p. 247-260.
- PAIVA, Jane. De parangolés e giros na EJA. Prefácio. *In: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (org.). Políticas e práticas na educação de jovens e adultos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

Relato de Experiência

O rádio como proposição curricular na educação de jovens e adultos

Fabíola Maria Dantas
Emanuella de Azevedo Palhares
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Resumo

A experiência que se apresenta neste trabalho foi consolidada no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), vinculado ao Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a partir do projeto *Por dentro da escola pública de EJA: práticas e conhecimentos significativos* (2020-2021). Trata-se de uma conversa com a coordenadora pedagógica, acerca do trabalho desenvolvido no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) no município de Assu/RN em tempos de pandemia. No relato da coordenadora, houve menção ao programa de rádio que o CEJA vem desenvolvendo enquanto prática curricular emergente, impulsionada pelo distanciamento físico. A prática curricular em destaque, configura-se potencialmente emancipatória no e para o contexto da modalidade educativa em questão.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; experiência radiofônica; pandemia; currículo.

Introdução

Em tempos de proliferação da Covid-19, muitos desafios estão postos para os grupos populares, como o aumento das desigualdades educacionais agravadas pela falta de acesso aos meios cibernéticos. Dificuldades de acesso e participação dos estudantes no ensino remoto, especialmente das redes públicas; condições precárias de consumo e qualidade de internet pelas famílias destes grupos têm sido expressas por meio de relatos de professores.

Desde que a pandemia foi oficialmente declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), diversos protocolos e procedimentos precisaram ser adotados para conter a disseminação do vírus, dada a sua alta taxa de transmissibilidade e possível letalidade. Uma das medidas adotadas consistiu na suspensão das aulas presenciais. Decorrente disso, muitas crises se evidenciaram com maior potência, dentre elas a socioeconômica, que se traduziu no aprofundamento das desigualdades sociais. Santos (2021, p. 134) atenta para essas questões, postulando sobre as desigualdades estruturais entre escolas e alunos no país, em que “[...] quanto maior for o tempo de exposição ao ensino remoto, maior será o aumento da desigualdade já existente entre redes de ensino e dentro de uma mesma turma”.

Na realidade urgente e emergente apresentada, tem-se exigido constante reinvenção individual e/ou coletiva, como forma de produzir condições materiais para evitar o estaque dos processos educacionais dos indivíduos, especialmente daqueles fragilizados socialmente.

Assim, esse trabalho propõe a desinvisibilização de práticas curriculares que vêm sendo empreendidas pelos profissionais da educação como forma de combate à realidade que tem-se delineado com maior profundidade na educação de jovens e adultos (EJA). Entendemos com Certeau (1998) que estas práticas inventivas, se constituem em nossas reflexões, táticas operacionais que emergem nos cotidianos escolares e ajudam a driblar as situações postas pelo período pandêmico.

A experiência aqui relatada, capturada a partir de rodas de conversas realizada no GEPEJA²⁰ com uma coordenadora pedagógica do CEJA no município de Assu/RN, revela iniciativas de alcance dos estudantes da EJA privados do acesso aos aparelhos tecnológicos e internet, principais ferramentas do ensino remoto, utilizando-se o rádio enquanto ferramenta pedagógica.

Como forma de alcançar tal objetivo, analisamos o relato²¹ da referida coordenadora relacionando teoricamente ao pensamento de Freire (2013), Santos (2021) e Certeau (1998). Recorremos à abordagem de pesquisa nos/dos/com os cotidianos (Alves, 2008), adotando o procedimento metodológico roda de conversas (Sussekind, 2019; Garcia, Rodrigues, Emilião, 2019) para as quais, o diálogo produzido com a conversa gera uma rede infinita de saberes.

CEJA em movimento: o rádio como fio condutor de novas práticas curriculares

Na tentativa de criar alternativas de ensino-aprendizagem que atendesse as novas demandas educacionais, os profissionais da educação se arriscaram em experiências pautadas em práticas tecnológicas e culturais, como a utilização da internet e do rádio, enquanto instrumento de comunicação popular a serviço de processos educativos escolares.

Compreendemos que as práticas curriculares emergentes nos cotidianos escolares, nem sempre advêm dos conteúdos disciplinares, mas se articulam em conversas complexas, constituindo uma rede de experiências, saberes, fazeres e lutas dos envolvidos.

Apoiadas nesta perspectiva, dialogamos com a professora sobre como tem sido sua prática enquanto coordenadora pedagógica do CEJA, quais os desafios, a forma de funcionamento do centro de educação, especialmente nesse contexto de pandemia. Segundo a coordenadora, as aulas remotas tiveram início no dia 1º de junho de 2020 no CEJA e, nesse percurso, várias estratégias foram adotadas como forma de atender e manter o vínculo com os estudantes: entrega de atividades impressas, criação de grupos no *WhatsApp*, dentre outras.

Para a educação em tempos de pandemia, o ensino remoto configurou-se enquanto alternativa para a interrupção das aulas presenciais. Uma via nem sempre possível aos estudantes das classes populares, caracterizando-se em mais uma forma de exclusão para essas pessoas, interdadas do direito de possuir e ter acesso aos bens materiais e culturais de nossa sociedade.

[...] é muito triste, você chegar na escola e de repente chega uma mãe lá, uma avó, que a gente sabe que são muitas que criam e dizem: “olha, meu filho não está acompanhando as aulas remotas porque nós não temos internet boa, nós não temos internet no celular” [...]. A questão é a necessidade, é o acesso à internet, é o acesso ao celular que muitos não têm (Trechos da conversa com a coordenadora do CEJA).

Considerando esse contexto, a escola idealizou um programa de rádio, o CEJA em Movimento, que vai ao ar duas vezes por semana, na cidade de Assu/RN, através da FM 89, sob a responsabilidade da própria coordenadora e do vice-diretor do CEJA.

Conseguimos na FM 89, todas as terças e quintas, nós temos um programa, CEJA em Movimento, que por sinal, sou eu e [...], o vice-diretor. E, dessa forma, a gente tenta repassar para os alunos alguns informes da escola e levamos, também, convidamos professores, convidamos várias pessoas de vários... [...], a gente costuma levar para ter um tema, aproveitar aquele momento e o aluno... E graças a Deus, [...], nós estamos

20 O GEPEJA é vinculado ao Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERJ), *Campus* Avançado de Assu. Os encontros ocorrem semanalmente. Especialmente nesse contexto de pandemia, as reuniões têm sido realizadas por meio da plataforma interativa *Google Meet*.

21 A roda de conversa foi realizada em 14 de abril do ano em curso, via *Google Meet*. Aconteceu por meio de uma conversa entre os integrantes do GEPEJA e a professora. Foi solicitada à professora permissão para gravar o encontro, para que em seguida fosse feita a transcrição da roda de conversa, de modo que esta pudesse ser utilizada por algum integrante do grupo, em caso de elaboração de estudo e/ou pesquisa.

conseguindo. Através da FM, chega o aluno: “Ah! Eu ouvi! Eu vim pegar meu material!”. Não só os nossos alunos, mas nós já temos outros alunos que nos acompanham. Então, tudo isso é muito bom porque não só chegou ao nosso aluno, está chegando além do que esperávamos. Vamos tentando... (Trechos da conversa com a coordenadora do CEJA).

Nesse sentido, consideramos o rádio como fio condutor de novas tessituras curriculares, configurando-se enquanto tática assumida por esses praticantes dos cotidianos, cuja finalidade consiste em alcançar os estudantes privados do acesso à internet e/ou celular.

Freire (2013) sugere a ideia do rádio enquanto um dos meios de comunicação potentes para “espaço de liberdade curricular das escolas”, a partir do diálogo entre professores e estudantes nas vivências cotidianas experienciadas. Podemos, a partir desta provocação, capturar essa prática no relato da coordenadora, quando se refere ao trabalho colaborativo realizado.

Assim, compreendemos o rádio como prática curricular inovadora e potente, uma vez que se insere em um contexto de ação comprometida com a superação das condições de exclusão de pessoas que têm acumulado, historicamente, processos de violações de direitos.

Algumas percepções e (in)conclusões

A experiência radiofônica relatada na roda de conversa no âmbito do GEPEJA suscita o compromisso social e solidário das escolas com seus estudantes da EJA, partindo da escuta atenta e sensível dessas pessoas. Considerando suas fragilidades e limitações socioeconômicas, o rádio possibilitou o alcance dos estudantes mais vulneráveis da EJA, evitando o estancamento do processo educacional escolar e possível abandono.

Como criação cotidiana, os currículos praticados em tempos de pandemia, através do rádio, potencializaram a criatividade dos professores no reinventar de suas práticas pedagógicas – protagonizando diferentes maneiras de *saberfazer* docente. Dessa maneira, a colaboração entre professores e demais profissionais da escola, expressa nos diálogos da coordenadora, reverbera no alcance e acolhimento dos estudantes da EJA que vêm conseguindo, a partir da ferramenta radiofônica, continuar seus processos formativos em meio às adversidades, desesperança e medo.

Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.
- CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Maria Zanotti Guerra Frizzera. Rede de conversações na pesquisa com o cotidiano como modo de expansão do coletivo escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (org.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia [recurso eletrônico]: novos diálogos sobre educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *O futuro começa agora: da pandemia à utopia*. São Paulo: Boitempo, 2021.



Resumo de Pesquisa Trajetórias de vidas de sujeitos interditados do direito à educação

Fátima Lobato Fernandes
Nathália Maria Varella Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa realizada, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), que teve como objetivo trazer como questão central a categoria analítica de dor e de sofrimento ético-político (Sawaia, 2009) vivido por sujeitos diversos que, por algum motivo, tiveram o direito à educação interditado. Inserida no campo da EJA coaduna com estudos relacionados às concepções de justiça social e justiça cognitiva (Santos, 2010), porque partimos do pressuposto da educação como direito a todos independentemente da idade, assegurado pela Constituição Federal de 1988. Com base em Sawaia (2009) e outros autores, formulamos a compreensão crítica sobre a categoria central, a partir de relações em rede de conceitos e noções entrelaçadas ao direito à educação.

O princípio teórico-metodológico que fundamentou a investigação realizada justificando nossa opção metodológica pela entrevista compreensiva (Kaufmann, 2013; Silva, 2006), permitiu trazer à tona histórias de vida e percursos escolares que torna visível aspectos que marcaram experiências narradas por homens e mulheres que representam parte significativa do povo brasileiro. A concepção de entrevista compreensiva (Kaufmann, 2013), apresenta fundamentos da história oral, com o roteiro inicial a conduzir as entrevistas, fazendo delas conversas informais, na frente da câmera do celular, em que os entrevistados se sentissem à vontade na construção dos discursos e relatos de suas memórias. Suas histórias foram capturadas em entrevistas face a face, quando emoções e sentimentos se expressaram nos relatos de jovens, adultos e idosos ao rememorar interdições sofridas na infância.

O roteiro da entrevista construído coletivamente deu o tom para desenvolver essa conversa. As perguntas foram feitas de forma clara e objetiva para não influenciar nas respostas, dando liberdade para o sujeito narrar e refletir sobre a sua não escolarização, bem como de seus familiares. Ainda nesse contexto foram definidos os seguintes critérios para a escolha dos entrevistados: não ter concluído os estudos; representação de trabalhadores de diferentes atividades econômicas; ter homens e mulheres; morador da cidade e do campo; representação de quilombola e indígenas; população de rua e representação dos trabalhadores do Movimento dos Sem-Terra.

Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 15), ao afirmar que “Toda a experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. [...] Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais”, esse fragmento expressa a ideia da importância de diferentes pontos de vista, visão de mundo, de homem, levando em conta o tempo e espaço, as relações sociais, culturais, políticas, econômicas e afetivas de cada indivíduo. Foi com essa essência que vivenciamos essa atividade desde a concepção desta pesquisa.

A categoria analítica de sofrimento ético-político de Bader Sawaia (2009), foi a pedra de toque para compreender como as experiências de educação e escolarização estavam marcadas na memória de diversos sujeitos que sofreram a interdição do direito à educação e que sentidos davam as suas vivências relatadas. Participaram desta pesquisa 26 pessoas, 9 mulheres e 17 homens, representando diferentes segmentos definidos durante a construção do escopo da pesquisa, de acordo com a cartografia da escolarização de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro.

Contar história é um ato essencialmente humano. É um ato singular. Um ponto de vista de quem narra a sua história. Portanto, não nos cabe julgar. Mas ouvir, compreender e aprender com as experiências de cada um. Neste trabalho vamos apresentar alguns elementos potentes da fala do Sr. Adão, nascido no ano de 1940. Sua história é marcada pela terra — é agricultor. Nos recebeu de maneira muito tranquila em sua casa, fruto da luta pela tão sonhada reforma agrária no Brasil. No dia da entrevista foi fácil improvisar um lugar tranquilo com luminosidade para a câmera e uma boa sombra para nos acolher do calor do sol. Contou passagens da infância e vivências de interdição ao direito à educação na sua trajetória de vida, gravadas na memória. Bader Sawaia (2009), ao formular a concepção de sofrimento ético político, afirma que as histórias quando são narradas tecem evidências da dominação até então oculta. As relações que causam a dominação muitas vezes são consideradas parte da natureza humana. Conhecer essas histórias possibilitam compreender singularidades das vivências sociais dominantes em cada época histórica.

A ideia de Thompson sobre lembranças detalhadas (1992, p. 261) contribui na reflexão da narrativa marcada pela singularidade do sujeito que ouvimos. Ao narrar suas lembranças trouxe os caminhos trilhados como filho de uma família de trabalhador rural. Na sua fala, o reconhecimento de que a interdição à educação era resultante da situação de injustiças sociais e econômicas que vivia, ao afirmar que “Só quem tinha capital, os filhos de quem tinha dinheiro estudava... o pobre não tinha condição de estudar.” Paradoxalmente, num outro momento nos diz: “Minha oportunidade já tinha acabado. [...] Fui um burro porque eu não aproveitei minha oportunidade que tive. [...] Fui embora pra roça trabalhar.” Se culpa por ser pobre e como se estudar pudesse ser uma opção possível para os mais pobres há 70 anos atrás. Não percebe que essa ideia “de oportunidade” se alinha com o modelo de sociedade meritocrática, individualista, como se a escolarização dependesse exclusivamente do indivíduo, ainda hoje é um privilégio de poucos no Brasil.

O entrevistado nos relatou uma passagem da sua vida que nos remete a contextos históricos, socioeconômicos e políticos de famílias do campo, antes da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e do FUNDEF de 1º de janeiro de 1997. Ao dizer que “[...] nós tinha muito trabalho e eu, meu pai, tinha muito trabalho e dependia de nós pra levar comida pros camaradas, na roça... ele trabalhava longe e 9 horas a comida já tinha que estar na roça, porque eles pegavam de madrugada no serviço e aí foi aonde que eu não estudei”.

Nesta ideia do entrevistado está impressa a naturalização do lugar da criança pobre no mundo do trabalho. Deixando claro o contexto social que o sujeito foi inserido na sua infância. A perspectiva de sofrimento e dor poderia ser ilusoriamente, amenizada por meio do trabalho, ao dizer que “[...] eu achei que trabalhar na roça era melhor” para contribuir com o sustento do núcleo familiar. Não raro, sujeitos nessas condições sociais acabavam por terem interditados o direito à educação durante a infância e adolescência. Ao longo de sua vida tentou fazer o movimento de retorno às salas de aula, mas muitas vezes o trabalho pesado e a distância da escola o impediram.

Outro elemento que Sr. Adão retratou em sua fala foi o arrependimento por não ter estudado “A escola é a melhor coisa que existe, se eu estudasse bem, eu... eu tinha aprendido mais. E eu tenho vontade de estudar, mas agora eu já estou velho para estudar, já não preciso mais de estudo”. Ele reconhece a importância da educação, visto que por meio dos estudos poderia ter aprendido mais. Também expressa uma ideia muito recorrente, de que existe um período da vida delimitado e definido para a escolarização. Apesar de ter vontade de terminar os estudos, essa crença limitante acaba sendo um impeditivo de concluir seus estudos.

Ao contar sua história nos leva a profundas e complexas reflexões. É uma daquelas histórias que nos comove, pelo seu jeito simples, sereno de narrar sobre a dureza da vida desde a infância. Aparentemente tímido, tinha um sentimento de tristeza expresso no seu semblante. Esta

imagem se transforma nas palavras no final da entrevista quando diz, com um tom de voz de profundo pesar, que “Hoje me dá tristeza não ter estudado.” Ao mesmo tempo, a sua narrativa nos traz um sentido à vida, à existência humana, às nossas contradições, como ato essencial na reflexão. É dialético. Com palavras sábias nos ensina, que a vida tem o sentido que a gente dá, ao nos dizer:

Aquele tempo... às vezes a gente pensa assim. A gente olhava um pé de café carregado de café. Olhava uma roça de milho bonita, com duas espigas, três espigas, às vezes tinha pé que dava três espigas de milho. A gente ia ao pé de café, caía, caindo, quase não aguentando o café. A gente pensava que aquilo ali era riqueza, que aquilo ali dava tudo pra gente. A gente era novo, bobo, criado na roça, a bobeira foi essa.

Pegamos emprestado de Saramago (2006, p. 18) esse fragmento de texto “a paisagem é o estado de alma”, que nos ajuda a traduzir a ideia poética do Sr. Adão. Um momento de contemplação, que foi possível muitas décadas depois, com a maturidade do tempo, capacidade de enxergar a complexidade na coisa mais simples da vida. Dando a dimensão de beleza e riqueza. Nesta frase “um momento que nunca haveria de esquecer”, Saramago (2006, p. 19) também nos ajuda a expressar o que poderia significar para o Sr. Adão essa bela lembrança que compartilhou com a gente.

A riqueza do resultado desta pesquisa foi o acesso a histórias de diversos sujeitos, que ao narrar recuperam suas histórias, refletindo passagens, fazendo possíveis interpretações, trazendo elementos na fala que confirmam o sentimento de dor e sofrimento ao lembrar do tempo escolar e a falta na sua vida.

Referências

- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 21 jul. 2021.
- KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAWAIA, Bader (org.). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. p. 97-118. *As artimanhas da exclusão*. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- SARAMAGO, José. *As pequenas memórias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. História oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- SILVA, Rosália de Fátima e Silva. Compreender a “entrevista compreensiva”. *Revista Educação em Questão*, v. 26, n. 12. Natal, p. 31-50, maio/ago., 2006.



Resumo de Pesquisa
Sr. Júlio: da interdição ao direito à educação, do trabalho infantil
e seus modos de ser estar no mundo

Beatriz Mello Mattos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Introdução

Este resumo apresenta a análise de um estudo qualitativo realizado em 2019 com um agricultor familiar residente em um assentamento federal na cidade de Teresópolis, Rio de Janeiro. A análise trata-se de um recorte no universo do projeto de pesquisa intitulado *Constelações Analíticas do direito à educação em novos contextos históricos: que sentidos para a diversidade e para a dignidade humana?* cujo objetivo geral é compreender emoções e sentimentos relatados por sujeitos e jovens adultos relacionados às interdições sofridas para o exercício do direito à educação em qualquer fase de suas vidas.

A técnica de pesquisa utilizada foi a entrevista compreensiva cuja contribuição à pesquisa social está no prazer da descoberta e inovação analítica e na busca de uma explicação teórica, a partir dos dados coletados em campo.

Para isso, vamos através da narrativa de nosso entrevistado e de como ele descreve suas vivências, sentidos e sentimentos que expressam desigualdade e interdições do direito à educação apresentar a análise do trabalho à luz da singularidade de sua narrativa e tecer tal qual uma artesã uma reflexão teórica a partir das categorias locais em e na sua singularidade e complexidade.

Referencial teórico metodológico

A educação de jovens e adultos (EJA) tem uma história tensa que se inicia antes da promulgação das estruturas legais que a normatizam, mas vai ser com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 que suas demandas passam a ser reconhecidas. Nesse contexto, o direito à educação daqueles que não puderam tê-la em idade considerada apropriada é contemplado no Artigo 37 que designa:

Art. 37 – A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º – Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

No entanto, a obrigatoriedade presente nos instrumentos legais da oferta de educação para o público da EJA e do direito de desfrutá-la ainda hoje não suficientes para promover o acesso e a permanência à educação de qualidade e desfrutar do direito à educação.

Refletir sobre a interdição do direito à educação nos leva a refletir sobre exclusão social nas suas mais diversas dimensões e expressões. Assim, teremos como categoria guia da nossa análise o sofrimento ético-político teorizado por Sawaia (2009). Para a autora, o sofrimento ético político não se configura como um sofrimento de ordem individual, proveniente de desajustamentos e desadaptação, mas um tipo de sofrimento determinado exclusivamente pela situação social dos sujeitos, impedindo-o de lutar contra os acontecimentos sociais. Ele se constitui assim em uma categoria de análise da dialética inclusão/exclusão social.

Perguntar por sofrimento e por felicidade no estudo da exclusão, nos diz Sawaia (2009), significa superar a ideia simplista de que a preocupação do pobre está reduzida a garantir a sobrevivência e que trabalhar emoção não se justifica quando se passa fome. Para a autora, do ponto de vista epistemológico, indagar sobre o sofrimento nos estudos sobre exclusão coloca no

centro das reflexões a ideia de humanidade. Isso porque a exclusão interpretada como sofrimento de diferentes qualidades “[...] recupera o indivíduo diluído em estatísticas econômicas e políticas, sem perder a perspectiva coletiva e a responsabilidade do Estado”. É no sujeito, afirma Sawaia (2009), que se objetificam e que são vividas as várias formas de exclusão. Assim, o sujeito ganha corpo, gênero, raça, etnia, faixa etária etc. Ele se autobiografa e é biografado e se humaniza, rehumaniza quando fala, expressa o sentir seu sofrer.

Aqui, de forma breve, quero introduzir uma aproximação teórica entre Sawaia (2009) sua reflexão sobre sofrimento e exclusão e Paulo Freire (1967) sobre o processo de desumanização do sujeito. Em Freire, humanização e desumanização são possibilidades históricas “[...] do homem como incompleto e consciente de sua incompletude”. No entanto, sua humanização constitui sua verdadeira vocação, sendo a desumanização o seu contrário, uma distorção. Se a desumanização instaurasse, diz ele, uma nova vocação do homem restaria apenas cinismo e desespero. O processo de desumanização em Freire (1967), se expressa quando o homem, um ser para si quando submetido a condições concretas que o transformam “num ser para o outro”. Há uma convergência teórica em relação aos dois autores que trataremos de desenvolver abaixo com a análise da entrevista.

Estudar: um direito a ser garantido?

O contexto da entrevista se revelou um espaço de escuta, de humanização e da necessidade de se sentir humano e de se biografar e autobiografar colocado pela necessidade expressa pelo entrevistado de contar sua história, revelar suas vivências e contar o que foi vivido, o que é vivido e como está sendo vivido. Disse ele que estava nos dando uma entrevista, conversando conosco contando a sua vida que é uma coisa difícil, mas que também precisava um bocado disso.

Quando apresentamos a ele os objetivos da pesquisa de conhecer sua trajetória escolar, se havia estudado, quando havia estudado, onde havia estudado. Ele iniciou dizendo que praticamente não havia estudado. Que havia estudado muito pouco. Praticamente não havia estudado e que não sabia nada. Dizendo que para dizer a verdade só sabia assinar o seu nome. Que ele havia ido à escola uma vez, mas que seu pai havia morrido quando ia fazer oito anos de idade. O seu pai, o velho como ele chama, havia morrido e que daí não tinha estudado mais. Isso, foi na época que estava começando a construção da rodovia federal Rio – Bahia. Nós paramos de estudar eu e meus irmãos mais velhos, ainda crianças. Na época tinha um irmão mais velhos e três irmãs mais novas, uma delas era uma bebezinha de menos de um ano. Para a família sobreviver e cuidar dos mais novos ele, seu irmão e sua mãe foram trabalhar na Rio-Bahia, tirando areia. Diz ele que foi até um serviço que, no caso foi bom, porque na época eles dependiam dele muito. Ele finaliza essa fala afirmando que nós sofremos muito e aí eu não estudei mais.

Esses trechos da entrevista nos remetem a Sawaia (2009) e Freire (1967). No que diz respeito à conceituação de sofrimento ético-político postulada por Sawaia (2009) podemos identificar uma categoria local que podemos denominar sofrimento familiar. O sofrimento e a exclusão foram sentidos e expressos como uma dor familiar. Dor pelo luto pela perda do pai e dor familiar de lançar os filhos mais velhos ainda crianças de oito e nove anos no trabalho infantil de forma precoce e brutal e de uma mãe que deixa os filhos ainda bebês para trabalhar junto com os filhos mais velhos para sustentar a família. Além disso, pela interdição do direito à educação nos primeiros anos de escolarização e de ter tido sua infância subtraída pelo trabalho infantil. Observa-se aqui que a exclusão e o sofrimento são vividos de forma abrupta e encadeados e com poucas possibilidades de alterar essa realidade em um período curto. Com isso, Sr. Júlio e sua família entram no anonimato, se perdem nas estatísticas de evasão escolar, trabalho infantil, subemprego. Ela se desumaniza, como teoriza Freire (1967), seus membros se transformam em



seres para os outros. Coisificados pela necessidade de sobreviver e garantir a comida no prato para que não passassem fome.

Algumas considerações finais

O trabalho nos aponta a importância analítica do conceito guia da sofrimento ético-político na pesquisa e analisar os tempos recentes sob uma perspectiva que traz o humano para o plano das reflexões e o pensar políticas públicas e a intersectorialidade delas. A interdição do direito à educação não caminha sozinha, ela vem encadeada por uma sucessão de outras interdições brutais e exclusões imperceptíveis por traz das estatísticas, que desumanizam o homem e o coisificam. A realidade do Sr. Júlio, sua interdição à educação e o ingresso precoce no trabalho infantil são problemas contemporâneos, no Brasil, em que o futuro mais uma vez tenta repetir o passado. A implantação da Emenda Constitucional 97 e luta insana por retirada de direitos traduz essa realidade que entre tantas falas que buscam reduzir a idade legal para o ingresso no trabalho infantil desde 2016 dão o tom dessa tentativa de desumanização e busca de uma servidão contemporânea: é melhor estar no trabalho do que na rua, é melhor estar no trabalho do que roubando.

Referências

- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. 5 de outubro de 1988.
- FREIRE, Paulo. *O papel da educação na humanização*. Chile, 1967. (mimeo).
- KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: uma guia para pesquisa de campo*. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.
- SAWAIA, Bader (org.). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. p. 97-118. *As artimanhas da exclusão*. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.



Mesa C6: Pesquisar no campo da EJA

Resumo de Pesquisa O direito à educação em pesquisas sobre EJA publicadas no periódico RBEP de 1980 até 2016

Marcia Araújo Ribeiro Lima
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas concepções de Paulo Freire sobre *direito à educação* nos percursos teórico-metodológicos de pesquisas sobre educação de jovens e adultos (EJA), publicadas no periódico Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) de 1980 até 2016. A temática estudada encontra-se relacionada à pesquisa de tese concluída e a estudo bibliográfico-documental que mapeou, dentre 43 artigos sobre EJA, publicados no periódico RBEP no período recortado, quatro trabalhos selecionados a partir do descritor *Direito à educação*. Os quatro artigos foram analisados considerando o descritor *direito à educação* e os percursos teórico metodológicos das pesquisas, tendo como fundamentação teórica as análises de Cardoso (1976), Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010) e outros autores. Para este trabalho, destaca-se nos percursos teórico-metodológicos das pesquisas e nas discussões dos autores, o termo *direito à educação* em consonância com as concepções de Paulo Freire.

Palavras-chave: percursos teórico-metodológicos; EJA; direito à educação; Paulo Freire.

O periódico RBEP como fonte da pesquisa

A escolha do periódico RBEP como fonte de pesquisa para este estudo deu-se por se tratar de um periódico que já vem sendo disponibilizado em formato impresso e eletrônico desde julho de 1944, veiculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), que vinha, até o término deste trabalho de pesquisa, em 2019, assessorando o Ministério da Educação (MEC) em proximidade e intimidade com a comunidade acadêmica, discutindo e encaminhando os destinos da educação no Brasil.

Nessa escolha, é oportuno registrar que o periódico RBEP encontra-se classificado, pelo Sistema Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o conceito A1 nacional e que vem alcançando, desde sua criação, o objetivo proposto de divulgação das pesquisas do Inep bem como a consolidação de sua dimensão política no serviço do governo brasileiro via MEC.

Caminho metodológico da pesquisa e quadro de análise (in)conclusivas

A pesquisa registrada neste trabalho seguiu uma prática de pesquisa qualitativa e de estudo bibliográfico-documental, Godoy (1995), Torzoni-Reis (2010), que teve como problema de partida a seguinte questão: quais percursos teórico-metodológicos aparecem nas pesquisas sobre EJA publicadas no periódico RBEP, no período de 1980 até 2016? Partindo dessa questão, o objetivo do estudo foi mapear e analisar pesquisas sobre EJA, identificando nos artigos selecionados, mapeados, lidos e resumidos, os percursos teórico-metodológicos registrados pelos autores. Portanto, para os registros neste texto destaca-se, desse apanhado de 43 publicações selecionadas, quatro artigos que foram identificados, mapeados, lidos, resumidos e analisados a partir do descritor *direito à educação* em que os autores discutem/debatem o descritor em consonância com o pensamento de Paulo Freire.

Para desenvolver a análise, a descrição, a compreensão e melhor visualização dos registros dos 4 artigos selecionados no descritor *direito à educação*, optou-se pela construção de um quadro

demonstrativo, que permite uma compreensão mais aprofundada dos percursos teórico metodológicos que têm sido acessados pelos pesquisadores nas investigações sobre EJA, publicadas no periódico RBEP de 1980 até 2016, bem como identificar, com maior clareza, as concepções dos autores a respeito do termo *direito à educação* em consonância com o pensamento de Paulo Freire.

Tabela 1: Artigos selecionados

N. artigos	Referência	Concepções dos autores sobre direito à educação	Percursos teórico metodológicos das pesquisas sobre EJA
1	ALVES MAZZOTTI, Alda Judith. Representações dos educadores sociais sobre os "meninos de rua". <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Brasília, v. 77, n. 187, p. 497-524, set./dez. 1996.	A autora relaciona o confisco do <i>direito à educação</i> dos "meninos de rua" ao modelo socioeconômico vigente no país que, em suas concepções, é o principal responsável pela existência dos "meninos de rua".	A autora indica no texto que o percurso teórico-metodológico da pesquisa se deu com um total de 143 sujeitos especificamente um grupo dos meninos e meninas trabalhadores e a inclusão de 26 sujeitos, com idades variando entre 10 e 18 anos, (idade média 15 anos). Fundamentada nas análises de Moscovici (1984), a professora faz um panorama de um número significativo de mobilizações advindas de iniciativas de atores sociais, no intuito de ajudar crianças que vivem nas ruas no Brasil.
2	CÔCO, Valdete. O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Brasília, v. 93, n. 233, p. 96-119, jan./abr. 2012.	Os registros conclusivos da autora apontam para o entendimento de que, nos percursos escolares apresentados, os jovens de origem popular vivem mais amargamente a interdição do <i>direito à educação</i> pela condição juvenil e pela situação de maior vulnerabilidade social.	A pesquisadora registra no texto que o percurso teórico-metodológico da pesquisa foi vinculado a uma abordagem de pesquisa qualitativa exploratória fundamentada nos estudos de Bobbio (2004), Freire (1998), Bogdan e Biklen (1994) e inserida na concepção de homem como produtor de textos em Bakhtin (1998).
3	HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.	O autor registra suas concepções sobre <i>direito à educação</i> afirmando que os movimentos sociais populares do campo, nas últimas décadas, têm participado ativamente das disputas que envolvem a conquista da terra, o fortalecimento da agricultura familiar e à garantia do direito à vida com dignidade, constituindo-se sujeitos coletivos de direito, entre os quais se encontra o direito à educação.	Buscando relacionar o <i>direito à educação</i> e à vida com a dignidade das populações, o autor registra no artigo, resultados de uma pesquisa, que envolveu estudo bibliográfico-documental, entrevistas com estudantes, com professores, com gestores, pais e lideranças comunitárias.

04	SGUISSARDI, Valdemar; PUCCL, Bruno. Ensino Noturno: desconhecimento do trabalho e novos desafios. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , Brasília, v. 73, n. 173, p. 30-62, jan./abr. 1992.	Fundamentados nas análises de Marx, (1984), Arroyo (1986/1990), Florestan Fernandes (1990), os autores entendem o direito à educação relacionado democratização da escola pública, à nova configuração da luta de classes e às mudanças bastante significativas em relação ao tema do trabalho e dos direitos da classe trabalhadora.	Na pesquisa diagnóstico patrocinada pelo Inep e pelo CNPq, realizada junto às séries noturnas do 1º grau do município de São Carlos SP no período de 1989 a 1990, os autores analisaram, fundamentados em Marx (1983), Manacorda (1986), Apple (1989), Florestan Fernandes (1990) e outros autores, a relação entre trabalho-educação no ensino de 1º e 2º graus e em especial no ensino noturno, destacando as questões da democratização da escola pública e a negação dos mínimos direitos de cidadania na especificidade do ensino destinado aos alunos trabalhadores ou pré-trabalhadores.
----	---	---	---

Fonte: Elaboração da autora.

Um breve resumo das análises e algumas considerações (in)conclusivas

Conforme registrado no quadro demonstrativo acima, os autores dos quatro artigos identificados no descritor *direito à educação* trabalharam, em suas pesquisas, com aportes teóricos diversificados que abrangeram diferentes estudos quantitativos/qualitativos em que destacamos os que discorrem a respeito da luta pela democracia, da educação popular nos movimentos sociais do campo, na luta pela conquista da terra, da destinação de classe e discriminação do trabalho e do trabalhador na escola capitalista e da interdição dos percursos escolares dos “meninos trabalhadores de rua” tendo as análises/categorias de Karl Marx (1983) como aporte principal e, como reforço as concepções de Paulo Freire sobre *direito à educação*, publicadas em suas obras, particularmente no livro *Cartas a Cristina* (1994), em que, enfatizando a luta pela democracia no Brasil, defende que essa luta passa por uma série de possíveis ângulos como por exemplo, o ângulo dos direitos humanos que inclui o direito à vida, que implica o direito de nascer, o de comer, o de dormir, o de ter saúde, o de vestir, o de chorar os mortos, o de estudar, o de trabalhar, o de ser criança, o de crer ou não, o de viver cada um e cada uma a sua sexualidade como bem lhe aprouver, o de criticar, o de discordar do discurso oficial e entre outros que por eles devemos lutar incessantemente, não importa qual seja a nossa ocupação na sociedade.

Ainda nessa defesa, Freire (1994) ressalta que essa luta se configura uma luta política à qual, tendo a prática educativa criticamente realizada, oferece indispensável contribuição, principalmente porque, por um lado, a prática educativa não é a chave para as necessárias transformações de que a sociedade precisa para que esses direitos e outros tantos se encarnem, mas, por outro, sem ela essas transformações não se dão. Assim, tal como Freire (1994), os autores dos quatro artigos aqui analisados, defendem a luta pelo *direito à educação* e à vida, relacionada à dignidade humana dos estudantes trabalhadores das classes populares, que buscam na educação/escolarização de EJA, a materialização/concretização desses direitos principalmente porque, para Freire (2000, p. 27), “[...] o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para refazê-lo”.



Referências

- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa em sociologia*. 7. ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. O mito do método. *Boletim Carioca de Geografia*. Rio de Janeiro, ano 25, p. 61-100, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 1. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar.-abr. 1995.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Trad. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. v. I, Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- TORZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *A pesquisa e a produção de conhecimentos*. Texto produzido para o Curso de Pedagogia da UNESP a partir de síntese de outros textos da autora. UNESP, 2010. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf> . Acesso em 13.05.2017.



Resumo da Pesquisa

A educação de jovens e adultos e a formação humana nos cursos de licenciatura

Paulo Felipe Conceição Passos

Adriana de Almeida

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar a formação em EJA como exercício democrático e garantia do direito à educação nos Cursos de Licenciatura da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Sabe-se que a EJA, modalidade da educação básica, contempla todas as etapas da escolaridade e, nesse sentido, é importante que a sua discussão esteja presente nos diferentes cursos de licenciatura. Afinal, há uma demanda real e potencial de professores e educadores que atuam na modalidade e não possuem formação inicial ou continuada para trabalhar com jovens e adultos em sua especificidade.

Para apreender as nossas premissas de pesquisa, partimos de um estudo investigativo e documental que averiguou a oferta da disciplina de EJA nos cursos de licenciatura de cinco Universidades. Ademais, observamos, nas dissertações e teses de mestrado e doutorado da referida Universidade, os trabalhos científicos que versam sobre o trabalho do professor de EJA, no período de 2018 a 2020.

O direito à educação é um princípio constitucional previsto no art. 206, IX: "garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida" (BRASIL, 1988). Especificamente, o art. 208, I, assegura que a educação básica obrigatória e gratuita deve ser ofertada para todos os que não tiveram acesso na idade própria. Haddad (2007, p. 4) diz que embora haja o reconhecimento de que todos os cidadãos e cidadãs da sociedade brasileira têm o mesmo direito a uma escolarização fundamental, os fatos históricos posteriores limitaram a concretização deste direito, no contexto das reformas neoliberais implementadas.

Dada a importância da EJA para um país de diversidade cultural e demográfica, defendemos que a inclusão dos debates sobre essa modalidade de educação nos diferentes cursos de licenciatura, revela-se como um exercício democrático e um dever daqueles que se comprometem com uma educação de qualidade.

Uma questão observada em nossos estudos é que os futuros professores sequer conhecem a existência da docência e a possibilidade de atuação na EJA. Outra problemática é que as disciplinas de aporte teórico não trabalham a especificidade dos sujeitos e quando o licenciando se depara com a diversidade que compõe o público da EJA, acaba por reproduzir a sua prática docente às atividades que infantilizam o jovem e o adulto.

Paulo Freire (2001) compreende que a democracia, a liberdade e a autonomia é um processo, uma conquista coletiva, a qual exige respeito, diálogo e poder de decisão. Nesse sentido, é possível perceber que a educação cumpre um papel de socialização do conhecimento histórico acumulado, atuando nas consciências e condicionando as formas de pensar e a ação do homem no mundo, e assim, o lugar das licenciaturas na disseminação de conhecimento é de suma importância para uma educação emancipatória e de resistência contra hegemônica (Paludo, 2015).

Assim, tal como prioriza a teoria da ação dialógica freiriana (Freire, 2011), a transformação acontece quando há colaboração e esta, por sua vez, ocorre independentemente da função das pessoas e realiza-se pela comunicação. A EJA inserida no currículo das licenciaturas, como defendia Paulo Freire, é uma forma de incorporar a autonomia do agir, em que a educação age como estimuladora da transformação do mundo e percepção de sua viabilidade.



A metodologia utilizada na pesquisa

A metodologia da pesquisa é de natureza bibliográfica e documental. Foi analisado o ementário das disciplinas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, *campus* Maracanã e da Faculdade de Formação de Professores. Outra fonte consultada, foi o Projeto político-pedagógico de uma das instituições. Os estudos de Paulo Freire, Sérgio Haddad, Miguel Arroyo e Paludo são os aportes teóricos utilizados para a análise dos dados coligidos.

Da análise dos resultados: a EJA no currículo e o direito à educação

Ao analisarmos o lugar da EJA nos cursos de licenciatura na Faculdade de Formação de Professores - UERJ, em São Gonçalo, interrogamos o direito à educação ao longo da vida e, nesse sentido, é imprescindível analisar a sociedade e o indivíduo e suas constantes modificações e adaptações em que o currículo das licenciaturas não correspondem. A Faculdade de Formação de Professores possui sete cursos de licenciatura sendo eles: pedagogia, matemática, história, geografia, letras/inglês, letras/literatura e biologia. Para compreender o lugar da EJA no currículo, analisamos os Projetos políticos pedagógicos e os fluxogramas disponibilizados nos sites oficiais e como conclusão preliminar percebemos que as disciplinas obrigatórias e eletivas são voltadas para o ensino fundamental e médio, excluindo a EJA e as suas especificidades. Dentre os cursos analisados descritos acima, apenas o curso de pedagogia possui a disciplina obrigatória de EJA.

Ao analisarmos os cursos de história, geografia, matemática e biologia percebemos uma peculiaridade, a EJA, educação especial, educação escolar indígena e de crianças em risco social está presente apenas na disciplina intitulada estágio supervisionado IV. O que chama atenção é que nos objetivos de nenhum dos cursos, a EJA é contemplada, ficando a critério do professor da disciplina priorizar ou não o estágio nessa modalidade. E assim, entende-se a disciplina como algo à margem nas disciplinas de estágio. Já no curso de Letras, presente na FFP, a EJA não é contemplada em nenhuma de suas disciplinas obrigatórias e eletivas.

O curso de pedagogia é, em geral, o curso que tem na maioria das universidades a disciplina como obrigatória. Na FFP-UERJ temos duas disciplinas no 7º e 8º período intituladas Educação de Jovens e Adultos I e Educação de Jovens e Adultos II. A ementa tem como objetivo analisar as especificidades, os aspectos sociais, políticos e epistemológicos nas diferentes concepções da EJA, além de refletir sobre a visão histórica, política e sociais e a formação do educador da EJA.

A problemática que destacamos é, justamente, o despreparo dos professores originários de outros cursos de licenciatura para atuar na EJA, em que tem toda sua formação voltada para o ensino regular em que acabam reproduzindo as mesmas práticas para jovens e adultos com vidas cotidianas e histórias completamente diferentes. Nesse sentido, a experiência com a EJA acaba sendo uma conquista de cada profissional, em que o teórico-prático não dialoga com o teórico-metodológico.

Para Freire (2000, p. 81) é importante na formação de professores o "[...] levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica".

O outro *campus* da UERJ, localizado no Maracanã, o curso de pedagogia possui uma disciplina obrigatória chamada de *Abordagens pedagógicas na educação de jovens e adultos*, e seu objetivo é justamente aprender as concepções teórico-metodológicas da EJA e explorar variedade de políticas, programas e projetos, buscando concepções e lógicas que os orientam. Nesse *campus*, a oferta dos cursos de licenciatura é maior do que na FFP-UERJ e, conseqüentemente, inferimos que há um distanciamento maior do instituto que oferece as matérias pedagógicas. Essa distância é perceptível desde o espaço físico quando os estudantes precisam se locomover de andares para estarem das disciplinas da pedagogia até a oferta de eletivas universais que são restritas a outras

licenciaturas. E assim, novamente, percebemos a negação do direito a aprender questões fundamentais sobre a EJA e para a formação docente.

Na obra *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire, afirma o papel da educação em proporcionar a todos a compreensão da realidade e reconstruí-la de modo questionador, crítico, superando a transmissão mecânica do conhecimento, sendo a educação um instrumento de libertação. Desse modo, o direito à educação aos cidadãos, excluídos do contexto social e políticas, características do público da EJA, têm na escola pública e na Universidade pública a sua proximidade com esse processo democrático e liberdade. Portanto, é função institucional da educação superior pública promover a defesa e interesses das classes populares, assumindo um papel relevante de promover o fortalecimento da cidade. No entanto, se a universidade pública não oportuniza aos estudantes das licenciaturas uma formação que os auxilie a trabalhar com as pessoas que, cotidianamente, veem o seu direito à educação negado, reiterará uma prática opressora de um currículo que não contempla os elementos necessários do processo educacional que pressupõem a transformação social, o amadurecimento político e fortalecimento da cidadania.

Conclusão

Diante do exposto, além de inserir e valorizar a participação dos professores e futuros professores, o currículo precisa respeitar: "[...] a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem" (Freire, 2000, p. 42). Nesse quesito, "[...] o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola" (Freire, 2000, p. 80).

Dito isso, é de suma importância a reformulação dos currículos e projetos pedagógicos das licenciaturas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para que atenda a uma demanda real de professores que atuarão na EJA e que estão tecnicamente despreparados para atuação com esses sujeitos. Por isso, a defesa da ampliação da oferta da disciplina educação de jovens e adultos de forma obrigatória se faz necessária quando se fala em escolarização e defesa do direito à educação para todos.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 jul. 2021.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local. Ação Educativa. Texto encomendado. *Anped*. GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n. 18, 2007. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_gt18_sergio_haddad_int.pdf. Acesso 20 jul. 2021.
- PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015.



Resumo da Pesquisa Pensar a educação de jovens e adultos com Paulo Freire: revisitando a *Pedagogia do oprimido*

Gilvanice Barbosa da Silva Musial
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Introdução

Este artigo tem como objetivo mobilizar alguns conceitos presentes na obra *Pedagogia do oprimido* como legados de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos. Mobilizamos os conceitos de humanização, desumanização e diálogo a partir da referida obra. Além de Freire (1987) dialogamos também com bell hooks (2017), Celso Beisiegel (2010). Do ponto de vista metodológico esse texto é parte da pesquisa bibliográfica que integra o desenvolvimento do projeto de pesquisa *Experiências de formação de professores para a Educação de Adultos* e das interlocuções com o projeto de extensão Grupo de Estudos Paulo Freire que, desde 2017, tem nos possibilitado estudar coletivamente obras de Paulo Freire para compreender a atualidade de seu pensamento e suas contribuições para a educação de jovens e adultos. No contexto dos ataques à democracia que vivemos desde o Golpe de 2016, com a retirada da presidenta Dilma Rousseff do poder, as reformas conservadoras encaminhadas por Michel Temer, a eleição de Jair Bolsonaro e os resultados desastrosos do seu governo na gestão da pandemia da Covid-19, as atividades do Grupo de Estudos Paulo Freire foram marcadas pela necessidade de mobilizarmos conceitos freirianos que pudessem nos fornecer ferramentas analíticas para a compreensão do presente e o enfrentamento da dor e do sofrimento, transformando-os em conhecimento e luta, como evocado por bell hooks (2017).

Algumas questões nos orientavam: quais conceitos freirianos podem ser mobilizadas na educação de jovens e adultos no contexto da pandemia e pós-pandemia na luta pela concretização do direito à educação? Para isso mobilizamos os conceitos de humanização, desumanização e diálogo. Consideramos que a obra de Paulo Freire é fecunda, apresenta ferramentas analíticas importantes para a luta e concretização do direito à educação e seu estudo é fundamental na formação de educadores de jovens e adultos no atual contexto brasileiro.

O livro *Pedagogia do oprimido* foi concluído em Santiago do Chile em 1968 e publicado em 1970. Segundo Celso Beisiegel (2010, p. 78), considerada a principal obra do educador, “[...] o livro aprofunda reflexões longamente amadurecidas sobre a libertação dos homens em situação de opressão, bem como às expressões desse processo nas concepções da educação e no diálogo entre os homens”. Para Freire (1987, p. 32), enquanto houver opressores e oprimidos, há necessidade de uma pedagogia do oprimido que é “[...] aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará”.

Humanização, desumanização, diálogo em Paulo Freire e a EJA

A educação de jovens e adultos, desde a Constituição de 1988, foi alçada ao campo do direito, segundo a referida Carta no Art. 208. Está previsto que “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988). Fruto da luta de movimentos sociais e sindicais populares, docentes, estudantes, entre outros, a educação de jovens e adultos tem um histórico de avanços e retrocessos. É também, historicamente, uma área pautada, disputada e

construída nas relações entre sociedade civil e Estado. O campo da EJA vem sofrendo com as políticas adotadas no país desde 2016, mas, recentemente, destacamos a aprovação da Resolução n. 1, de 28 de maio de 2021, que instituiu Diretrizes Operacionais para a educação de jovens e adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância (Brasil, 2021). A construção do referido documento recebeu críticas contundentes da comunidade acadêmica pelo modo pouco dialogado com que foi construído, bem como pela concepção de educação de jovens e adultos que carrega.

Freire (1987, p. 30), no livro *Pedagogia do oprimido*, chama atenção para o caráter contemporâneo e imprescindível da questão da humanização. Para o autor, “[...] constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica”. E continua, “[...] se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de verdadeira vocação dos homens” (Freire, 1987, p. 30) e, claro, de mulheres. Para Freire (1987), a desumanização está nos que têm sua humanidade roubada, mas também nos que roubam a humanidades de outros. Traduz-se na impossibilidade dos homens e mulheres *serem mais*. É na confrontação da desumanização que se torna imprescindível a luta pela humanização que pode se traduzir nas inúmeras lutas travadas no momento atual, no Brasil. Luta por vacina, pela vida, pelo respeito à diversidade, por emprego e renda, por respeito a professores/as, pesquisadores/as, defesa dos direitos humanos, sociais, políticos, culturais, ambientais, entre outros.

Na análise da contradição entre opressores-oprimidos e na sua superação Paulo Freire (1987) ressalta que o processo de humanização só se fará a partir dos oprimidos e nunca dos opressores. É na superação da falsa generosidade dos opressores que os “esfarrapados do mundo” “os condenados da terra” transformem mãos de súplica de humildes a poderosos em “[...] mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo”. Ou seja, “[...] lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens e mulheres ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira” (Freire, 1987, p. 31). Sendo a educação de jovens e adultos destinada a classes populares, marcadas profundamente pelos efeitos da atual política econômica, sanitária, educacional e vivendo em cenários de profunda desumanização no contexto da pandemia, pois, atingida direta e fortemente pelo desemprego, pela precarização do trabalho, pela ausência de políticas sociais e de renda, cabe pensar a educação de jovens e adultos em uma perspectiva humanizadora capaz de transformar o medo em coragem, a desesperança em esperança, de desvendar os mecanismos de opressão que impedem homens e mulheres de *serem mais*.

Em contextos de desumanização marcados pela contradição opressores-oprimidos em que os primeiros objetificam os segundos violentando sua humanidade não cabe o diálogo. Para Freire (1987, p. 42), se os opressores são os que “[...] inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros” cabe aos oprimidos, lutando por ser, retirar o poder dos opressores de oprimir, de esmagar, lhes restaurando a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. Entretanto, Freire (1987) ressalta que o processo de libertação exige que os oprimidos tenham consciência da situação de opressão vivida e que desenvolvam uma ação política que seja também ação cultural. Para que a educação de jovens e adultos seja desenvolvida na perspectiva da humanização é preciso que os sujeitos da EJA sejam considerados capazes de pensar certo. Se não acreditamos nisso, não será possível pensar uma educação na perspectiva da libertação. Essa mudança implica o reconhecimento de que os sujeitos da educação de jovens e adultos não são destituídos de saberes porque possuem trajetórias pouca ou nenhuma escolarização.

Ao destacar a importância da dialogicidade na educação Freire (1987) destaca que encontra a *palavra* como elemento constitutivo desse fenômeno. Entretanto, na sua análise

encontramos duas dimensões do diálogo a ação e a reflexão. Para Freire (1987, p. 68), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. E continua, “[...] não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”. (Freire, 1987, p. 77).

Em períodos como o que vivemos, marcado pela intolerância, pelo autoritarismo e pela propagação de notícias falsas e pela censura, pensar com Freire (1987) nos ajuda a desvelar as engrenagens colocadas em funcionamento para impedir que os oprimidos possam existir humanamente, pronunciar o mundo e modificá-lo. Freire (1987, p. 79) alerta que “[...] não é possível diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito”. O diálogo implica a crença no outro, o amor ao mundo, à vida, aos homens e mulheres e compromisso com a libertação.

Algumas considerações

Consideramos que é fundamental no contexto atual de negação de direitos pensar a educação de jovens e adultos na perspectiva da humanização. Nesse sentido o diálogo com Paulo Freire é fecundo para a compreensão dos mecanismos de opressão e de desumanização presentes na sociedade brasileira. Por outro lado, considerando que a humanização é a verdadeira vocação de homens e mulheres, cabe à educação, especialmente a EJA, se comprometer com esse processo. Isso implica em desvendarmos juntos com nossos estudantes as armadilhas construídas para ocultação da verdade, bem como para a interdição da palavra do outro. Exercitar uma prática pedagógica que tenha o diálogo como feramente poderosa de desvendamento da realidade e, conseqüentemente, sua transformação é um desafio colocado na atualidade para a educação de jovens e adultos.

Referências

- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Ed. Massangana, 2010.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 15 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP n. 1, de 28 de maio de 2021*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política, Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos a Distância. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em 14 jul. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir*. A educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2017.



Resumo de Pesquisa

Aprendizagem ao longo da vida: elaborações fenomenológicas existenciais a partir do diálogo com Paulo Freire

Rafael Belo
Maria Dolores Fortes Alves
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Introdução

O presente trabalho trata da elaboração ontológica e epistemológica da concepção de Aprendizagem ao Longo da Vida, a partir do diálogo com Paulo Freire. Faz parte da fundamentação teórica da pesquisa de doutorado em andamento *Sentidos da vida e aprendizagem na história de vida de uma educadora alagoana*, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Dividimos os tópicos deste escrito em três, desmembrando assim o termo *aprendizagem ao longo da vida*. No primeiro tópico, nós desenvolvemos o debate sobre a concepção de *aprendizagem*. No segundo tópico, relacionado ao fragmento *ao longo da*, tomamos a palavra *esperança*, pois entendemos que a *esperança* é condição de quem, em dialogia com o mundo, afirma as possibilidades existenciais individuais e coletivas ao longo da vida. E no terceiro tópico abordamos a própria *vida*, desdobrando aí a dimensão existencial dada por Paulo Freire.

Pela própria dimensão apresentada por Paulo Freire esta discussão, que ora resumimos, assume um âmbito tanto epistemológico como ontológico, dando ênfase desde a aprendizagem em si à própria vida enquanto existência.

Aprendizagem

A presente pesquisa concebe a aprendizagem como uma dimensão ampla da vida, relacionada à existência humana, ou seja, relaciona-se eminentemente à ação, à uma produção de modos de ser em diferentes contextos sociais e instância da vida. Deste modo, opõe-se às concepções funcionalistas e utilitárias da aprendizagem, em que esta se restringe à produção de habilidades que atendem ao capital, mudanças objetivistas de comportamento ou acúmulo teórico de conhecimento.

Podemos considerar esta limitação da concepção de aprendizagem a partir de uma demasiada objetivação como um reducionismo necessário para a manutenção lógica neoliberal de mercado, que por sua vez entende a educação como um produto. Como resposta a esta perspectiva, toma-se aqui a aprendizagem numa perspectiva fenomenológica existencial.

Considera-se que tal perspectiva dialoga com a noção de *aprendizagem ao longo da vida* ou *lifelong learning* conforme debatido no âmbito da Unesco (2020).

Um recente relatório (Unesco, 2020), publicado pelo Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida no segundo semestre de 2020, apresenta uma perspectiva para o futuro global da educação até 2050 e propõe ações que precisam ser desenvolvidas colaborativamente. Por isso a Unesco (2020) fala da criação de uma cultura de aprendizagem ao longo da vida.

Podemos dizer que esta cultura de aprendizagem precisa, vista a partir de uma perspectiva do trabalho de Paulo Freire (1996, 2005), precisará ser dialógica. E enquanto política pública, tal cultura precisa assumir âmbitos individuais e coletivos.

De acordo com Fonseca (2007, p. 56-57), é essencialmente um homem do diálogo: “Um mágico da vivência de palavras para dizerem e viverem verdades. O diálogo, aqui não é simplesmente o do conceito vulgar, mas o diálogo entendido como atitude dialógica, e como encontro fenomenológico existencial no sentido em que o entendeu M. Buber”. Buber é considerado a principal influência filosófica para a concepção de aprendizagem dialógica de Paulo

Freire. Na sua principal obra, *Pedagogia do oprimido*, Freire (2005), assume a dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade. Assumindo, em oposição a uma educação bancária, uma educação dialógica.

A esperança como força utópica instigadora

A concepção de *esperança* traz a ideia de uma força que permite a busca renovada de aprendizagem ao longo da vida, no sentido daquilo que nutre a utopia.

Para Fonseca (2007), Freire é um utopista: “A utopia é, de fato, um ponto fundamental da perspectiva de Freire. [...] As ideias de Freire fundamentam-se, essencialmente, numa visão materialista-histórica da realidade, em oposição a uma concepção idealista”. O autor (Fonseca, 2007, p. 62) chama atenção de que a utopia nos instiga a constituir na ação uma resposta, ou seja:

[...] se constitui fenomenológico existencialmente como a presunção de algo que não existe, mas que potentemente anuncia-se como historicamente possível, a partir da negação de uma ordem vigente, e do que, meramente, no âmbito restrito dos elementos de sua realidade histórica, está anunciado como possível.

Em Freire, qualquer questão irá sempre extrapolar o limite do individual, e assumirá o âmbito coletivo. Para o autor, homens e mulheres, ao longo da história, tornaram-se animais especiais, pois “[...] inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos” (Freire, 1992). No entanto, esta percepção por si só não basta: “É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade”. (Freire, 1997, p. 54).

A dimensão existencial

A noção que melhor traduz a dimensão existencial da pedagogia de Paulo Freire é a noção de inacabamento. A visão do ser humano como um ser inacabado, em um contínuo processo histórico de ser mais. Para Freire (1996, p. 50) o “[...] inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento”.

Esta noção de inacabamento, que na fenomenologia é entendido como o processo de devir do ser humano, possui no âmbito existencialista duas implicações, que também é trabalhada na obra de Freire. São elas: a liberdade e a responsabilidade. Em outras palavras, a conceber o ser humano como estando em um processo de vir-a-ser, implica em compreendê-lo em sua liberdade e responsabilidade.

Dado assim a compreensão do potencial criativo do ser humano, de criar a si em seu processo de devir e por consequência o próprio mundo, o que nos traz uma questão eminentemente ética. Em Freire (1996, p. 52) entendemos que não é possível “[...] existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política”.

Freire (1996, p. 51) esclarece:

A invenção da existência envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da vida, a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeitar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos.

Considerações e ponderações

Notamos que tanto a concepção de aprendizagem, como especificamente a de aprendizagem ao longo da vida, por sua rede de relação com diferentes campos de saber e de poder, incluindo suas inevitáveis contradições, inclusive de interesses, trata-se de um conceito com particular complexidade, e que por isso não deve ser limitada a reducionismos.

Complexidade, aqui adotada no sentido de uma problematização epistemológica da realidade, conforme trabalhado por Morin (1990).

Embora o conceito de *lifelong learning* seja comumente voltado para educação continuada, educação de adultos e/ou idosos, a Unesco (2020) concebe esta concepção de forma mais ampla.

Although lifelong learning is a very broad concept, it is generally understood in a limited way, and often as interchangeable with narrower terms such as adult education, elder education, continuing education or skills for work. A fuller understanding of the concept of lifelong learning emphasizes that learning is lifelong and life-wide, from birth to death (any time) and exists in and out of the education system (anywhere). (Unesco, 2020, p. 21).

Trata-se, portanto, de uma área de encontro transdisciplinar e não se refere, evidentemente, somente a uma aprendizagem possível a uma pessoa no âmbito de sua individualidade, e sim à possibilidade de aprendizagem em diversificados níveis sociais, dentro e fora da educação formal.

Argumenta-se, ainda, que a concepção de *lifelong learning* não se restringe à transformação do campo da educação, mas possui um potencial de criação de um futuro mais sustentável, saudável e inclusivo, ou seja, toca na construção de uma sociedade não opressora. É a partir deste entendimento que apresentamos a obra de Paulo Freire como uma referência fundamental para uma compreensão ética da *aprendizagem ao longo da vida*.

Referências

- FONSECA, Afonso H. Lisboa. *Psicologia humanista e pedagogia do oprimido*. Um diálogo possível? Maceió: Livro Rápido, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MORIN, Edgar. *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France: SDF éditeur, 1990.
- UNESCO. *Embracing a culture of lifelong learning*: contribution to the Futures of Education initiative. Report: a transdisciplinary expert consultation. UNESCO, Institute for Lifelong Learning, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>. Acesso em 18 maio 2021.



Mesa C7: Formação docente

Relato de Experiência Estágio-docência e a formação de pesquisadores e pesquisadoras na educação de jovens e adultos

Mona Lisa Fouyer
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Resumo

Este relato visa apresentar uma experiência como colaboradora da docente e dinamizadora de atividade no âmbito da disciplina Sistema Paulo Freire de Alfabetização ofertada pelo Departamento de Educação e Sociedade no campus de Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) durante o 1º período letivo de 2021, fevereiro e maio de 2021, e que correspondeu ao período 2020-1. O foco recairá em refletir sobre a dinâmica do trabalho desenvolvido com discentes advindos de diferentes cursos de graduação em licenciatura. Utilizando como metodologia o ensino remoto, as atividades foram desenvolvidas de forma síncrona e assíncrona em interfaces virtuais. Foi possível perceber a relevância deste espaço para a formação acadêmica de pesquisadores e pesquisadoras na educação de jovens e adultos, visto que este tipo de experiência se apresenta como uma possibilidade significativa para o exercício da docência do ensino superior pois permite um diálogo mais próximo no campo da prática. Esta discussão está diretamente atrelada ao eixo Paulo Freire e direito à educação para jovens, adultos e idosos.

Palavras-chave: ensino remoto; formação docente; educação de jovens e adultos.

Introdução

Esta experiência decorreu da proposta de atuar como colaboradora com a docente da disciplina Sistema Paulo Freire ministrada para alunos e alunas oriundos dos cursos de pedagogia, história, geografia e letras, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Desenvolvida entre os meses de fevereiro e maio de 2021, as abordagens expressas geraram muitas aproximações com o referencial teórico-prático de Paulo Freire.

Aproximações com o patrono da educação brasileira surgiam na medida em que caminhávamos no sentido de debater o sistema, a proposta educacional, os princípios, a relação dialética, a práxis pedagógica, o papel do professor na concepção deste importante educador.

A construção de um histórico sobre os primeiros tempos do Sistema Paulo Freire, a descrição do processo de alfabetização apresentado com concordâncias, críticas, comentários em geral estimularam observações, questionamentos, investigações a respeito da visão pedagógica e das aulas de democracia ministradas por este saudoso mestre.

Sistema Paulo Freire: metodologia, referencial teórico, atividades e avaliação

No formato de ensino remoto, as aulas foram estabelecidas com atividades síncronas e assíncronas. De maneira síncrona foram realizados 12 encontros com a duração de uma hora e meia totalizando 18 horas. Quanto à forma assíncrona, desenvolveu-se a dinâmica de ter um grupo na plataforma específica denominada *WhatsApp*, no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e no *Google Drive* com 12 horas de atividades.

Os encontros das aulas síncronas eram semanais e contaram com discussões atreladas a proposta de alfabetização de jovens e adultos com o referencial teórico de Barreto (1998), Vale (2005) e Freire (1975). O Projeto MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos) de

São Paulo²² e de Angra dos Reis²³ desenvolvidos entre os anos de 1990 e 2010 encontrou espaço de relevância com reflexões críticas, instigantes, desafiadoras.

Em um primeiro momento, dentro do espírito freiriano, a atividade proposta foi a realização de um levantamento sobre os conhecimentos prévios que o grupo de discentes trazia a respeito de Paulo Freire e quais eram as expectativas com relação a disciplina. Dessas falas algumas merecem destaque:

Eu sei que era um importante professor. Falava que a educação era uma prática e liberdade. Gostaria de entender como seria essa abordagem com a disciplina de língua portuguesa (Suellen, aluna da graduação em Letras). Já ouvi falar muito de Paulo Freire pois fiz uma disciplina de EJA, na Rural. Queria aprender a alfabetizar como ele. Adorei conhecer a experiência dele em Angicos. Algo que sempre penso quando falam em Freire: como aplicar essa alfabetização na sala de aula? Gostaria muito de falar mais sobre isso (Amanda, aluna do curso de Pedagogia).

Eu não sei bem quem foi. A única coisa que eu sei é que a minha professora no Curso Normal falava muito mal dele. Minha expectativa com essas aulas é ter a oportunidade de entender o porquê desta postura (Lídia, aluna do curso de História).

Com base nesses relatos, evidenciava-se (re)planejar os conteúdos, referências e atividades a serem direcionadas nas discussões, leituras, apresentações individuais e em grupo dos alunos e alunas da disciplina Sistema Paulo Freire de Alfabetização. Contribuíram com esses importantes momentos dois convidados com experiência reconhecida através de trabalhos acadêmicos e profissionais na temática da alfabetização de jovens e adultos.

Merece destaque que diversos vídeos e filmes sugeridos acrescentaram a parte dos recursos didáticos. Dentre eles, o que mais chamou atenção foi um vídeo, do arquivo pessoal da docente da disciplina, que Paulo Freire gravou especificamente para os educadores e educadoras do Projeto MOVA-Angra, na década de 1990. Paulo Freire, de maneira atemporal, discursou sobre o fato da educação de jovens e adultos ser um direito humano fundamental, a luta permanente pela recusa de uma educação bancária e a busca da concretização de uma política de inclusão que reconheça a diversidade de seus sujeitos inseridos em um país marcado por tantas desigualdades sociais.

Conceitos como universo vocabular, palavras geradoras, situações existenciais do grupo, fichas-roteiro, fichas de cultura, realidade social, política e cultural iam se entrelaçando como uma de rede de conhecimentos dando formato a outros dizeres:

O que dizer? É necessário compreender que o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser realizado como algo desvinculado da realidade concreta dos alfabetizando jovens e adultos (Jorge, aluno do curso de História).

O conhecimento tem que ser a matéria-prima para aprender a ler e escrever e o diálogo é um instrumento pedagógico. (Renata, aluna do curso de Pedagogia).

Neste contexto, algumas questões foram encontrando espaços necessários para que o grupo de forma coletiva fosse refletindo com base nos indicadores de alfabetização mais utilizados o processo equivocada da responsabilização dos analfabetos por sua condição, os precários investimentos dirigidos à educação de jovens e adultos, a indissociabilidade entre analfabetismo e pobreza e os fatores para avanços tão lentos repercutidos na história e na cultura nacionais.

²² “O MOVA-SP é um programa de educação de jovens e adultos trabalhadores do município de São Paulo, mantido através de convênios entre movimentos populares e a prefeitura” (Pontual, 1992, p. 22).

²³ Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos em Angra dos Reis criado pela Lei Municipal n. 119/L. A Lei foi aprovada em 10 de julho de 1991 e o termo de convênio, com “o objetivo de fazer do processo de alfabetização um instrumento para construção da cidadania e fortalecimento dos movimentos sociais” (Sales, 1998, p. 88).



A avaliação foi estabelecida com a realização de atividades assíncronas que se configuraram da seguinte forma: a primeira atividade foi desenvolvida ao registrar o que sabiam e o que gostariam de saber sobre Paulo Freire e a sua proposta de alfabetização. Na segunda atividade, com base em um dos referenciais teóricos trabalhados, escreveram a biografia deste educador. A terceira atividade oportunizou o registro de três conceitos que representassem a proposta educacional e a visão do papel do professor exposta por Paulo Freire. A quarta atividade tinha como foco construir um breve histórico sobre os primeiros tempos do Sistema Paulo Freire de Alfabetização. A quinta atividade assíncrona objetivava fazer uma descrição do processo de alfabetização apresentado em um dos textos teóricos expondo posicionamentos críticos. Na sexta atividade, os alunos e alunas foram desafiados a sistematizar o Sistema Paulo Freire de Alfabetização com os princípios e as fases determinadas. A última etapa desse processo avaliativo estipulou que cada discente reunisse, em um único documento, todas essas atividades e, com uma apresentação e uma conclusão incluídas, externassem aprendizados, dúvidas, interrogações, sugestões. Estes elementos foram imprescindíveis para que a avaliação do curso e para o planejamento de ações futuras.

Breves conclusões

O trabalho desenvolvido como colaboradora com a docente da disciplina Sistema Paulo Freire de Alfabetização se assemelhou ao estágio de docência. Foi perceptível observar que este tipo de atuação tem se constituído como uma ação relevante para que formandos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* possam ter a experiência de como lecionar no ensino superior. Esta proposta vivenciada antes mesmo do ingresso no PPGEduc oportunizou, sob o viés da formação de professores e professoras da educação superior, vincular os referenciais teóricos e a prática docente à realidade específica neste nível de ensino. Diante do exposto, foi possível a articulação de conhecimentos que proporcionaram refletir e analisar diferentes” [...] maneiras de ser e estar na profissão [...]” (Nóvoa, 1995, p. 16).

A experiência com este tipo de estágio se apresentou como uma possibilidade significativa para o exercício da docência do ensino superior pois permitiu um diálogo mais próximo no campo da prática. É preciso que de maneira mais enfática este importante componente se efetive vinculando o campo da pesquisa científica com a formação para o fazer-docente.

Referências

- BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BRASIL. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Portaria n. 76 de 14 de abril de 2010*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32.
- FREIRE, Paulo. Educação e conscientização. In: *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, p. 101-112.
- NÓVOA, António Sampaio da. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- PONTUAL, Pedro. *Desafios pedagógicos na construção de uma parceria: a experiência do MOVA-São Paulo (1989-1992)*. São Paulo, 1996. 215 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SALES, Sandra Regina. *A relação sociedade política e sociedade civil no MOVA de Angra dos Reis: fortalecimento ou cooptação?* 1998. 133 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói: Biblioteca Central de Gragoatá.
- VALE, Maria José; JORGE, Sonia Maria Gonçalves; BENEDETTI, Sandra. *Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.



Resumo de Pesquisa PIBID/EJA: memórias, caminhos e aprendizados

Luanda Carolina dos Santos
Sonia Maria Schneider
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Este resumo apresenta uma pesquisa realizada pela autora e pela coautora deste relato, ambas docentes - a autora é docente nos anos iniciais de ensino fundamental, no município do Rio de Janeiro, e a coautora é docente no curso de pedagogia, numa universidade pública estadual do Rio de Janeiro. A pesquisa iniciou em 2019, a partir de um encontro com um grupo de egressos do Subprojeto Pedagogia/EJA, que se deu a partir da participação do grupo numa aula de uma disciplina da área de EJA, no curso de pedagogia. A alegria do encontro com a turma, a riqueza da discussão e da reflexão sobre a experiência da participação no PIBID, e as reflexões que o grupo trouxe sobre a formação docente e sobre a relevância da participação no PIBID, nos levaram a pensar numa pesquisa com egressos focalizando a relevância do PIBID em sua formação docente para aqueles e aquelas que estavam, na ocasião, na docência, mas, também, em sua formação continuada, na vida e/ou em qualquer profissão.

Inicialmente, como a pandemia atropelou a proposta de reuniões com o grupo de egressos, a pesquisa foi iniciada pela dupla de autoras deste resumo, visando responder às seguintes questões: A participação no PIBID foi relevante? Por quê? É possível perceber marcas ou aprendizados que podem ser relacionados à nossa inserção no PIBID, em nossas práticas atuais como docentes? Caso seja possível, que marcas? Que aprendizados?

A metodologia da pesquisa, ainda em processo de criação e de desenvolvimento, consiste, inicialmente, em entrevistas com egressos do Subprojeto Pedagogia/EJA, que foram bolsistas de iniciação à docência, ou que estiveram na coordenação de área, ou na supervisão nas escolas parceiras, no período compreendido entre julho de 2012 e fevereiro de 2018, período do Edital de 2013 do PIBID, anterior às reformulações feitas no PIBID, que o alteraram profundamente.

Memórias... caminhos... aprendizados...

No mês de julho de 2012, iniciamos nossa inserção -autora e coautora - em diferentes lugares e papéis, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Subprojeto Pedagogia/EJA. A autora deste relato era, na época, aluna do curso de pedagogia e foi bolsista de iniciação à docência no Subprojeto PIBID/Pedagogia/EJA entre 2012 e 2014; a coautora era, desde então, docente, na área de EJA, e foi coordenadora da subárea de EJA do Subprojeto PIBID/Pedagogia/EJA de 2012 até 2018. Para ambas, o PIBID/Pedagogia/EJA foi o início de uma experiência marcante e muito significativa que completará dez anos em 2022.

Enquanto bolsista do PIBID, as indagações e questionamentos eram muitos, afinal o mundo teórico, vivido na academia começava a se misturar com a realidade. Naquela época a surpresa ao entrar e conhecer pela primeira vez um espaço físico escolar levantou questionamentos inimagináveis. Conhecer de perto a vivência docente trouxe a possibilidade de estreitar os laços com profissionais que até aquele presente momento não sabiam que seriam de suma importância para o aperfeiçoamento da futura prática docente que estaria por vir após a formação acadêmica. Os debates no grupo de pesquisa, bem como na escola parceira do PIBID foram instrumentos norteadores para aprendizados que viraram bagagens que compuseram toda uma formação voltada para a prática educativa. Aprendemos com Paulo Freire em uma de suas reflexões, que em nossa formação de educadores: “[...] uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas” (Freire, 1996, p. 27-28).

A experiência como educadora revela que a mescla de teoria e prática permite alçar voos mais altos no que tange à prática docente. O real, fora do concreto da academia, permite compreender que a educação de jovens e adultos possui uma função que vai além de uma educação que somente frisa o atendimento escolar e convencional. A EJA, por si só, é dotada de uma série de especificidades que ultrapassam o simples fato de ensinar. Sua principal característica é o sujeito educando, aquele que, por alguma razão, não obteve acesso ao ensino em idade adequada, ou que, por algum motivo, precisou interrompê-lo.

Viver, pensar e repensar as práticas cotidianas da educação de jovens e adultos pressupõe que tenhamos o conhecimento prévio dos aspectos socioculturais, históricos e econômicos que envolvam não somente essa modalidade de ensino, mas todos que dela façam parte. O professor que trabalha com o adulto sabe que este tem uma bagagem de vida e de informação que leva consigo para a sala de aula. A utilização dessas experiências do aluno pelo docente acaba por aumentar a facilidade de aprendizagem, uma vez que o perfil deste educando é o de um trabalhador, que possui uma curta carga horária livre, o que acaba por dificultar a construção de trabalhos extra aulas, portanto, ao conhecer o perfil, o professor terá a consciência de focar no aprendizado dentro do ambiente escolar.

Hoje, voltando-me para a prática pedagógica na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, com os anos iniciais, percebo que ter noção de que o saber e o aprender não são uma fórmula fechada e acabada é de fundamental importância para o professor e seu exercício docente. A conversa e a compreensão sobre a vivência e a prática cotidiana desse aluno são de suma importância, pois seu aprendizado consiste diariamente no contexto que está inserido, portanto, a sala de aula deve ser uma extensão da vida e não uma bolha sem identificação por parte do aluno. Obviamente, cada um tem suas experiências, mas existe um objetivo comum, aprender, e é nele que se torna necessário focar para descobrir a melhor forma de ensinar. Afinal, a educação é a grande porta para a mudança. E é no movimento de aprender e ensinar, que novos horizontes de possibilidades são abertos para o educando: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 24).

Toda a vivência praticada enquanto bolsista PIBID em uma instituição pública, mesclada e adicionada a experiência docente adquirida também em uma rede pública traz à luz não somente um comprometimento que professores têm com a educação, mas como eles trabalham em prol de melhorá-la, sobretudo a pública, gratuita e garantindo assim a sua qualidade. Tanto em sala de aula, quanto fora dela.

A experiência como bolsista de iniciação à docência durante a graduação permite entender e revelar, acima de tudo, que a teoria e a prática precisam se mesclar para que voos mais altos durante a atividade docente possam ocorrer. Compreender ainda fora do exercício da profissão docente que a dialética entre esses dois mundos é indissociável e mais que necessária, é um ponto essencial, sobretudo para uma prática reflexiva. Prática essa capaz de pensar a sala de aula, a vida e a existência humana em diferentes âmbitos, levando em consideração as especificidades de cada indivíduo.

Atuar e ser um dos personagens do processo de ensino aprendizagem quando se passa pelo PIBID tem um peso diferenciado na bagagem do indivíduo. O olhar apurado e particular para as ações que envolvem todos os atores que estão incluídos no saber aprender faz toda a diferença no que tange às práticas pedagógicas futuras. A imersão no real ainda quando se está estudando o princípio teórico, na formação inicial, permite àquele futuro docente ter o conhecimento que ele não está ali para ser um mero propagador de conteúdos e muito menos uma engrenagem de conhecimentos; e sim um agente transformador: “Saber que ensinar não é



transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 52).

Enquanto coordenadora da subárea EJA, no Subprojeto Pedagogia, que abrangia duas áreas - Educação Infantil e EJA, o maior desafio foi a busca e a construção coletiva de uma metodologia que ao mesmo tempo que considerasse os aspectos prévios, muitos determinados pelo Subprojeto, e pelo seu pertencimento ao Programa, e seus objetivos, prazos, e etc., possibilitasse a abordagem, as observações e os diversos olhares para aspectos e questões reveladores das especificidades da educação de jovens, adultos e idosos. A diversidade amplamente compreendida — de gênero, geracional, étnica, entre tantas outras; as histórias de vida, os modos de tecer conhecimentos e saberes, entre outros; a riqueza do encontro, entendido em sua maior profundidade, nas classes de EJA e na vida de cada um que passava a fazer parte daquele grupo, no qual, todas e todos, de muitas maneiras, estavam muito comprometidos com a ideia da descoberta, das mudanças e da renovação nas práticas escolares de EJA.

No desenvolvimento da metodologia, a pesquisa participante (Brandão, Streck, 2006), a metodologia de sistematização de experiências na educação popular (Jara, 1996) e a pesquisa qualitativa, na abordagem etnográfica (Lüdke, André, 1986), constituíram-se como fundamentos para os procedimentos metodológicos adotados no subprojeto.

A metodologia desenvolveu-se através da imersão de estudantes de iniciação à docência no campo — a escola parceira; de observação participante, com intervenções planejadas a partir do diálogo com professores/as das escolas parceiras e com professoras/es-supervisoras/es e coordenação de área; a elaboração de material empírico, tendo a entrevista em grupo, ou individual, como instrumentos/ferramentas de colheita de informações; a elaboração de registros de imagens – fotos e vídeos -, e de áudio gravação; o registro no diário de campo, de estudos de autores e obras a partir das escolhas coletivas e de aspectos que o campo trazia e principalmente, a construção cuidadosa de um olhar de educador/a - pesquisador/a.

Concluindo...

Compartilhamos aqui alguns resultados iniciais de uma pesquisa que está em processo de planejamento e de realização. Certamente, teríamos muito mais a partilhar, mas o espaço do resumo expandido não nos permite ir além, mas, futuramente, em outras publicações, poderemos compartilhar os resultados dessa pesquisa. Os próximos passos da pesquisa são: levantamento dos egressos do PIBID/Pedagogia/EJA, levantamento dos contatos de todas e de todos, realização de um encontro, por enquanto virtual, para partilha do projeto de pesquisa, com trabalho em equipe para fazermos os ajustes e as mudanças no projeto de pesquisa de forma coletiva.

Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (org.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida, São Paulo: Ideias Et Letras, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JARA Holliday, Oscar. *Para sistematizar experiências*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 1996.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.



Relato de Experiência

A importância da monitoria e as contribuições de Paulo Freire para a formação docente

Bárbara de Souza Guaraciaba

Faculdade de Formação de Professores, UERJ, *campus* São Gonçalo

Este trabalho visa apresentar a experiência de monitoria no curso de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores, UERJ, *campus* São Gonçalo, como monitora da disciplina de educação de jovens e adultos (EJA). Essa é uma disciplina do sétimo período do curso, portanto é somente nos períodos finais que o graduando tem a oportunidade de conhecer e aprender sobre a modalidade da educação EJA.

Na maioria das vezes, os estudantes já estão inseridos em outras atividades e estágios da educação infantil. Nesse sentido, são raras as ofertas de experiência formativa nessa área e poucos os estudantes que têm a oportunidade de participar da monitoria por diferentes fatores. Vale ressaltar que a monitoria é fundamental para a formação docente do pedagogo e essencial para a atuação profissional tanto do graduando como do professor-supervisor.

Sendo uma modalidade de ensino e aprendizagem, a monitoria fortalece a formação integral do graduando-monitor que encontra nas atividades de ensino, pesquisa e extensão dos cursos de graduação uma aproximação com a carreira docente, além de seu crescimento intelectual e pessoal.

A monitoria possibilita ao estudante aprofundar os seus conhecimentos em uma área específica e contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos discentes monitorados. Ademais, colabora para que dimensões aprendidas nos períodos anteriores estejam articuladas à teoria e a prática, pois no âmbito curricular da pedagogia, é possível materializar as discussões sobre planejamento, didática, avaliação e escrita acadêmica.

O período da realização de monitoria, relatado neste trabalho, compreende os dois semestres: o segundo de 2020 e o primeiro semestre de 2021. No ano de 2020, vivemos a pandemia de *Covid-19*, um período que impôs aos professores e graduandos inúmeros desafios, tecnológicos, formativos, emocionais, psicológicos, sanitários e sociais. Desse modo, a atividade da monitoria teve, também, que aprender a utilizar as novas ferramentas tecnológicas e uma outra forma de enfrentar as problemáticas de uma aprendizagem realizada nas plataformas digitais.

Como a experiência apresentada se deu durante o período da pandemia da *Covid-19*, foi possível refletir sobre o trabalho docente, também, por outro prisma. Pois, com a necessidade de mudanças e adaptações vivenciadas nesse tempo, não somente no trabalho do docente, mas também nas atividades realizadas pela monitoria, foi possível perceber uma realidade que, mesmo sendo debatida anteriormente em alguns aspectos, se mostrou bem mais latente com o ensino remoto. Dessa maneira, o suporte dado e as demandas notadas precisaram de uma nova resposta aos desafios da nova configuração em que se colocava o processo de ensino/aprendizagem.

Das situações observadas foi possível notar dificuldade em lidar com os aparelhos tecnológicos, a busca de novas formas de ensino que atendessem as necessidades do remoto, os desafios próprios de conexão (muito palpáveis, em especial, nas aulas síncronas), e uma demanda bem diferente ao que se estava habituado, pois, por conta do distanciamento social, diversas áreas se situaram no ambiente domiciliar que, além de ser local de descanso e acolhida, se tornou local de estudo, trabalho, convívio, entre outros. Além disso, se notou nas conversas com os discentes por meio de grupos no *WhatsApp*, que era preciso uma flexibilização do ensino bem maior do que se percebia anteriormente.

Assim, na monitoria experimentou-se um novo que, além de exigir uma relação com os conhecimentos já obtidos, solicitava um mergulho em novos métodos de ensino que contemplassem o que se objetivava nessa realidade.

A metodologia deste trabalho, consiste em um relato de experiência, que busca refletir acerca das atividades realizadas em sala de aula. Assim, este trabalho se mostra tão importante e significativo no processo de formação inicial e ensino-aprendizagem para docentes e discentes. Descrevo a experiência acadêmica na atuação da monitoria e a aproximação que tive com os estudos de Paulo Freire durante o planejamento coletivo realizado na disciplina.

Essencialmente, os estudos sobre a obra de Paulo Freire estão presentes no diálogo que tecemos com a educação de jovens e adultos (EJA), em especial, de sua trajetória como educador e militante do direito à educação a todas as pessoas das classes populares que são excluídas do sistema formal de ensino. Ao conhecer, especialmente, as obras *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança* e *Pedagogia da autonomia*, os estudantes monitorados podem compreender a especificidade do público-alvo da EJA e a importância da educação consciente e emancipadora que fortaleça os vínculos com a transformação social e leitura do mundo.

E percorrendo o pensamento de Paulo Freire, que muito contribui para pensar a realidade em que nos encontramos, pode-se perceber a importância da monitoria quando o autor afirma que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (Freire, 2004, p. 46)

Acompanhar o crescimento dos estudantes em cada etapa da disciplina e o encantamento por conhecer o trabalho com jovens e adultos e aprofundamento das obras de Paulo Freire, origina uma grande partilha de conhecimentos e crescimento da própria monitoria, fortalecendo sua atuação, oralidade e ética ao atender e acompanhar os alunos durante as atividades. Garante, assim, a criação de vínculos entre aluno/monitor e monitor/docente. Durante a realização das atividades teórico-práticas nos seminários, foi possível perceber a apreensão das discussões sobre a importância do direito à educação para jovens, adultos e idosos dos diversos bairros periféricos urbanos.

Tanto na preparação do seminário e dos fóruns, como no auxílio aos estudantes nas discussões, me fez analisar que os acadêmicos se sentem mais à vontade para realizar questionamentos ao monitor, que muitas vezes é o elo mediador entre docente e discente, auxiliando na identificação de fragilidades e dificuldades da turma.

E diante disso tudo a monitoria possibilita entender como acontece o processo de ensino, uma aproximação maior com o trabalho docente e uma compreensão do que acontece por trás das câmeras, já que foi essa a ferramenta mais usada durante o ensino remoto.

A monitoria se traduz assim, para além de um mediador entre o professor e os educados, na verdade torna o meio de compreensão da realidade discentes. Pois é ela que tem o contato direto e dá o suporte necessário, ao ponto de se sentirem mais confortáveis ao lidar com a monitoria.

Por fim, se pode compreender que a monitoria é um campo de pesquisa vasto e importantíssimo, que deveria ser mais amplamente possibilitado, já que aproxima não somente da área de interesse, mas também do exercício docente. Além disso, por meio da monitoria se pode compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem, e estreitar os laços entre teoria e prática de forma mais clara. Assim, contribui para a formação do monitor/educando que tem a possibilidade de refletir sobre o seu desenvolvimento e se aprofundar na área de seu interesse.



Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

SANTOS, Evandro; LIMA, Jessica; FALCÃO, Rosangela. A importância da monitoria no processo de formação do aluno-monitor: relato de experiência. *Revista Científica da Escola de Saúde*. Ano 3, n. 2, abr./set. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unp.br>. Acesso em 22 jul. 2021.



Resumo de Pesquisa Derecho a la educación: EPJA y formación docente

Gloria Edith Beinotti
Universidad Nacional de Córdoba – Universidad Nacional de Chilecito

El presente trabajo se enmarca en la realización de mi tesis de doctorado sobre la formación de docentes de nivel primario en institutos que optaron por la orientación en educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA). La tesis se titula *Políticas educativas, decisiones institucionales y sujetos en la formación docente inicial de educación primaria con orientación en educación*.

Realicé dicho proceso formativo de posgrado en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba, Argentina y fue dirigida por la doctora María del Carmen Lorenzatti. Cabe aclarar que al momento de entrega de este resumen ampliado, la tesis se encuentra en proceso de evaluación.

El objeto de estudio de este trabajo doctoral fueron los procesos de construcción de una propuesta de formación docente inicial para futuros docentes de la modalidad de la EPJA, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) hasta el año 2015. Para abordar dicho objeto se articularon tres dimensiones: la política, la institucional y la de los sujetos.

El interrogante central de esta investigación fue: ¿Cuáles son y cómo se construyen las propuestas de formación docente inicial para el profesorado de educación primaria con orientación en EPJA, desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional hasta el año 2015?

Se derivaron otras preguntas a partir del interrogante principal: ¿Cuál es el lugar de la modalidad educativa EPJA en los diseños curriculares del profesorado en educación primaria? ¿Cuáles son los contenidos específicos a enseñar en los espacios de definición institucional correspondientes a la orientación en EPJA? ¿Cómo se enseña a las futuras docentes a desarrollar una propuesta de enseñanza para la EPJA? ¿Cuál es la mirada del sujeto joven y adulto (destinatario de la EPJA) que se construye en el trayecto de la formación inicial?

Los conceptos centrales que atravesaron esta investigación fueron los de: educación de jóvenes y adultos, formación docente, políticas educativas, institución y sujetos. Los tres últimos entramados y anudados por el concepto de apropiación. Asumo un posicionamiento teórico que considera a la EPJA como un campo complejo (Campero Cuenca, 2015) y heterogéneo (Brusilovsky, 2006, Rodríguez, 2009); a la formación docente también como un campo amplio, complejo y controvertido, fundamentalmente por la definición del tipo de formación que necesitan los docentes y qué contenidos hay que tener en cuenta en su formación (Edelstein, Aguiar, 2004); a las políticas educativas y sus “trayectorias” como no lineales en contraposición la idea de “implementación” (Ball, 2002, Miranda, 2011); a las instituciones escolares como históricas (Rockwell, 2004, 2005, 2018; Rockwell, Ezpeleta, 1983), en las que dichas políticas son apropiadas por los sujetos; y a estos como constructores de sentidos en el marco de determinadas condiciones (Ezpeleta, 1992; Achilli, 2009).

Desarrollé este estudio desde un enfoque etnográfico y “relacional” (Achilli, 2005, 2009). Se trató de un estudio *en caso* (Geertz, 2003), no *de caso*, ya que procuré analizar el proceso de formación docente inicial con orientación en EPJA poniendo en relación las tres dimensiones del problema de investigación en un instituto superior de formación docente pero no este trabajo no se constituyó en el estudio de ese instituto de formación docente en particular.

En esta comunicación me centraré específicamente en los hallazgos referidos a las políticas educativas nacionales en torno con la EPJA y la formación docente inicial (FDI) con orientación en EPJA.

Hallazgos de investigación en relación con el derecho a la educación, la EPJA y la formación docente

En la República Argentina en el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Nacional N. 26206 (LEN). Esta Ley se da en un contexto de recuperación de “[...] la dimensión política del discurso y del quehacer educativo” (Novik de Senén González, 2008, p. 94). Algunos puntos relevantes para pensar la relación entre el derecho a la educación y la EPJA es que la educación y el conocimiento son considerados en la ley nacional como “[...] un bien público y un derecho personal y social” (Artículo 2º); el Estado asume un lugar como garante del derecho a la educación (Artículo 2º); la EPJA es una de las ocho modalidades que conforman el sistema educativo. Se define como modalidad:

[...] aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos (Artículo 17).

Esta conceptualización de modalidad, entre ellas la EPJA, como parte de la educación común le otorga “un sitio ‘propio’” (De Certeau, 2000, p. 129). También le proporciona especificidad – teniendo en cuenta lo curricular e institucional – con el propósito de garantizar la alfabetización y la obligatoriedad escolar. Este lugar propio y específico de la EPJA en y a partir de la LEN se define como un punto relevante a través del cual el Estado procura garantizar el derecho a la educación.

En cuanto a la formación docente, en general, no puntualmente la FDI, a partir de la LEN, también tiene un lugar propio y visible, al igual que la EPJA. En el Artículo 71 de dicha normativa nacional se establece que su finalidad es “[...] la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa”. La misma ubica a la actividad docente, cuyo eje central es la enseñanza, en un contexto amplio, el social para alcanzar una sociedad más justa, igualitaria y democrática.

A partir de la sanción de la LEN se construye un discurso político y se establecen conceptos fundamentales (Miranda, 2011) para el campo educativo: derecho, igualdad, modalidades, sociedad justa.

Estos conceptos se profundizan a partir de la definición de las orientaciones para la FDI de los docentes para el nivel primario, con los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial aprobados por la Resolución 24/07 del Consejo Federal de Educación. En estos lineamientos se establece la posibilidad que la FDI tenga orientaciones, entre ellas en EPJA. Estas orientaciones se relacionan con el derecho a la educación “[...] de distintos sujetos, en distintos contextos y situaciones de enseñanza” (punto 11). Lo diferente cobra centralidad: la heterogeneidad de los sujetos destinatarios de la educación y la multiplicidad de contextos implican la diversidad de prácticas de enseñanza.

En cuanto a los sujetos destinatarios de la EPJA, específicamente los que se encuentran cursando el nivel primario en Argentina, son sujetos que viven en condiciones estructurales de pobreza (Rodríguez, 1996; Brusilovsky, 2006; Saleme, 2009).

Así se entrama la formación de los futuros maestros de nivel primario con las características de los sujetos destinatarios de la EPJA. Es decir, formar docentes que puedan enseñar a jóvenes y adultos en condiciones de vulnerabilidad con el propósito de lograr su alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar como una forma de construir una sociedad más justa y garantizar el derecho a la educación.

Además de concluir la escolaridad, un derecho inalienable es la apropiación de conocimientos por parte de los sujetos jóvenes y adultos. Por ello, un desafío de la FDI es la



construcción de saberes docentes que permitan reconocer y recuperar los conocimientos cotidianos de los sujetos para la construcción de propuestas de enseñanza; sin cristalizarlos como “saberes previos”, porque, como decía Freire (2002, p. 92-93), “[...] partir del saber que tengan los educandos no significa quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino, irse, desplazarse de un punto a otro y no quedarse, permanecer.

Referências

- Achilli, E. *Escuela, familia y desigualdad social: una antropología en tiempos neoliberales* (1. ed.). Rosario: Labor de Libros Editor, 2009.
- Achilli, E. *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio* (1. ed.). Rosario: Labor de Editor, 2005.
- Ball, S. Textos, discursos y trayectorias de la política: la Teoría Estratégica. *Revista Páginas*. ECE. FFyH. UNC. (2 y 3). Córdoba, 2002.
- Brusilovsky, S. *Educación escolar de adultos* (1. ed.). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.
- Campero Cuenca, C. Y ahora ¿dónde estamos? Una aproximación a la formación de educadores y educadoras de personas jóvenes y adultas. *Decisio*, (42), p. 3-11. (septiembre-diciembre 2015).
- De Certeau, M. *La invención de lo cotidiano: 1 Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. México: Biblioteca Francisco Xavier Clavigero, 2000.
- Edelstein, G., Aguiar, L. y otros. *Formación docente y reforma: un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba* (1. ed.). Córdoba: Brujas, 2004.
- Ezpeleta, J. El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, XII, (42). México, 1992.
- Freire, P. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. 2002.
- Geertz, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- Miranda, E. Una “caja de herramientas” para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). *Repensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil*. (1. ed. pp. 105-126). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2011.
- Novick de Senén González, S. Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micro política. En Perazza, R. (Comp.) *Pensar en lo público*. Notas sobre la educación y el Estado. (pp. 81-118). Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2008.
- Rockwell, E. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial. Compilado por Nicolás Arata, N.; Escalante, J. C. y Padawer, A. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.
- Rockwell, E. La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En Memoria, conocimiento y utopía. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, p. 28-38. Barcelona: Pomares. (2004-2005).
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Mimeo. 1983.
- Rodríguez, L. Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Efora 3* (p. 62-84) Recuperado de www.usal.es/efora marzo 2009.
- Rodríguez, L. Educación de adultos (EA) y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del IICE V* (8), p. 80-85. 1996.
- Saleme de Burnichon, M. *Decires*. (2. ed.). Unquillo: Narvaja Editor. 2009.
- Ley 26206 de 2006. *Ley de Educación Nacional*. 14 de diciembre de 2006. Boletín Oficial N° 31062.
- Resolución 24 de 2007 (Consejo Federal de Educación). Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. 7 de noviembre de 2007.



Mesa C8: Princípios freirianos

Resumo de Pesquisa Interdições escolares e seus sentidos: enunciações de um sujeito

Andréa de Andrade Lopes Valério
Rosilene Souza Almeida
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

O presente resumo integra o estudo de um grupo de pesquisa de uma universidade localizada no Estado do Rio de Janeiro, cujo objetivo é compreender emoções e sentimentos relatados por sujeitos jovens, adultos e idosos quanto às interdições sofridas para o exercício do direito à educação em qualquer fase de suas vidas.

Refere-se às narrativas de um dos sujeitos: um quilombola residente em determinado município do estado do Rio de Janeiro. A escolha por este lugar deu-se por ser um espaço que, ao longo de décadas, vem sendo ponto de referência de cultura, artes e pesquisa junto às diversas organizações associativas do local, bem como da cidade do Rio de Janeiro. O sujeito desse artigo é um homem negro de cinquenta anos que teve o direito à educação interditado na última etapa da educação básica: o ensino médio. Esta é uma realidade vivenciada por um número significativo de brasileiros(as).

As falas desse sujeito, uma liderança do espaço, possibilitam-nos algumas considerações sobre as experiências, as emoções e os sentimentos causados pelas interdições do direito à educação. Nas suas narrativas, identificamos reflexões voltadas à necessidade, ou melhor, à urgência da escola trazer para o seu interior o debate sobre a incorporação das legislações que vigoram há décadas, como a Constituição Federal, as Leis n. 9.394/1996, n. 10.639/2003, n. 12.288/2010 e n. 8.069/1990. Leis que garantem o direito à educação, à saúde, ao esporte, ao lazer, à cultura, entre outros. As narrativas indicam que, embora o direito à educação do sujeito tenha sido interditado, essa situação não o paralisa. Serve de potência e denúncia no campo econômico, político e social.

Quando o entrevistado reflete, por exemplo, sobre as injustiças sociais vividas por ele nos dias atuais e por aqueles(as) que o antecederam, compreendemos que tem consciência de que é parte integrante dessa história. Ele se investe de um pensamento coletivo, não trazendo para si uma culpabilização pelas injustiças sociais sofridas ao longo de sua vida. Nas palavras de Sawaia (2001, p. 99): “[...], mas ele não é uma mônada responsável por sua situação social e capaz de, por si mesmo, superá-la. É o indivíduo que sofre, porém, esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente”. Vemos, desse modo, o direito negado, indo na contramão da Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu Artigo 205, *caput*: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Diante da não garantia de seu direito à terminalidade dos estudos, aponta alguns fatores, dentre eles a necessidade de trabalhar para ter recursos e possibilitar acesso a determinadas vontades, como comprar roupas, tênis e sapatos. Segundo o sujeito, esses também eram desejos de jovens que se encontravam em situação econômica similar a dele. Destaca, ainda, que o alimento diário não faltava em sua residência. Atribui, assim, que as dificuldades vivenciadas por ele são formas de preconceitos e injustiças sociais sofridas pela população negra brasileira desde o processo de escravização até os dias atuais. Nesse contexto, concordamos com Sawaia (2001, p. 106) que afirma:

[...] conhecer o sofrimento ético-político é analisar as formas sutis de espoliação humana por trás da aparência da integração social, e, portanto, entender a exclusão e a inclusão como as duas faces modernas de velhos e dramáticos problemas – a desigualdade social, a injustiça e a exploração.

No campo educacional, vemos ainda a ausência de práticas que poderiam problematizar as relações vividas na/pela escola e trazer para o debate questões sobre inclusão e diversidade, a começar com a elaboração de material pedagógico até a formação de toda a comunidade escolar. Dessa forma, torna-se evidente que o conhecimento vai além das práticas de ensino institucionalizadas. A escola não é o único ambiente que colabora no processo de formação e, portanto, não podemos desvincular o que ocorre fora da escola, no ambiente familiar e cultural dos diferentes contextos.

Para refletir sobre esse viés, percebemos que o entrevistado aborda a relação entre estudo e conhecimento que nos reporta aos ensinamentos de Freire (1996), no que se refere ao saber da experiência de vida e à produção de saberes pelos sujeitos que muitas vezes não são valorizados pela sociedade e reconhecidos socialmente, conforme revelado pelo protagonista que as pessoas de comunidade: “[...] não tem muito estudo, mas conhecimento ele tem. Tem outro tipo de conhecimento [...]”. No entanto, a experiência e a história de vida constituíram sua formação: “[...] a universidade me ensinou uma coisa muito importante: as pessoas de comunidade, nesse longo tempo de luta, foi dar valor àquelas que não tinham muito conhecimento”.

Ainda seguindo as trilhas dos ensinamentos de Freire (1996), vemos o quanto se faz necessário que o(a) educador(a), em sua prática docente, valorize o conhecimento prévio do aluno(a), tendo respeito e clareza à dignidade do(a) educando(a). A fala do sujeito exemplifica essa perspectiva: “As pessoas de comunidade vão tarde para a escola e acabam não gostando. Assim, muita gente acaba dizendo que o negro é incapaz de aprender e tem muita dificuldade. Muitos negros não gostam por isso, porque, assim... acabam indo tarde para a escola”.

Em outro momento da fala do sujeito, são evidenciadas questões que envolvem discriminações sofridas pela população negra que estão longe de ser resolvidas e percebidas no seu cotidiano: “Mesmo tendo terminado a escravidão, a vida tem sido muito injusta comigo. Mesmo com o sistema de cotas, os problemas de discriminação enfrentados pelo negro ainda não foram resolvidos. “[...] Por isso, não houve tanta justiça social comigo. Mas agora que estão vendo isso? E tantos que morreram...”.

Essa denúncia revelada pelo narrador reafirma que ainda há muitos aspectos nas esferas social, política, econômica e histórica que abrangem a escravização dos negros, bem como o cumprimento e criação de políticas públicas voltadas aos direitos garantidos por vários instrumentos legais, visando diminuir a desigualdade social no Brasil. Cenário esse que estamos vivendo ao longo de cinco anos, com a escassez de recursos para a ciência, tecnologia, saúde, educação e cultura, caracterizando mais um desmonte. Um exemplo desse caráter regressivo é a Fundação Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, que faz um desserviço à população brasileira com o sucateamento e perdas de conquistas de vários sujeitos e movimentos sociais, negando fatores de exclusão e direitos por parte das várias instâncias e em diferentes contextos.

Os percursos metodológicos indicam as trajetórias seguidas dialogicamente pelo grupo de pesquisa que contou com a seleção e leitura de material de estudo, elaboração de um questionário norteador para suporte do(a) pesquisador(a) no campo da pesquisa, entrevistas previamente agendadas com os sujeitos nos locais estipulados pelo grupo, termo de consentimento dos sujeitos da pesquisa, relatório de campo e transcrição de entrevistas. Na construção do objeto da pesquisa e apreensões das enunciações do sujeito, contamos com alguns aportes teóricos: Thompson (1992), Freire (1987, 1996), Sawaia (2001) e Kaufmann (2013).

A pesquisa está inconclusa e o resumo tem a intenção de apresentar as impressões iniciais do estudo que se encontra em fase de tratamento do material coletado, após



transcrição/decupagem dos vídeos contendo as entrevistas dos sujeitos, a partir de referenciais teóricos. O propósito da investigação é trazer elementos, como contribuição ao campo da educação de jovens e adultos, para compreensão das formas de viver a interdição do direito dos sujeitos jovens, adultos e idosos e suas potencialidades de ser e estar no mundo.

No momento, os encontros do grupo de pesquisa acontecem de forma remota, com a finalidade de dar continuidade aos trabalhos, uma dinâmica que nos foi imposta com a chegada da *Covid-19* ao Brasil, mais precisamente no mês de março de 2020. O grupo tem seguido suas ações se adequando às exigências referentes aos cuidados e à preservação da vida do coletivo de pesquisadores.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República do Brasil*. MORAES, Alexandre (org.). 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- BRASIL. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, DF, jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 23 jul. 2021.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 23 jul. 2021.
- BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 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. Portal da Legislação, Brasília, DF, jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 23 jul. 2021.
- BRASIL. *Lei n. 12.288, 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Portal da Legislação, Brasília, DF, jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em 23 jul. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.
- PAIVA, Jane. Projeto Constelações analíticas do direito à educação em novos contextos históricos: que sentidos para a diversidade e para a dignidade humana? Rio de Janeiro: FAPERJ, 2018.
- SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 97-118.
- THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



Relato de Experiência Eu posso aprender?

Sástria de Paula Rodrigues
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul)

O presente relato de experiência advém de uma prática pedagógica realizada com jovens discentes com deficiência intelectual (DI), no Laboratório de Informática de uma escola pública municipal, situada no estado do Rio Grande do Sul, município de Pelotas. Visa explicitar o quanto o acolhimento e a amorosidade, premissas presentes no pensamento de Paulo Freire, são importantes alicerces para construção de processos de ensino e de aprendizagem mais exitosos. Acreditar que todos podem aprender, independente da natureza dos obstáculos existentes, foi a motivação inicial para o desenvolvimento da referida prática, sustentada por importantes documentos, como a *Declaração sobre Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994) que preconizam o direito universal à educação, exigindo, para tanto, diferentes práticas pedagógicas, compatíveis com as necessidades específicas de cada aluno (a) e capazes de promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades especiais (Brasil, PNEE, 1994). Posso associar a essa motivação inicial à percepção da necessidade de que a instituição escolar repense os procedimentos pedagógicos voltados aos alunos com deficiência intelectual, superando práticas mecânicas adotadas por longo tempo no âmbito escolar. Percebi, no contexto escolar, que a prática pedagógica, junto aos alunos com deficiência, seguia/segue o mesmo padrão tradicional, exigindo que todos os alunos, indistintamente, chegassem ao mesmo desempenho, desconsiderando as peculiaridades individuais dos estudantes e o teor dos pareceres trimestrais²⁴ que ratificavam que tais discentes não aprendem. A análise dos pareceres trimestrais permitiu identificar as dificuldades dos(as) alunos(as) com deficiência quanto à aprendizagem de números racionais, sua representação e operações. A partir do identificado, buscou-se uma prática pedagógica com características inovadoras, referenciada nos pressupostos orientadores de Paulo Freire, e que oportunizasse às referidas discentes reais possibilidades de aprendizagem. Diante dessas dificuldades, tornou-se indispensável encontrar estratégias que aproveitassem o potencial de aprendizagem de alunos(as) com deficiência, valorizando o pressuposto de que a aprendizagem se faz na relação entre sujeitos. Nesse sentido, foi utilizada a metodologia intervencionista, composta por encontros por mim mediados, utilizando, como recurso pedagógico, o jogo educacional digital (frações no *Scratch*). A acolhida aos alunos no laboratório de informática da escola representou a atividade inicial da proposta. A realização desse momento esteve circunstanciada na ideia de Freire (1996) sobre a amorosidade, cuja categoria requer um conjunto de abordagens a seguir destacadas. Debruçar-se sobre as ideias de Freire remeteu, sem dúvida, a profundas reflexões sobre as relações entre educador e educandos e destes com os outros educandos. O pensamento freiriano surge de sua profunda percepção do ser humano e do mundo: homem e mulher são seres de relações em busca permanente de sua “completude”. Acreditando-se nesse pressuposto, foi proposta a intervenção junto às alunas com deficiência intelectual, quando a amorosidade defendida por Freire, assumiu posição relevante na pesquisa-intervenção. A percepção da realidade das alunas com deficiência intelectual teve o apoio elucidativo de Freire (1993, p. 67) que indica: “Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que

²⁴ O parecer é um documento que expressa o resultado da avaliação, sendo elaborado pelos professores e disponibilizado pela escola aos responsáveis, ao final de cada trimestre, como forma de acompanhamento do processo de aprendizagem do(a) aluno(a). Na escola, o formato de parecer descritivo é adotado para os seguintes alunos: educação infantil, primeiros dois anos do ensino fundamental, alunos(as) com deficiência.

cria e que o recria”. Os instrumentos de coleta de dados foram obtidos por meio de observações de duas alunas nos encontros de intervenção, de análise documental e de entrevistas com profissionais da escola. O referencial teórico caracterizou-se como interdisciplinar, contemplando, principalmente, áreas como psicologia, pedagogia, linguística, tecnologia da comunicação. Essa característica favoreceu a incursão em diversos campos teóricos, dentre os quais se encontram os fundamentos defendidos por Paulo Freire. Nessa trajetória, destacou-se o eixo temático da amorosidade (Freire, 1996) que permitiu definir a acolhida como ponto de partida da experiência realizada, assim como a importância do trabalho colaborativo, envolvendo, além das duas alunas com DI, 18 jovens do 6º ano do ensino fundamental, cinco docentes dessa classe e gestora da escola, o que serviu para serem encontradas novas possibilidades educativo-pedagógicas face ao paradigma da inclusão social/escolar. O estudo indicou que uma mudança nos procedimentos de ensino, pautada, fundamentalmente, na acolhida ao educando, na compreensão de sua realidade pessoal e social, no trabalho coletivo e na crença no potencial dos (as) estudantes, contribuiu para o desenvolvimento dos conceitos científicos das alunas com DI relativamente às frações, provocando, no espaço escolar, profundas reflexões sobre a proposta inclusiva. Os dados obtidos foram submetidos ao procedimento de análise textual discursiva. Os resultados deram origem a duas categorias: 1) pensamento dos professores sobre educação inclusiva na escola, que reúne informações acerca da importância do estudo relativo à inclusão/escola inclusiva; deficiência e inclusão: a perspectiva dos professores; deficiência intelectual: caracterização e aprendizagem; deficiente intelectual no contexto escolar: relacionamento e mediação; condições pedagógicas no contexto da inclusão; 2) efeitos da intervenção no processo de aprendizagem do aluno com DI, que abrange informações sobre acolhida como ponto de partida; frações no *Scratch*: aprendizagens a partir do processo de intervenção pedagógica; considerações frente à proposta de intervenção: o olhar dos envolvidos no processo. O estudo indicou que uma mudança nos procedimentos de ensino, contando com a ação mediadora do professor, pautada, fundamentalmente, no trabalho coletivo e na crença no potencial dos estudantes, contribuiu para o desenvolvimento dos conceitos científicos das alunas com DI relativamente às frações, provocando, no espaço escolar, profundas reflexões sobre a proposta inclusiva. Por fim, afirma que se acesso à educação é direito essencial à construção da cidadania e à dignidade humana, dependente da acolhida, entendida por Freire (1996) como uma simpatia amorosa entre educador e educando, aceitando-se um ao outro nas suas individualidades. Essa relação amorosa e, ao mesmo tempo, respeitosa, representa o tempo em que ambos interagem e se complementam por meio de uma atividade dialógica, não com as mesmas ideias e posições, mas respeitando e enriquecendo o diálogo a partir da diversidade de pensamentos, sentimentos, sonhos, esperanças e trajetórias que os caracterizam como pessoas fraternas. Assim, os direitos sociais aos(as) alunos(as) com deficiência intelectual apresentam-se como uma conquista histórica e, portanto, devem se adequar às necessidades advindas de mudanças científicas, tecnológicas, econômicas. No Brasil, esses direitos estão enunciados na Constituição Federativa de 1988, mas é importante considerar que sua positivação não garante a concretização automática desses direitos. Nessa perspectiva, pretende-se que as análises e os argumentos apresentados neste relato sejam tomados como orientações essenciais às decisões educativo-pedagógicas da Escola, da família e da sociedade contemporânea brasileira em relação à inclusão social/escolar do (a) estudante com deficiência escolar. Ressalta-se que a concretização desse direito deve adotar parâmetros indicados por Freire, os quais intentam maximizar a existência humana, respeitando o princípio da dignidade da pessoa, exaltando a justiça social, com o objetivo precípuo de diminuir as desigualdades entre os seres humanos. Entende-se, portanto, que retirar do(a) aluno(a) a dignidade proporcionada pela educação implica excluí-lo da condição de humanidade. As insuficientes políticas/iniciativas de inclusão social/escolar requerem, de



modo imperativo, novas práticas pedagógicas e novo compromisso social, encaminhado como um processo integrante, equânime e justo na história educativa do Brasil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. MEC/SEESP, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien/Tailândia. Declaração de Jomtien. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO: *Necessidades educativas especiais*. Espanha: Salamanca. Declaração de Salamanca. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/Ministério da Educação e Ciência de Espanha, 1994.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



Relato de Experiência
Intervenção extracurricular na educação: Programa de Residência
Pedagógica Alfabetização EJA

Aline Idilvane Silva
Camila Binow Francisco
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Resumo

O presente relato descreve uma experiência de regência no Programa de Residência Pedagógica no subprojeto Alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mediado pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) entre maio e julho de 2021. A ação, integra uma proposta de oficinas de produção de documentário com alunos/as da EJA, de escolas de educação básica no município de Mariana (Minas Gerais), projeto impulsionado pela evasão às sextas-feiras na instituição pesquisada. Nosso objetivo permeia reconhecer a história do sujeito, considerando sua trajetória de vida e a inserção na EJA. A estrutura organizacional para a produção do documentário se deu a partir de quatro etapas: estudo, planejamento, produção, exibição e apreciação. Situamos nosso trabalho com a metodologia da história oral temática, Meihy (1998), além de trabalharmos com levantamento bibliográfico, entrevistas, observação e registro de narrativas.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; sujeitos; pertencimento.

Introdução

As vivências docentes propiciadas ainda na formação inicial, são instrumentos importantes que contribuem para a formação integral do licenciando. Essas oportunidades, devem ser parte de um longo e contínuo processo de formação, uma vez que possibilitam um novo olhar sobre as práticas pedagógicas e implicam na qualidade das aprendizagens (Ghiraldelli Junior, 2000).

O Programa de Residência Pedagógica é uma das propostas de ampliação dos processos formativos nos cursos de licenciatura, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), com objetivo de proporcionar o incentivo a formação prática de licenciandos que se encontram na metade ao fim do curso, por meio da regência e intervenção pedagógica acompanhados de um preceptor, que é o professor da escola de educação básica, sob a orientação de um professor da instituição de ensino superior associado a uma coordenação institucional. Essa iniciativa possibilita estreitar a relação entre universidade e escolas de educação básica, estabelecendo um processo de coformação no qual, possibilita ao licenciando, o exercício articulado entre teoria-prática e ao preceptor, um processo de formação continuada (Aranha, 2006).

No presente trabalho, buscamos relatar uma das experiências sucedidas na escola-campo em que o subprojeto Alfabetização EJA, do Programa de Residência Pedagógica, que a UFOP tem atuado. A pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2 impactou de diferentes formas os modos e as relações sociais. Na educação, não foi diferente, com a crise instaurada, o ensino remoto emergencial foi o recurso adotado, o que tem possibilitado a atuação dos residentes. Apesar da nova organização educacional, um problema já apresentado em outras literaturas era observado: a infrequência de alunos da EJA às sextas-feiras. A fim de reduzir essas ausências, a equipe do subprojeto propôs que fossem realizadas intervenções com atividades alternativas e diversificadas; à essas intervenções, nominamos como oficinas. Assim, este relato se propõe apresentar e registrar, brevemente, como foi esta vivência que inseriu a produção de um documentário

enquanto proposta pedagógica de aproximação aos alunos/as da EJA, nas turmas do ensino fundamental I.

Metodologia

Para Meihy (2002), existe um vínculo entre a memória e história oral, a transposição das narrativas da memória para história, permite o diálogo entre memória, mediação da história oral e a história. Espaço que o passado contido na memória é dinâmico, mutável, que sofre transformações. A memória, imaginação e a representação são pilares que sustentam a narrativa sobre o passado e presente.

Tomando o método da história oral como uma ferramenta de pesquisa qualitativa é um dos instrumentos fundamentais das ciências humanas, sua técnica consiste em recolher narrativas e relatos sobre um fenômeno, um acontecimento ou um período, informações que são reunidas pelo pesquisador por meio de estudo documental, depoimentos e entrevistas (gravadas em áudio e/ou vídeo), as quais são transcritas e textualizadas (Silva, Barros, 2010).

A compreensão de história oral consiste em receber uma história e buscar a experiência para ressignificar o vivido, conferindo-lhe uma lógica que organiza e justifica um ponto de vista. Pensando a memória como processual e situada, que vai construindo sentido nas vivências/experiências passadas, presente e na projeção do futuro, um rememorar das ações (Silva, Barros, 2010).

A estratégia metodológica dividiu-se em quatro etapas: estudo, planejamento, produção e exibição/apreciação. Com o tema *qual a sua relação com a escola?*, nos valem dessas etapas para coletar e registrar relatos dos/as discentes por meio de dispositivos audiovisuais. (i) Partimos dos estudos colaborativos com o Programa de Residência Pedagógica e apoio das preceptoras responsáveis, para organizar e propor a oficina. (ii) No planejamento, coube às residentes verificar a aplicabilidade da ideia, programar a organicidade para o desenvolvimento do trabalho e elaborar um banco de perguntas com assuntos variados sobre escolarização e as funções sociais desempenhadas no decorrer da vida dos/as aluno/as. (iii) A produção se dividiu em dois momentos: recolhimento de material viabilizado nas rodas de conversas via ferramenta tecnológica e, de processamento do material captado para gerar o conteúdo audiovisual. A fim de envolver a participação dos/as alunos/as e possibilitar o desenvolvimento da oratória, as residentes partiram de relatos pessoais para aguçar o envolvimento de todos/as, o que refletiu em outras pautas argumentadas pelos/as estudantes. O momento posterior, coube às residentes organizar o material e fazer as edições necessárias. (iv) A exibição e apreciação do produto final com os/as alunos/as da EJA decorreu na finalização do semestre letivo em julho de 2021, com a elaboração de um documentário que foi roteirizado a partir dos relatos coletados nas fases anteriores. Como consolidação e encerramento usufruímos de um encontro pré-programado pelas escolas participantes, Centro de Educação Municipal Padre Avelar e Escola Municipal Monsenhor José Cota.

Resultados e discussão

Considerando que todo sujeito é constituído pelo seu processo sócio-histórico e que a valorização de si e do outro faz parte de atributos que garantem melhor qualidade de vida, reverberando o respeito às peculiaridades e a história de cada indivíduo, valorizando também a cultura e o desenvolvimento social, esse trabalho é de suma importância para todos/as os/as envolvidos/as, que por vez desempenham seus respectivos papéis sociais. A produção do documentário tornou possível o protagonismo de sujeitos que estão à margem do contexto educacional, sendo assim cada aluno/a propuseram suas expectativas quanto à educação, evidenciando a negligência do contexto vivido. O destaque da oficina se consolidou nos depoimentos relatados pelos envolvidos.



Minha avó falava que a gente tinha escola, mas lá não era escola, a gente ia lá e acabava que não aprendia nada, porque era roça, aqueles anos muitos anos atrás, era assim a gente não chegou a estudar, mas a minha avó falava que a gente tinha que estudar, que lá tinha uma professora, mas chegava lá não tinha professora nenhuma - Matilde aluna da EJA (Lima, 2021).

Considerações finais

De acordo com o momento proposto foi possível perceber a importância de assegurar o direito previsto pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988), o direito à educação foi por sua vez ocultado aos sujeitos que pertenciam a um determinado grupo social, fator este ainda dominante na atualidade, sobretudo o fomento desse trabalho é valorizar a trajetória de vida dos/as estudantes da educação de jovens e adultos (EJA), de modo que os sujeitos desenvolvam aprendizagens significativas sobre a inserção e os espaços sociais que ocupam. Freire (2013, p. 31) defende:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Nos encontros realizados percebemos que todas as histórias e experiências contadas pelos/as os/as alunos/as possuem uma relação com sua trajetória escolar, os relatos oportunizam a oralidade, os gêneros textuais, o raciocínio para coesão e coerência das falas entre outros aspectos do ensino aprendizagem, outro eixo observado é apontado pela interdisciplinaridade entre as falas dos envolvidos. Partindo dessa perspectiva os encontros propuseram um ciclo de conversas com amplo alcance de conhecimentos prévios, contemplando todos os saberes sócio-histórico e cultural.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. *Cadernos EJA 1: Trabalhando com a educação de jovens e adultos*. Alunas e alunos da EJA. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- BRASIL. *Lei n. 9.394*. Atos decorrentes do disposto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIMA, Matilde. *Depoimento* [jun. 2021]. Entrevistadora: Aline Idilvane Silva e Camila Francisco Binow. Mariana-MG, 2021.
- MEIHY, José Carlos S. B. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 2002.
- SILVA, Valdir Pierote; BARROS, Denise Dias. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. *Rev. Ter. Ocup.* Univ. São Paulo, v. 21, n. 1, p. 68-73, jan./abr. 2010.

Mesa C9: Práticas e vidas cotidianas

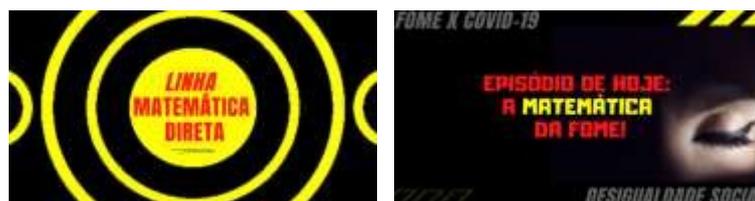
Relato de experiência

Produção de uma performance matemática digital protagonizada por estudantes da educação de jovens e adultos

Eduardo dos Santos de Oliveira Braga

“Se tem uma história que não podemos mais engolir são os preços dos alimentos nos supermercados brasileiros. [...] A seguir, reconstituiremos uma cena marcante que tem assolado o nosso Brasil neste ano”. Essa frase principia o vídeo “Linha Matemática Direta” (<https://youtu.be/IEhtjORLxdA>), cujo objetivo é dar inteligibilidade à realidade social de estudantes jovens e adultos trabalhadores, por meio da Educação Matemática Crítica (EMC). A frase demarca, de antemão, o posicionamento crítico presente no vídeo e convoca a audiência à reflexão sobre o valor dos alimentos que compõe o prato do dia a dia (de parte) da população brasileira.

Figura 1: Linha Matemática Direta / Episódio: A Matemática da Fome



Fonte: Dados do pesquisador

A produção do vídeo foi baseada na perspectiva das Performances Matemáticas Digitais (PMDs), cuja gênese se deu em meados de 2005 por meio da colaboração internacional entre os professores pesquisadores Gadanidis, representando a *Western University* do Canadá, e Borba, representando o Grupo de Pesquisa, Informática, Mídias e Educação Matemática (GPIMEM), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* Rio Claro. De acordo com Borba, Silva e Gadanidis (2018), as PMDs possuem uma pluralidade semântica e conceitual que passa por concepções enquanto linha de pesquisa em consolidação na Educação Matemática; enfoque didático e pedagógico para o ensino e a aprendizagem de matemática; e pelo sentido que atribuímos na produção do vídeo: “texto-narrativa digital multimodal, principalmente em formato de vídeo digital” (Borba, Silva, Gadanidis, 2018, p. 111), cujo objetivo, em nossa pesquisa, foi o de “[...] constituir e investigar qualitativamente cenários alternativos nos quais artes (performáticas) e tecnologias digitais fossem utilizados de maneira a oferecer meios para se fazer matemática de maneira diferenciada” (Silva, 2018, p. 2).

O vídeo foi produzido totalmente à distância, de forma dialógica, coletiva e colaborativa, no contexto da pandemia de *Covid-19*, conforme destaca as estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) no vídeo: “[...] o Brasil começou a enfrentar a pandemia de *Covid-19*. Neste momento, muitas famílias ficaram desempregadas e, com isso, as desigualdades se intensificaram e ficaram mais evidentes [...] um dia marcado por mais de 4.000 mortes por *Covid-19* em 24 horas, sem contar possíveis casos subnotificados”. Nesse cenário, para além de problematizar a situação do Brasil no enfrentamento da pandemia, as discussões da produção do vídeo se encaminharam para debates e embates frutos das consequências que o momento atual trouxe para as nossas

vidas, em especial para a vida das pessoas estudantes jovens e adultas trabalhadoras, como a ausência de políticas públicas de combate à fome e à desigualdade.

O vídeo foi protagonizado por quatro estudantes da EJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), *campus* Duque de Caxias, em colaboração com professores da mesma instituição. As estudantes são do curso de ensino médio técnico integrado ao curso de Manutenção e Suporte em Informática (MSI) e representaram, no vídeo, importantes mulheres da História da Matemática, como Laure Saint-Raymond e Maria Gaetana de Agnesi, e meninas vencedoras de Olimpíadas da Matemática, como Leticia Felício Saldanha; os encontros e debates para construção do vídeo se deu por meio de reuniões *online* via *Google Meet* e por conversas escritas e em áudio através do *WhatsApp*.

O vídeo esclarece o quão chocante é a situação experienciada pelo Brasil, que deixou e deixará marcas de dores e sofrimentos em muitas famílias: “Realmente, esse cenário é chocante! Ainda mais quando muitas famílias estão passando fome nesse Brasil. É preciso um olhar atento a isso, com políticas públicas eficazes e planos de combate às desigualdades que realmente se efetivem para atender a nossa população brasileira!”. Como um grito de alerta e reflexão, o vídeo faz as estudantes da EJA se questionarem e levarem esse questionamento à audiência de: “Como se alimentar assim, se nem emprego estamos tendo? Como sobreviver nesse país?”. Essas reflexões vêm à tona no vídeo após a apresentação, por meio de dados matemáticos, do quanto alimentos base do prato do dia a dia (de parte) dos cidadãos e das cidadãs brasileiras sofreram mais aumentos durante a pandemia de *Covid-19*. Para isso, nos encartes de um supermercado conhecido dos estudantes participantes do vídeo, realizou-se uma investigação cujo objetivo foi identificar o preço de quatro alimentos: óleo, açúcar, arroz e feijão, desde janeiro de 2020 (meses antes a deflagração da pandemia no Brasil) a abril de 2021 (mês mais letal da pandemia de *Covid-19* no Brasil). No vídeo, foram apresentados os resultados para o alimento arroz que, por meio da regra de três, da porcentagem, dos tipos de gráficos e tabela, constatou-se que o arroz chegou a ter um aumento de 171% (em outubro de 2020) quando comparado aos meses de janeiro e fevereiro de 2020: “[...] podemos verificar também que depois desse pico, o valor do arroz reduziu, mas ainda continuou muito maior do que pagávamos em janeiro e fevereiro de 2020”.

Figura 2: Imagens do vídeo com dados matemáticos utilizados



Fonte: Dados do pesquisador

As discussões matemáticas no vídeo tiveram como inspiração as reflexões de Freire e da EMC de Skovsmose, nos esforços desmedidos de democratização do acesso e da utilização da matemática no cotidiano dos sujeitos da EJA. A produção do vídeo foi pautada numa visão de que essas inspirações são potentes caminhos de “desopressão daquele que não se reconhece cidadão e sujeito de saber; libertadora de quem atou-se por não dispor de ferramentas que permitisse integração e intervenção na sociedade informacional” (Marques, Costa, 2015, p. 142). A ênfase maior da produção do vídeo “Linha Matemática Direta: A matemática da fome” articulada às teorias de Freire e Skovsmose é a contribuição para uma nova postura sobre a realidade desvelada dos sujeitos da EJA envolvidos no processo e da audiência; é a conscientização (Freire, 2019).

Um ensino de matemática focado nas contribuições da EMC se preocupa em fornecer aos estudantes da EJA recursos que os auxiliem na análise de uma situação crítica e na busca de solução para ela. Com isso, muito mais que usar modelos matemáticos, importa refletir sobre eles, por que, quando e com qual finalidade usá-los. Nesse sentido, as matemáticas devem (re)conhecer a realidade e cultura dos sujeitos envolvidos na produção, atribuir significado às práticas sociais e colocar as discussões no lugar da criticidade e do engajamento do processo político (Freire, 2019; Skovsmose, 2014). Com isso, suscita uma postura crítica que faz os estudantes jovens e adultos trabalhadores refletirem sobre suas ações e sobre a realidade social, absolvendo-os da manipulação opressora. Nesse sentido, “criticar um encarte promocional, duvidar de uma pesquisa estatística, investigar as cobranças de consumo e exigir direitos sobre os equívocos da maquinização dos serviços são tomadas de consciência que propulsionam a libertação do alunocidadão-consumidor” (Marques, Costa, 2015, p. 151).

Importa, com a produção de PMDs na EJA, resgatar caminhos de valorização humana e desmistificação de estereótipos da matemática e de quem a pratica. E, por meio de discussões emergentes, traçar diálogos que fortaleçam laços e construam conhecimentos necessários à realidade concreta dos sujeitos da EJA, dando a eles protagonismo na produção e atuação no vídeo. As PMDs em formato de vídeo digital se potencializam também na possibilidade de atingir outros públicos com sua postagem em ambientes virtuais e gratuitos, o que “leva a discussão matemática além dos limites da escola e alcança pessoas dos mais diversos lugares do país, bem como os familiares dos alunos, uma vez que estamos vivenciando a quarta fase das tecnologias digitais” (Borba, Neves, Domingues, 2018, p. 20).

Com essa audaciosa potencialidade, fica registrado no vídeo a finalidade de sua produção para a audiência: “Criamos, com o programa de hoje, um alerta, por meio da matemática, sobre o assustador aumento de preço dos produtos que compõem o prato do dia a dia da população brasileira e denunciaremos também o aumento da fome no Brasil, especialmente nesses tempos de pandemia de *Covid-19*”. A frase ora citada finaliza o programa encenado no vídeo para, posteriormente, ser declamado um trecho da poesia *Fome*, de Bráulio Bessa: [...] Fiz uma conta, ligeiro: se juntar todo o dinheiro dessa tal corrupção, mata a fome em todo canto e ainda sobra um outro tanto pra saúde e educação”. Esse alerta pretendido com o vídeo nasceu na composição da própria produção, com as inquietações e vivências dos sujeitos da EJA no contexto de trabalho, estudo e (sobre)vivência. No dizer e nos não dizeres que comportam os poucos minutos do vídeo *Linha matemática direta: a matemática da fome* nos expressamos e fazemos artes, matemáticas, contamos histórias, clamamos por socorro, gritamos revolta, rendemos amor e nos tornamos resistência para existência da EJA, da vida e da humanidade.



Referências

- BORBA, Marcelo de Carvalho; NEVES, Liliame Xavier; DOMINGUES, Nilton Silveira. A atuação docente na quarta fase das tecnologias digitais: Produção de vídeos como ação colaborativa nas aulas de Matemática. *Em Teia - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, v. 9, p. 1-24, 2018.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; SILVA, Ricardo Scucuglia R. da; GADANIDIS, George. Fases das tecnologias digitais em educação matemática. 2. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- MARQUES, Ricardo Moura dos Santos; COSTA, Christiane Sertã. Por uma educação matemática crítica na EJA: da desopressão à conscientização do aluno-cidadão-consumidor. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, [s. l.], v. 5, n. 01, p. 139-154, 2019.
- SILVA, Ricardo Scucuglia R. da. Performance matemática digital: arts-based research. *In: V Seminário Internacional de Pesquisas e Estudos Qualitativos*, Foz do Iguaçu, p. 1-10, 2018.
- SKOVSMOSE, Ole. *Um convite à educação matemática crítica*. Trad. de Orlando de Andrade Figueiredo. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.



Relato de experiência

Aula oficina: uma proposta metodológica para o ensino da EJA em contexto hospitalar

Alyne Martins Gomes
Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

Os fazeres e as práticas pedagógicas desenvolvidas em um hospital exigem dos docentes a articulação com os saberes da experiência, mas, principalmente a escuta dos sujeitos, ou seja, dos estudantes-pacientes que são centrais no processo de ensino e de aprendizagem que se deseja realizar. A educação é simultaneamente uma certa teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas, momentos simultâneos de teoria e prática, de arte e política. (Freire, 2014, p.73).

Desse modo, a proposta das aulas como oficinas realizadas em um ambiente hospitalar, buscou a inserção direta dos estudantes-pacientes nas atividades desenvolvidas, uma vez que privilegiou a atuação e o posicionamento desses, frente aos conteúdos e materiais selecionados. Para tanto, os suportes teóricos e metodológicos foram o Método Criativo Sensível (MSC) e a aula como oficina da historiadora portuguesa Isabel Barca.

O Método Criativo Sensível (MCS) baseia-se na concepção de educação freiriana, vindo do educando do seu lugar social no mundo e na educação, considera que os estudantes são sujeitos pertencentes a um espaço e tempo, e possuem disposição para problematizar sobre sua existência, particularmente a partir de situações cotidianas. Nessa perspectiva metodológica, a discussão de grupo é fundamental pois valoriza-se a singularidade de cada sujeito. (Soratto *et al.*, 2014, p. 995)

Na proposta da aula oficina conforme propôs a historiadora portuguesa Isabel Barca (2004), recorre-se a relação mediada pela atitude dialógica, ação plenamente possível no ambiente hospitalar onde a maior parte das aulas ocorre de modo mais particularizado. A intenção deve ser de mediar os alunos na modificação positiva dos conceitos que já possuem. O professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos. (Barca, 2004, p. 132).

A proposta de unir os métodos visou tornar o ambiente hospitalar como mais um dos espaços sociais onde se deve praticar a escolarização, onde acolhidos em suas especificidades, os alunos-pacientes tenham oportunidade de prosseguir autonomamente seus processos de aprendizagens. As aulas como oficinas tiveram a temática *diversidade* como foco da discussão sobre preconceito racial e se desenvolveram na Classe Hospitalar do Hospital Regional Costa do Cacaú, localizado em Ilhéus/Bahia, com estudantes da educação de jovens e adultos hospitalizados.

Outro aspecto norteador a ser destacado foi que a duração das aulas oficinas ficou condicionada ao estado biopsicológico dos alunos-pacientes, com duração das aulas foi de noventa até cento e vinte minutos. Durante as aulas oficinas, os estudantes-pacientes analisaram materiais (frases, vídeos, gráficos), fizeram inferências e comparações, numa perspectiva interdisciplinar. A seleção dos materiais utilizados nas aulas oficinas teve por prioridade atender aos diferentes perfis (estudantes cuja faixa etária variava entre 16 e 65 anos) e possibilitar que os alunos-pacientes realizassem inferências e comparações.

Abordagem inicial foi o questionamento sobre o significado da palavra *diversidade*. Ou seja, utilizamos a pedagogia da pergunta como estratégia metodológica para explorar qual o conhecimento dos alunos-pacientes acerca deste conceito. A partir das respostas dadas, iniciamos um debate buscando desconstruir a utilização indiscriminada da palavra diferença e diversidade como sinônimos. Trabalhamos o significado de cada palavra, seus conceitos.

A seguir, os alunos retiravam aleatoriamente de um envelope uma frase que continha expressões preconceituosa e era solicitado que as explicassem, por exemplo: *negro de traços finos, mulata, serviço de preto* etc. Diante das respostas dadas, propusemos que assistissem a um curta metragem *Xadrez das cores* (2004). Em seguida, perguntamos o que tinham entendido do filme e como este filme se relacionava com o que tínhamos debatido até aquele momento.

O objetivo foi permitir explorar suas capacidades individuais de argumentar e aprofundar o conhecimento. Observamos que os alunos da EJA tiveram dificuldade de reconhecer as bases históricas para justificar suas afirmações, porém tinham noção que era algo que vinha do passado e ainda permanecia.

O segundo vídeo com estatísticas sobre desigualdade racial, *Desigualdade Racial no Brasil - 2 minutos para entender!* (2016) que trata da diferença entre brancos e negros no Brasil. O objetivo era que através de dados numéricos os estudantes reconhecessem aspectos cotidianos da desigualdade e revisassem o conteúdo de porcentagem através das estatísticas apresentadas.

Os vídeos foram assistidos por todos da enfermaria em conjunto (alunos e não-alunos), posto que grupo era formado por no máximo seis pessoas. Era valorizada a fala de cada um, pois queríamos que as questões levantadas se estruturassem de modo que cada participante, cada aluno, se reconhece através do outro. Com esta abordagem buscou-se perceber o ganho que a aula gerou tanto nos alunos pacientes quanto nos demais participantes.

Ao final da aula oficina se produziu como uma atividade coletiva, porém foram explorados os posicionamentos individuais. Foi solicitado que os alunos dissessem palavras que representassem suas aprendizagens com relação ao tema da aula oficina. As palavras mais citadas foram: respeito, consciência, direitos, preconceito, liberdade, desigualdade, justiça, educação, oportunidade. No momento seguinte, cada um, usando a palavra escolhida, deveria resumir o que aprendeu na aula, destacando o tema *diversidade*.

A avaliação foi adaptada de maneira a ser formativa, isto é, um diagnóstico para que o aluno possa melhorar sua aprendizagem, portanto, não classificatória - e contínua, ou seja, o incentivo a continuar pesquisando o tema de cada aula. Os ganhos para os estudantes constatados com o uso das metodologias foram: a interação entre o grupo focal de cada enfermaria; o estabelecimento de laços de amizade; a reelaboração dos conceitos sobre convivência com a diversidade, ampliação da capacidade de estabelecer relações históricas, de interpretar dados estatísticos. As aulas oficinas, registradas aqui de modo compilado, objetivaram colaborar para a promoção do sucesso educativo dos estudantes.

Referências

- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: Para uma educação de qualidade: *Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL - 2 minutos para entender! Direção: Thais Zimmer Martins. Produção: Thais Zimmer Martins. Roteiro: Felipe Germano. Fotografia de Tainá Ceccato. São Paulo: *Superinteressante*, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3nxMJyE>. Acesso em 4 out. 2021.
- SORATTO, Jacks; PIRES, Denise Elvira Pires de; CABRAL, Ivone Evangelista; LAZZARI, Daniele Delacanal; SIPRIANO, Claudio Alex de Souza. A maneira criativa e sensível de pesquisar. *Rev. Bras. Enferm.* v. 67, n. 6, p. 994-999. 2014. Disponível em <https://bit.ly/3IHAQ7N>. Acesso em 24 maio 2021.
- XADREZ DAS CORES. Direção: Marco Schiavon. Produção: Cláudia Couto. Intérprete: Myrian Pires, Zezeh Barbosa. Roteiro: Marco Schiavon. Fotografia de Gilberto Otero. Gravação de Gilberto Otero. Rio de Janeiro: REDMIX Entreterimento, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3lvuTdT>. Acesso em 20 ago. 2021.



Resumo de Pesquisa

Cotidianos da educação de jovens e adultos: da fabricação do espanto ao reencantamento ético-político das práticas

Rayda Cristina Lopes
Francisco Canindé da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) em Assu – RN

Introdução

A educação de jovens e adultos (EJA), é uma modalidade educativa que de acordo com a Lei n. 9.394/96 assegura o direito ao acesso as etapas formativas da educação básica, e se amplia na prática, pela compreensão de que esses sujeitos jovens, adultos e idosos produzem, antes mesmo de chegarem ou retornarem à escola, saberes emancipatórios nos mais diversos espaços e contextos sociais.

Reconhecer e valorizar esses saberes produzidos cotidianamente, se constitui para professores, gestores e projetos escolares de EJA um desafio político-pedagógico. A partir do reconhecimento desses diferentes saberes e práticas, que currículos, programas e projetos orientados por posicionamentos progressistas tem se referenciado e recomendado o trabalho com essa modalidade de ensino.

Pensar a EJA, considerando os cotidianos sociais e educativos, e tudo que nele se passa como trama curricular, política e pedagógica, requer o envolvimento direto com o *saberfazer* dos professores, seu trabalho profissional docente. É nesta perspectiva que o projeto de pesquisa PIBIC/UERN (2020-2021), intitulado *O trabalho docente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: espanto, encantamento e justiça cognitiva* se debruçou, objetivando pensar como vem se caracterizando ou sendo efetivado o trabalho docente na EJA, percebendo-destacando (Freire, 2002) espantos e encantamentos possíveis e necessários de justiça cognitiva.

Para a análise reflexiva, tomamos como aporte teórico a ideia de justiça cognitiva defendida por Santos (2005), para o qual existem diversos conhecimentos sendo produzidos no mundo, invisibilizados pela hegemonia da racionalidade cientificista moderna. Ou seja, o *consenso fabricado* decorre de um modelo de conhecimento produzido pela ciência moderna, como sendo único e legítimo, excluindo outros saberes que não estão pautados por essa lógica.

Para esta reflexão, enlaçamos também os conceitos filosóficos de espanto e encantamento, a partir de Certeau (2016). O *espanto* refere-se a um pensar provocado pela surpresa, que leva a uma pergunta problematizadora, estabelecendo a instauração investigativa – o querer saber mais freiriano. O *encantamento*, se desenvolve na busca pelo deciframento do enigma, de possíveis respostas à pergunta geradora, ao espanto inicial. No movimento de pensar o trivial cotidiano, tornando-o enigmático, para em seguida respondê-lo e dilatá-lo, reside a inventividade dos sujeitos, a criação e a fabricação de redes de *saberesfazeres* na EJA.

Para perceber como essas práticas de espanto, encantamento e de justiça cognitivadocente vem sendo efetivadas, realizamos com apoio nas pesquisas *nosdacom* os cotidianos (Oliveira, 2008) *Rodas de Conversas* com professoras de uma escola pública estadual no município de Assu/RN. A pesquisa possibilitou-nos ampliarmos as reflexões acerca do trabalho profissional docente na EJA.

Fundamentação teórico-metodológica

Compreendendo com Santos (2005) que o modelo de conhecimento produzido pela ciência como único saber válido, não só privilegiou um modo de conhecimento em relação ao outro, como também determinou qual conhecimento é válido. O saber dominante da ciência moderna excluiu saberes produzidos na experiência cotidiana de outros grupos.

Na modalidade da EJA, esses saberes *outros* produzidos pelos sujeitos na experiência social cotidiana, são ignorados quando relacionado ao saber hegemônico da ciência, presentes e preponderantes nas disciplinas curriculares. Acreditamos que a ênfase nos saberes disciplinares, ditos necessários para uma ‘boa educação’ acabam invisibilizando práticas e saberes populares produzidos pelos educandos em suas experiências cotidianas.

A fabricação desse consenso produz na maioria das vezes o *espanto*, como percebemos no relato de professoras ao se depararem com situações que fogem à regra ou ao modelo conteudista disciplinar. Quando conversamos com uma destas professoras, pedimos que relatassem sua experiência com a modalidade, que ideia tinha e tem da EJA, dos alunos, do trabalho docente com esse público. “Na fase do estágio do curso de licenciatura, achava maravilhoso como o trabalho docente era apresentado pelos professores, ensinando como ensinar, mas quando começou na prática, foi horrível”.

Compreendemos com Certeau (2016), que o *espanto* acontece quando nos deparamos com uma situação não prevista, mesmo sendo legível, desestabiliza uma ordem, perde-se o controle e instaura-se a problematização, justamente porque o real-existente (previsto) não suporta o questionamento, a ruptura e a reflexão como uma realidade por vir.

Na continuidade da conversa, identificamos essa desestabilização sentida pela professora quando se depara com diversos outros contextos que fogem a ordem estabelecida, como sendo a adequada para dar aula. “E aí, o que fazer? Como dá aula? Alunos fora da faixa etária, eu não sabia como chamar a atenção, era muito difícil. A teoria não se encaixava na prática” (Relato da professora).

Um modelo científico hegemônico que define qual conhecimento é válido, jamais reconhecera ou reconhece o saber produzido na experiência social dos alunos como um conhecimento válido. Reconhecer e potencializar esses saberes do cotidiano, implica em perder o poder de dominação, de autoridade, de hegemonia.

Reconhecer ou identificar essas manobras não é uma tarefa tão simples e fácil. Os profissionais docentes que entram em contato com esses currículos pré-estabelecidos se deparam, na prática, com uma realidade diferente. Nesse sentido, a formação continuada específica para atuar na modalidade EJA e os processos de autoformação vem se constituindo alternativa para esse enfrentamento.

Em outro trecho do relato, a professora menciona não conseguir ensinar adequadamente aos seus alunos os conteúdos de química, pela falta de um laboratório na escola.

As limitações enquanto professores são muitas, não existe disponibilidade de materiais com conteúdo próprio para a EJA, por trabalhar com área específica da ciência, também sinto a necessidade de um laboratório, o que também ajudaria. Facilitaria para que o aluno pudesse ver o conteúdo, como por exemplo: é difícil eles entenderem o que é protozoário, como fazer para eles imaginarem!? (Professora entrevista 01)

Percebemos que a professora entende ser necessário mostrar aos seus alunos, a partir de um microscópio, determinado microrganismo. Reconhece a falta e se inquieta com essa situação específica, mobilizando-a a pensar outras maneiras de fazê-los entender o que é um protozoário. Nesse instante, a referida professora instaura o *espanto* – a problematização e a reflexão –, e se põe ao (re)encantamento, a busca pela sistematização de possíveis saídas, resolutividades para a problemática.

Metodologia

Inicialmente, para que pudéssemos identificar nos relatos das professoras *espanto* e *encantamento* como propositivos de justiça cognitiva docente, realizamos leituras de fundamentação teórica, a partir de Santos (2005), Certeau (2016), Freire (2020), Morin (2000) entre outros que ajudaram na reflexão.



Escolhemos como abordagem metodológica a pesquisa *nos/dos/com* os cotidianos (Oliveira, 2008), por acreditarmos que possibilitaria a captura de práticas e sentimentos pertinentes a nossa pesquisa. Essa abordagem possibilita percebermos outros movimentos, ações e práticas que não seria possível apenas a partir da observação ou da verificabilidade. Como procedimento metodológico, realizamos *rodas de conversas*, buscando identificar nos relatos questões que produzem *espanto*, *estranhamento* e *encantamento* sentido pelas professoras.

Resultados

A partir da pesquisa pudemos identificar que as professoras por não terem o direito efetivado quanto a formação continuada e específica, entendem como necessário para uma boa aula que seus alunos se adaptem aos conteúdos preestabelecidos.

E quando não conseguem que seus alunos sigam as regras do que vem sendo estabelecido acabam se frustrando, pois, na maioria das vezes mesmo reconhecendo que diversos outros fatores limitam o processo, não conseguem identificar outras maneiras de ensino-aprendizagem que não estão pautadas apenas a processos cognitivos.

Referências

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDBEN n. 9.394/1996. Brasília:MEC, 2006.
- CERTEAU, Michel de. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016 (Coleção História e Historiografia, 3).
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. CatarinaEleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados, emancipação social e democracia no cotidiano das escolas: um relato de pesquisa. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen L. Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. (Coleção Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, v. 4).
- SILVA, Francisco Canindé da. *Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memória, sentidos e traduções formativas*. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, 2016.



Mesa C10: Leitura, literatura e leitura de mundo

Relato de Experiência

EscreVivendo: uma experiência de formação de professores e os reencontros com as escrituras na rede municipal de Queimados

Veronica Cunha
Renata Brito de Carvalho
Secretaria Municipal de Educação de Queimados

Natureza da experiência

Este trabalho nasce da inquietação vivida pela coordenação de educação de jovens e adultos/EJA no município de Queimados frente ao desafio de desenvolver um projeto de formação continuada aos professores e equipes pedagógicas no modelo remoto, tendo em vista que fomos todos e todas colocados frente ao desafio do isolamento social em alguma medida. Ressaltamos em alguma medida porque sabemos que mais uma vez os mais pobres são colocados na linha de frente da guerra capitalista.

Lançamo-nos ao movimento de dialogar com os sujeitos da EJA na perspectiva de construir uma proposta de trabalho em que buscássemos, de uma forma peculiar, apropriarmos-nos do conceito de escritura, a partir do projeto de doutoramento de uma das pedagogas da nossa rede municipal de educação de nossa cidade que se propõe à pesquisa de práticas de leitura e escrita que repensem a escrita dos alunos e alunas, não como apenas a escrita de si, mas como um entrelaçamento das suas vivências com as vivências dos seus professores e professoras e de outros (Evaristo, 2018). Desta maneira, o nosso desafio teórico era compreender como os professores de EJA que atuam na baixada fluminense desenvolveram sistematicamente práticas educativas de leitura literária que contassem outras histórias. Histórias de professoras e professoras que, juntos com os seus discentes, lidando com a complexidade da mudança do /no trabalho, repensam o papel da escola e reescrevem o mundo, sobretudo na pandemia.

Motivações do realizador

O panorama descrito e a trajetória histórica da modalidade de educação de jovens e adultos são, portanto, elementos instigadores que estimulam a nossa vontade de conhecer como as leituras literárias a partir do texto *Olhos d'água* de Conceição Evaristo (2018) e outros textos de autoria negro brasileira mobilizaram os alunos e alunas e seus professores e professoras.

Freire (1997) já nos dizia que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. O diálogo se faz no encontro com o outro, na abertura para a troca em disponibilizar-se para receber o outro.

Gramsci (1989), dizia que a educação deve ser um bem comum que permita homens e mulheres, independente da classe social, possam ter condições de articular as transformações sociais necessárias. Dialogar com as experiências produzidas pelos sujeitos da educação de jovens e adultos e organizar esses dados é *aquilombamento* pela e com a leitura que nos desafia. Conceição Evaristo diz que nasceu rodeada de palavras. Livros ela não tinha. Muitos de nossos alunos e alunas vivem assim, sem livros, mas com muitas palavras. São muitas as aprendizagens e leituras de mundo que acontecem dentro e fora da escola. Reunir algumas experiências potentes, além da construir um documento que materialize e dê condições de socialização, apresenta a EJA numa perspectiva para além da escolarização.

Esse é o questionamento fundamental que move esse desejo de relatar uma experiência profundamente marcada por aqueles e aquelas que interagem, criam e recriam a partir do seu cotidiano. Que leituras e que textos eles /as produzem e que marcas do coletivo aparecem nestes textos-vida?

Desenvolvimento

Nesta perspectiva, dialogamos com os educadores e educadoras de seis turmas de educação de jovens e adultos nas aulas, organizadas em quatro encontros, divididos em quatro semanas, em que conversamos com os docentes sobre as suas memórias afetivas em relação à leitura literária e a produção textual de seus alunos e alunas após as discussões em sala de aula.

Debruçadas sobre registros anteriores do trabalho com leitura literária na rede, percebemos o quanto o diálogo exercia um encantamento entre os sujeitos. Outrossim, também nos causava curiosidade observar como os textos escritos por esses discentes produziam nos docentes um contentamento que contagiava. Uma das tarefas mais importantes da prática crítico-educativa é propiciar condições para que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com os educadores vislumbrem uma experiência profunda de assumir-se enquanto ser social.

A experiência desenvolvida nos encontros virtuais nos grupos criados nas três escolas que desenvolvem a educação de jovens e adultos reúne as *escrevivências* que falam muito mais do que os documentos oficiais, tais como fichas, tabelas, planos de estudos podem traduzem. Urge que reunamos elementos significativos que contem a história de um percurso emancipatório, as nossas *escrevivências*, para usar aqui um termo de Conceição Evaristo. Assim sendo, buscamos dentro das salas de aula (remotas, por hora) as experiências pronunciadas. No interior de um trabalho de uma coordenação de educação de jovens e adultos, buscamos reunir as produções textuais desses sujeitos.

Por conseguinte, a ação não podia se dissolver em uma atribuição dos coordenadores e encarada como exigência burocratizante. Para tanto, as próprias coordenadoras da secretaria de educação do município de Queimados, a secretária de educação, a subsecretaria e a diretora do departamento lançaram-se ao desafio e registraram as suas próprias experiências com a leitura literária. Estava posto o diálogo em que não existia saber mais ou saber mais que Freire já ensinava. O silêncio não pode fazer parte da existência humana. É através do pronunciamento que os homens vão existindo e nutrindo a sua humanidade (Freire, 1996).

Resultados

Em um momento de grandes incertezas, a organização de um movimento de e pela leitura: eis o desafio. Reunir algumas dessas experiências potentes vem na perspectiva de, além de construir um documento que materialize e dê condições de socialização, apresentar a educação de jovens e adultos para além da escolarização. É uma ação de homens e mulheres que saem da invisibilidade. Que se pronunciam!

Quando em meio a um encontro uma de nossas alunas diz: “[...] nunca imaginei que a minha história seria tão importante” e a coordenadora de EJA declara: “Esse movimento me levou às raízes. Deu vontade de falar da minha avó”, compreendemos o que a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2010) quer nos dizer quando afirma que uma história contada apenas pelo ponto de vista de uma parte da população cria estereótipos, mostra cenários incompletos, roubam memórias. Contudo, podemos resgatar as histórias que importam. Muitas histórias são importantes. O resgate dessas *escrevivências* pode reparar uma dignidade silenciada. Afinal, os sujeitos da EJA não são apenas o que o desgoverno genocida nos impõe. São atores na contra hegemonia.

Este movimento nos instiga e nos interessa, mais que registrá-lo; importa-nos refletir sobre o seu desenvolvimento e seus desdobramentos. Urge que ouçamos o que os nossos alunos e alunas têm a dizer. Para além do se tem a dizer, é preciso saber para que e para quem se diz. Faz necessário que educadores e educadoras se comprometam com um ato de ler e escrever na escola vinculado a uma forma de se inscrever no mundo.



Carolina Maria de Jesus (2018) um dia disse que não gostava do mundo como ele era e que iria transformá-lo. Assim, pisando nesse chão com todo respeito aos saberes discentes e docentes, tomamos poeta Elisa Lucinda (2016) que nos fala com os olhos, boca e corpo inteiro e nos dá um imperativo: “Que toda lágrima vire palavra!”

Referências

- ADICHIE, Chimamanda N. *O perigo de uma história única*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2018.
- EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. *Intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.
- LUCINDA, Elisa. *Vozes guardadas*. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.



Resumo de Pesquisa Práticas de leitura entre docentes do ensino médio na cidade de Niterói

Jorge Teles
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Os níveis de letramento avançaram no país de modo geral. Contudo, a saída de jovens e adultos do nível de analfabeto absoluto significou mais um deslocamento para o grupo de analfabetismo funcional (IPM/IBOPE/Ação Educativa, 2018). O topo da pirâmide continua imóvel: não aumentou o percentual de brasileiros plenamente alfabetizados (letrados). Isto traz consequências graves sobre as possibilidades de aprendizagem ao longo da vida, em uma sociedade do conhecimento cada vez mais mediado pela escrita.

A pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* aponta para o baixo nível de leitura dos brasileiros (Amorim, 2008; Failla, 2012, 2016). O número de livros lidos por ano não passa de dois. Isto mostra que, apesar da elevação dos níveis de escolaridade média, não há uma tradução direta entre anos de estudo a mais e elevação proporcional do nível de leitura. O que está acontecendo?

Quando se pensa em leitura, logo vem à mente a escola. Quando se pensa em formar leitores, a primeira figura que aparece é a do professor. Qual o perfil de leitura dos professores da educação básica no Brasil? O que os professores leem, quanto e quando leem, pode ajudar na apreensão deste fenômeno. Conhecer quais são as práticas de leitura destes professores pode auxiliar na compreensão desse problema do baixo letramento e do pequeno nível de leitura.

Considerando também os resultados do PISA, que confirmam as dificuldades de leitura dos estudantes no país (OCDE, 2021), o público-alvo escolhido para esta pesquisa foi os sujeitos jovens e adultos docentes do ensino médio, eles mesmos enquanto aprendentes ao longo da vida. Além disto, segundo os parâmetros curriculares nacionais, a educação básica é o *locus* para ensino da leitura e da escrita. Sendo o ensino médio a última etapa da educação básica, é uma oportunidade para superar as fragilidades de leitura trazidas do ensino fundamental. Como os professores ensinam a e a partir da leitura a seus estudantes, as práticas desses formadores podem afetar as práticas dos educandos no tocante à leitura. Portanto, importa investigar quais as práticas desses sujeitos jovens e adultos docentes no que diz respeito à leitura.

Esta pesquisa visa contribuir na resposta às perguntas: a) o que os professores do ensino médio leem?; b) quais as principais características das práticas de leitura desses professores? A leitura aqui é abordada como uma prática cultural (Coulangeon, 2014), entendendo sua relevância para a aprendizagem ao longo da vida e para a própria constituição da sociedade, pois a orientação das práticas culturais é um dos aspectos da estratificação social nas sociedades ocidentais contemporâneas. Considerando a potência dos processos educativos para desenvolver e modificar as práticas dos sujeitos (Bourdieu, 2007), a leitura, enquanto processo estruturante da e estruturado pela escolarização, destaca-se como peça-chave na inserção social e no acesso e usufruto dos direitos. Na sociedade contemporânea, o *homo politicus* se constitui também pelas e através das leituras. Desde a leitura de mundo até a leitura da palavra (Freire, 1989, p. 9), as práticas de leitura são constituídas e constituem os sujeitos. A abordagem da leitura enquanto prática social aflora estas imbricações.

O papel da mediação na promoção da leitura é destacado em pesquisas com sujeitos jovens e adultos. O docente é relevante na reconfiguração das práticas que esses sujeitos trazem dos espaços sociais de onde vem e onde frequentam. Alterar práticas não é uma tarefa simples, requer esforços conjugados entre sujeitos, meios, acesso a equipamentos e novas oportunidades. Somando-se, tudo isto tem que ser realizado dentro de contextos em que o sentido seja construído em cooperação com os próprios educandos (Vargas, Gomes, 2013). Para dar conta do objetivo proposto, decidiu-se por uma pesquisa junto a um grupo de professores da rede pública

de educação, por meio de um *survey*. Os passos teórico metodológicos adotados nesta pesquisa seguiram Torini (2016). O escopo foi delimitado, optando-se por um recorte amostral para docentes do ensino médio que atuam em Niterói (RJ), dado a necessidade de uma primeira aproximação à questão, considerando a abordagem proposta. A amostra foi elaborada sem buscar uma quantidade mínima, considerando todos os retornos efetuados como válidos, dentro de um prazo estipulado de disponibilização do questionário na internet (Torini, 2016, p. 66). Este município foi escolhido por ter historicamente uma mobilização muito grande de instituições promotoras da leitura – escolas, universidades, bibliotecas, pontos de cultura etc. Logo, olhar como as práticas de leitura dos professores se comportam em um terreno tão fértil para o exercício da leitura poderá trazer elementos significativos para compreensão do fenômeno em foco. Considerando que se trata de público-alvo formado por docentes, este ambiente favorável foi levado em conta na construção do questionário e na análise e interpretação dos resultados.

O método de pesquisa escolhido foi o quantitativo, com aplicação de questionários *online*. Esta opção se deu pelas vantagens apresentadas: alcance global; baixo custo; economia de tempo de aplicação; expansão do tamanho da amostra; flexibilidade no preenchimento; agilidade na tabulação. Além disto, em tempos de pandemia, há de se respeitar o isolamento social. As escolas foram muito afetadas e seu cronograma está totalmente alterado, dificultando a aplicação presencial de questionários. Durante a quarentena, esta alternativa é inviável. Outros pontos favoráveis da aplicação *online* são: garantia de anonimato claramente perceptível para o entrevistado; uniformidade das mensurações; evita certas possibilidades de influências não desejáveis, equívocos, erros e fraudes por parte do entrevistador; mais facilidade de supervisão e controle; além de favorecer a confecção consistente do banco de dados (Torini, 2016). Os itens do questionário foram elaborados com base nos resultados da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (Amorim, 2008; Failla, 2012, 2016) e em Simões e Pereira (2009). A implementação se deu nos meses de agosto a outubro de 2020. Neste período, as escolas ainda estavam em quarentena e não havia aulas presenciais desde março de 2020. Não havia garantia de retorno presencial, mas algumas escolas estavam se preparando para um retorno virtual das aulas. Os resultados apontam para um nível médio de leitura superior à média nacional, mas que os próprios professores consideram que não é exatamente o que gostariam que fosse. Em um quadro de baixo letramento, apontam para a necessidade de maior formação específica para promoção da leitura, revelando uma carência da educação básica não solucionada pela graduação em pedagogia ou pelas licenciaturas.

Em termos de motivação, a questão salarial não foi o grande destaque, mas, sim, o tempo disponível. Os equipamentos e os avanços nas TICs produziram mais tempo livre, por um lado, mas também aumentaram a pressão pelo uso do tempo, em outros aspectos. A pandemia não criou nada novo, mas acirrou algumas demandas já presentes no meio educacional. A grande novidade do período considerado foi o enclausuramento no próprio lar causado pela quarentena e pelos protocolos de saúde, que levaram muitos a continuarem enclausurados, mesmo após o término dos *lockdowns* nas suas cidades. No caso de Niterói, os períodos sem aula se alternaram com os períodos de aula à distância. Até hoje as soluções híbridas ainda não estão adequadamente desenhadas ou implementadas. Isto causa efeitos concretos sobre os usos do tempo e afetam negativamente a possibilidade de dispor parte deste tempo para leitura. Ainda assim, há aqueles que não se rendem e mantiveram suas práticas de leitura. Dentre estes, destacam-se as motivações relacionadas à busca por conhecimento e atualização e o lazer.

O mundo virtual se faz presente nas respostas, mas permite visualizar efeitos positivos sobre as práticas de leitura também. Contudo, as pressões pela manutenção do ensino mesmo à distância avançaram sobre os tempos destinados à leitura, afetando essa prática. Os mais prejudicados estavam nas redes públicas de ensino e eram mulheres negras ou homens negros.

As análises dos tipos de suporte e dos assuntos deixam patente que ainda há muito espaço para o impresso e que o interesse por textos curtos e atualizados não se traduziu em maior uso de jornais e revistas, ainda que sejam disponibilizados eletronicamente. Quanto aos assuntos, o perfil profissional faz com que o grupo pesquisado se afaste do grande filão do mercado editorial representado atualmente pelos livros de autoajuda e, em segundo lugar, pelos livros religiosos. Outro ponto importante é a necessidade de se repensar as formas de apoio à circulação de conhecimento no que diz respeito aos livros técnicos, incluindo aí os didáticos. Esses materiais ainda têm um apelo pelo impresso muito grande, ao mesmo tempo em que as atualizações não esperam o cronograma de impressão e distribuição. Porém, o *e-book* não foi recebido com tanta adesão conforme se esperava na década de 1990. Estes são pontos importantes para serem refletidos e devidamente considerados na (re)formulação de políticas públicas, tanto para a área educacional *stricto sensu*, quanto para as demais áreas – científica, cultural etc.

Pesquisas como esta podem resultar em subsídios estratégicos para políticas públicas de leitura que auxiliem na promoção tanto da leitura em si quanto do letramento pleno, potencializando a aprendizagem ao longo da vida e concorrendo para o desenvolvimento social do país, tão prejudicado pelos desgovernos nas políticas educacionais atualmente.

Referências

- AMORIM, Galeno. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-Livro e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- COULANGEON, Philippe. *Sociologia das práticas culturais*. São Paulo: Ed. Sesc São Paulo, 2014.
- FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Instituto Pró-Livro e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.
- FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 23. ed., São Paulo: Cortez, 1989.
- IPM/IBOPE/AÇÃO EDUCATIVA. *INAF Brasil 2018 Resultados Preliminares*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/IBOPE e Ação Educativa, 2018.
- OECD. *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA*. Paris: OECD Publishing, 2021.
- SIMÕES, Solange; PEREIRA, Maria Aparecida Machado. A arte e a ciência de fazer perguntas. In: AGUIAR, Neuma. *Desigualdades sociais, redes de sociabilidade e participação política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009. p. 241-261.
- TORINI, Danilo. Questionários on-line. In: ABDAL, Alexandre; OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos; GHEZZI, Daniela Ribas; SANTOS JUNIOR, Jaime (org.). *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo*. São Paulo: Sesc São Paulo/CEBRAP, 2016. p. 52-75.
- VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, abr./jun. 2013. p. 449-463.



Resumo de Pesquisa

EJA e literatura: *Quarto de despejo* como denúncia da negação dos direitos sociais

Thiago Simão Dias

Ana Carolina Paulo da Cruz

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores
(UERJ/FFP)

Este trabalho de abordagem qualitativa realiza a articulação entre a educação de jovens e adultos (EJA) e a literatura brasileira, tendo como objetivo utilizar a obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, como instrumento de denúncia das negações dos direitos sociais frente ao descaso histórico com os sujeitos pertencentes às classes trabalhadoras da sociedade brasileira. Sendo assim, a questão central que norteia esta investigação é: De que forma a literatura brasileira contribui para a problematização da usurpação dos direitos sociais dos cidadãos oriundos das camadas empobrecidas pertencentes às periferias? Nesse sentido, os objetivos gerais são: a) abordar como a literatura conquistou relevância e autenticidade enquanto ferramenta pujante de investigação, tornando-se *fonte histórica* capaz de nos conduzir à reflexão e à construção de conhecimentos sociais; b) fazer uma sucinta apresentação do livro escolhido, com o intuito de mostrar a biografia da autora, bem como as suas dificuldades cotidianas na favela do Canindé (São Paulo - SP); c) contextualizar o período da História do Brasil (1946-1964), retomando alguns aspectos vitais para a compreensão das relações político sociais, educacionais e históricas da época; d) discutir como a literatura escolhida atua como instrumento de denúncias da exclusão social e da negação dos direitos sociais, debatendo sobre estes pontos: a fome, a educação, a moradia, o trabalho e a desigualdade entre classes sociais. Nessa perspectiva, o aporte teórico principal se estrutura nos estudos de Chartier (1990) e Pesavento (2004, 2006), para abordar a história cultural; Freire (2006) e Pinto (2000), para tratar de questões políticas e educação de adultos; Sharpe (1992), para tratar da escrita da história; e Ferreira (2009), para falar do historiador e suas fontes. Esta linha de pesquisa vem sendo desenvolvida e se enquadra no eixo C (*Paulo Freire e direito à educação para jovens, adultos e idosos*). A literatura, especialmente a partir das últimas décadas do século XX, adquiriu maior legitimidade enquanto instrumento investigativo para a construção de narrativas historiográficas, sendo, com maior vigor, introduzida no universo das fontes utilizadas entre os historiadores e acadêmicos de variados campos epistemológicos. Entretanto, a aceitação de obras literárias sofreu resistência dos historiadores conservadores. Assim como outras manifestações artístico culturais, as produções literárias não eram consideradas fontes autênticas para resgatar e interpretar aspectos históricos (cf. Ferreira, 2009, p. 63).

Somente com o surgimento da *Escola dos Annales* e com o desenvolvimento da *História Cultural* que começou a ocorrer um deslocamento do paradigma tradicional para uma vertente historiográfica que tornaria mais abrangente o espaço de inquirição considerando outras áreas do saber – como a linguística, a antropologia, a sociologia e a literatura –, passando a incorporar novas temáticas e elementos culturais (crenças, memórias, lutas sociais, rituais etc.), ratificando as singularidades dos conhecimentos oriundos dos sujeitos e grupos sociais como importantes produtores de histórias.

Com o passar das décadas, à medida que se foi rompendo com a noção pragmática, houve a ampliação do conceito de *fonte/documento histórico*, que, de acordo com Chartier (1990, p. 159) “[...] foi modificado qualitativamente abarcando a imagem, a literatura e a cultura material”. As fontes deixaram de se restringir unicamente aos documentos oficiais e outras formas de produção de conhecimento obtiveram espaço, entre elas, a literatura. Dessarte, desvencilhando se da concepção da escola metódica (positivista), na qual as fontes estão imbricadas em noções e

veracidade perduráveis, cujo significado de *fonte histórica* está vinculado à ideia de registros escritos (oficiais), passamos a compreender o conceito de *fonte – registro* ou *documento histórico* – como toda e qualquer criação da humanidade nos mais diversos espaços e tempos vivenciados; heranças imateriais ou materiais deixadas por nossos ancestrais que servem de estrutura para forjarmos conhecimentos históricos. Com disso, literatura passou a ser fonte de pesquisa e, conseqüentemente, *locus* reconhecido de registro de saberes socialmente elaborados e partilhados.

Nesse contexto, o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* é uma autobiografia, recortada entre 15 de julho de 1955 e 1º de janeiro de 1960, que nos apresenta a vida extremamente sofrida de uma mulher negra, mãe de três filhos, solteira, desescolarizada, trabalhadora, que morava num barraco na favela e vivia em condições desumanas como catadora de lixo. Mesmo diante de todas essas dificuldades, a personagem principal se tornou uma escritora. Carolina Maria de Jesus (1914-1977) nasceu no interior de Minas Gerais e, ainda jovem, mudou-se para São Paulo em busca de melhores condições de vida, porém acabou construindo um barraco na favela do Canindé (SP), local onde escreveu os diários que iriam virar um livro. Ela foi uma mulher brasileira marginalizada na vida social, quando era favelada, e contestada por muitos intelectuais, mesmo depois de se tornar escritora.

Carolina, por ser uma mulher muito politizada, lúcida e com plena consciência crítica acerca da sociedade (cf. Pinto, 2000, p. 60), mesmo em permanente batalha pela sobrevivência da sua família, produziu uma obra testemunhal do cotidiano miserável da favela onde esteve inserida. Trata-se de uma história de resiliência perante tanto sofrimento: uma pessoa paupérrima (economicamente) descrevendo, narrando de modo fidedigno, acerca da pobreza brutal vivenciada por milhares de seres humanos. Classificada como semianalfabeta, Carolina de Jesus foi além da leitura das palavras escritas, precedendo a compreensão da vida e apreendendo a leitura do mundo (cf. Freire, 2006, p. 11). Ela narrou o mundo dos excluídos e deu voz às *peças comuns* e contou a história *vista de baixo* (cf. Sharpe, 1992, p. 53-54). As dificuldades reveladas pela autora sobre a vida na favela são horríveis e inúmeras: saneamento básico deplorável, conflitos físicos e verbais entre vizinhos, violência doméstica, assédio sexual, prostituição infantil, caráter misógino de nossa sociedade, falta de privacidade, racismo e a fome.

Este período da História do Brasil é demarcado entre 1946 e 1964, ficando conhecido como República Populista (ou Liberal-Democrática). Não obstante, Ângela de Castro Gomes, em consonância com Jorge Ferreira, denomina esse período de Terceira República e ambos afirmam que “[...] nesse período, o Brasil estava construindo uma experiência de democracia representativa” (Gomes, Ferreira, 2018, p. 254). Marcado pela experiência democrática liberal, esse momento caracterizou-se por fortes tensões políticas e intensa participação de diversos segmentos da sociedade, que estavam divididos em: setores conservadores (aqueles que defendiam a eliminação de direitos trabalhistas já conquistados, querendo a liberdade do capital estrangeiro no Brasil, a não intervenção do Estado na economia, agindo contra a reforma agrária); e os grupos progressistas (que lutavam pela ampliação das leis e benefícios trabalhistas, defendiam o nacionalismo econômico, a reforma agrária; enfim, buscavam mais direitos políticos e sociais para a população). Neste período, o país teve uma nova Constituição Federal (1946), e, no tocante à educação, Vieira (2007, p. 300) ressalta que ressurgiu o tema da *educação como direito de todos*, contudo, o índice de analfabetismo era alarmante. Foi nessa conjuntura que Carolina de Jesus elaborou seu livro e, na sua escrita de natureza particular, nos permitiu vislumbrar a realidade da favela, explicitando a miséria e os descasos sociais existentes, dentre eles: fome, educação, moradia, trabalho e uma grande desigualdade entre classes sociais.

Como resultados/conclusões, podemos afirmar que *Quarto de despejo* é um potente instrumento de denúncias da exclusão social. As experiências descritas pela autora revelam o efeito discriminatório e excludente causado pelo abandono social. Assim como Carolina,



muitos(as) brasileiros(as) vivem, atualmente, em situações de extrema pobreza, formando grupos cada vez mais marginalizados, sofrendo com as mesmas mazelas que nos afligiam décadas atrás.

O discurso de Carolina seria uma das milhares de vozes excluídas que comporia esse murmúrio. Sua escrita é a expressão da sua subjetividade. Seu discurso reporta à sua condição de mulher, de negra e de favelada. Mas ao mesmo tempo em que ela fala de si, seu discurso também engloba muitas outras vidas que estão às margens da sociedade. Sua voz é, concomitantemente, individual e coletiva. (Nascimento, Soares, 2018, p. 142).

Salientamos, por fim, que o trabalho precarizado, a falta de suporte para acabar com a fome assustadora, a oferta insuficiente de educação à população empobrecida e as moradias desumanas intensificam as desigualdades existentes entre as classes sociais – denúncias de Carolina –, assolando, cruelmente, a nossa população até hoje. Portanto, a autora traz um grito de socorro que há mais 60 anos vem ecoando e sendo ignorado, por muitos, em nossa sociedade.

Referências

- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. In: LUCA, Tania Regina de; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GOMES, Ângela de Castro; FERREIRA, Jorge. Brasil, 1945-1964: uma democracia representativa em consolidação. *Locus: revista de história*, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 251-275, 2018.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Rio de Janeiro: Ática, 2019.
- NASCIMENTO, Cleideni Alves do; SOARES, Marly Catarina. Quarto de despejo: escrita e autora marginalizadas. *Interdisciplinar*. São Cristóvão, v. 30, jul.-dez., p. 127-143, 2018.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & literatura: uma velha-nova história*. Nuevo Mundo, Mundos Nuevos, Debates, 2006.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: Peter Burke (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.
- VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago., 2007.



Resumo de Pesquisa

Uma estrela para além do tempo na constelação analítica do direito à educação em outros contextos históricos

Elisangela Bernardes do Nascimento

Rafael de Abreu Ferraz

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

O presente trabalho apresenta resultados parciais produzidos pela pesquisa *Constelações analíticas do direito à educação em novos contextos históricos: que sentidos para a diversidade e para a dignidade humana?* A pesquisa é uma produção coletiva que tem financiamento FAPERJ e CNPq Edital Universal e vem sendo desenvolvida pelo Grupo *Aprendizados ao longo da vida*: sujeitos, políticas e processos educativos, coordenado pela Prof^a. Jane Paiva da UERJ. O estudo em questão está vinculado ao eixo *Paulo Freire e direito à educação para jovens, adultos e idosos* do II Colóquio Internacional *Aprendizados ao longo da vida*. Trata-se de reflexões sobre uma entrevista realizada em 2019 com João da Silva²⁵, de 62 anos de idade, no assentamento Terra Prometida em Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro. O processo de investigação adota os conceitos de inclusão/exclusão e problematiza, à luz do pensamento de Sawaia (2009), a concepção de sofrimento ético-político como categoria de análise para compreensão da interdição do direito à educação dos trabalhadores rurais sem terra do assentamento, obtidas por meio de entrevistas compreensivas propostas por Kaufmann (2013). A partir das categorias dor e sofrimento ético-político de Sawaia (2009), traçamos como objetivo a busca para compreender os modos como o sujeito da pesquisa vivenciou e vivencia as interdições do direito à educação e quais efeitos essas interdições produziram em sua vida. João, representa jovens e adultos, demandantes da EJA, em especial, sujeitos que além da interdição ao direito à educação também têm negado o direito à moradia, à saúde, ao transporte, ao lazer, à segurança, à assistência aos desamparados, entre outros direitos que estão previstos no Artigo 6º da Constituição Federal de 1988, como direitos essenciais para a dignidade da vida humana. Nessa perspectiva, buscamos dialogar com as reflexões que João apresenta, a partir da entrevista compreensiva que nos permitiu cartografar as interdições do direito à educação ocorridas da infância à idade adulta. Nosso entrevistado nasceu e viveu parte de sua vida em Goianinha, Pernambuco até os 22 anos de idade. A primeira interdição à educação aconteceu na infância diante dos desafios que a vida lhe apresentou, *roubando-o*, também, o direito de ser criança, conforme percebemos em suas palavras:

Porque meus pais sempre foram muito pobres e por azar ele ficou vinte e dois anos em cima de uma cama paráltico. Tinha que ficar um em casa pra botar comida pro meu pai, para dar banho, para levar até o banheiro. Tinha que ter um, não podia deixar ele sozinho lá. E a gente era muito, muito jovem, criança mesmo e o colégio era muito distante. Nossos pais não deixavam a gente ir de onde a gente morava pro colégio, por causa da distância. Entendeu? Aí, eu sinto muita falta, muita falta mesmo, mas fazer o que?

Assim, na descrição trazida por João, percebemos o quanto as desigualdades sociais impactaram na sua forma de ser e estar no mundo: os cuidados exigidos pela fragilidade da saúde do pai e a distância da escola foram fatores determinantes que sinalizam por meio de sua narrativa a primeira interdição do direito à educação. Para além da dor e sofrimento, esse contexto também nos revela outros afetos do coração desse homem do interior de Pernambuco que nos contou com serenidade os cuidados que tinha com o seu pai, junto de seus irmãos. Ele lamenta, segue caminhando e esperando a vida futura (Freire, 2011). João também nos relatou que a sua irmã,

²⁵Adotamos o uso de pseudônimo João da Silva para garantir o anonimato do entrevistado.

ao concluir o magistério, tornou-se a primeira professora de sua vida e o acesso à escola aconteceu diante da necessidade de acompanhá-la, à noite, até o trabalho. Nesse espaço, João cursou os seus primeiros quatro anos de escolaridade, quando necessitou interromper os estudos para entrar no quartel. Assim, registramos a sua segunda interdição do direito à educação, mais uma vez, marcada pela necessidade do trabalho que atravessou a sua vida. Depois desse período de serviço militar obrigatório, ele retomou o seu trabalho na roça como camponês e diante das condições climáticas da seca ele se viu obrigado a migrar para o estado do Rio de Janeiro. Nas palavras do entrevistado “[...] a situação lá ficou ruim né, velho?! [...] muito sol, sem chuva. A gente plantava, fazia um roçado, quase um quilômetro e quando chegava lá não dava nem para colher a semente que você plantou. Aí não tem como!” Na grande metrópole, surgiram outros desafios. Ele precisou atuar em atividades que não tinham relação com a terra para garantir as suas necessidades básicas, bem como contribuir com recursos financeiros para a família que ficou em Pernambuco, uma vez que:

Tinha dia que para gente arrumar um dinheirinho começava sete horas da manhã e parava no outro dia sete da noite, pra poder arrumar um dinheirinho para mandar para família. Entendeu? Pra ajudar a turma lá! Irmãos mais novos, irmãos mais velhos e mandar um dinheirinho para meus pais, né? E a luta era assim. Trabalho em obra, carrinho de mão como é que diz, aquele caixote de madeira e tal, que pega em dois, para virar na betoneira e a vida era desse jeito.

A partir do relato, João denuncia a exploração do trabalho ao mesmo tempo que vai à luta e adquire outros conhecimentos relevantes para a sua vida e assim declara “[...] eu acho que se fosse engenheiro, mecânico ou qualquer coisa, tem uns que ainda fica pra trás. Eu trabalho com maçarico, com solda, faço galpão, dirijo e ainda mexo um pouco com mecânica. Assim... curioso. Entendeu?”

João foi ressignificando as dificuldades que a vida vem lhe impondo, construindo outros saberes e não se permitindo paralisar diante dos desafios, tornando-se desse modo, potência de ação. Segundo João, “[...] se você não tiver garra para lutar pela vida tu enfraquece, desanima. Porque a minha tragédia foi feia.” Percebemos que de acordo com Sawaia (2013, p. 338), “O sofrimento não diminuiu sua potência de ação no decorrer de sua história de exclusão. Há composição e decomposição²⁶, com predomínio da intensificação da força para viver dignamente, segundo os valores sociais, por meio do trabalho”. Diante das condições em que se encontrou, em diversas frentes, no cenário de luta, o nosso entrevistado retomou seu trabalho ancestral, resgatou sua ruralidade e reconheceu o espaço rural como local de moradia, de proteção, de trabalho, de solidariedade e sobrevivência. Nesse outro percurso que a vida foi tomando, assumiu compromisso com as bandeiras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), passando pelo assentamento em Ponte Coberta, nas imediações da Serra das Araras até chegar ao Assentamento Terra Prometida. E, assim, narra:

Eu vim do outro acampamento. Acampamento Marli lá do Nove. Mas lá não tinha lugar pra gente assentar né? Aí um rapaz chegou até a gente e falou que tinha duas vagas aqui. Entendeu? Nesse acampamento daqui. Então, viemos de lá pra cá de bicicleta com trouxas. Trouxemos panelas, foice, machado, facão, cobertor, enfim, panela e tudo. Feijão, arroz, viemos preparados e ficamos debaixo do pé de árvore. Lá fizemos fogão de lenha, fizemos buraco e depois o moço foi lá pra ver quem era quem no terreno lá no sítio. Eu fiz o meu barracinho e tô indo, plantando, mas estou plantando aos poucos. Já deu pra colher. Já dá pra eu me alimentar. Já dá até pra vender algumas coisinhas também. Pra não ficar dependendo de salário, que eu

²⁶ “[...] a representação de uma composição entre dois ou vários corpos, e de uma unidade dessa composição. Quando as relações correspondentes a dois corpos se compõem, os dois corpos formam um conjunto de potência superior, um todo presente nas suas partes” (Deleuze, 1999, p. 108).

também não tenho. É renda que fala, né? Não tenho renda. Aí eu vivo, vendo uma banana, uma dúzia de cana, uns quilos de aipim [...].

Cabe destacar que consideramos João uma *estrela* para além do tempo na constelação analítica do direito à educação. Mesmo reconhecendo o percurso que vivenciou de negação e interdição de direitos, ainda assim, conseguiu dar sentido e transformar a história de vida da ex-esposa e dos filhos ao promover ações que possibilitaram o acesso, a permanência e o sucesso na trajetória desses sujeitos na escola, conforme percebemos no trecho a seguir:

Mas, todos fizeram o segundo grau completo, até a minha ex, até a minha ex... Hoje eu sou solteiro. Eu e ela casamos... era muito nova, 16 anos, tava na oitava série. Colada na minha casa tinha um colégio [...]. Eu falei: - Filha, gostaria muito que você se formasse, fizesse ao menos o segundo grau. E ela se formou em professora. Aí, ela falou: - Poxa, eu nova parei na oitava série e depois de velha eu já com as crianças com cinco, seis, sete, dez, anos e eu consegui concluir esse segundo grau. E outra coisa, teve pessoas que tinha condição financeira de fazer, como é que se fala? É... formatura. Eu fiz isso, você vai trazer o diploma na mão que eu vou fazer sua formatura. Entendeu? Tanto que eu gosto que eu fiz questão de fazer isso.

No Assentamento Terra Prometida, João relata que ainda mantém o desejo de estudar. Nas palavras de Sawaia (1999, p. 104-105): “Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e afeto”. Nesse sentido, declara que “[...] até hoje, até hoje, se tivesse aqui à noite, mesmo com essa lama toda eu faria esse sacrifício. Entendeu? Com certeza! Se fosse até na Marambaia eu ia, de noite, a pé ou de bicicleta eu faria esse sacrifício, mas, eu iria”. A pesquisa, revela que a conquista de direitos como à terra, à educação, à moradia, o saneamento básico, o transporte, a energia elétrica, entre outros, são realidades ainda muito distantes que podem ser compreendidas em uma relação que se confunde tanto como dívida social, como promessa a ser concretizada. Ele nos apresenta reflexões e desafios que vivenciou em sua trajetória de vida e narra que *vira e mexe* é na música que vai encontrando a alegria para curar as dores, para suavizar as cicatrizes provocadas pelas injustiças sociais e descansar um pouco da luta. Ele problematiza e reorganiza conceitos de exclusão e inclusão, produzindo outras compreensões no que tange a concepção de dor e sofrimento ético-político, abordados por Sawaia (2009), para sujeitos que viveram situações de interdição à educação e de negação de direitos sociais.

Referências

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 14 jul. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- MIURA, Paula Orchiucci; SAWAIA, Bader B. Tornar-se catador: sofrimento ético-político e potência de ação. *Psicologia & Sociedade*, 25(2), p. 331-341, 2013.
- KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.
- SAWAIA, Bader (org.). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. p. 97-118. *As artimanhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

