Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire: Fronteiras Freireanas

Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças

Ana Cristina da Silva Rodrigues
Renata Hernandez Lindemann
Gabriela Ximendes Swenson
Raissa Lamadril da Silva Silveira
Organizadoras

Triálogo

Ana Cristina da Silva Rodrigues
Renata Hernandez Lindemann
Gabriela Ximendes Swenson
Raissa Lamadril da Silva Silveira
Organizadoras

Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire: Fronteiras Freireanas

Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças

Triálogo

Título
Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças

Organizadoras
Ana Cristina da Silva Rodrigues, Renata Hernandez Lindemann Gabriela Ximendes Swenson e Raissa Lamadril da Silva Silveira

Editor
Marcelo Duarte

ISBN: 978-65-84591-27-1
ISSN: 2176-3569
DOI: 10.29327/5340773

Publicado por
Triálogo
Rua General Neto, 71, Sala 404, Caixa Postal 194,
Moinhos de Vento, Porto Alegre, RS, Brasil
www.trialogo.com.br
contato@trialogo.com.br

Primeira publicação: Outubro de 2023

Conselho Editorial

Prof. Dr. Edward Pessano
Universidade Federal do Pampa

Prof.ª Dr.ª Lucia Giraffa
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Edson Massayuki Kakuno
Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Prof.ª Dr.ª Francéli Brizolla
Universidade Federal do Pampa

Prof. Dr. Valdo José Cavallet
Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Vaneza Silva da Rosa
Secretaria de Educação de Santa Cruz do Sul/RS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

F745 Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire (24. : 2023 : Bagé, RS).
Anais do XXIV Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire : Fronteiras Freireanas – Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças [recurso eletrônico] / orgs. Ana Cristina da Silva Rodrigues ... [et al.] — Bagé : Triálogo, 2023.
Dados eletrônicos (pdf).

ISBN 978-65-84591-27-1
ISSN 2176-3569

1. Freire, Paulo, 1921-1997 – Congressos. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação popular. 4. Professores – Formação. 5. Educação – Movimentos sociais. I. Rodrigues, Ana Cristina da Silva. II. Título. III. Evento.

CDD23: 370.1

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Direitos Autorais
© 2023 por Triálogo e os autores individuais de cada capítulo. Obra de livre acesso para leitura e compartilhamento, desde que a obra original não seja modificada e/ou utilizada comercialmente. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou utilizada de qualquer forma ou por qualquer meio além do permitido sob esta licença sem a autorização escrita de cada autor do capítulo ou da editora, exceto para fins de ensino, pesquisa e/ou extensão.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

Reitor
Roberlaine Ribeiro Jorge

Vice-Reitor
Marcus Vinicius Morini Querol

Pró-Reitora de Graduação
Claudete da Silva Lima Martins

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação
Fabio Gallas Leivas

Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Paulo Rodinei Soares Lopes

Pró-Reitora de Planejamento e Infraestrutura
Viviane Kanitz Gentil

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis e Comunitários
Carlos Aurélio Dilli Gonçalves

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas
Alexandre Antônio dos Santos Nino

Pró-Reitor de Administração
Fernando Munhoz da Silveira

Chefe de Gabinete
Magda Luiza Torres Barreto

Diretor do Campus Bagé
Alessandro Carvalho Bica

REALIZAÇÃO

Universidade Federal do Pampa

Campus Bagé

Campus Jaguarão

Mestrado Acadêmico em Ensino (Bagé)

Mestrado Profissional em Educação (Jaguarão)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Política, Avaliação e Gestão da Educação - GEPPAGE

APOIO

Coletivo de Leitoras de Paulo Freire na França

Associação dos Supervisores em Educação do RS (ASSERS)

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Gestão Educacional (Unisinos)

Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (UFFS)

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado (UNISC)

Instituto de Educação (FURG)

Programa de Pós Graduação em Educação (UFSM)

Programa de Pós-graduação em Educação (UFRGS)

Instituto Federal Farroupilha (IFFar)

Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA)

Rede Nacional Café com Paulo Freire

Coletivo Terra de Marias

FINANCIAMENTO

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs)

Edital 12/2022 – Auxílio para Organização de Eventos

COMISSÃO COORDENADORA GERAL DO EVENTO (FAPERGS)

Ana Cristina da Silva Rodrigues
Alessandro Carvalho Bica
Juliana Brandão Machado

COMISSÃO COORDENADORA ESTADUAL

Ana Cristina da Silva Rodrigues (UNIPAMPA)
Cheron Zanini Moretti (UNISC)
Graziela Rinaldi da Rosa (FURG)
Jaime José Zitkoski (UFRGS)
Joze Medianeira dos Santos de Andrade (UFSM)
Márcia Adriana Rosmann(IFFAR)

COMISSÃO COORDENADORA LOCAL

Ana Lúcia Souza de Freitas
Celso Augusto Nunes da Conceição
Daniele Duarte da Cunha
Debora Rocha da Silva
Elimara da Silva Goncalves
Everton Fêrrer de Oliveira
Felipe Correa da Rosa Leite
Franceli Brizolla
Gabriela Ximendes Swenson
Lúcio Jorge Hammes
Renata Hernandez Lindemann
Rubya Mara Munhoz de Andrade

COMISSÃO DE COMUNICAÇÃO

Brendha dos Santos Valandro (Acadêmica de Publicidade e Propaganda, UNIPAMPA)
Mariana Rodrigues Tavares (Acadêmica de Publicidade e Propaganda, UNIPAMPA)
Raíssa Lamadril da Silva Silveira (Mestranda do PPG em Ensino, UNIPAMPA)

BOLSISTAS CAPES

Gabriela Ximendes Swenson
Raíssa Lamadril da Silva Silveira

Canal do You Tube: https://www.youtube.com/@XXIVForumPauloFreire2023

COMITÊ CIENTÍFICO

Coordenação

Everton Fêrrer de Oliveira (UNIPAMPA/Jaguarão)

Renata Hernandez Lindemann (UNIPAMPA, Bagé)

Avaliadores e Mediadores

Alan Dutra de Melo (UNIPAMPA)

Ana Lucia Castro Brum (UFRGS)

Barbara Sicardi Nakayama (UFSCar)

Cássia Ferreira Miranda (UNIPAMPA)

Celso Augusto Nunes da Conceição (UNIPAMPA)

Cleiva Aguiar de Lima (FURG)

Eliane Almeida de Souza (UFRGS)

Fernanda dos Santos Paulo (AEPPA)

Graziela Rinaldi da Rosa (FURG)

Isabela Camini (MST)

Jaime José Zitkoski (UFRGS)

Joze Medianeira dos Santos de Andrade (UFSM)

Jucenir Garcia da Rocha (UNIPAMPA)

Juliana Brandão Machado (UNIPAMPA)

Juliana Vieira (UFSCar)

Márcia Rosmann (IFFar)

Patricia Pohlman (UFSM)

Rogério Paiva Castro (UFSCar)

Sergio Ricardo Gacki- Unipampa Jaguarão

Solange Aparecida da Silva Brito (UFSCar)

Thiago S. Weingartner (IFFar)

SUMÁRIO

PARTE I

26 Uma carta convite à leitura, ao estudo e reflexão
Ana Cristina da Silva Rodrigues, Renata Hernandez Lindemann Gabriela Ximendes Swenson e Raissa Lamadril da Silva Silveira

29 Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire: Carta-Compromisso

33 Carta Apresentação - Convite

35 Carta da Estação
Ana Cristina da Silva Rodrigues

PARTE II

Eixo 1 - Paulo Freire: Educação Popular - Experiências, Espaços e Sujeitos Diversos (Remoto)

Cartas Pedagógicas

40 A escola que tenho e a escola que desejo
Ana Maria Sampaio dos Santos

45 Carta pedagógica sobre um (in)édito viável partilhado
Elisama de Jesus Gonzaga Santos e Patrícia Mercês dos Santos

50 Experiências Freireanas na monitoria acadêmica e na docência
Fabiano Selbak dos Santos

55 Piquinique com Paulo Freire no Jardim Marielle Franco em Paris: conexões transfronteiriças
Maria Luísa Souto Maior, Irène Pereira e Ana Lúcia Souza de Freitas

59 Sobre divisas que partilham, sobre distâncias que aproximam: inacabamento do Sul ao Norte brasileiros
Lisiane Costa Claro e Cássia Ferreira Miranda

Resumos e Outras manifestações

64 **A filosofia de Paulo Freire como prática emancipadora na inserção de alunos haitianos**
Milena Ribeiro Lopes

68 **A intervenção pedagógica como construção da cidadania**
Valéria Silva Brum e Lúcio Jorge Hammes

72 **A reciclagem popular e a educação ambiental popular: o que emerge da vivência de catadoras/es de materiais recicláveis**
Camilla Helena Guimarães da Silva Rostas, Mário Ricardo Guadagnin e Cristiano Benites Oliveira

77 **Conselho Político: experiências democráticas da Educação Popular**
Adriana Kátia Tozzo, Almir Paulo dos Santos e Angela Barbara Rossetto

82 **Mulheres do campo vão à escola? Um estudo de caso na Colônia Ponte Cordeiro de Farias-Pelotas (RS)**
Tatiana da Silva Bandeira e Graziela da Rinaldi da Rosa

85 **Pedagogias de Terreiros: notas sobre um Ensino Popular**
Rodrigo Lemos Soares e Dérik Camargo Fernandes

89 **Práticas Pedagógicas em Terreiros: por uma autonomia das infâncias**
Rodrigo Lemos Soares e Dérik Camargo Fernandes

93 **Práticas Pedagógicas Interculturais: anunciando a potencialidade dos domínios dos conteúdos, metodologias e sensibilidade**
Ana Maria da Silva Barbosa

Eixo 2 - Paulo Freire: Educação Popular - Experiências, Espaços e Sujeitos Diversos (Presencial)

Cartas Pedagógicas

99 **Formación ciudadana en medio a la hiperconexión y la inteligencia artificial**
Marcelo Duarte

Eixo 3 - Paulo Freire: Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas

Cartas Pedagógicas

104 **A escola que almejamos**
Margarete Chesini Mendes e Carlos Alessandro da Silveira

108 **Carta a quem ousa fazer: sobre a experiência de construção coletiva e emancipatória de um currículo da EJA**
Solange [Sol] Aparecida da Silva Brito

112 **CARTEJA - Emoções, sentimentos e obstáculos vencidos através das cartas**
Viviane Jacobini Vignochi e Beatriz Rockett Gruske

116 **Participação de pessoas idosas e inclusão digital**
Estela Kohlrausch

120 **Saberes, memórias e caminhos: o processo de doutoramento sanduíche**
Flavia L. P. Gonzales

Resumos e Outras manifestações

125 **CMET Paulo Freire: construindo inéditos viáveis**
Elmar Soero de Almeida e Maria Alice Gouvêa Campesato

129 **Entrelaçamentos entre EJA e Educação Popular: expectativas e realidades**
Cristiane Garcez Noronha Duttel

Eixo 4 - Paulo Freire: Movimentos Sociais, Educação e Trabalho

Cartas Pedagógicas

136 **A dialética prática freiriana: o PET em movimento**
João Paulo de Almeida Farina e Cleiton Turski Da Silva

140 **Carta Desabafo: do controle à resistência**
Gisele Mazzarollo

144 **Carta pedagógica a Paulo Freire sobre o Novo Ensino Médio**
Karine Piaia, Eliane Salete Gerevini e Bárbara Nicola Zandoná

Resumos e Outras manifestações

149 **A Educação Ambiental e Agroecologia: diálogos entre saberes contra hegemônicos e a pedagogia freiriana**
Danielle Rosa Nascimento, Leandro Porto Marques e Jefferson Marçal da Rocha

Eixo 5 - Paulo Freire: Educação do/no Campo

Cartas Pedagógicas

154 **Cartas de Guerra: uma ferramenta interdisciplinar para a Educação do Campo**
Ana Lucia Vargas, Lislei Wolter, Marisa Watthier Menegoni e Silvana Maria Gritti

Resumos e Outras manifestações

159 **A práxis do Estágio Supervisionado II: vivências experiências com estudantes do Campo**
Raniele Quevedo de Lima e Márcia Adriana Rosmann

Eixo 6 - Paulo Freire: Educação Profissional, Técnica, Tecnológica e Superior

Cartas Pedagógicas

164 **As Cartas Pedagógicas: o ato de escrever como processo de formação**
Mariângela Bairros

168 **Cartas para quem aprende a ensinar matemática sem o sentido da visão**
Layza Duarte

170 **Carta Pedagógica Convite-ProvocAção**
Jose Heitor de Souza Gularte

174 **Nem tudo são flores! Bastidores das andarilhagens com Cartas Pedagógicas e outros registros no ensino de graduação e pós-graduação**
Ana Lúcia Souza de Freitas e Cleiva Aguiar de Lima

176 **Professor/a estreante na Educação Profissional e Tecnológica: a aprendizagem da docência**
Eloisa Maria Wiebusch, Andressa Wiebusch e Rubya Mara Munhóz de Andrade

180 **Questionamentos e reflexões um convite ao diálogo com a engenharia**
Felipe Correa da Rosa Leite

Resumos e Outras manifestações

185 **O processo de planejamento para a implementação da curricularização da Extensão no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense**
Rafael Madruga Pereira e Fabiana Celente Montiel

189 **RCET - Roda de Conversa Extensionista Transformadora e a democratização do ensino na perspectiva da Universidade do encontro**
Rubya Mara Munhóz de Andrade, Eloisa Maria Wiebusch e Luciano dos Santos Pereira

193 **Revisitando diários…**
Cleiva Aguiar de Lima

Eixo 7 - Paulo Freire: Práticas Educativas na Educação Básica

Cartas Pedagógicas

196 **Andarilhagens com a Escola Pública: inquietações construídas em Estágio de Observação no Ensino de História**
Guilherme José Schons

200 **Da alegria e desafio de ser Professora/Pesquisadora**
Daniele Miranda Lopes e Lúcio Jorge Hammes

204 **Educação crítico-dialética freireana nos projeto político-pedagógicos escolares: um convite à reflexão**
Rogério Paiva Castro

208 **Ensinar exige saber escutar: a importância do diálogo durante a elaboração e o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar**
Diandra dos Santos de Andrade

212 **Escola do/no Campo: o desafio da mudança**
Laiza Karine Gonçalves e Hildegard Susana Jung

216 **Gestão democrática e compartilhada: contra a educação bancária, a favor da educação integral**
Tatiane Ayala Waldow, Daianny Madalena da Costa e Fabiane Carpes

220 **Reflexões sobre a Educação Básica em tempos pandêmicos**
Ticiana Cougo Cardoso, Helder Porto Oliveira e Viviane Aquino Zitzke

224 **Trilhas virtuais: uma alternativa pedagógica à formação integral**
Aury Coimbra dos Santos Patrícia Rosa Louzada da Silva e Danielle Müller de Andrade

Resumos e Outras manifestações

229 **A (im)possibilidade de articular a Pedagogia Freireana com o Empreendedorismo e o Projeto de Vida no Novo Ensino Médio**
Jerônimo Sartori

234 **A precariedade dos processos de ensino e aprendizagem nos tempos pandêmicos: uma percepção pela perspectiva freiriana**
Márcia Maria dos Anjos Gomes Rodrigues, Gabriel da Silva Barros e Monalisa Rodrigues Pereira

238 **Abordagem temática freireana no Ensino de Física: a busca por temas geradores em um contexto local**
Julio Gabriel Graff Henicka, Daniel Ferreira Gomes e Josiane Marques da Silva

243 **Aula-oficina: o Ensino de História dialogando com as reflexões freirianas**
Natália Centeno Rodrigues

247 **Avaliação de um material didático-pedagógico baseado na articulação CTS Freire: um olhar a partir de sua implementação**
Laíza Sturza Loy, Diuliana Nadalon Pereira e Cristiane Muenchen

251 **Contribuições da Educação Física à ruptura da invisibilidade da História e da Cultura Afro-Brasileir**a
Karoline Lopes Rodrigues, Letícia Nunes Barboza Pereira e Fabiana Celente Montiel

255 **Educação Física Estético-Ambiental: um percurso formativo e sensibilizador**
Lucas B. Marques, Patrícia da R. L. da Silva e Danielle M. de Andrade

257 **O Clube de Ciências e as possibilidades para a alfabetização científica em Ciências da Natureza**
Ana Helena Carlos Brittes, Gabriele Milbradt Glasenapp e José Vicente Lima Robaina

261 **Os Clubes de Ciências como ferramenta educativa dentro da cidade: uma exploração dos espaços não-formais de ensino do município de Dom Pedrito/RS**
Gabriele Milbradt Glasenapp, Ana Helena Carlos Brittes e José Vicente Lima Robaina

265 **Pretagogia Freiriana nas Relações Étnico-Raciais no contexto da Turma 170**
Shirlei Alexandra Fetter, Raquel Karpinski e Ella Karpinski

269 **Quando muros sociais se concretizam: uma experiência com o estudo da realidade em um bairro periférico**
Gibran Meira Lustosa Júnior, Maria Eduarda Barriles Marinho e Bruna da Rosa de Brites

273 **Regimento escolar e ATF: limites e possibilidades em uma escola na região oeste de Santa Maria**
Pedro Afonso Schenatto Contri e Talia Mara Batisti

277 **Tema gerador: um olhar crítico ao projeto político-pedagógico de uma escola pública de Santa María baseado nos pressupostos freireanos**
Lucas Brondani Brandão, Isabella Dill e Cristiane Muenchen

281 **Sequência didática: a água e a cultura da pesca**
Gabriela Trindade e Patrícia Moura

Eixo 8 - Paulo Freire: Crianças e Infâncias

Cartas Pedagógicas

286 **A quem ousa se afetar e educar com afetividade**
Jean Carlos Gomes Santos Costa

290 **A(s) infância(s) e as crianças nas cartas pedagógicas de Paulo Freire: escritos que se comunicam**
Jackeline Pereira Mendes e José Luiz Ferreira

294 **Narrativas de crianças e professoras que testemunharam a pandemia nos cotidianos escolares: a escuta e o direito a dizer a sua palavra**
Juliana Vieira e Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

298 **Reflexões do livro Para a Infância e sua acessibilidade no ambiente escolar**
Monisa Maciel Pasqualini da Silva

302 **Um convite a reflexão às professoras das infâncias**
Amanda Machado Mugica dos Santos

306 **Viver o cotidiano exige resistência: pela defesa da criança como foco da escola da(s) infância(s)**
Ariana de Queiroz Lima

Resumos e Outras manifestações

311 **Paulo Freire e a importância educacional de ser um perguntador de si mesmo**
Carina Ferreira dos Santos e Sandra Regina Simonis Richter

314 **Paulo Freire na alfabetização de crianças**
Angela Barbara Rossetto, Almir Paulo dos Santos e Adriana Kátia Tozzo

Eixo 9 - Paulo Freire: Formação de Professores(as)

Cartas Pedagógicas

318 **Avaliando com cartas pedagógicas: resistência, resiliência e libertação**
José Luiz Ferreira e Niédja Maria Ferreira de Lima

322 **Carta sobre a aventura da escrita de Cartas Pedagógicas no Ensino da Didática**
Rosane Oliveira Duarte Zimmer e Sônia Maria de Souza Bonelli

Resumos e Outras manifestações

327 **Construindo um espaço dialógico na formação continuada de professoras(es) da Educação de Jovens e Adultos em uma escola andarilha**
Daiane Ferreira Ferreira e Elaine Correa Pereira

331 **Docência compartilhada: diálogo através de cartas**
Marta Nörnberg e Patrícia Pereira Cava

334 **Educação continuada na docência universitária: contribuições de Freire para o projeto Docência Colaborativa**
Rafael Arenhaldt, Luciane Ines Ely e Maria Elly Herz Genro

338 **Encontro com Freire: relatos de formação docente**
Daniele Javarez de Oliveira, Fabiele Rosa Pires e Bruna Natiele Kemerich Goulart

342 **Escritas de Cartas Pedagógicas no curso de Pedagogia-UFCG: encontros dialógicos com a educação bilíngue de surdos**
Niédja Maria Ferreira de Lima, Jackeline Pereira Mendes e Janiely Ferreira Lopes

346 **Formação de professores no diálogo entre a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Autonomia**
Dilmar Luiz Lopes e Laura Silveira Kowalczyk

349 **Formação de professores para a EJA - Desafios**
Roberto Winters Steil e Antonio José Muller

353 **Freire na Licenciatura: subjetividades sobre a docência na Educação de Jovens e Adultos**
Cátia Keske, Daniela Carolina Ernst e Mônica de Souza Trevisan

357 **Pedagogia da Autonomia: contribuições para licenciandos e professores**
Mônica de Souza Trevisan e Cátia Keske

361 **Sim, ensinar exige liberdade e autoridade do saber docente**
Raquel Karpinski, Shirlei Fetter e Isabella Carrer

365 **Um estudo acerca da formação inicial de licenciandos participantes do PIBID no curso de Física da UFSM**
Arthur Rocha de Araujo e Santos, Thiago Magalhães e Welliton Cleyton Silva de Moraes

370 **Webinário como um espaço de reflexão e formação continuada na EJA em tempos de pandemia**
Leonardo Pavlak Suris, Daiane Ferreira Ferreira e Elaine Correia Pereira

Eixo 10 - Paulo Freire: Políticas Públicas e a Gestão Educacional

Cartas Pedagógicas

375 **A docência no Ensino Básico e as experiências com a diversidade**
Angelita Carla Alves Pereira

379 **A luta pela educação pública: inclusiva e democrática**
Ana Lucia Castro Brum e Denise Brum Tavares

383 **Memórias e experiências de uma gestora escolar - Trajetórias que me trazem à pesquisa narrativa e autobiográfica**
Débora Medeiros do Amaral

387 **Novo Ensino Médio: discursos alardeados de protagonismo juvenil**
Zeneida Corrêa Rodrigues

Eixo 11 - Paulo Freire: Educação Ambiental, Saúde, Ética e Espiritualidade

Cartas Pedagógicas

392 **Diálogos iniciais: reflexões de uma doutoranda em Educação Ambiental**
Roberta Avila Pereira e Simone Grohs Freire

Resumos e Outras manifestações

397 **A dimensão da espiritualidade na identidade de educadores/as ambientais**
Sabrina Meirelles Macedo e Marta Bonow Rodrigues

401 **A educação/constituição das mulheres campeiras no Sul do Pampa Sul-Riograndense**
Marta Bonow Rodrigues e Sabrina Meirelles Macedo

405 **Mulheres, pobreza e esperança: reflexões a partir da educação ambiental ecofeminista**
Lisiana Lawson Terra da Silva e Laryssa Louzada de Assis

409 **Pressupostos freireanos em educação ambiental crítica**
Laryssa Louzada de Assis, Simone Grohs Freire e Lisiana Lawson Terra da Silva

Eixo 12 - Paulo Freire: Educação e Direitos Humanos, Epistemologia e Feminismo(s), Educação para as Relações Étnico Raciais (ERES)

Cartas Pedagógicas

414 **As andarilhagens de "Por onde andam as cartas pedagógicas?"**
Micheli Silveira de Souza

418 **Cartas à próxima geração de educadoras e educadores antirracistas**
Rose Mari Ferreira e Antônio Cícero de Andrade Pereira

422 **Educação indígena e Paulo Freire: diálogos para pensar novas práticas pedagógicas na atualidade**
Jennifer Gama Silva

426 **O Movimento Negro Educador e a escrita como processo de conscientização**
Lindaura Simone Andrade dos Santos

430 **Para além de ferramenta analítica: nossa parceria começou ao falarmos sobre interseccionalidade**
Antônio Cícero de Andrade Pereira e Rose Mari Ferreira

Resumos e Outras manifestações

435 **Direitos Humanos: o Instituto APAKANI e a Educação Popular**
Eliane Almeida de Souza, Jaime José Zitkoski e Adilio Almeida Souza

440 **Paulo Freire e a construção de uma cultura da paz: desafios na atualidade**
Sérgio Trombetta, Jaime José Zitkoski e Luís Carlos Trombetta

Eixo 13 - Paulo Freire: Arte e Cultura Popular, Memória, Registro, Patrimônio e Acervos

Cartas Pedagógicas

447 **Autobiografias em aulas de arte-educação narradas em cartas**
Ana Cristina de Moraes

Resumos e Outras manifestações

452 **Fronteiras Freireanas e suas conexões**
Dilmar Paixão, Julio Pereira e Ricardo Rambo

455 **Relato do círculo de cultura que resultou na canção que Nós que criamos o padrão?**
Roberto Kittel Pohlmann

Eixo 14 - Paulo Freire: Diálogos Internacionais e com outros(as) autores(as) e correntes filosóficas

Cartas Pedagógicas

458 **Uma carta sobre cartas: construindo pontes entre o Sul a partir de Freire**
Carolina Schenatto da Rosa

Resumos e Outras manifestações

463 **Paulo Freire e Moema Viezzer em diálogo: contribuições para a Educação Popular**
Cheron Zanini Moretti e Morgana Pereira da Costa

Eixo 15 - Paulo Freire: outros diálogos possíveis (Remoto)

Cartas Pedagógicas

468 **A dor e o amor em escrever uma carta pedagógica em cinco partes**
Fabiana Sodré Fagundes

471 **A educação e o meio ambiente: apostando na criança pela sustentabilidade**
Jéssica Sanna Soares Pons

475 **A Educação Popular como possibilidade de empoderamento de pescadores e pescadoras artesanais de Tocantinópolis-TO**
Mateus Filho Vieira do Nascimento e Lisiane Costa Claro

479 **As potencialidades das cartas pedagógicas na formação de professores no estágio supervisionado**
William Teixeira Alves e Aristóteles Berino

483 **Cartas a Vanira**
Eliane Caetano da Rosa

487 **Carta para Lis: uma paciente/impaciente**
Maria Elisabete Machado

491 **Carta pedagógica aos profissionais de educação**
Regina Albuquerque

494 **Carta Pedagógica: BOA NOVA**
Lilian Carla Molon

498 **Carta Pedagógica: relato de uma professora em busca do seu eu pesquisador**
Cristina Benedetti e Lilian Carla Molon

502 **Carta Pedagógica sobre as rememorizações de humanização freireana no ensino cooperativista**
Rejane Inês Kieling e Rosane Oliveira Duarte Zimmer

507 **Cartas Pedagógicas: uma reflexão sobre minha caminhada enquanto cidadã negra, para chegar ao nível superior com incentivo de minha mãe**
Érica Cilene dos Santos Cardoso

511 **Da formação inicial a atuação docente: fronteiras plurais em diálogo**
Nilda Stecanela, Júlia Pedroni e Kauana Melo

515 **Freire e os projetos pedagógicos institucionais: uma implicação à educação como ato político**
Kauana Melo e Caroline Caldas Lemons

519 **Macrocomponente curricular "Núcleo Articulador" - Projeto de Vida**
Arlene Aparecida de Arruda, Nilda Stecanela e Carla Beatris Valentini

523 **Marx e Freire, um diálogo possível**
Larissa Lussani Rodrigues

527 **Uma viagem pedagógica: relato de uma visita técnica à Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes**
Gabriela Ximendes Swenson e Ana Cristina da Silva Rodrigues

Resumos e Outras manifestações

532 **A busca pela ampliação da compreensão de leituras nos momentos culturais envolvendo as artes na escola**
Caroline Leszczynski Nunes Lauermann

536 **A ética em Freire: perspectivas indutoras para uma educação emancipadora**
Roberta Schmith

538 **A transcendência na Formação Continuada e Permanente do Professor**
José Antunes de Souza Pomiecinski e Geraldo Antonio Rosa

540 **Cartas Pedagógicas: o lugar das histórias de vida das professoras pretas atuantes no Ensino Fundamental**
Débora Rocha Silva e Ana Cristina da Silva Rodrigues

542 **Comitê de Gênero e Sexualidade - Uma proposta da UNIPAMPA para o combate às opressões de gênero e violências LGBTfóbicas na Universidade**
Luciano Pereira dos Santos, Rubya Mara Munhóz de Andrade e Nádia Fátima dos Santos Bucco

546 **Cultura, presencialidade e proximidade: contribuições das categorias ao debate da educação brasileira na atualidade**
Antonio Porto Silveira Júnior, Lucas Pessoa Pereira e Francine Couto de Oliveira Weymar

550 **Educação libertadora: cidades humanizadas, autonomia e equidade**
Raquel Maciel Lopes e Andréia Morés

554 **Escola como ferramenta para romper o ciclo da violência: um estudo sobre o impacto do encarceramento de familiares na vida escolar dos estudantes**
Stéphanie Souza de Lima

558 **Festival Dança Estudantes Rio Grande/RS: resistências artísticas**
Denise Prado Costa

562 **Formação Letiva na EZ: construindo e partilhando conhecimentos**
Juliana Carobin, Maiara Mozer, Paola Potrich e Emanuele Gentilini

564 **Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: a palavra ponte e a palavra mundo**
Sabrina Caroline Bassani

569 **O efeito do diálogo no curso de Administração no componente curricular de Negociação, a partir da pedagogia dialógica de Paulo Freire em uma Instituição de Ensino Superior de Santa Catarina**
Edson Junior Candatten e Gissele Prette

573 **O sentido de diálogo nas possíveis articulações da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer com a pedagogia dialógica de Paulo Freire**
Edson Junior Candatten e Celso Kraemer

577 **Piquenique com Paulo Freire: uma experiência coletiva de leitoras na França**
Claudia Becerra Baudry, Solange Messias Cidreira, Fernanda Gois de Brito, Fabiana Sodré, Luciene Rodrigues Silva, Maria Luisa Souto Maior e Mariângela Silveira Bairro

579 **Práticas pedagógicas em terreiros: por uma autonomia das infâncias**
Rodrigo Lemos Soares e Dérik Camargo Fernandes

Eixo 16 - Paulo Freire: outros diálogos possíveis (Presencial)

Cartas Pedagógicas

584 **A Educação e suas andarilhagens: fortalecendo os laços de amorosidade e igualdade**
Ângela Caruso e Angelita Carla Alves Pereira

588 **A EJA em 4 atos ao longo de minha vida**
Ricardo Ianzen Gomes

591 **A Escola e a Universidade em um encontro possível**
Raissa Lamadril da Silva Silveira e Alessandro Carvalho Bica

595 **A personalidade de aprendiz e a profissão de ensinamento**
Ernso Populaire

597 **Andarilhagem de uma espectadora (ansiosa) do XXIV Fórum Paulo Freire**
Luciene Rodrigues Silva

599 **Carta aos educadoras (es) engajadas (os) em dizer a sua palavra**
Gilnei Nunes Botelho, Daianny Madalena Costa e Rosane Wojciechowska Lucena

603 **Carta de uma mulher preta**
Ana Paula Fontoura Pinto

608 **Carta pedagógica no potente mundo freireano: reminiscências**
Celso Augusto Nunes da Conceição

612 **Concretização de um sonho**
Luciane dos Santos da Cruz

616 **Conversando com Paulo Freire - Tributo à Pedagogia da Autonomia**
Ivani Soares e Joze Medianeira dos Santos de Andrade

621 **De musa à poeta - Experiências narrativas**
Lilian da Silva Ney

626 **Diálogo em Freire: uma reflexão sobre a prática diária em uma escola do campo**
Ana Lucia Furtado Teixeira, Marisa Watthier Menegoni e Jefferson Marçal da Rocha

630 **Educação Pública de qualidade para a Educação de Jovens e Adultos em tempos de COVID-19**
Juçara Benvenuti

634 **Fronteira**
Reginaldo José de Souza

638 **Pensamento reflexivos acerca do processo civilizatório**
Márcia Regina da Silva e Gilnei Nunes Botelho

642 **O Esperançar em dias melhores: denúncias e anúncios**
Marli Almeida de Oliveira

646 **O papel dos professores para além da sala de aula**
Francis Felipetto

650 **Uma carta a Paulo Freire no seu centenário de vida (1921-2021): reflexões autobiográficas**
Francéli Brizolla

654 **Vença o medo de escrever usando uma cebola**
Amanda Vinhola do Nascimento

659 **A Lei do Ensino de História e Cultura Indígena como transgressão da lógica capitalista**
Eduarda Dumke Ribas

663 **As Cartas Pedagógicas como uma proposta de aproximação entre família e escola**
Márcia Silva Calvete

667 **Desafios para a Docência Universitária na contemporaneidade: o professor pesquisador e a perspectiva intersubjetiva/interdisciplinar na Pós-Graduação**
Clenio Vianei Mazzonetto e Jaime Zitkoski

671 **O GEPECiD enquanto espaço de constituição do ser mais**
Josiane Marques da Silva, Daniele Javarez de Oliveira e Cristiane Muenchen

675 **O Projeto Político Pedagógico como instrumento para o estudo da realidade: das contribuições às limitações**
Ana Julia Assolin Diaz, Augusto Garcia Leidens e Gustavo Machado Lopes

679 **Radicalização e sectarização: desafios para o momento contemporâneo**
André Luis Castro de Freitas e Luciane Albernaz de Araujo Freitas

683 **Seres inacabados em um mundo em constante transformação: reflexões a partir de Paulo Freire e Jean-Paul Sartre**
Alex Dos Santos

Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire: Fronteiras Freireanas

PARTE I

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

APRESENTAÇÃO

Uma carta convite à leitura, ao estudo e reflexão

Bagé, outubro de 2023

Querida comunidade Freireana!

> O "**inédito-viável**" é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um "percebido destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (NITA FREIRE, 1992, p. 206, grifo nosso).

Desejamos que estejam todos, todas e todes bem. Gozando de plena saúde, satisfação e retomando os propósitos realizados ao início do ano para este fechamento que se aproxima. Já se foram mais de 5 meses do nosso último encontro.E hoje estamos aqui para apresentar a síntese dos nosso trabalhos com a publicação dos Anais do XXIV Fórum de Leituras de Paulo Freire: Fronteiras Freireanas - Tolerância e Amorosidade, a fronteira como local de encontro e conexões transfronteiriças.

Como não poderia deixar de ser e coroando, mais uma vez um fórum marcado pelas Cartas Pedagógicas, nos valemos delas para fazer esta breve apresentação. As Cartas têm sido importante instrumento de diálogo, trocas e transformações entre nós. Temos pesquisado, ensinado , aprendido, partilhado e andarilhado com e através das cartas. São práticas de inéditos viáveis, são estes "percebidos destacados" que nos fazem enxergar que não sonhamos mais sozinhos, que boas realidades existem. E foi assim com o nosso 'Fórum de Bagé".

Neste ano de 2023, o Fórum de Leituras de Paulo Freire completou 25 anos. É um encontro itinerante surgido de um coletivo de leitores e estudiosos de Paulo Freire no ano de 1998. O primeiro encontro ocorreu na Unisinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, no ano de 1999, como forma de amenizar a saudade do nosso eterno mestre. O objetivo deste encontro é manter vivos os compromissos com a educação, as premissas da educação popular transformadora e o próprio espírito do educador.

No decorrer de cada ano, os diferentes grupos de estudos e pesquisas sobre a obra de Paulo Freire se organizam, aprofundam suas discussões, preparam seus trabalhos e suas caravanas para o encontro vindouro. Ao longo destes 25 anos, o evento ocorreu em diferentes cidades do Rio Grande do Sul, tendo como sede as mais diversas universidades envolvidas no processo. A cada ano são compostas uma comissão coordenadora estadual e comissões locais na universidade/instituição sede deste encontro.

Assim, agora em 2023, a Universidade Federal do Pampa teve a grata satisfação de sediar o XXIV Fórum de Estudos e Leituras de Paulo Freire. Como todos pudemos vivenciar, foi um encontro que trouxe desde a sua concepção, enormes desafios. O evento marcou o retorno à presencialidade, com uma organização no formato híbrido tendo em vista que nos anos de 2020, 2021 e 2022, devido ao distanciamento social causado pela pandemia da Covid-19, os encontros precisaram ocorrer de forma inteiramente virtual. Celebramos, neste ano, o vigésimo quarto encontro, uma vez que precisamos reunir em um só momento os anos de 2020 e 2021.

Considerando a cidade de Bagé-RS, foi muito significativa a realização do evento na região da fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai, assim o tema proposto tratou das Fronteiras Freireanas: Tolerância e Amorosidade, a fronteira como local de encontro e conexões transfronteiriças. Foi a primeira vez que o Fórum de Leituras de Paulo Freire ocorreu em âmbito nacional e até mesmo internacional, com a presença de grupos vindos de outros países para a celebração das memórias e ideias do educador, patrono da educação brasileira. Neste sentido, se destacou a participação do Coletivo de Leitoras de Paulo Freire na comissão organizadora do próprio fórum. Tal conexão impactou até mesmo na temática do fórum marcando o diálogo transfronteiriço no estudo da obra de Paulo Freire.

Outro destaque se deu na perspectiva da herança que o fórum tem deixado às novas gerações. Também, pela primeira vez, toda a temática e reflexões nas mesas dialógicas ocorreu sobre a responsabilidade de mulheres leitoras de Paulo Freire, trazendo o protagonismo feminino para o debate da educação popular transformadora.

A educação básica, através da Associação de Supervisores em e Educação do Rio grande do Sul - ASSERS e dos Institutos Federais, começa a assumir um novo papel de protagonista na organização do Fórum, uma vez que passam a compor as comissões organizadoras. A comissão coordenadora estadual esteve composta pela Universidade Federal do Pampa, pela Universidade de Santa Cruz do Sul, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela Universidade Federal do Rio Grande, pelo Instituto Federal Farroupilha e pela Universidade Federal de Santa Maria.

Os Anais que aqui compartilhamos estão organizados em três partes. A primeira marcada pela Carta Compromisso do Fórum, presente nas publicações aos longo destes 24 Fóruns, mais as cartas prévias enviadas a todos vocês como forma de preparação/"aquecimento" para o "Fórum de Bagé"; posteriormente, na segunda parte, todos os trabalhos apresentados nos Círculos Dialógicos, organizados por Eixos. Nos eixos em que ocorreram salas presenciais e remotas, todos os trabalhos

foram agrupados. Cada eixo/capítulo dos Anais está organizado por um bloco de Cartas Pedagógicas e outro bloco de resumos expandidos, resumos simples e outras formas de expressão. Por fim, a terceira parte será composta em novo volume pelos textos apresentados nas mesas temáticas, buscando uma reflexão conjunta a respeito da temática geral do Fórum.

O "Fórum de Bagé" também foi marcado pela chuva! Em uma região assolada pela seca e pelo histórico de racionamentos de água, a intensidade das chuvas nos três dias de realização do fórum foi um sinal de esperança, da vida e da energia presentes naquele encontro.

O encontro Freireano é reconhecido pelo afeto, pela luta e pela resistência. Anualmente renovam-se nossas esperanças na espera deste momento de partilha, momento onde nos encontramos para celebrar, para construir novos saberes, novas interpretações, para fortalecer e ressignificar o legado de Freire às novas gerações. Em Bagé não foi diferente, com amor e rigorosidade, ampliamos fronteiras, reencontramos abraços e presenças, estabelecemos e reforçamos conexões transfronteiriças. Fica aqui para a divulgação, multiplicação e reinvenção da obra de Paulo Freire, nosso humilde registro. Uma excelente e animadora leitura a todos, todas e todes. Que este seja um instrumento de registro, de estudo, de análise, de novas formulações e de permanente avanço da educação para a transformação.

Fraterno abraço, desde o Pampa Gaúcho.

Ana Cristina da Silva Rodrigues
Renata Hernandez Lindemann
Gabriela Swenson Ximendes
Raíssa Lamadril da Silva Silveira
(Organizadoras)

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTAS DO XXIV FÓRUM PARA OS/AS FREIREANOS/AS

Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire: Carta-Compromisso

O presente instrumento, de acordo interno, contém orientações e compromissos que entre si assumem os membros participantes do mesmo.

I. O Compromisso de estar sendo um espaço-tempo de alegria do encontro, de estudos e leituras de texto e de contexto:

- De afirmação, cultivo, reinvenção e ampliação das ideias de Paulo Freire e em diálogo com outros autores, a partir da Universidade, para viabilizar o diálogo plural entre instâncias promotoras de práticas e reflexões educativas; em articulação com os movimentos sociais e os espaços não escolares;

- De encontro entre educadoras e educadores por meio da pesquisa e discussão de trabalhos realizados, que deem continuidade e vigor ao legado de Paulo Freire, buscando, sempre, aproximar pessoas, instituições e movimentos sociais que trabalham a partir de suas ideias;

- Democrático e solidário de atividades político-educativas e culturais referenciadas na construção de uma sociedade radicalmente justa. A tarefa é, como Freire tanto sonhou, a construção do mundo sem opressão;

- De permanente discussão, reflexões e leituras de Paulo Freire e de engajamento nas aproximações entre instituições de ensino superior, escolas, movimentos populares e a práxis freireana.

II. O Compromisso com a itinerância no Rio Grande do Sul

- O FÓRUM DE ESTUDOS - LEITURAS DE PAULO FREIRE é itinerante entre instituições de ensino superior no Rio Grande do Sul e fica a sua organização administrativa sob a responsabilidade da Comissão Coordenadora de cada Reunião Anual, juntamente com a Coordenação Estadual.

III. O Compromisso com as atividades e com a rigorosidade metódica:

- O FÓRUM DE ESTUDOS - LEITURAS DE PAULO FREIRE deverá estimular e divulgar a realização de estudos, vivências, pesquisas, seminários, pré-fóruns com círculos dialógicos, produção textual, etc. e reinvenções pedagógicas, em referência ao pensamento e à obra de Paulo Freire;

- O FÓRUM DE ESTUDOS - LEITURAS DE PAULO FREIRE, como espaço de fortalecimento solidário que articula diferentes leituras e experiências, reunirá anualmente, no mês de maio, pesquisadoras e pesquisadores, militantes de Movimentos Sociais, educadores e educadoras, estudantes e demais sujeitos identificados com a Educação Popular Libertadora;

- A comissão organizadora local tem a responsabilidade de propor modalidades de inscrições e valores compatíveis com os diferentes segmentos sociais;

- É critério fundamental para a submissão de trabalhos ter Paulo Freire como referência bibliográfica e articulação nas diferentes formas de participação;

- A comissão organizadora local deverá publicar a Carta Compromisso do FÓRUM DE ESTUDOS - LEITURAS DE PAULO FREIRE no site do evento;

- As formas de participação podem ocorrer para inscritos com apresentação de trabalhos em pelo menos uma das modalidades, podendo constar, no máximo, em apenas uma como autor e uma como coautor: artigo, cartas pedagógicas, resumo expandido e outras formas de expressão, acompanhadas de resumo simples.

IV. O Compromisso com as Reuniões Anuais de pesquisadoras e pesquisadores:

- Cada Reunião Anual de Pesquisadoras e Pesquisadores aprovará um Acordo Interno orientando a sua realização no ano subsequente, tomando por base esta Carta Compromisso e em sintonia com os temas educacionais emergentes e as peculiaridades da instituição de ensino superior promotora.

V. O Compromisso com a Construção Coletiva:

- A construção coletiva do FÓRUM DE ESTUDOS - LEITURAS DE PAULO FREIRE envolve, de modo solidário, diferentes pessoas e instituições, especialmente, membros permanentes, que o estruturam organicamente e/ou colaboram com a sua continuidade, e demais pessoas comprometidas com o estudo e a prática da Educação Libertadora, em todos os níveis educacionais, em consonância com o que define a presente Carta Compromisso;

- Na realização de cada Reunião Anual do Fórum será produzido um documento síntese que registra tanto o diálogo no seu conjunto quanto a dinâmica que o viabilizou, sempre sob a responsabilidade da Comissão Organizadora;

- O Portal do FÓRUM DE ESTUDOS - LEITURAS DE PAULO FREIRE constituirá mediação no sentido de favorecer e qualificar o diálogo através da produção e desenvolvimento das marcas de memória gravadas ao longo das experiências vivenciadas; deverá disponibilizar o acervo e garantir sua manutenção no orçamento de cada edição do evento.

VI. O Compromisso com a tomada das decisões coletivas:

- A reunião da Assembleia Geral do FÓRUM DE ESTUDOS - LEITURAS DE PAULO FREIRE constitui seu órgão máximo de decisão;

- A Assembleia Geral é constituída pelos membros do FÓRUM DE ESTUDOS - LEITURAS DE PAULO FREIRE de cada edição, sob a presidência de um membro da coordenação estadual;

- A Assembleia reunir-se-á regularmente no mês de Maio de cada ano, durante a realização do FÓRUM DE ESTUDOS - LEITURAS DE PAULO FREIRE tendo em vista a necessidade de dar consecução aos encaminhamentos para o próximo Fórum;

- Decisões relativas à alteração desta Carta Compromisso deverão ser tomadas pela Assembleia Geral;

- O FÓRUM DE ESTUDOS - LEITURAS DE PAULO FREIRE será coordenado por Comissão eleita na Assembleia dos participantes de cada Reunião Anual, sendo renovada, a cada ano, em pelo menos um de seus integrantes;

- Caberá à Instituição eleita para o próximo FÓRUM DE ESTUDOS - LEITURAS DE PAULO FREIRE, garantir recursos orçamentários para a produção do site de divulgação e realização do evento, para a organização do mesmo, bem como para a manutenção do portal.

VII. O Compromisso com as questões administrativas:

- O FÓRUM DE ESTUDOS - LEITURAS DE PAULO FREIRE terá como instâncias administrativas a Coordenação Estadual e a Comissão Organizadora da Reunião Anual.

- A Coordenação Estadual do FÓRUM DE ESTUDOS - LEITURAS DE PAULO FREIRE será constituída por uma coordenadora ou coordenador e mais um grupo composto por 5 (cinco) pessoas;

- A Comissão Organizadora da Reunião Anual do FÓRUM DE ESTUDOS - LEITURAS DE PAULO FREIRE será constituída por um(a) representante da Instituição-sede da reunião anterior, um(a) representante da próxima Instituição-sede e um membro da Coordenação Estadual.

VIII - Compromisso com o Futuro:

- A organização de cada edição anual assumirá o compromisso com a historicidade do Fórum, compreendendo-o como um movimento cuja experiência se potencialize em sua dimensão formativa no que se refere a apoiar a recriação das práticas em diferentes contextos educativos e a produção acadêmica;

- A temática de cada edição do Fórum levará em conta os temas emergentes em cada momento histórico, constituindo-se como um espaço de resistência, em articulação com outros eventos parceiros, também comprometidos com o estudo e a recriação do pensamento freireano;

- A dissolução do FÓRUM DE ESTUDOS - LEITURAS DE PAULO FREIRE somente poderá ocorrer por decisão dos seus membros, reunidos em Assembleia Geral.

Elaborada e aprovada no X Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire.
São Leopoldo, 17 de maio de 2008.

Atualizada e aprovada no XX Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire.
São Leopoldo, 05 de maio de 2018.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTAS DO XXIV FÓRUM PARA OS/AS FREIREANOS/AS

Carta Apresentação - Convite

Bagé, fevereiro de 2023

Querida comunidade Freireana!

Queridos amigos, amigas e amigues! Nossa comunidade Freireana! Estamos muito felizes pela proximidade do nosso encontro.

A Unipampa Campus Bagé tem um enorme prazer de aceitar o desafio de retomarmos o Fórum de Leituras de Paulo Freire de forma presencial.

O XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire traz à baila o tema das Fronteiras Freireanas: Tolerância e a amorosidade, a fronteira como lugar do encontro e das conexões transfronteiriças.

Além de recuperarmos a magia do nosso encontro presencial, propomos para este evento refletir a respeito das conexões transfronteiriças.

Ampliando a perspectiva do fórum para o âmbito nacional e até mesmo internacional, esperamos em Bagé oportunizar experiências para uma nova versão na trajetória do fórum. Recuperando o espírito da esperança, da reconstrução, buscamos enfatizar as relações de tolerância e amorosidade e destacar o protagonismo feminino na reinvenção do legado de Paulo Freire.

Na fronteira sul do país, convidamos a todos para fazer história realizando mesas de diálogos com provocações sobre a fronteira, a tolerância, a educação popular e os feminismos.

Os círculos dialógicos, organizados por eixos já tradicionais nos fóruns, proporcionarão momentos de trocas, reflexões e compromissos político-pedagógicos.

Mais uma vez, as modalidades poderão ser apresentadas sobre a forma de resumos expandidos, resumos, outras formas de expressão e Cartas pedagógicas. Cartas Pedagógicas! Ahhh essas instigantes manifestações escritas que mexem conosco!

Mergulhando nas cartas, teremos um varal de cartas pedagógicas, um momento de celebração com o sarau das cartas pedagógicas, além de atividades alternativas de estudo e reflexão sobre a obra

do mestre Paulo Freire. Sejam todos muito bem-vindos! Sintam-se abraçados pelo Pampa e pela Rainha da Fronteira!

O nosso fórum chegou para nos alegrar!

Um grande abraço freireano a todos!

Comissão Coordenadora Estadual
Comissão Coordenadora Local

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTAS DO XXIV FÓRUM PARA OS/AS FREIREANOS/AS

Carta da Estação

Bagé, 1º de maio de 2023

"Em certos dias em que o Minuano soprava, enrolada num xale e pedalando na roça, Bibiana[1] pensava na avó que costumava dizer-lhe que o destino das mulheres da família era fiar, chorar e esperar." (VERÍSSIMO, 2013, p. 33).

A nós, resta esperançar.

Querida Comunidade Freireana!

Nosso tempo de espera está findando. Hoje é primeiro de maio e em poucos dias estaremos juntos celebrando a alegria do encontro. O Fórum de Estudos - Leituras é feito de encontros. Marcamos abraços, reencontramos afetos, contamos das nossas andarilhagens. A notícia de agora é que, finalmente, chove forte neste momento em Bagé-RS anunciando um tempo de boas novas!

Nosso Fórum, na XXIV edição, traz como símbolo a Estação Ferroviária da cidade de Bagé-RS. Fizemos esta escolha, porque a Estação é símbolo de muitas andarilhagens, de percursos, de caminhadas e de destinos. Por ela, afetos vem e vão, conhecimentos circulam, esperas afetuosas se encontram ou se reencontram.

> "O prédio[2] foi inaugurado em 02 de dezembro de 1884, por ocasião da inauguração da linha ferroviária Bagé - Rio Grande. Enquanto nos arrabaldes da cidade se construía a base dos trilhos, no centro da cidade era construída a estação de passageiros e de cargas. Na ocasião, o trem de passageiros trazia as autoridades, saudada por bandas musicais da cidade. Bagé, então estava ligada à cidade de Pelotas e logo a cidade de Rio Grande via férrea. O gado e o charque bajeenses chegariam a outros mercados. O progresso chegava e a cidade orgulhava-se de estar ligada aos principais pontos do Estado. Nesse dia, Bagé sepultava o secular transporte por carretas. Vencida essa etapa, começava outra, a ligação de Bagé ao restante da fronteira oeste. Em 14 de outubro de 1924, um incêndio destruiu completamente o prédio. No local, sessenta dias depois, foi iniciada a reconstrução da nova Estação Ferroviária, que cumpriu sua missão até mais da metade do século XX. (Bagé, 2023).

1 A cidade de Bagé acolhe a cidade cenográfica de Santa Fé, local onde foram realizadas as gravações do filme O Tempo e o Ventos, inspirado na obra de Érico Veríssimo.

2 Na década de 80, a administração pública fez uma permuta com a Viação Férrea, o prédio passou a abrigar o Centro Administrativo da Prefeitura de Bagé, onde consta o Gabinete do Vice-Prefeito e diversas secretarias da administração pública, como a Secretaria de Meio Ambiente e Proteção ao Bioma Pampa (SEMAPA), a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDI), a Secretaria de Infraestrutura e Desenvolvimento Urbano (SEINFRA), a Secretaria de Economia, Finanças e Recursos Humanos. Endereço: Rua Caetano Gonçalves 1151. Funcionamento de segunda a sexta-feira, das 8h às 18h para visitação e finais de semana somente sob agendamento. Telefone: (53) 3240-5049.

Assim, ainda que nem todos, todas e todes cheguem aqui via Estação Ferroviária, sejam muito bem- vindos a Bagé!!! Depois de três terríveis anos marcados pelo distanciamento social, pelo negacionismo, por perdas irreparáveis, o XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire retoma sua trajetória marcada por inúmeros desafios. Nós mesmas, da comissão organizadora, em maioria mulheres, aceitamos o desafio de sediar o evento. Além disso, retomamos a presencialidade, mas mantemos a possibilidade de participação à distância no formato híbrido. Marcamos o lugar da fronteira e das relações transfronteiriças, pois pensar "freireanamente" é pensar sobre o mundo. Destacamos a tolerância e amorosidade, porque vivemos tempos difíceis e "amar e mudar as coisas nos interessa mais". Para ir adiante, enfatizamos o protagonismo feminino, porque avançar com as leitoras de Paulo Freire é o anúncio de um novo tempo de partilha.

Nós, da Unipampa Campus Bagé, representando os demais campi , a coordenação estadual e os apoiadores do "Fórum de Bagé" estamos prontos e prontas para receber Freireanos e Freireanas com muita alegria e energia feliz. Nestes dias, vamos tecer ainda mais esperanças, dialogando, ouvindo, refletindo, comendo juntos, dançando e celebrando.

Ao chegar no Campus Bagé não esqueçam de fazer seu credenciamento, marquem sua chegada! Tragam agasalhos porque o Minuano[3] já toma força por aqui. Estejam em grupos, conversem, troquem, aprendam! Se organizem para circular pela cidade de forma coletiva, nosso campus é longe do centro. Temos poucas alternativas de refeições no campus. Vamos compartilhar um café oferecido pelo Coletivo Terras de Maria, mas é importante buscarem alternativas de refeição próximas ao campus. Estejam atentos à programação e observem os locais das atividades e do seu eixo dialógico.

Aos que nos acompanham de longe (virtualmente) estejam atentos aos links (os eixos remotos enviarão o link diretamente ao seu e-mail) e as atividades gerais serão transmitidas através do nosso canal do You Tube (https://www.youtube.com/@XXIVForumPauloFreire2023).

Na noite de sexta-feira, dia 05 de maio, vamos realizar nosso tradicional Jantar Dançante. É fundamental confirmar sua presença no jantar. Para aqueles que, porventura, ainda não o fizeram, segue o link para confirmação: https://forms.gle/SThPrZawjYLF5Wts6 (No máximo até as 23h do dia 02/05). O Jantar Dançante ocorrerá no Clube Os Zingaros, clube negro da cidade, importante local de luta e resistência e que colabora conosco no evento. Teremos muitas atrações e diversão garantida!!!

Queremos dizer a todos, todas e todes nossa grata satisfação de receber vocês no Pampa Gaúcho neste novo tempo, já um pouco frio, não de espera, mas de ESPERANÇA.

> Sozinha no seu quarto, sentada na sua cadeira de balanço, e enrolada no seu xale, a velha Bibiana espera... O quarto está escuro, mas para ela nestes últimos anos sempre, sempre é noite, pois a catarata já lhe tomou conta de ambos os olhos. [...] Viu guerras e revoluções sem conta, e sempre ficou esperando. Primeiro, quando menina, esperou o pai; depois, o marido. Criou o filho e um dia o filho também foi para a guerra. Viu o neto crescer, e agora Licurgo está também na guerra. Houve um tempo em que ela nem mais tirava o luto do corpo. [...] Como o tempo custa a passar quando a gente espera!

3 **Vento minuano** ou simplesmente **minuano** é a corrente de ar que tipicamente acomete os estados brasileiros do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. É um vento frio de origem polar (massa de ar polar atlântica), de orientação sudoeste, algumas vezes também classificado como cortante. Ocorre após a passagem das frentes frias de outono e inverno, geralmente depois das chuvas.Seu nome deriva dos Minuanos, um grupo indígena que habitava os campos no sul do estado do Rio Grande do Sul.

Principalmente quando venta. Parece que o vento maneia o tempo. (VERÍSSIMO, 2013, p. 33-34).

Um fraterno abraço desde o Pampa Gaúcho.
Outono de 2023.

Prof.ª Drª Ana Cristina da Silva Rodrigues (UNIPAMPA)
Coordenadora Estadual do XXIV Forum de Leituras de Paulo Freire
Comissão Coordenadora Estadual

Referências

Prefeitura Municipal de Bagé. Antiga Estação Férrea/Centro Administrativo. Disponível em: https://www.turismobage.com.br/pontos.php?id=69. Acesso em: 01 maio 2023.

Prefeitura Municipal de Bagé. Cidade Cenográfica de Santa Fé. Dispnível em: https://www.turismobage.com.br/pontos.php?id=69. Acesso em: 01 maio 2023.

Estações Ferroviárias do Brasil. Disponível em: http://www.estacoesferroviarias.com.br/rs_bage_riogrande/bage.htm. Acesso em : 01 maio 2023.

VERISSIMO, Erico, 1905-1975. O tempo e o vento, parte i : O Continente 1 / O Continente 2 / Erico Verissimo. — 4a ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2013. https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13647.pdf. Acesso em 1º de maio de 2023.

WIKIPEDIA. **Vento Minuano**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Minuano_(vento). Acesso em: 01 maio 2023.

Estação Ferroviária de Bagé

Cidade Cenográfica de Santa Fé

Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire: Fronteiras Freireanas

PARTE II

EIXO 1

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO POPULAR – EXPERIÊNCIAS, ESPAÇOS E SUJEITOS DIVERSOS (REMOTO)

Cartas Pedagógicas

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

A escola que tenho e a escola que desejo

Ana Maria Sampaio dos Santos[1]

Ipueiras, 10 de Abril de 2023

Amigos freireanos, que alegria poder encontrá-los mais um vez, de forma virtual, mas sempre acolhida com esse abraço que se faz presente. Aprendemos a nos abraçar virtualmente e nos sentimos amorosamente recebidos. Cá estamos nós, mais uma vez o diálogo se faz presente, e hoje, em especial, conversarei com todos sobre os Povos Quilombolas, não os povos remanescentes no sentido geral, uma conversa sobre esses povos no viés da educação do município de Ipueiras, localizada no interior do Estado do Ceará.

Talvez vocês estejam se perguntando o porquê da escolha dos povos Quilombolas no município ipueirense. Assim, vou apresentar um pouco da história desses povos que durante anos se privaram dos seus direitos como povos remanescentes de Quilombos.

Amigos, em pesquisa aos dados da Seduc[2], existem comunidades remanescentes de quilombolas em quase todos os estados do Brasil, mas para esse momento falarei do Estado do Ceará, estado esse, composto por 184 municípios, sendo que em 20 municípios existem comunidades remanescentes. Para tanto, reitero o meu município e esse se apresenta com duas comunidades Quilombolas: Sítio Trombetas, com 46 famílias certificadas e o Sítio Coité com 45 famílias também certificadas.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha da de Pesquisa em História e Filosofia da Educação da UCS. Email: anasampaio.santos@hotmail.com

2 https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2017/01/dados_quilombola.pdf

Para tanto, caros amigos, essas comunidades para conquistar esse espaço, por si só buscaram diretamente aos órgãos federais, ou seja, não houve uma conquista a priori, de cunho municipal. Essas comunidades conquistaram com seus méritos esse reconhecimento de povos quilombolas. É nesse sentido que trago para nossa conversa a educação. Assim, falar em Educação Popular é falar impreterivelmente do legado do Educador Paulo Freire (1921- 1997) que trouxe importantes reflexões sobre os sujeitos postos à margem da sociedade do capital, bem como o pensamento na construção de uma teoria pedagógica libertadora que se faz primordial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sendo assim, vou me atentar para a temática das duas comunidades quilombolas ipueirenses, como foi mencionada anteriormente, mas é importante explicitar que nos povoados de Caités, Cobras, Feijão, Pau D'arco, Sítio do Negro – todos os sítios apresentados são do municipio em diálogo - os povos se apresentam como remanescentes nos dados do Censo, mas, apenas a população de Coité e Sitio Trombetas se consideram remanescentes de Quilombolas e tem esses direitos certificados pela Fundação Cultural Palmares.

Caros leitores, para melhor compreensão, vou me reportar à Escola de Ensino Fundamental Raimundo Sobrinho de Oliveira, no momento desativada, durante muitos anos a escola foi espaço em que a aprendizagem era compartilhada com crianças e jovens do povoado de Coité e das localidades vizinhas. Em virtude do número de estudantes que diminui a cada ano letivo, chegou um dado momento que, fechar à escola e nucleá-la a uma outra instituição de ensino, também do município, era mais viável naquele momento.

Diante da situação, esse espaço educacional, que antes recebia estudantes das duas comunidades remanescentes, talvez, por falta de informação ou até da ausência de conhecimento por parte dos professores não tinha a acolhida no que diz respeito a trabalhar a cultura desses povos como é assegurado pelo Documento Curricular Prioritário do Ceará – DCRC[3], que traz como um dos Temas Integradores – Abordagem Transversal as Relações Étnico-Raciais. Nesse sentido corroboro com Freire ao mencionar que,

> Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades humanas. (FREIRE, 2018).

3 https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de Lan%C3%A7amento.pdf

O que terá faltado naquele momento aos docentes, gestores, estudantes e comunidade? Faltou a procura do novo, faltou a permanente busca, faltou esperança, um reencontro? Essas respostas estão por vir e digo a vocês amigos freireanos, ela tem ano de 2023 como marco inicial. E sabem por quê? O processo de ativação da Escola de Ensino Fundamental Raimundo Sobrinho de Oliveira pode acontecer por todo o ano de 2023 e a mesma traz como proposta um novo formato educacional em que a valorização das lutas e conquistas desses povos serão contempladas na sua proposta educacional, que valoriza a escuta, o olhar além das paredes de concreto do espaço físico das escolas, pois ensinar e aprender transcende esses espaço, assim faz-se necessário trazer a educação popular.

Segundo Freire (2018) a educação popular não deve ser relacionada com uma transmissão de conteúdo que não tem a ver com as realidades dos sujeitos e numa imposição de uma única realidade aos mesmos. Ela deve, sim, entrelaçar em equidade, em relação de diálogo entre duas ou mais realidades distintas. E para nós caros leitores, sabemos quão e diversificada a nossa sociedade com suas pluralidades e singularidades em que, se a mediação professor-estudante se fundamenta em um relação de imposição de um mundo dominante, na maioria das vezes, aumenta os anseios dos estudantes, ao não se identificarem com o ensino repassado. Assim, ao trazer a comunidade remanescente de quilombolas de Coité e Sitio Trombeta se faz necessário também a formação do professor que é tema para conversarmos na próxima carta.

Nesse sentido, voltando para a história de conquista dessas duas comunidades, que lutaram por seu reconhecimento, há a necessidade de apresenta-las desde seu surgimento que datam para os povos do Sitio Trombeta o dia 15 de setembro do ano de 2009 e seu reconhecimento pela Fundação Cultura dos Palmares o dia 24 de março de 2010, bem como para a comunidade de Coité o dia 09 de junho de 2010 e certificada pela Fundação Cultura Palmares o dia 04 de novembro do mesmo ano. Para essas comunidades essas datas tem valores inestimáveis, visto que foi uma luta isolada de um número pequeno de famílias que buscavam seu reconhecimento. Por isso, se Freire (2018) sinaliza que é dessa maneira que a educação libertadora se constrói, no momento em que identificamos o universo temático em que os indivíduos estão inseridos.

Diante disso, após, quase trezes anos depois, a educação ipueirense abre novos olhares para esses povos e acolhe que vivemos em uma sociedade diversificada com crenças, valores e costumes que devem ser preservados. Se temos o espaço físico escolar, por que não reativar e trabalhar uma proposta pedagógica que valorize e preserve os costumes de um determinado grupo?

Infelizmente, sabemos, caríssimos leitores, que a história do povo negro por direito à educação não é de hoje, que as situações de opressão vivenciadas ainda nos dias atuais por esses povos, em

especial, na educação formal, têm raízes históricas e nos remete como o negro foi inserido no Brasil. Mas temos consciência que os anos que se seguiram não foram suficientes para corrigir as injustiças sofridas por essa população. Ressalto, que as comunidades aqui apresentadas sempre tiveram direito a educação, que a ida a esse espaço sempre foi atendida. O que trago para a nossa discussão é o respeito à cultura, respeito aos seus costumes, uma educação que valorize a história desses povos na sua localidade e seu espaço na educação no município ipueirense.

Diante do exposto ainda me questiono: Por que não estudar as lutas e conquistas da Associação AMORQUILOMBODECOITÉ que é reconhecida pela Fundação Cultural Palmares e não é trabalhada dentro das escolas municipais de Ipueiras-Ce. Por que os estudantes ipueirense, na sua maioria, não sabe que seu município tem remanescentes quilombolas? Deixar as "palavras", as "brincadeiras", os "costumes" se perderem, por quê? Que visão de mundo, os professores da minha cidade, estão repassando para os estudantes. Pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade e reconhecer que a educação não se caracteriza apenas por prática de ensino institucionalizadas como aquelas existentes nas escolas, mas considera que a educação abrange todos os processos de formação dos indivíduos, toda troca de saberes se constitui como uma prática educativa e pode se desenvolver nos mais variados ambientes sociais.

Fico a pensar, caros colegas, quantas histórias esses estudantes vindo das comunidades supracitados têm a compartilhar com os demais colegas. Quantos ensinamentos e lutas tatuadas nas histórias dos seus antepassados e quem podem ser compartilhados, seja numa sala de aula ou qualquer outro espaço educativo, ancorados na concepção do Círculo de Cultura de Paulo Freire. O Círculo de Cultura, portanto, "é um lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas e vivencias, que possibilitam a construção coletiva do conhecimento." (FREIRE, 2004). Imaginemos quantas histórias a serem dialogadas e entrelaçadas entre estudantes, sejam esses quilombolas ou não.

Enfim, colegas, somos conhecedores que a Lei de Diretrizes e Base – LDB propõe que, "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." (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a educação deve estar a serviço do desenvolvimento integral, pessoal e de aprimoramento das capacidades de agir, de pensar e atuar no mundo e sabemos que os processos formativos acontecem seja na educação formal, não-formal e informal. Assim, diante do foi exposto, a luta por reconhecimento, é através da educação, que tem como intuito transmitir a história dessas duas comunidades – Coité e Sitio Trombeta – a seus

descendentes por meio das suas histórias, costumes e tradições, trazendo os conhecimentos e práticas cotidianas da comunidade para as salas de aulas.

Assim, caros colegas, no desejo de uma educação mais acolhedora, que saiba escutar e olhar com amorosidade que me despeço de vocês com o desejo de um até breve.

Com carinho,

Ana Sampaio.

Palavras-chave: Escola. Quilombolas. Educação.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Carta pedagógica sobre um (in)édito viável partilhado

Elisama de Jesus Gonzaga Santos[1]
Patrícia Mercês dos Santos[2]

Salvador, 06 de abril de 2023.

Para discentes que anseiam participar da docência universitária e docentes comprometidos em auxiliar para que tantas quantas assim o desejem, se emancipem!

Essa Carta Pedagógica escrita a quatro mãos, tem como objetivo apresentar um relato sobre a experiência de duas professoras pedagogas em momentos diferentes formativos, mas com a realização de seus processos de emancipação em diálogo por meio de uma oficina em Cartas Pedagógicas.

Ao trazer no título o prefixo (in) destacado na palavra inédito tivemos a intencionalidade de esclarecer ao leitor que este relato retrata um inédito viável permeado por outro, ocorrido durante uma oficina nas quais nós autoras participamos de modo diferentes sendo transpassadas por processos de emancipação promovidos pela condição de discentes e docentes em um espaço de aprendizagem com perspectiva de educação libertadora.

1 Universidade Federal da Bahia. Mestranda em Educação, Professora municipal- SMED Salvador, elisama220682@gmail.com
2 Universidade Federal da Bahia. Licencianda em Pedagogia, patrimsantos@hotmail.com

Quando eu tive a oportunidade de retornar a instituição em que me formei em Pedagogia para ministrar uma oficina sobre Cartas Pedagógicas (gênero textual que tornou isso possível ao viabilizar a confiança de escrita necessária para que eu aprendesse a dizer a minha palavra com toda a rigorosidade metódica que um texto acadêmico demanda, mas com propriedade e pertencimento naquilo em que me propunha a dizer) trazia dentro de mim uma responsabilidade enorme, pois pretendia apresentar algo que me é precioso: a possibilidade de esperançar!

Enquanto estudante de pedagogia a docência universitária era algo inimaginável, mas após meu processo inicial de emancipação na escrita (SANTOS, 2022) compreendi ser possível, passando a dedicar meus estudos e pesquisas para aprimoramento e aprofundamento dos saberes necessários a esta profissão.

No segundo semestre letivo de 2022 fui convidada pelas Profª Rejane Alves e Gilvanice Musial, coordenadoras do Grupo de Estudos e Leituras Paulo Freire da Universidade Federal da Bahia (UFBA), para realizar uma oficina sobre Cartas Pedagógicas no componente curricular que estavam ofertando na Faculdade de Educação. Foi um momento dialógico que me fez compreender a importância do meu papel enquanto discente em registrar essas memórias que me ajudarão na construção da docente universitária que pretendo ser, inspirada em docentes que enxergam suas/seus discentes como capazes de transpor suas realidades com processos emancipatório, e por isso mantenho minha postura crítica e permanente em defesa da divulgação das Cartas Pedagógicas.

A oficina me permitiu vislumbrar a sala de aula em que almejo: um local com interação, saberes dialógicos permeados de amorosidade, respeito, que transitam de modo harmônico, crítico entre os que estejam se predispondo a aprender. Uma sala de aula genuinamente horizontal, não apenas pela disposição de cadeiras ou formato da sala, mas pela escuta sensível entre todos ali presentes, por acreditar que esta seja a ideia de uma educação libertadora para emancipação das pessoas. Mas uma dúvida me acompanhou ao final daquela aula. Seria possível que uma oficina trouxesse essa reflexão aos discentes ali presentes? O inédito que vivenciei inquietaria mais alguém no que tange às Cartas Pedagógicas?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No semestre letivo 2022.2 na Faculdade de Educação da UFBA foi ofertado o componente curricular EDCK95 - Paulo Freire: princípios filosóficos, políticos e pedagógicos. Nesse componente estudamos algumas obras de Freire a saber: "Pedagogia do Oprimido", Educação como Prática da Liberdade" e "A importância do Ato de Ler". A turma foi dividida em grupos com uma determinada obra para ler, em seguida a obra deveria ser apresentada em formato de círculo dialógico e posteriormente a atividade avaliativa culminaria com a escrita de uma Carta Pedagógica de acordo com as obras que tínhamos apresentado. Este ponto nos inquietou pois grande parte da turma desconhecia este gênero textual, fomos avisados sobre a realização de uma oficina anterior a escrita de modo a auxiliar na produção textual.

No dia 14/10/22 a profª Elisama Gonzaga ministrou a oficina compartilhando conosco seu conhecimento sobre Cartas Pedagógicas. Ela nos explicou quais eram os elementos que deveriam conter em uma Carta Pedagógica, como escrevê-la e que esta poderia ser endereçada a quem a gente quisesse. A professora respondeu todas as questões que foram surgindo ao longo da aula, procurando ser o mais objetiva possível para dirimir as dúvidas relacionadas com a escrita das Cartas Pedagógicas, sendo sempre muito amorosa e paciente em suas explicações. Ao final da oficina ela leu uma de suas cartas já publicadas o que nos deixou motivados a escrever.

A obra de Freire selecionada para meu grupo foi "A importância do Ato de ler". Nossa Carta Pedagógica foi endereçada ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva e a escrita teve como base os elementos apresentados pela profª Elisama na aula oficina e critérios construídos conjuntamente pelas

docentes e discentes da turma. A proposta era uma carta escrita em grupo (cada grupo era composto entre seis ou oito pessoas) e mesmo sendo uma opção de escrita difícil, este formato nos ajudou a contribuir uns com os outros, compartilhando as ideias e os entendimentos que tivemos da obra que lemos e apresentamos.

A escrita de nossa carta foi um exercício de partilha como dito anteriormente, mas também foi um exercício de respeito. Nessas reuniões fomos compartilhando nossos entendimentos sobre a obra estudada, bem como nossas dificuldades em escrever a Carta Pedagógica por "muitas mãos", bem como o desafio de ouvir, de permitir que cada um diga sua palavra tendo sua opinião respeitada e dialogada pelo grupo.

Este relato contendo a experiência de escrever uma carta entre oito pessoas, escrito em conjunto com a pessoa que me ensinou a escrever uma Carta Pedagógica me traz uma alegria imensurável e uma responsabilidade muito grande. Me remete então ao que Freire diz no final da segunda carta contida na obra "Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar" quando ressalta:

> É preciso, finalmente, que os educandos, experimentando-se cada vez mais criticamente na tarefa de ler e escrever, percebam as tramas sociais em que se constitui e reconstitui a linguagem, a comunicação e a produção do conhecimento. (FREIRE, 2019, p. 82).

Meu inédito viável em escrever uma Carta Pedagógica e submeter para um evento, me inspira e me diz que sou capaz, me possibilita a produzir conhecimento. Por isso é tão importante o exercício de ler e escrever, e para além disso é importante ter uma escola e/ou uma universidade que possibilite ao seus discentes condições reais e emancipatórias de escrita. Isso só será possível com uma educação de qualidade e garantia de acesso e permanência para todos.

Assim compreendemos a pertinência dos ensinamentos de Paulo Freire que reverberam por meio das Cartas Pedagógicas, que ao nos ensinar a dizer nossa palavra nos ajudou a esperançar, lutando por uma educação que produza transformação social como fruto de uma prática educativa, em que "educadores e educadoras se reconheçam e sejam reconhecidos/as como sujeitos produtores de conhecimento" (FREITAS, 2020, p.33).

Deixamos então um convite para conjuntamente pensarmos propostas capazes de promover estreitamento e interações entre os discentes e as diversas experiências formativas existentes, para que os motive na compreensão do quanto são capazes de realizar seus inéditos viáveis na produção de conhecimentos e mobilização de saberes.

Sugerimos ainda que os relatos divulgando essas vivências continuem a serem registrados em

Cartas Pedagógicas para que ampliemos nossa luta por uma educação libertadora, crítica que valorize a escuta sensível de outras tantas pessoas de modo a potencializar situações e espaços diversos de aprendizagem.

Palavras-chave: Inédito-viável. Emancipação. Esperançar

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 29. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Leituras de Paulo Freire**: uma trilogia de Referência. 2. ed. New York: Editora BeM, 2020.

SANTOS, Elisama de Jesus Gonzaga. **Carta Pedagógica como fio condutor para emancipação na escrita universitária**. *In*: XXIII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire: Sistema Paulo Freire: da Educação Básica à Educação Superior [recurso eletrônico] / organização de Cheron Zanini Moretti… [et. al.], Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) – São Leopoldo : Casa Leiria, 2022. p. 367-370.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Experiências Freireanas na monitoria acadêmica e na docência

Fabiano Selbak dos Santos[1]

Carta Pedagógica aos educadores de sala de aula!

Iniciarei minha reflexão por aquela que é talvez a figura mais significativa da educação nacional. Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro e patrono da educação no país, é amplamente discutido a partir de suas propostas para a educação de jovens e adultos. Na base do seu método se encontra o conceito aqui discutido: para Freire, a educação deve, necessariamente, colaborar para a construção da consciência das alunas e alunos em seu processo emancipatório no que tange as questões de uma autonomia cidadã.

Nesta breve carta, reflito sobre alguns conceitos importantes para se pensar a educação contemporânea abordados na disciplina de Filosofia da Educação II - Problemas Filosóficos, na qual sou monitor. E o quanto esta experiência me agrega como ensaio de autonomia no lugar em que estou inserido, na forma reflexiva. A emancipação e a autonomia, palavras potentes que Freire traz em seus escritos, podem servir como grandes instrumentos para discutirmos na maneira como a educação atual se dá, bem como outras reflexões possíveis que podem surgir a partir desse ponto e. Ao refletir sobre uma educação na contemporaneidade, penso em uma educação que enfrenta muitas crises.

1 Aluno do curso de Psicologia da UFRGS. Monitor na disciplina Filosofia da Educação orientado pelo Prof. Jaime Zitkoski. Email: fabianoselbak@gmail.com

Uma delas, que já vem sendo enfrentada há anos, talvez seja em relação justamente a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo, permeadas na relação entre professoras(es) e estudantes e entre professor(a) e escola/sociedade. Muitas das práticas emancipatórias em sala de aula são cortadas, vetadas, mas em prol de quê? Talvez pela necessidade de se ter controle do que é abordado ou debatido em aula? Os caminhos abertos nas monitorias acadêmicas no curso de pedagogia da UFRGS, me fazem refletir quanto a isso.

Observo no curso dos semestres que estou inserido na Faced-UFRGS e fico alimentando o desejo de que não se formem apenas alunas(os), mas sujeitos protagonistas, pessoas críticas e capazes de questionar a realidade do mundo atual?

Sendo assim, início apresentando de forma sucinta o pensamento de Freire sobre as questões que envolvem a autonomia, a emancipação e a educação, seguido de algumas percepções que tive ao ler esses pensamentos. Recordo também de situações que vivenciei ao longo da graduação em Licenciatura na Faculdade de Educação, principalmente a bolsa de monitoria na área da filosofia da educação, refletindo este estado de emancipação tão falado por Paulo Freire e outras pequenas experiências no território escolar para podem me ajudar a pensar sobre esses temas trazidos pelo autor.

Para o ser humano sair da minoridade, do estado de acomodação, medo e de controle, uma alternativa potente é a liberdade e a autonomia na forma de pensar e agir. Portanto, uma educação que promova o desenvolvimento da liberdade faz das pessoas mais autônomas, onde elas consigam pensar por si (apesar das muitas influências) e refletir nas ações que tomam no cotidiano. Educar para a liberdade e autonomia atualmente é educar para que os sujeitos pensem, não apenas obedeçam ao que é imposto.

Freire (1996) discute sobre a importância de um aprendizado que seja fruto de trocas, que não seja imposto, transferido. Ele acredita que deva existir uma verdadeira estima aos conhecimentos e hipóteses que cada criança, jovem ou adulto carrega, valorizando as experiências construídas dentro da sala de aula, mas também aquelas experiências de vida. Valorizar conhecimentos e estimular que se reflita sobre eles acaba construindo criticidade e autonomia, fazendo com que o professor abrace a curiosidade e as hipóteses que o estudante traz consigo. Sendo assim, o respeito à autonomia do educando produz também respeito à sua identidade (FREIRE, 1996) e às construções de vida que faz. O autor ainda coloca que:

> O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza

> o aluno, que minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legitima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 35).

Dessa forma, se faz essencial que as práticas educativas contemporâneas sejam capazes de emancipar, de acolher e se abrir ao que é novo, promovendo o reconhecimento do sujeito como ''ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar" (FREIRE, 1996, p. 23). Além disso, a emancipação defendida por Freire passa pela não exclusão do outro para se assumir como um sujeito, ou seja, pelo acolhimento a essas diferentes subjetividades.

Atualmente se observa uma educação onde alguns tipos de subjetividades são aceitas e outras são rejeitadas, ou controladas. Via de regra, no sistema educacional em cursos, e opera numa pedagogia onde o estudante não possui (ou possui pouca) autonomia para assumir seus pensamentos, hipóteses e experiências de vida. Não se estimula o pensar sobre si, sobre o outro, ou sobre as questões cotidianas da vida, pois muitas vezes esses não são os conhecimentos capazes de produzir algo em termos econômicos à sociedade. Um indivíduo autônomo, que tem sua subjetividade acolhida e é educado para questionar possui um grande potencial transformador.

Essas são algumas questões que acredito essenciais para pensar em uma educação contemporânea que construa a autonomia, que seja emancipatória e transforme a realidade que vivenciamos. Ao longo da monitoria como trabalhador estudante, tive diversas oportunidades para pensar nestes tópicos, algumas vezes observando exemplos que me inspiravam, e outros que me ensinavam, pois somos seres inacabados, como afirma o mestre Freire.

Essas são algumas das perguntas que me faço ao ler Freire trabalhando com monitor. Me faz também lembrar da forma como muitas estudantes que passavam por esta turma, se sentiam ao perceberem nesta disciplina em que estou monitor ha 4 anos, as provocações, em nosso espaço de aula, pois sempre ali é estimulado o diálogo, o estar em discussões de um novo vir a ser, ali expressavam seus sentimentos de felicidade, ou frustrações quanto as suas experiências docentes, ou de aprendizagem na educação formalizada ou não.

Concebo que a escola é (ou deveria ser) um lugar de fala sobre sentimentos, e a educação é (ou deveria ser) desafiadora, provocadora e instigante. Essas são importantes palavras chave para que se construa autonomia e para que a educação seja emancipatória, uma educação em que se pode falar, chorar, rir, desafiar ou ser desafiado.

Quando a escola, através das pessoas, não atua para apresentar outra visão de mundo - valores como a emancipação, a liberdade e a autonomia – esse pensamento não se modifica, continua a manter as pessoas passivas diante do que ocorre no mundo, sem desejo e sem noção de que podem mudá-lo. Continuar apenas observando o mundo sem fazer algo para modificá-lo é manter as estruturas de poder desigual, que assolam a nossa sociedade. Somos seres inacabados e vocacionados para o Ser Mais, como diz Freire (1994) e, portanto, seguir na busca de nos tornar cada vez mais autônomos deveria ser para nós esta meta educacional.

As experiências como monitor, me ajudaram a refletir esta questão, ser um estudante, mas buscar sempre o caminho do ser autônomo, incompleto, mas que dentro desta incompletude pode oferecer algo para a sociedade em especial a educação cidadã. Pois, como bem reflete Freire "não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê (...) como educador preciso ter a clareza a favor de quem e contra quem irei educar" (FREIRE, 2014, p. 100)

> Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. [...] Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço."(FREIRE,2014, p. 101).

Como um sujeito que busca sempre estar consciente, reconheço a grande importância e impacto das obras de Paulo Freire para pensarmos a educação. Como uma de suas grandes contribuições, nosso patrono da educação, provou que considerar a realidade do aluno, e assim, aproximá-lo dos conteúdos escolares, é essencial para promover a construção de conhecimentos significativos. As experiências na condição de monitor da faculdade de educação da UFRGS (Faced).

Para mim, foi possível refletir ao longo de nossas aulas, o quanto que ainda há muito para aprender acerca de suas obras, pois suas palavras inspiram e provocam inúmeras constatações e questionamentos. Sinto que me dediquei a compreender, e estudar Freire nesta disciplina e isso foi um convite em minha idade diferenciada, já que sou um homem de 52 anos, com outra perspectiva de mundo frente aos jovens na qual eu monitorava. Ali eu era um resultado de resistências educacionais, pois fui estudante da EJA (Educação de Jovens e adultos) e que agora entrava nas discussões dos saberes acadêmicos, e isso me fazia refletir que sempre há tempo para aprendermos algo novo, pois somos seres inacabados e, por isso, seres que possuem educabilidade.

Por fim destaco que, como monitor, aprendi que para Freire, educar exige uma série de

aspectos que precisam estar em constante avaliação e reflexão crítica. Nesta carta, apresento alguns pontos importantes de minhas experiências como homem de idade mais avançada e monitor da disciplina, e também fruto (Um estudante da educação de jovens e adultos) sonhado por Freire. Nesta perspectiva, eu busco pensar de que forma podemos formar estudantes autônomos e libertos em relação às práticas opressoras independente de suas idades.

Palavras-chave: Autonomia. Emancipação. Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Editora EGA, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Piquinique com Paulo Freire no Jardim Marielle Franco em Paris: conexões transfronteiriças

Maria Luísa Souto Maior[1]
Irène Pereira[2]
Ana Lúcia Souza de Freitas[3]

Paris, 07-10 abril, 2023.

Queridas participantes do Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire no Rio Grande do Sul. É com grande alegria que saudamos às/aos participantes do XXIV Fórum que se realiza na cidade de Bagé, no sul do Brasil, e com o desejo de somarmos esforços quanto aos estudos, leituras e reinvenção do legado de Paulo Freire. De modo especial, este ano de 2023 é um tempo que nos desafia a ampliar a rede de pesquisadoras/es sobre a educação popular freireana em diálogos internacionais, levando em conta que Paulo Freire se tornou símbolo de luta e resistência contra a ofensiva da extrema direita nos últimos anos.

Na França, apesar de bastante conhecido nos anos 70 do século XX, Paulo Freire posteriormente

1 Sorbonne Nouvelle – IHEAL, Master II in Social Sciences. cofundadora do Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França. E-mail: mlsms242@gmail.com
2 Maitresse de conférence à l'Université de Paris 8, chercheuse au laboratoire EXPERICE Diretora do Instituto bell hooks Paulo Freire. E-mail: ir_pereira@yahoo.fr
3 Doutora em educação; pesquisadora visitante no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas, Avaliação e Gestão da Educação (GEPPAGE), Unipampa – Campus Jaguarão e Bagé; cofundadora do Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França. E-mail: 0311anafreitas@gmail.com

ficou praticamente esquecido, sendo a partir de 2015 que vem ocorrendo a recuperação de seu pensamento. "Este resgate se deveu às dificuldades enfrentadas pelos militantes e pelos pensadores de esquerda diante do neoliberalismo e do neoconservadorismo, às quais o legado freiriano oferece respostas adequadas e oportunas" (PEREIRA, 2017). Além disso, surgem neste período vários grupos, formados por maioria de mulheres brasileiras, que vão realizar ações militantes em função da necessidade de lutar contra perdas de garantias constitucionais, demonstrando a importância da não passividade em frente aos opressores do sistema capitalista-liberal.

Por isso, escrevemos a vocês esta Carta Pedagógica, inspiradas no tema do Fórum de Bagé, que nos convida a pensar/exercer a fronteira como um lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Nosso objetivo é fomentar a continuidade do diálogo sobre pesquisas, estudos e leituras de Paulo Freire entre a França e o Rio Grande do Sul (RS), como já viemos realizando de diversas maneiras, buscando aproximar ações do Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França com o laboratório Experience, da Universidade Paris 8 e o instituto bell hooks Paulo Freire.

É com este objetivo que daremos continuidade à escrita, compartilhando a experiência do Piquenique com Paulo Freire, que ocorrerá em sua quarta edição, no ano de 2023. Desde o início, o Piquenique com Paulo Freire vem sendo realizado no Jardim Marielle Franco em Paris. O jardim foi inaugurado no dia 21 de setembro de 2019 como homenagem à vereadora carioca assassinada em 14 de março de 2018, sendo expressão do apoio da capital francesa em repúdio à violência e em defesa dos direitos humanos. Por isso, a escolha do local para a realização do I Piquenique não foi por acaso; marcar a presença de Paulo Freire no Jardim Marielle Franco é um ato simbólico da atualidade da luta e resistência contra todas as formas de opressão, inclusive em relação às mulheres na política.

É no contexto político de retrocesso da democracia no Brasil que acontece a criação do Coletivo, participando de ações de militância política e ao mesmo tempo buscando aproximação com grupos relacionados à formação acadêmica na França. Atualmente o Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França caracteriza-se por ser um grupo multiprofissional em compromisso com o conhecimento e reinvenção do legado freireano, buscando estabelecer ações transfronteiriças entre a França e o Brasil, tanto envolvendo a participação na militância política quanto na produção acadêmica.

No percurso desta experiência, o Piquenique com Paulo Freire no Jardim Marielle Franco destaca-se como ação fundante do movimento de estudos e leituras organizado pelo Coletivo. Assim, ao relatarmos sobre o piquenique, temos como objetivo apresentar a experiência do Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França e sua articulação com outros grupos, acadêmicos e militantes.

O primeiro piquenique, realizado no dia 19 de setembro de 2020, tornou-se um marco no

movimento de criação do Coletivo, que atualmente estabelece relações com outros movimentos, universidades, grupos e iniciativas realizadas no Brasil e na França.

O II Piquenique ocorreu em continuidade à programação do XXII Fórum Internacional Paulo Freire, realizado em Paris, nos dias 17 e 18 de setembro de 2020, tendo como tema "Educação, Gênero e Migração". Curiosamente, o segundo piquenique também ocorreu exatamente na data do aniversário de Paulo Freire, pois o ano anterior foi um ano bissexto. Neste ano, celebramos o centenário do educador com a participação de Ana Maria Araújo Freire, que nos honrou com sua presença de modo remoto. Para tanto, contamos com o apoio da Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (ASSERS).

O III Piquenique, realizado fez parte de um encontro com uma programação de três dias, de 17 a 19 de setembro de 2022. O "Passeio poético pelos lugares parisienses de luta" foi realizado no sábado, antecedendo a realização do piquenique no domingo e na segunda-feira realizamos um círculo dialógico no Campus Condorcet, em articulação com os grupos de pesquisa Laboratoire d'études de genre et de sexualité (LEGS) e Experience, da Universidade Paris 8.

Desde o início, as atividades realizadas pelo Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França tiveram como inspiração e referência o Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire que se realiza no Rio Grande do Sul, desde 1999 (FREITAS, 2020). Neste sentido, é importante referir que a criação do Coletivo também está relacionada à experiências de um Ateliê de Cartas Pedagógicas realizado em novembro de 2019, juntamente com o Comitê de Educação do grupo Mulheres do Brasil. O Coletivo vem contribuindo para a produção de conhecimento sobre a metodologia das Andarilhagens com Cartas Pedagógicas e outros registros, por meio da participação em ações de pesquisa relacionadas, de modo mais recente ao projeto Cartas Pedagógicas: a reinvenção do legado de Paulo Freire no ensino, pesquisa, extensão e gestão, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas, Avaliação e Gestão da Educação (GEPPAGE) na Universidade Federal do Pampa (Unipampa) no RS.

Em 2023, a organização do IV Piquenique com buscará superar algumas das limitações identificadas até o momento, assumindo dois desafios: (1) encaminhar o projeto do encontro com antecedência viável para sua certificação acadêmica e (2) direcionar a divulgação e a realização das atividades para o público francês que não fala português. Esperamos contribuir para os estudos sobre a presença/ausência do legado de Paulo Freire na França (OLIVIER; FAUCHER, 2021) fomentando diálogos transfronteiriços e articulando a produção de conhecimento entre o Fórum do RS e o Fórum Internacional Paulo Freire.

Ao finalizarmos, escolhemos a palavra boniteza, ressignificada na leitura de mundo de Paulo

Freire (ARAÚJO FREIRE, 2021), para expressar a complexidade do movimento em que, a cada ano, o Piquenique com Paulo Freire realizado em Paris vem estabelecendo conexões transfronteiriças que nos fazem esperançar e animam a levar adiante novos projetos. Desde já, convidamos para a participação no IV Piquenique com Paulo Freire que se realizará em Paris, dia 24 de setembro.

Esperamos vocês, se possível presencialmente, ou por meio do envio de sua escrita para o II Varal de Cartas Pedagógicas no Jardim Marielle Franco. Em breve divulgaremos maiores informações a respeito.

Saudações freireanas.

Até breve.

Palavras-chave: Piquenique. Paulo Freire na França. Boniteza.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria (Org.). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Andarilhagens de uma educadora pesquisadora**: Cartas Pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. São Paulo: BT Acadêmica; Porto Alegre: Poiesis & Poiética Casa Publicadora, 2020.

OLIVIER, Alain Patrick; FAUCHER, Eva. Recepção e não recepção de Paulo Freire na França: das ciências da educação à educação popular. **Pro-Posições**. Campinas, SP. V. 32, p. 1-34, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-62482021-0098>.

PEREIRA, Irène. La réception de Paulo Freire face au néoconservatisme en France. **Eccos - Revista Cientifica**, São Paulo, n. 52, p. 1-14, janv./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.17098>.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Sobre divisas que partilham, sobre distâncias que aproximam: inacabamento do Sul ao Norte brasileiros

Lisiane Costa Claro[1]
Cássia Ferreira Miranda[2]

Tocantinópolis-TO, 10 de abril de 2023.

Às pessoas queridas que o Tocantins e o GEPHEA nos trouxe,

Como vocês estão? Esperamos que estejam bem! Uma de nós duas, está sentada em frente ao Rio Tocantins, com a vista privilegiada da janela de casa. O cenário hoje é diferente: céu e rio cinzentos, pois há cerca de 40 minutos houve um temporal como ainda não tinha visto em Tocantinópolis. O tempo fica fresco por algum tempo, logo já sabemos que o calor retornará como sempre acontece em dia de chuva por aqui. Outra de nós, escreve do sul que começa a soprar seu vento anunciando o início do outono gaúcho. Escrevemos esta carta, como uma bonita oportunidade motivada pelo XXIV Fórum de Estudos e Leituras Paulo Freire, para agradecer a vocês, pelo modo como vêm habitando nossas

1 Universidade Federal do Norte do Tocantins e Universidade Federal do Tocantins, professora do curso de Pedagogia campus de Tocantinópolis (UFNT) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde (PPGECS/UFT), lisiane.claro@uft.edu.br.
2 Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), curso de Produção Cultural Campus de Jaguarão, cassiamiranda@unipampa.edu.br.

trajetórias desde quando por estas bandas chegamos, suscitando nossa condição de inacabamento.

Henz (2008) lembra que Freire anunciava a condição de inacabamento humano situando esta condição antropológica, uma vez que a natureza do ser humanos é "vir a ser", portanto, permanente construção e elaboração de si com o/a outro/a. Ao considerar que vamos sendo com o mundo e no mundo, trazemos um pouco de nós nesta carta, um "nós" que é habitado por tantos outros e outras e por cada uma e cada um de vocês.

Somos, como sabem, duas gaúchas de cidades vizinhas, mas só tivemos a alegria de nos encontrarmos no Tocantins. Com o assunto em comum, a região de onde viemos, tivemos uma conversa amigável que descortinou outros elementos em comum: nossa aproximação com a História, com a Memória, com a História Oral, com o compromisso com pautas, povos e grupos oprimidos historicamente. Nascia ali uma parceria de trabalho que foi tomando corpo e foi se tornando afeto. Visitamos o rio Tocantins, e na beira do Rio, junto a uma visita especial, da companheira Roberta, falamos sobre a criação de um Grupo de Estudos. Ali, às margens do Tocantins, surgiram os primeiros traços do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Arte, o GEPHEA. Em novembro de 2019, oficialmente, iniciamos as reuniões do grupo de estudos, presencialmente, na unidade do centro do campus de Tocantinópolis, da então Universidade Federal do Tocantins (UFT) - que logo, passaria e ser a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), trazendo os anseios e demandas das comunidades do norte do estado do Tocantins.

Nossa escrita, gente querida, é a manifestação de um agradecimento a tudo que aprendemos, ganhamos e sorrimos a cada encontro semanal, a cada pesquisa desafiadora, a cada projeto e ação de extensão que nos colocou mais próximas dos saberes de um norte muitas vezes tão esquecido pelo nosso país. Enquanto assistimos as recentes notícias de discursos de ódio, xenofobia, denúncia de trabalho análogo escravo no Rio Grande do Sul, sequenciado por mais falas preconceituosas contra as populações do nordeste e do norte brasileiros, buscamos em nossas experiências de acolhimento, de vida, de germinação da vida pelos cantos do Tocantins, esperança e potência de outras histórias, de outra sociedade. Cientes das condições de privilégio que temos, da região que crescemos e das oportunidades de acesso à educação, nos encontramos nas lutas por condições de equidade de gênero, aos direitos pela educação e acesso às camadas populares aos espaços historicamente ocupados pelo sujeito hegemônico. Nos solidarizamos com as questões étnico-raciais, estando em um território Apinajé com presença territorial no entorno de pelo menos mais 5 etnias indígenas.

Não sabemos profundamente de todas estas pautas, mas vamos, de mãos dadas, mergulhando cada vez mais nelas e em outras que nos situam da necessidade de saber que tanto não sabemos, mas

que nos convoca a mobilizar aquilo que já sabemos e o compromisso com os lugares que ocupamos. Freire (2020) nos lembra que o ser humano vai se tornando o que vem sendo: ser finito, inconcluso, mas consciente de sua finitude justamente para que neste processo possamos nos humanizar.

Estas são apenas parte de tantas questões que o GEPHEA nos provoca a pensar: nos (re) pensamos professoras, pesquisadoras e extensionistas, junto a todas e todos vocês. Iniciamos nossos encontros de modo presencial e logo, em março de 2021, enfrentamos a pandemia de COVID-19, entre tantas perdas, entre tantos receios e lutos, ainda sim, encontrávamos satisfação em reunirmos para discutirmos nossa realidade, exercitar a pronúncia do mundo: denunciando, mas também anunciando possibilidades de "sermos mais": mais humanos. A distância física nos aproximou enquanto grupo compromissado em estabelecer uma identidade pautada nas questões da Educação Popular, Educação do Campo, da História Oral, das questões de Gênero e das questões da Arte como potência.

Passamos a conhecer outras leituras de mundo, a ampliar nossas referências, a questionar quem lemos, com quem lemos, quem escreve o mundo, quem tem poder de voz diante do mundo e, sobretudo, como podemos refazer este mundo. Sem termos respostas, vamos ensaiando: escrevendo como uma vez a pesquisadora e educadora ambiental Michèle Sato disse, "Confetos" (Conhecimentos com afetos), lendo mulheres, negras, indígenas, estudando as ainda "pouco estudadas", aprendendo com vozes que foram silenciadas por muito tempo. Escutando mulheres que maternam, escrevendo e partilhando cartas pedagógicas com quem já não teve a pena e o papel como íntimos, mas hoje digitam seus registros apesar do difícil acesso. No mundo em que se fala em tecnologias e educação 5.0 (já nem se sabe ao certo qual o número seguido de ponto e zero), ainda pouco aprendemos a acolher as perspectivas "outras", sendo que nós somos estas outridades. Mas o GEPHEA tem demonstrado um enfrentamento ao silenciamento e falta de acolhida e queremos agradecer a cada uma e a cada um que por aqui, conosco, passou até este momento.

O distanciamento físico e as reuniões online, possibilitaram encurtar as distâncias: temos colegas queridas professoras do Tocantins, do Rio Grande do Sul, participantes de Tocantinópolis-TO, Araguaína-TO, Palmas-TO, Porto Franco- MA, Goiânia-GO, Rio Grande-RS, Pelotas-RS e Jaguarão - RS, pessoas que vieram e voltaram, mas que seguem se conectando e reverberando no seu fazer pedagógico os nossos encontros.

Sabemos que o que facilitou este alcance foi a institucionalização de um grupo, que, embora não esteja e nem possa se restringir a esta condição formal para viabilizar encontros dialógicos, assume, igualmente, uma prática efetiva que a universidade pública, em nossa perspectiva pedagógica, deve cumprir. Freire aponta em Medo e Ousadia, dialogando com Ira Shor, que os professores que

têm como sonho a transformação social devem possuir um processo permanente de formação nas próprias mãos, ao invés de aguardar da instituição uma formação profissional para tal. Afirma que "quanto mais um educador tem consciência dessas coisas, mais aprende da prática, e então descobre que é possível trazer para dentro da sala de aula, dentro do contexto do seminário, momentos de prática social." (SHOR; FREIRE, 1986, p. 35). Neste sentido, agradecemos a vocês porque permitiram que pudéssemos, até aqui, realizar um pouco dos sonhos de nosso fazer pedagógico.

Neste primeiro semestre de 2023, já em curso, estamos organizando uma nova retomada dos encontros semanais: os encontros de modo híbrido. Acreditamos na importância de estarmos reunidas novamente, mas não podemos e nem queremos renunciar à presença de quem está próxima de outros rios e próxima do mar. Não queremos ficar sem estes encontros e presenças tão valiosas!

Nos encontramos em cada ação, em cada intencionalidade pedagógica, em cada dúvida que nos lembre da nossa condição humana. Obrigada por caminhar conosco nestas estradas, de sul a norte, de norte a sul! Abraços nossos.

Palavras-chave: GEPHEA. Inacabamento. Educação Popular.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

STRECK, Danilo R.; RENDÍN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2008.

EIXO 1

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO POPULAR – EXPERIÊNCIAS, ESPAÇOS E SUJEITOS DIVERSOS (REMOTO)

Resumos e Outras manifestações

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

A filosofia de Paulo Freire como prática emancipadora na inserção de alunos haitianos

Milena Ribeiro Lopes[1]

O presente trabalho tem por objetivo mostrar a importância das reflexões de Paulo Freire para uma prática emancipatória de alunos haitianos em uma escola pública da cidade de Canoas/RS, tendo em vista que a imigração é uma situação atual e uma realidade presente em todo estado do Rio Grande do Sul que atualmente tem em torno de 180 mil imigrantes, entre haitianos e venezuelanos. É de extrema importância que essa questão seja pensada e analisada para que possamos incluir os alunos imigrantes de forma efetiva, levando-os através da educação uma vivência significativa de experiências e aprendizagens. Pois a realidade a qual os leva a atravessar fronteiras de seu país é dura e difícil.

Além disso, o Haiti enfrenta situações de extrema precariedade social a qual se agravou após o terremoto de 2010. Portanto quando falamos em conhecer a realidade do aluno não podemos perder de vista de onde vem esse aluno e o que ele viveu até chegar na sala de aula. Paulo Freire em Pedagogia da Esperança ao falar sobre a importância do conhecimento popular nos traz reflexões que facilmente podem ser trazidas para a questão que aqui se apresenta em relação a inserção de alunos imigrantes:

> O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo de contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida da

1 Pedagoga pela FURG Universidade Federal do Rio Grande – Professora em: Prefeitura Municipal de Canoas/RS- Mestranda em Educação pela UNILASALLE Canoas/RS.

> morte, da força dos santos, dos conjuros. (FREIRE, 1992, p. 85-86).

Portando uma maior aproximação com esses estudantes, para conhecê-los e tendo uma ambição ainda maior, compreendê-los é necessária. Trazendo as palavras de Freire: "Sei que sei como sei que não sei o que me faz saber, primeiro, que posso saber melhor o que já sei, segundo, que posso saber o que ainda não sei, terceiro, que posso produzir o conhecimento ainda não existente." (FREIRE, 2015, p. 23).

Ao observar os alunos(as) haitianos no cotidiano escolar é perceptível como se sentem muitas vezes deslocados e pode-se dizer até mesmo, perdidos. Um dos motivos claros e nítidos é a dificuldade em interagir com seus pares em decorrência da língua, afinal em sua grande maioria, a língua falada por eles é o crioulo, perpassando também o francês. Uma maneira a qual professores e estudantes encontraram para tentar diminuir essa distância em decorrência da língua, foi o uso de chromebooks e celular, onde é possível usarmos o tradutor, assim escrevemos e conseguimos nos comunicar, fazendo com que professor(a) e aluno(a) ensinem e aprendam ao mesmo tempo. Ainda assim é uma forma muita rasa ao falarmos em nos aproximarmos e compreendermos os alunos imigrantes.

Dessa forma acredito que primeiramente uma reflexão na filosofia de Freire anterior a uma prática se faz necessária. Em relação a essa prática de refletir para agir:

> Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2004, p.63).

Ao pensar e refletir o aluno imigrante através da filosofia freireana e inseri-la na prática pedagógica, trazemos também o papel do professor enquanto sujeito parceiro na construção do conhecimento:

> É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. 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, 2004, p. 25).

Afinal são sujeitos vindos de uma outra realidade, outra cultura e que ao chegar um contexto totalmente diferente o qual estavam acostumados precisam ser acolhidos de maneira que não haja de forma alguma discriminação, preconceitos ou exclusão. Para que isso ocorra, a inserção para

emancipação deve estar pautada em práticas democráticas. Nesse sentido trago pensamento de Freire em relação ao compromisso político e social da educação e dessa forma do professor, não somente dentro das quatros paredes da sala de aula, como também pensando em sociedade como um todo:

> Todavia, existe algo que deve ser destacado. Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis - ação e reflexão sobre a realidade - inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando está fundado cientificamente. Envolta, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, se sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos. (FREIRE, 1983, p. 21).

Assim, trazer essa discussão para as formações e salas de aulas acadêmicas com os fundamentos teóricos de Paulo Freire é um caminho para que a questão dos alunos imigrantes comece a ser uma pauta social em evidência. Que possamos discutir e refletir sobre esses alunos não de forma que sejamos senhores do conhecimento, e sim como conjunto de pessoas dotadas de vivência e culturas as quais devem ser ouvidas, vividas e respeitadas.

Para além do acolhimento e inserção que seja significativa é, após isso ser feito, que seja possível através da educação que alunos imigrantes passem a refletir sobre suas histórias, sobre seu país e o país que estão inseridos. Levando em consideração que tal ação é essencial para a emancipação destes alunos.

O objetivo aqui presente então é que se reflita sobre a questão atual da imigração e dos alunos que chegam às escolas de todo país e todo estado do Rio Grande do Sul, pois há muito mais que pode-se e deve-se aprofundar desta diáspora. Em relação à educação e emancipação convido a refletirmos também através das palavras de ADORNO:

> [...] gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 2020, p. 154).

Tudo isto é apenas um ensaio para que se possa contribuir com inquietações e questionamentos. Assim como um convite para que educadores(a) reflitam e assim possam aprofundar a prática pedagógica com alunos(as) haitianos. Que através da escola eles se sintam acolhidos, pertencentes e

incluídos. Para finalizar e caracterizar a prática educativa, FREIRE:

> Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição [...]. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. [...] sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. (FREIRE, 2011).

Palavras-chave: Educação. Reflexão. Prática.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Paulo Freire: tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

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

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

A intervenção pedagógica como construção da cidadania

Valéria Silva Brum[1]
Lúcio Jorge Hammes[2]

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade apresentar uma experiência com estudantes do 9º ano de uma escola municipal da cidade de Jaguarão- RS.

O objetivo da pesquisa era desenvolver o entendimento de cidadania com os estudantes, uma vez que a pesquisadora atua como Orientadora Educacional na escola e percebeu a necessidade de trabalhar este tema tão importante.

REFERENCIAL TEÓRICO

Cidadania significa, além do reconhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos, o cumprimento dos mesmos por parte da sociedade. Igualdade de direitos, de deveres, de oportunidades. Enfim, participação social e política não apenas por exemplo votar e ser votado. A cidadania deve ser pensada como condição fundamental de uma sociedade democrática.

Ser cidadão significa, conforme a origem grega, em termos bastante genéricos, ser o habitante

1 UNIPAMPA/Jaguarão, Mestrado Profissional em Educação, valeriabrum.aluno@unupampa.edu.br
2 UNIPAMPA/Jaguarão, Mestrado Profissional em Educação, luciohammes@unipampa.edu.br

da cidade, isso implica no pertencimento a determinado espaço geográfico. Ao extrapolar estes limites faz desaparecer as peculiaridades de cada espaço e dos indivíduos implicados. Serão todos "cidadãos do mundo", sujeitos indefinidos.

A metodologia utilizada foi do tipo intervenção pedagógica, previstos em cinco encontros chamados de "Círculos Dialógicos". Sempre após cada temática trabalhada os estudantes deveriam registrar sobre a temática trabalhada, através de cartazes, desenhos, escrita, entre outros.

Os Círculos Dialógicos são inspirados nos Círculos de Cultura de Freire, é isso: centro em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo, Freire (1980).

Para registrar e avaliar a intervenção, foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo, filmagem com a câmera do celular e fotografias.

ANÁLISE

Após a intervenção foi realizado um estudo sobre o material produzido por esta turma de 9º ano. Para fins de análise de dados, a metodologia adotada foi a Análise de Conteúdo. Para Bardin (1977) a Análise de Conteúdos é, portanto,

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

No primeiro encontro com os estudantes foram tratados os direitos e deveres dos cidadãos, foi explicado que um dos documentos mais importantes em que estão descritos os principais direitos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento criado pela ONU no ano de 1948.

Os direitos do cidadão no Brasil são assegurados pela Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã ou Carta Magna. Eles estão dispostos em seu Artigo 5º, que:

> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade […].(BRASIL. 1988. P. 08).

Existem outros documentos que também asseguram os direitos como o Estatuto da Criança e o Adolescente, o Estatuto do Idoso, o Estatuto dos Direitos do Consumidor, entre outros.

No segundo encontro falou-se de como exercer direito à cidadania para tornar essa explicação mais consistente foi explicado que na escola possui documentos como o Regimento Escolar que fala sobre os direitos e deveres dos docentes, discentes, funcionários, pais ou responsáveis. Foi lido o capítulo 3.2, deste documento, que trata dos direitos e deveres dos discentes. Chamou atenção o desconhecimento por parte da maioria dos estudantes que não sabiam que a escola possuía esse documento.

No terceiro encontro falou-se sobre algumas "Práticas de convivência em sociedade", os estudantes receberam o poema "A escola" de Paulo Freire.

A escola é um importante espaço para fazermos muitas reflexões e Paulo Freire traz para a realidade escolar, o pensar educação. Permite o reencontro com a esperança de um trabalho comprometido, responsável. Possível, se vindo ao coletivo escolar. Uma necessária compreensão de que a escola é lugar de gente,

> lugar onde se faz amigos, [...] gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. [...] e a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. [...] nada de ser como a o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. [...] numa escola assim vai ser fácil estudar, tralhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. (FREIRE, Paulo. A escola, Nova Escola, Nº 163, jun – jul, 2003).

É essa escola que se deseja construir, uma escola humana, capaz de compreender os desafios de seu tempo, reconhecer fatos, gestos, unir conhecimentos, recordar. Uma escola comprometida não só com essa geração e sim também com as gerações futuras. Para Paulo Freire, uma escola em que "o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente" (FREIRE, 2006, p. 111). O quarto encontro teve o tema "O papel político do cidadão" , os estudantes refletiram como é a escola hoje e a escola que querem.

Já no último encontro foram refletidas ações para uma educação para paz. Existe uma reflexão encaminhada por Guimarães, quando diz que a Educação para a Paz, nas últimas décadas, aprofunda-se na tentativa de construção teórica e busca afastar-se do modismo e senso comum dizendo que "necessita ser estudada, conhecida, debatida, para que as propostas de educação para a paz, em terras brasileiras, ganhem fôlego e sustentação" (2005, p. 320).

Educar para a paz demanda ações que promovam a dignidade humana, que defende a construção de uma sociedade que tem como base a ética, que respeita e valoriza as pessoas.

Propõe-se a educação para os direitos humanos como sustento de uma nova ordem social, baseada na ética do respeito e do compromisso para o bem de todos (Hammes;Zitkoski;Bombassaro, 2013, p.30), ou seja, uma educação que valoriza o meio no qual todos os seres humanos estão inseridos

RESULTADOS ALCANÇADOS

A pesquisa propôs práticas pedagógicas que promovessem a reflexão sobre cidadania, práticas de convivência em sociedade, o papel político do cidadão e cultura da paz, constatou-se que as atividades propostas ampliaram os conhecimentos dos estudantes sobre os temas.

Os cincos Encontros Dialógicos foram muito significativos para a pesquisadora e estudantes, embora o tempo disposto para a realização da intervenção ter sido pouco para explorar assuntos tão relevantes, principalmente no momento vivido nacionalmente e internacionalmente.

A pesquisa indica novamente que a "educação transforma pessoas" e que podemos contribuir para a transformação da nossa sociedade. Além disso, renova a esperança na pessoa e ajuda tocar nossos processos de mudança social.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

COSTA Joyce Vieira da Costa; GUINDANI, Miriam Krenzinger. Didática e pedagogia do diário de campo na formação do Assistente Social. **Revista Emancipação**. Ponta Grossa,v. 12, n. 2, p. 265-278, 2012.

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

_____. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **A escola**, Nova Escola, Nº 163, jun – jul, 2003.

HAMMES, Lúcio J.; ZITKOSKI, Jaime J.; BOMBASSARO, Luiz C.; Ética, Educação e Direitos Humanos. *Signos*, ano 34, n.1, p. 21-32, 2013. Disponível no site: Acesso em: 11 mai. 2020.

MONTEIRO, Charles. História, fotografia e cidade: reflexões teórico metodológicas sobre o campo de pesquisa. **MÉTIS**: história & cultura – v. 5, n. 9, p. 11-23, jan./jun. 2006.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

A reciclagem popular e a educação ambiental popular: o que emerge da vivência de catadoras/es de materiais recicláveis

Camilla Helena Guimarães da Silva Rostas[1]
Mário Ricardo Guadagnin[2]
Cristiano Benites Oliveira[3]

INTRODUÇÃO

Brandão (2013) defende que "Não há uma forma única nem um único modelo de educação" (BRANDÃO, 2013, p. 6) e que "[...] o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante" (Ibidem). Destaca a existência de variáveis que influenciam esse aspecto em organizações, classes, categorias, com ou sem a presença do Estado (BRANDÃO, 2013). Partindo dessa premissa, se faz necessário trazer para o diálogo a diversidade que compõe os processos de ensino-aprendizagem que acontecem na sociedade. Dessa forma, esse trabalho tem como objetivo descrever aspectos de processos educativos que ocorrem nas ações coletivas realizadas por catadoras/es do Movimento Nacional dos Catadores de Recicláveis (MNCR) no RS.

1 Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Doutoranda em Educação Ambiental (PPGEA/FURG), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Capes, camilla.rostas@gmail.com
2 Doutor em Ciências Ambientais (Universidade do Extremo Sul Catarinense/UNESC), mrguadagnin@hotmail.com
3 Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS/Campus Rio Grande), Doutor em Ciências Sociais (Unisinos), cristiano.oliveira@riogrande.ifrs.edu.br

REFERENCIAL TEÓRICO

A ideia de Educação Popular (EP) no Brasil emergiu em 1945 (COLESEL & LIMA, 2010), mesmo havendo referências que o termo circulava em debates constituintes dentro do território nacional desde 1820 (GOMES, 2020). No sentido radical do conceito, a EP se constituiu como uma ação do Estado para educar as "classes inferiores" da sociedade, mantendo assim as condições de opressão e desigualdade (GOMES, 2020). Na contramão dessa perspectiva, Freire (1982) propôs contemplar a formação de um sujeito crítico, capaz de ler o mundo além de ler a palavra (FREIRE, 1982). Sendo assim, não poderia ficar de fora das suas incontáveis contribuições, o campo ambiental.

Um célebre pensamento nos revela como o educador aborda o assunto: "Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a terra, a água, a vida!" (FREIRE, 2001, p. 25). Em que pese o nascimento da ideia da Educação Ambiental (EA) ter origem nos países centrais como uma resposta à crise da economia vigente, em decorrência do esgotamento de recursos naturais, sua consolidação na América Latina trouxe várias novidades. Freire foi um expoente nessa nova concepção. Defendia que somos seres "inacabados" (FREIRE, 1996, p. 24), em constante "vir-a-ser" (ibidem, p. 67), que transformamos e somos transformados, mas que, acima de tudo, temos a vocação ontológica de "ser-mais" (ibidem, p. 75). Assim, extrapola o limite de que o amor e a solidariedade é algo entre humanos, mas também com a natureza, em busca da preservação e da renovação do mundo (NASCIMENTO; GHIGGI, 2012).

Na década de 1980 essas "educações" efetivamente se uniram. Desse encontro, surge a Educação Ambiental Popular (EAP), comprometida com a emergente problemática ambiental das realidades locais e regionais ao mesmo tempo em que contestava as relações de dominação social, almejando a justiça socioambiental (PERALTA & RUIZ, 2010). Conforme defendido por Ruiz (1994), a educação que emerge desse encontro conjuga princípios ecológicos, sociais e políticos bem delimitados, não sendo suficiente apenas acrescentar pautas ambientais à EP ou ainda desenvolver projetos de EA com as camadas populares. Muito mais que isso, a EAP visa proporcionar a reflexão-debate sobre a realidade socioambiental, visando à garantia dos direitos das classes oprimidas (REIGOTA, 1991).

METODOLOGIA

Realizamos 6 entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas. Consideramos aqui 2 registros, o que contempla: 1 representante das catadoras e 1 representante do MNCR. Os

resultados foram analisados conforme a metodologia de Bardin (2011), onde determinamos três categorias a priori, sendo elas: "Visões da Educação", "Educação Ambiental" e "Processos educativos".

ANÁLISE E RESULTADOS ALCANÇADOS

A primeira entrevistada foi Ana Lídia[4], brasileira, de 32 anos, atualmente é presidenta de uma grande cooperativa em Cruz Alta - RS, que conta com 49 cooperados. Possui Ensino Médio Completo, cursos profissionalizantes e relatou que deseja continuar os estudos. Deixa claro que não é para deixar a reciclagem, muito pelo contrário, afirma que vê nisso a instrumentalização do seu trabalho dentro da cooperativa.

O segundo entrevistado é Professor Xavier[5], brasileiro, 47 anos. É graduado, mestre e doutor em Ciências Sociais; milita pela causa desde a década de 1990 (antes da oficialização do MNCR), tendo começado esse contato com os projetos de extensão na graduação. Conta que entre 2002 e 2005 passou por um período de proletarização, se tornando catador na Restinga (Porto Alegre/RS), passando após esse evento para a posição de apoiador orgânico do movimento. Atualmente contribui no setor de formação do MNCR setorial Rio Grande do Sul, bem como auxilia na elaboração de estratégias e projetos sociais para a categoria, em âmbito local, regional, nacional e, mais recentemente, internacional.

A primeira categoria analítica, definida como "Visões da Educação", buscou compreender a perspectiva dos participantes sobre o tema. Ambos destacaram que esse aspecto é fundamental, emergindo durante as falas palavras/expressões como "poder", "cidadania", "processo político", "constituição dos sujeitos" e "garantia de direitos". Destacamos na fala de Professor Xavier a questão da intencionalidade, pensando nos fins e objetivos do processo educativo. Isso corrobora com o exposto por Brandão (2013), que atesta a necessidade de uma educação voltada às especificidades de cada categoria, visando a emancipação popular.

Quando questionados sobre seu entendimento sobre "Educação Ambiental", conforme a segunda categoria determinada para análise foi destacado pelos entrevistados que é um "processo mais amplo", "carrega em si um caráter utópico" e "não deveria acontecer só na semana do meio ambiente". Professor Xavier também afirma que:

4 Nome fictício
5 Nome fictício

> [...] eu vejo a educação ambiental como isso, né? Como uma dimensão que integra imaginários utópicos e imaginários racionais, objetivos [...] (desintegrar) As utopias, os sonhos e tal, da realidade material… eu vejo que a transformação da realidade ela caminha junto, o reino da necessidade caminha junto, né? Quando tu tira a utopia [...] faz com que as pessoas não consigam enxergar mais a relação com o todo, com os sonhos e tal, com as transformações.

Por fim, chegamos à última categoria, "Processos educativos", onde buscamos perceber as práticas de educação no contexto do MNCR/RS. Professor Xavier afirma que os processos de formação são "estratégicos" e diz ser impossível pensar nos movimentos sociais sem essa ferramenta. Para ambos, essa via carrega uma possibilidade de superação da alienação, pois quando a/o catadora/r se mantém apenas no espaço da sobrevivência, no "catar para sobreviver", é deixado de lado aspectos importantes, como a luta por garantia de direitos e de cidadania. Para Ana Lídia, esses espaços foram essenciais para sua constituição de catadora; relata que sempre participa e incentiva outras pessoas, destacando que foi a partir das formações que conseguiu compreender a importância do seu trabalho.

Dessa forma, aproximamos esse fato à percepção da educação enquanto transformadora da realidade (FREIRE, 1996). Também foi possível perceber a coexistência de "educações": 1) aquela que acontece na base, de catadora/or para catadora/or, para suprir as demandas do trabalho (informal); 2) a que advém do coletivo, observada nos movimentos sociais/sindicais (não-formal); e 3) a educação formal. Concluímos que, mesmo com características e intencionalidades diferentes, essas dimensões educativas são essenciais para abarcar as necessidades da categoria.

Como proposta aos processos que já ocorrem, sugerimos a potencialização das premissas da EAP em uma práxis Freireana e Libertadora, pautada na emancipação coletiva de catadoras/es.

Palavras-chave: Mobilização social; catadoras/es; ressignificação de vidas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

_____. O que é educação? Editora Brasiliense, 57ª ed. São Paulo. 2013.

COLESEL, A.; LIMA, M.F. O movimento da educação popular nas décadas de 1950 e 1960. Anais do I Seminário de Pedagogia. 2010.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **À sombra desta mangueira**. 4. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

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

GOMES, R.R.L. Sentidos da educação popular na história brasileira. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, ano 7, n.12, p.30-53, jan./abr. 2020.

NASCIMENTO, L.A.; GHIGGI, G. PEDAGOGIA DO MUNDO: afirmando o compromisso com a preservação e a renovação do mundo – diálogos com Freire e Arendt. **Anais** do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

PERALTA, J.E.; RUIZ, J.R. Educação popular ambiental. Para uma pedagogia da apropriação do ambiente. In: LEFF, Enrique. **A complexidade ambiental**. 2010.

REIGOTA, M. Fundamentos teóricos para a realização da educação ambiental popular. **Em Aberto**, v. 10, n. 49, 1991.

RUIZ, J. R. **La educación popular y la dimensión ambiental del desarrollo**. Documento de discusión, Asamblea del Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Santiago de Chile: CEAAL, 1994.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Conselho Político: experiências democráticas da Educação Popular

Adriana Kátia Tozzo[1]
Almir Paulo dos Santos[2]
Angela Barbara Rossetto[3]

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, estabelece uma nova ordem jurídica e política, ao definir em seu preâmbulo o Estado Democrático brasileiro, dentro de uma concepção de que a democracia se constrói a partir da participação popular, onde o cidadão pode ou não opinar, sugerir e deliberar ações, tendo a possibilidade de mudar o curso das ações constituídas. Assim, " a participação pode ser compreendida a partir de diferentes significados, desde a manipulação até uma construção coletiva, dialogada e crítica da realidade estabelecida" (STRECK, 2018, p. 252).

Neste sentido, a experiência democrática de participação popular, que se dá no Município de Itatiba do Sul/RS, através do Conselho Político, constitui-se na possibilidade de vivenciar a democracia participativa, através da participação popular, construída por homens e mulheres, através dá organização, da mobilização, da atuação e da pressão estabelecida pelos movimentos sociais frente

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS, campus Erechim/RS, Professora da rede pública estadual no Município de Itatiba do Sul- RS, assessora e consultora em gestão pública. E-mail: adrianatozzo@yahoo.com.br.
2 Doutor em Educação pela UNISINOS, Professor do programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação – PPGPE da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Erechim/RS. e-mail: almir.santos@uffs.edu.br
3 Professora da rede pública municipal e estadual do município de Barra Funda- RS, Mestre em educação- UFFS/Erechim, e-mail: angelabarbararossetto@gmail.com

a gestão pública municipal, permitem vivenciar a democracia na vida da cidade.

O conselho político constitui-se em um colegiado institucionalizado, composto por representantes da sociedade civil, designados democraticamente, que sugere, avalia e acompanha a implantação das políticas públicas municipais, a partir de um espaço de efetiva participação, de caráter educativo, com a possibilidade da pronúncia da palavra. Um espaço de acordo com Gadotti " (....) que precisa ser de múltiplos espaços de formação, exercendo uma função mais formativa e menos informativa, como dizia Paulo Freire, muito mais gestora do conhecimento social do que lecionadora" (GADOTTI, 1992, p. 15).

Nesse horizonte, a partir da organização e da persistência dos movimentos sociais, das entidades e organizações do Município, de lideranças que passam a compreender que " a história é possibilidade e não determinação" (FREIRE, 1987), do clamor e da luta dos cidadãos e cidadãs itatibenses, do desejo de participar e de ter voz, vão "deixando de refugiar-se em uma ideologia de sobrevivência pessoal" (STRECK; ADAS; 2006) e passam a construir coletivamente o enfrentamento ao que os domina e os impede de construir a organização.

OBJETIVO GERAL

Investigar e analisar as experiências democráticas e populares, que podem ser identificadas na trajetória do Conselho Político, da gestão pública do Município de Itatiba do Sul/RS e como potencializam processos de educação popular indutores de uma nova cultura política participativa.

REFERENCIAL TEÓRICO

As experiências democráticas nascem e são construídas a partir da "pedagogia do oprimido"[4], vinculada ao empoderamento, organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, na possibilidade da transformação social. Uma concepção de educação que se constrói na relação de intervenção da sociedade, na essência de educadores populares, que compreendem que o saber construído, a partir da própria realidade, é pedagogicamente mais importante:

> [...] o importante não é compreender o que as pessoas produzem materialmente, mas como

4 Pedagogia do Oprimido: A "fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar" (FREIRE,2016, p.218). Uma educação que assume as dificuldades do povo, que crê na capacidade de pensar certo dos cidadãos, "é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também" (FREIRE, 2016, p.57).

> socialmente se organizam para produzir, a mesma ideia vale como base do imaginário da educação popular: não importa o que as pessoas sabem, mas como elas vivem a experiência coletiva de produzir o que sabem, e aquilo em que elas se transformaram ao experimentar o poder de criar tal experiência do que o saber é produto (BRANDÃO, 1985, p.157).

Do mesmo modo, a educação popular se realiza em todas as situações em que, a partir da reflexão das práticas dos movimentos sociais e populares, as pessoas trocam experiências, recebem informações, criticam, apreendem e se instrumentalizam. Os espaços públicos educacionais, sejam eles formais ou não, constituem-se em lugares de resistência, transgressão e de possibilidades. Lugar de esperança e de luta por fazer das experiências populares um projeto de sociedade, semeando sonhos e palavras. Lugar de dialogicidade, condição essencial para produção de uma pedagogia emancipatória, conectando a esta a participação, tencionando a ação e a reflexão nos processos pedagógicos e políticos.

Nesse contexto, a promoção de práticas reflexivas mediadas pelo diálogo compreendem o núcleo central do reconhecer-se como sujeito de sua história, tendo a dignidade humana como sua realização maior, superando as condições impostas pela sociedade, por meio de uma pedagogia emancipatória. Desenvolvendo a consciência de classe, insurgindo-se a qualquer forma de opressão e alienação, caminhando como cidadãos (ãs) mais autônomos (as), criativos (as), éticos (as) e estéticos (as). É desse modo que a educação em qualquer nível não pode ser entendida como neutra. Ela é sempre a favor do conservadorismo ou da mudança de uma realidade perversa.

Nessa direção, e diante de um novo momento da sociedade brasileira, é necessário a criação de novos instrumentos de intervenção, de espaços de participação popular, com a ideia de desenvolver uma pedagogia da gestão democrática, garantindo-se uma pedagogia mais qualitativa dos sujeitos, contribuindo para o surgimento de novas formas de exercício do poder e de gestão compartilhada das políticas públicas.

METODOLOGÍA

O presente projeto de pesquisa se propôs a promover uma análise, sobre a gestão pública, dentro de um contexto de participação e educação popular, que se estrutura a partir da formação do conselho político no município de Itatiba do Sul, tendo como ponto de partida a análise bibliográfica, documental e coleta de dados, a partir de rodas de conversa, inspiradas nos círculos de cultura de Paulo Freire.

No decorrer das rodas de conversa, a função da pesquisadora, além de participar das

discussões, foi apreender com o maior número possível de manifestações dos participantes, seja pela expressão oral ou por outras maneiras de dizer o que se pensa, acerca do que é proposto. As rodas de conversa se desenvolveram a partir de perguntas orientadoras, formatadas pela pesquisadora, para dinamizar e fomentar o debate entre os participantes, permitindo um posicionamento em relação ao diálogo. A pesquisa se desenvolveu em quatro encontros, sendo que o coordenador dos trabalhos era escolhido pelos presentes. A avaliação de cada encontro foi parte fundamental do processo, pois enriqueceu e orientou o trabalho quando necessário.

Assim, esta pesquisa constitui-se em uma provocação, em que teoria e prática estão conectadas, valorizando os diferentes saberes, problematizando-os de forma crítica e por meio das rodas de conversas, com lideranças sociais e políticas, que fizeram parte deste processo e que acompanharam a formação, a estruturação e as construções do conselho político, que este trabalho apresenta.

ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados seguiu a abordagem de Bardin (2016), com o propósito de conhecer e reconhecer as experiências democráticas e populares identificadas na trajetória do conselho político e como potencializam processos de educação popular indutores de uma nova cultura política participativa na gestão pública do Município de Itatiba do Sul/RS.

Diante da pesquisa qualitativa realizada, a análise foi construída a partir de três categorias: a) primeiras experiências democráticas na gestão pública de Itatiba do Sul; b) experiências democráticas e populares construídas pelo conselho político e implantadas na gestão pública de Itatiba do Sul; c) desafios do conselho político frente à gestão pública democrática participativa.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O processo de construção do conselho político, no Município de Itatiba do Sul, é resultado de um movimento social e político intenso da década de 1980. Falar deste processo de organização é compreender o papel central das lideranças políticas e sociais, que a partir de espaços de formação, organizados principalmente pela Igreja Católica, foram compreendendo que a leitura de mundo, procede a leitura da palavra, conforme afirma Freire (1982), no sentido de que o "poder" pode inibir ou potencializar os sonhos e as lutas do povo.

Dessa forma, emergem as primeiras experiências democráticas participativas no Município,

da organização do povo, no enfrentamento do poder constituído e na construção da consciência da coletividade. Assim, observa-se um conjunto de experiências democráticas e populares que vão se constituindo na instância do conselho político, que se transformam em um conjunto de leis municipais, nas diferentes áreas da gestão municipal, que permitiram que os conselheiros se tornassem sujeitos de sua história e da comunidade.

No viés da organização, do diálogo e da coletividade surgiram um conjunto de lideranças que assumem a autogestão do conselho político, impulsionando um ganho político para toda a comunidade, pois imprime um novo ritmo de participação e transparência na gestão municipal, potencializando processos de educação popular, indutores de uma cultura política participativa, em uma sociedade democrática em movimento.

Palavras-chave: Conselho político. Experiências democráticas. Participação popular.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2016.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. Ed. Brasiliense, 1985.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 11º ed. RJ: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Estado e educação popular na América Latina.** Campinas: Papiros, 1992.

STRECK, D. R. Participação popular, poder e formação da cidadania: um estudo político-pedagógico do orçamento participativo. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, 2018.

STRECK, D. R., & Adams, T. Lugares da participação e formação da cidadania. **Civitas: Revista De Ciências Sociais**, 6(1), 95–117, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2006.1.24>. Acesso em: 07 abr. 2023.

TOZZO, Adriana Kátia. **Conselho Político: experiências democráticas da educação popular em um município do RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fronteira Sul. Erechim. 2022.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Mulheres do campo vão à escola? Um estudo de caso na Colônia Ponte Cordeiro de Farias-Pelotas (RS)

Tatiana da Silva Bandeira[1]
Graziela da Rinaldi da Rosa[2]

Este trabalho busca conhecer os desafios que mulheres do campo enfrentam para estudar. Busca-se contribuir para pensar as relações de gênero no campo. Objetivo geral desse trabalho é conhecer a realidade das mulheres que vivem no campo (Colônia Ponte Cordeiro/Pelotas/RS). Timm (2013) realizou uma pesquisa com mulheres do campo de São Lourenço do Sul/RS, e acredita que "o meio rural por si só possui suas próprias peculiaridades, territorialidades e características, de um modo geral, identificá-las é essencial para o desenvolvimento local e regional". Precisamos ter um olhar mais atento para as mulheres que moram na zona rural, e identificar quais são as suas peculiaridades. A maioria delas trabalha na agricultura, cuida da casa, filhos/as, dos animais, trabalha na propriedade plantando alguns alimentos para o seu próprio consumo e ainda trabalha fora. Isto é, dedicam uma boa parte das suas vidas para realizar esses trabalhos, ficando assim, muitas vezes, sem tempo para estudar e realizar atividades de lazer. Porém, todo esse trabalho parece estar invisível na sociedade, pois não é valorizado como deveria ser. Sallit (2020). "As mulheres são maioria dentro das universidades do Brasil. Os dados do Censo da Educação Superior de 2018, divulgados

1 Graduanda de licenciatura em Educação do Campo – Ênfase em Ciências Naturais e Agrárias, FURG. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. E-mail: tatibandeira3@gmail.com

2 Professora de Filosofia e Educação Popular do Instituto de Educação-IE/FURG; Especialista em Metodologia do Ensino. Mestra, Doutora e PHd em Educação. Integrante da Rede Brasileira de Mulheres Filósofas. Integrante do GT Gênero e Filosofia-ANPOF. Colaboradora do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola-GESE/FURG. Coordª da Linha de Pesquisa "Relações de gênero e feminismos na educação" GESE/FURG. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Descoloniais (UNISC-RS). Integrante do Projeto de extensão Vozes do Campo/FURG. E-mail: grazirinaldi@gmail.com

pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostram que alunas representam 57% do total de matriculados em faculdades no país". Nos últimos anos a presença feminina na educação vem apresentando avanços crescentes, pois são as mulheres que ocupam a maior quantidade de cadeiras nas Universidades. Elas estudam mais e apresentam um rendimento melhor em relação aos homens. Porém, para chegar à sala de aula e permanecer estudando, as mulheres precisam enfrentam uma luta constante e vencer a discriminação que está enraizada na sociedade. Quando vimos uma mulher estudando, não imaginamos o que ela precisa enfrentar para conseguir estudar, pois essas dificuldades parecem estar invisíveis para a sociedade. Com esse trabalho buscamos reconhecer, analisar e refletir acerca da realidade das mulheres que moram na Colônia Ponte Cordeiro de Farias/RS, contextualizada pela dificuldade para estudar de estudantes, e mulheres do campo. As mulheres, enfrentam dificuldades para conciliar família, trabalho e estudo, e muitas acabam desistindo. A batalha é grande para todas, mas sabemos que o caminho para superar a discriminação contra às mulheres é estudar e vencer as dificuldades, ocupando os nossos espaços na sociedade. A metodologia usada para esse estudo foi a pesquisa participante. Oliveira (2008, p.75) afirma que "em regra geral, essa modalidade de pesquisa é realizada em comunidades carentes ou com grupos desfavorecidos, como operários, índios e camponeses, entre outros. [...]". A pesquisa foi realizada com as mulheres do campo que também são um grupo desfavorecido na sociedade. Na pesquisa participante é fundamental que haja o envolvimento do/a pesquisador/a na comunidade onde está sendo desenvolvida a pesquisa. A interação foi realizada de forma virtual, devido a pandemia, com as mulheres da comunidade da Ponte Cordeiro de Farias, que fica localizada no interior de Pelotas/RS. A pesquisa foi realizada com oito mulheres da Colônia Ponte Cordeiro de Farias/RS, sendo cinco mulheres brancas e três negras. São mulheres casadas, solteiras, na faixa etária de vinte cinco a cinquenta e cinco anos. São mães, donas de casa, e a grande maioria trabalha em fábricas, na lavoura, em obras, atuam como faxineiras e também como domésticas. Uma boa parte dessas mulheres possuem ensino fundamental incompleto, e nenhuma está estudando no momento. Após ler e interpretar cada questionário online, podemos concluir que nenhuma das mulheres que colaboraram com a pesquisa está estudando no momento, pelos seguintes motivos: porque têm que trabalhar, não tem escola de Educação de Jovens e Adultos perto e ainda tem mulher que possui filha pequena e não tem com quem deixá-la. Todas falaram que gostariam de voltar a estudar, para ter mais oportunidade de emprego, ter uma profissão e ter mais conhecimentos. E assim Paulo Freire nós inspira a pensar sobre a importância da educação para essas mulheres como forma de libertação. Freire (1987) "educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo".

Palavras-chave: Mulheres do Campo. Educação do Campo. Políticas Públicas. Educação Popular.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, M, M. **Conhecendo alguns tipos de pesquisa**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2008. p. 75.

SALLIT, M. **As universidades brasileiras com maior presença de mulheres entre estudantes, segundo o MEC**, 2020. Disponível em https://querobolsa.com.br/revista/as-universidades-brasileiras-com-maior-presencade-mulheres-entre-estudantes

TIMM, F. M. **Violência familiar no meio rural de São Lourenço do Sul e políticas públicas de enfrentamento. São Lourenço**, 2013, p. 14. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87471/000909148.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-doOprimido-Paulo-Freire.pdf>.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Pedagogias de Terreiros: notas sobre um Ensino Popular

Rodrigo Lemos Soares[1]
Dérik Camargo Fernandes[2]

A Pedagogia Social (PS), possibilita pensarmos os ensinos ocorridos em diferentes espaços. Enquanto uma categoria conceitual, disposta, para além, dos saberes escolarizados e/ ou universitários, seu desenvolvimento preconiza as relações com os contextos em que se desenvolve e nisso implicam-se suas reivindicações. Logo, de antemão, sinalizamos sua recorrente ação em espaços não-formais ou não-escolarizados de ensino. Dito isso, posiciono-a nos processos educativos desenvolvidos nos terreiros, sendo orientada por pais e mães de santo, mas não somente, tendo em vista que, as funções mediadoras dos saberes, ao menos destes locais, são horizontalizadas, logo, ao mesmo tempo em que se ensina, aprende-se.

Nesse jogo relacional, a PS desenha-se nas narrativas de todos(as), isso porque, todo conhecimento (independente de quem o profere) compõem o arcabouço sócio-mítico-educativo-pedagógico dos terreiros. Assim, percebo e sinalizo uma ideia de aproximação entre a Pedagogia Social e a Educação popular, exposta em Pérez Serrano (2007). Contudo, para o caso específico dessa escrita, dialogo com Machado (2009) ao escrever que tal conceito – a PS, deva ser entendida como um conjunto de ações políticas. Não que todo ato educativo não o seja, mas ao abordar as pedagogias dos terreiros, aciono em minha escrita inúmeros históricos de lutas e resistências propostas e impostas pelas comunidades-terreiros (SOARES, 2018). Dialogo com Caliman (2011) ao propor que a PS

1 Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, e-mail: rodrigosoaresfurg@gmail.com
2 Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Pedagogia, e-mail: camargoderik24@gmail.com

seja compreendida, em sua ação, enquanto uma ciência social que busca, por processos educativos, atenuar as diferenças sociais, proporcionadas por um histórico repleto de borrões, apagamentos, invisibilidades das culturas ditas não hegemônicas, àqueles saberes sujeitados. Logo, está implicada na Educação popular, isso porque, ela é que, "[...] substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais [...] critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo" (FREIRE, 2007, p. 103-105).

Ao recorrer a estes argumentos adenso as discussões que propõem a ideia de que todo e qualquer lugar é educativo (SOARES, 2018), logo, que educar é sempre um jogo de relações, que para este artigo são da ordem do poder. Ao dizer desse lugar, aproximo-me das ideias de Foucault (1999, p.47) ao escrever que "[...] enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas". Assim, a Pedagogia Social, está para os terreiros de Quimbanda, nesse estudo, enquanto ato de inúmeras relações de produção e posicionamento de sujeitos que resistem (por meio de suas ancestralidades) às tentativas de colocação de seus saberes na ordem do indizível, isso porque, "[...] lá onde há poder há resistência [...]" (FOUCAULT, 1997, p.91).

Na esteira dessa afirmação a Quimbanda é uma das manifestações religiosas afro-brasileiras. Em princípio, suas práticas não podem ser datadas, pois, dentre os registros acerca das afro brasilidades, talvez, os cultos à Quimbanda estejam entre os mais silenciados. Dito isso, menciono algumas de suas características, são elas: os cultos aos exus e pombagiras, os tratos com os rituais de imolação (sacralização animal), ritos que conduzem a saberes religiosos que direcionam-se as curas de males sociais e individuais, as alegrias de seus pontos cantados que produzem ares de festa, ao longo dos cultos, ela é equilíbrio por ser trabalhada com a Umbanda, entre outros (SOARES, 2018ab).

Situadas essas orientações iniciais, o objetivo deste exercício pedagógico foi investigar de que maneira as relações entre pedagogias e ensino do universo religioso afro-brasileiro são desenvolvidas em terreiros de Quimbanda da cidade do Rio Grande, no interior sul litorâneo do Rio Grande do Sul, na contemporaneidade. As pedagogias sociais descritas neste texto foram observadas e debatidas, a partir das narrativas de quatro dirigentes de terreiros de Quimbanda. Para produção deste artefato pedagógico recorri ao campo dos Estudos Culturais (GEERTZ, 1993), nas suas vertentes pós-estruturalistas, enquanto base teórica. Por estratégia metodológica recorri a Investigação Narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1991), com uso de entrevistas individuais como ferramenta para produção dos dados e os olhares analíticos foram desenvolvidos a partir da Análise Cultural (GEERTZ, 1993), possibilitada pela ação de tabulação e categorização dos dados.

FECHANDO A GIRA: PEDAGOGIAS QUE SOCIALIZAM PRODUZINDO SUJEITOS

Fechar essa gira não é tarefa das mais fáceis, porém, deixo com ela alguns rastros e outras pistas para pensarmos as Pedagogias dos terreiros, como ações de educação popular (FREIRE, 2007). Isso porque, para os(as) quatro participantes do estudo existem muitas coisas ainda por dizer, de modos que devem ser estudados mais de dentro, ou seja, com metodologias que preconizem estar lá, diariamente. Mais que isso, compreendendo que nesses lugares, as narrativas são infindáveis, por terem como característica a fluidez dos tempos, sempre arraigada em ancestralidades, que não cessam de ser chamadas ao diálogo.

Os sentidos da Pedagogia Social, nestes ambientes, assumem caracteres múltiplos, com vistas a educar socialmente, todos(as) aqueles(as) que frequentam um terreiro, seja por uma prática peregrino ou de turista. Mais que isso, é de dentro destes lugares que, segundo os(as) depoentes, temos mais chances de amenizar as desigualdades e preconceitos culturais impostos por um processo colonizador que, ainda hoje, aliena inúmeros sujeitos, inclusive alguns são aqueles(as) que estão educando em espaços formais de ensino. Não se quer com isso, propor algum tipo de embate entre os campos formais e "informais", mas sim, existe o desejo de encerramento da invisibilização dos saberes e sujeitos oriundos das comunidades-terreiros enaltecendo as potencialidades destes para uma formação docente.

É preciso, pois, de fato, difundir a Pedagogia Social, apontando seus inúmeros campos de atuação, expondo-os, propiciando aqueles(as) estudantes das licenciaturas universitárias, especificamente os(as) futuros(as) pedagogos(as), a realizarem seus estágios nos mais diversos ambientes de ensino, para assim, facilitarmos uma compreensão de escape das lógicas colonizadoras que hierarquizam saberes. Nesse sentido, propor intervenções com educação popular que "[...] posta em prática em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classes, se constitui como um nadar contra a correnteza" (FREIRE, 2007, p. 105).

Por fim, os atos educativos ou pedagógicos, são inerentes à existência dos sujeitos, logo, precisam ser/ estar interligados, entre tudo e todos(as). Somos educados(as) tanto pelas ações dos(as) outros(as), quanto pelos reflexos das que promovemos, geradas em nossos espaços de convivência, decorrendo delas as nossas aprendizagens sociais e, no caso, dessa pesquisa, observando os locais de fala, de pertencimento e culturas, nas quais o sujeito falando se propõe a narrar e, por assim dizer, ensinar algo. As relações de poder podem gerar inúmeros conflitos culturais, porém, é a partir deles que percebo possibilidades de produção de outros saberes, outras pedagogias que culminam na proliferação de aprendizagens que são específicas dos terreiros. Assim, mediar os conhecimentos, os conflitos culturais, tende a produzir tecnologias educativo-sociais que indiquem pistas acerca dos modos de organização das instituições sociais que nos educam, no caso os terreiros e suas pedagogias

sociais, seus modos de Educação Popular.

Palavras-chave: Educação. Pedagogia Social. Terreiros.

REFERÊNCIAS

CALIMAN, G. Pedagogia Social: Contribuições para a Evolução de um Conceito. *In*: CLEMENTE, J.; SILVA, R.; MOURA, R. [Org.]. **Pedagogia Social: Contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2011. pp. 236-259.

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Narrative and story in practice and research. *In*: SCHÖN, D.A. (Ed.). **The refl ective turn**: case studies in and on educacional practice. New York: Teachers College, 1991. pp. 258-281.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FREIRE, P. **Política e educação**. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

GEERTZ, C. **The Interpretation of Cultures**: Selected Essays, London, Fontana Press. 1993.

MACHADO, E.M. A Pedagogia Social: Reflexões e diálogos necessários. *In*: SILVA, R.; SOUZA NETO, J.C.; MOURA, R.A. [Orgs.]. **Pedagogia Social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora/FAPESP/UNESCO. 2009, pp. 133 - 147.

PÉREZ SERRANO, G. Presentación. Pedagogía Social. Pedagogía Social y convergência Europea – monográfico. **SSIPS**, v.14, Madrid: UNED, 2007. pp. 5-8.

SOARES, R.L. **"Quero ver balanciar!" o ensino de danças de exus e pombagiras em terreiros de Quimbanda do Rio Grande/RS**. 2018a. 200p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em História, Rio Grande/RS, 2018.

SOARES, R.L. Dançando cultura: saberes coreografados sobre a Festa de Iemanjá no município do Rio Grande/ RS. **Revista Teias**, [S.l.], v. 19, n. 53, p. 129-142, jul. 2018b.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Práticas Pedagógicas em Terreiros: por uma autonomia das infâncias

Rodrigo Lemos Soares[1]
Dérik Camargo Fernandes[2]

ASSENTANDO O TERRENO...

Pensar a Educação em Terreiros parte da premissa de que nestes locais ocorrem modos de educar que forjam subjetividades, por meio de suas ações ritualísticas. Nesse sentido, as práticas pedagógicas, nos terreiros de Quimbanda, podem ser visualizadas em diferentes momentos das rotinas destes lugares. Tal afirmativa parte das análises produzidas ao longo de um ano de observações em seis terreiros de Quimbanda, localizados no município de Rio Grande, interior do Rio Grande do Sul. Destacamos alguns dos acontecimentos e como as pedagogias são desenvolvidas, observando especificamente os tratos com as crianças que frequentaram esses locais, ao longo da produção de dados que, por sua vez, foram transcritos em um arquivo de pesquisa, a partir de entrevistas semiestruturadas e analisados por meio da investigação narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Nesse texto, os sujeitos de pesquisa utilizados foram: Maria Padilha das almas e Maioral, que são codinomes da pomba-gira e do eu, respectivamente, dos participantes do estudo. As práticas pedagógicas nos terreiros são da ordem das culturas, dos saberes populares. Elas produzem significados, posições de sujeitos, ordenando contextos e forjando subjetividades, auxiliando-nos na definição contingencial e contextual, deste texto, com destaque ao protagonismo infantil nesses espaços.

1 Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, e-mail: rodrigosoaresfurg@gmail.com
2 Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Pedagogia, e-mail: camargoderik24@gmail.com

CRIANÇAS E INFÂNCIAS NAS ROTINAS DOS TERREIROS...

"[...] As crianças são a alma do terreiro, elas precisam circular livremente, porque, esse lugar é delas, a existência do terreiro depende da presença delas [...]" (Maria Padilha das almas). Nestes espaços, elas são parte integrante do conjunto social, suas vozes são consideradas, ainda que a elas – as crianças, alguns ritos sejam "proibidos". Contudo, conforme narrado pela participante o acesso às práticas, fala e vivências possuem um amplo espectro de deslocamento, pois, da presença das crianças dependem a existência dos terreiros. Para tanto, dialogamos com as autoras, Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p.105) ao escreverem que "[...] em alguns contextos socioculturais, os rituais de transição são bem definidos e a infância geralmente termina no momento biológico de mutação do corpo". Contudo, ainda que os rituais sejam, também, demarcadores de transição, eles extrapolam a necessidade de caracterizar os sujeitos, separando-os(as) em crianças e adultos(as). "[...] a criança não é o adulto imperfeito e imaturo, mas é o Outro do adulto, isto é, entre a criança e o adulto não há uma relação de incompletude, mas de alteridade" (SARMENTO, 2013, p.19).

Nesse caso, às práticas pedagógicas definem-se pela experimentação e ampla liberdade de circulação, das crianças dentro dos terreiros, as aprendizagens são da ordem da vivência. As crianças, ainda que sejam "privadas" de algumas rotinas ritualísticas, são educadas, pelos ritos e rituais, dependendo dos preceitos de cada terreiro. Logo, quem ensina, nos terreiros, embora: "[...] quando, às vezes, tenha de falar ao povo, deve ir transformando o ao em com o povo. E isso implica respeito ao 'saber de experiência feito' de que sempre falo, somente a partir do qual é possível superá-lo" (FREIRE, 2011, p. 39). Tal como escrito por Pinto e Sarmento (1997), estamos nos referindo às experiências específicas dentro dos terreiros, logo, não temos a pretensão de generalizar o saber de que as práticas sejam globalizantes e, assim, compreendidas e difundidas, de igual modo, em todos os espaços. Para tanto, ao falar das crianças as entendemos como categoria estrutural da sociedade (SARMENTO, 2013).

Ou, para além, do exposto por Sarmento (2013), os saberes em torno dos conceitos de infâncias e crianças atingem todos os campos da esfera social, uma vez que, cada vez mais, elas possuem "livre" acesso, ainda que silenciadas, na maior parte dos momentos. Dialogamos com Paulo Freire ao escrever que não há docência sem discência: "As duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996, p.25). Essa é a lógica dos terreiros estudados.

A centralidade do terreiro não está nos modos de vida, mas sim, nas condições de possibilidade para que crianças e infâncias se percebam parte constituinte dele e não como objeto de complementação das práticas ritualísticas. Assim, entendemos, a partir de Freire (1996) que toda ação pedagógica nasce do respeito, pois, é "[...] nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de

liberdade" (FREIRE, 1996, p.107). Julgamos necessário que sejam possibilitadas práticas pedagógicas que conduzam uma ação educativa promotora de uma subjetivação autêntica e uma autonomia das crianças. Assim, as crianças dos terreiros estudados interagem com os saberes que lhes convém quando estão circulando entre as rotinas, propondo soluções às problemáticas que por ventura apareçam. Isso porque, são elas que precisam apresentar respostas para situações às quais se envolvem.

"[...] As crianças aqui da casa são ensinadas junto dos adultos, por isso, a gente precisa ser comedido, não pode falar tudo e de tudo. É difícil estabelecermos um jeito de ensinar, porque elas trazem muitas coisas de casa, vivem o terreiro" (Maioral). Para ele não existe, em princípio, algum tipo de separação entre crianças e adultos, porém, ele destaca que existem momentos só delas. Mas, afirma que é difícil ter apenas um modo para ensinar, pois elas possuem suas experiências que são do campo privado, do seio de suas famílias. Elas modificam as situações forjadas apenas nos olhares dos adultos, logo, precisamos cuidar para não infantilizarmos nossas práticas pedagógicas, a fim de mantermos diálogo conciso e coerente com as percepções de mundo delas.

Os ensinamentos são propostos por meio das experiências práticas. Tudo que é ensinamento é exposto na prática, também, os aprendizados passam pelos corpos. Além disso, os saberes possuem tempo e hora, porém, as crianças circulam livremente, momentos nos quais são propostos os ensinamentos necessários às rotinas dos terreiros. As práticas pedagógicas são oportunizadas em etapas, logo, aprender nos terreiros implica em estar presente, oportunizar-se as experimentações das práticas, colocar-se em contato com os saberes das casas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESENHANDO CONTEXTOS RELIGIOSOS...

As narrativas, acerca das práticas pedagógicas estão imbricadas nas formas como percebo as atividades ritualísticas e organizações dos terreiros que participaram dessa pesquisa. Ainda que, com algumas diferenciações, foram visíveis alguns modos de correlação, seja no campo social, ritualístico e, também, nos modos de tratar e conceber as crianças. Destacamos, que as pedagogizações são do campo das liberdades, estas vivenciadas pelas crianças dos terreiros indicando-nos noções de autonomia presentes nos diferentes locais visitados. A educação das crianças pelos fazeres ritualísticos, apresentam diferenciações, contudo, sob um ponto de vista estrutural, de pensamentos, alguns itens são reiterados e, por vezes, consolidados, ainda que, em contextos distintos.

Consideramos que as pedagogias dos terreiros, implicam na produção de sujeitos religiosos, ao mesmo tempo em que históricos, que se percebam como utilizadores e produtores de culturas que conectam saberes e fazeres. Escrever este texto orientou-nos no sentido de pensarmos as narrativas que foram proferidas no sentido de contemplar uma autonomia das crianças. Fomos conduzidos pelos caminhos de outros saberes, outras pedagogias, nas quais o protagonismo infantil é coordenado pela interação com adultos,

pela socialização. Uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1996). Destacamos a importância do diálogo, enquanto um princípio da construção democrática de atividades pedagógicas respeitosas aos conhecimentos, saberes e culturas das crianças.

REFERÊNCIAS

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiência e Investigação Narrativa. *In*: LARROSA, J.B. **Déjame que te Cuente**. Barcelona: Laertes, 1995.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Cóllege de France. 23 ed. São Paulo: Loyola, 2013.

FOUCAULT, M. Nietzsche a genealogia e a História. *In*. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

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

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, M.J.; PINTO, M. [Org.]. **As crianças contexto e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 09 – 30

SARMENTO, M.J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, R.; GARANHANI, M. [Org.]. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, p.13 - 46, 2013.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Práticas Pedagógicas Interculturais: anunciando a potencialidade dos domínios dos conteúdos, metodologias e sensibilidade

Ana Maria da Silva Barbosa[1]

INICIANDO O DIÁLOGO

O texto que ora se apresenta trata dos resultados de pesquisa realizada sobre práticas pedagógicas interculturais de docentes na Educação Básica e no Ensino Superior. Direciona-se pela problemática que envolve a desigualdade presente nas escolas e a dificuldade de construção de práticas docentes que considerem as diferenças como potencialidades de aprendizagem.

Neste cenário de desafios para a prática docente, Candau (2012, p. 92) assume uma perspectiva que "propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com política de identidade". Nesse aspecto, a pesquisa, de tipo bibliográfica, objetivou analisar as relações entre interculturalidade e ensino nas práticas pedagógicas de docentes na Educação Básica e no Ensino Superior, por meio do levantamento bibliográfico da produção acadêmica brasileira disponível em periódicos da área da educação.

Para essa construção, assume-se o compromisso ético e político da educação humanizadora proposta por Paulo Freire (1976; 2015), e da interculturalidade tal como compreendida pela professora Vera Candau (2012; 2020), correspondente à perspectiva do multiculturalismo crítico de Peter McLaren (1997).

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar – SP). Doutoranda em Educação. Pesquisa realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001. E-mail: barbosaana520@gmail.com

Os resultados apontaram que a relação entre interculturalidade e ensino constituiu possibilidades de atitudes docentes que anunciaram a potencialidade dos domínios dos conteúdos, metodologias e sensibilidade no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais.

EDUCAÇÃO HUMANIZADORA E INTERCULTURALIDADE

A educação humanizadora direciona ações que reconhecem o igual direito de todas as pessoas a serem diferentes. Freire (1976, p. 99) concebe a educação como tarefa humanizante, libertadora, definindo-a como ato de conhecer que incide na relação consciência-mundo. Esta ideia pode ser aproximada da educação intercultural, tal como compreendida por Candau (2012):

> A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014 apud CANDAU, 2020, p. 39).

Esta ideia dialoga com a proposta de educação humanizadora de Paulo Freire no sentido de que "para a educação como tarefa libertadora e humanista a consciência é 'intencionalidade' até o mundo" (FREIRE, 1976, p. 99).

Nesse processo de reconhecimento e valorização das diferenças, advoga-se que a educação escolar e a formação docente precisam avançar para a construção de práticas que superam a lógica monocultural e padronizadora, a fim de se estabelecer relações pautadas na valorização das diferenças.

ANUNCIANDO A POTENCIALIDADE DOS DOMÍNIOS DOS CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E SENSIBILIDADE PARA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS

A pesquisa sobre práticas pedagógicas interculturais realizou-se com o levantamento de artigos publicados nos bancos de dados Google Acadêmico, Periódicos da Capes e Scielo, que resultou em oito artigos selecionados para análise.

No processo de análise dos dados, verificou-se a presença e articulação do que Lima (2009) considera domínios necessários para a formação de docentes interculturais: conteúdos, entendidos como ferramentas intelectuais; metodologias, trabalhadas de maneira indissociável entre conteúdo e forma; e sensibilidade, assemelhada ao conceito de amorosidade de Paulo Freire, empregados como categorias de análise.

Lima (2009), expressa uma identificação a uma "pedagogia culturalmente relevante" que é abordada pela professora Ladson-Billings (*apud* GANDIN *et al*, 2002, p. 281), que também dialoga com a concepção de educação humanizadora proposta por Paulo Freire.

Verificou-se, com as análises dos artigos, que os domínios dos conteúdos, das metodologias, e da sensibilidade estiveram presentes nos dois contextos – Educação Básica e Ensino Superior. Nessa linha de pensamento, acerca de cada um destes domínios, constatou-se em Barbosa (2022, p. 143) o seguinte:

- **Conteúdos**: observamos que o respeito aos saberes dos estudantes foi uma constante, de modo que as práticas docentes deram indícios de como superar a lógica mecânica e de transmissão de conhecimentos sem contextualização, bastante presente no cotidiano escolar e cursos de formação docente. Tal constatação aproxima-se da concepção de Freire (2015, p. 31) de que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos";

- **Metodologias**: verificamos que as metodologias utilizadas no desenvolvimento das práticas docentes não se pautaram no "falar sobre", mas sim envolveram sempre um agir com os estudantes a partir de suas realidades e pensar sobre esta ação. Ancoradas nos argumentos de Zabala (1998, p. 13) acreditamos que "provavelmente a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas". Nesse aspecto, a prática educativa "consiste em uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva" (ZABALA, 1998, p. 15). Estes são argumentos que retratam o que percebemos nos resultados das análises dos artigos, sempre este movimento de ação e reflexão.

- **Sensibilidade**: constatamos que os artigos não oferecerem subsídios para se discutir a sensibilidade quanto ao princípio de que os docentes precisam se comprometer com a aprendizagem de todos os estudantes; ela (sensibilidade) pode ser observada sempre na sua relação com os conteúdos e as metodologias. Isso implica o que Lima (2009) argumenta sobre este domínio ser transversal ao dos conteúdos e das metodologias. Nesse quesito, constatamos que a sensibilidade foi determinante quanto ao direcionamento das práticas docentes, dado que sua relação com os outros domínios, ao que observamos, favoreceu e potencializou a efetivação de práticas pedagógicas interculturais. Isso dá indícios de que na sua ausência, as práticas docentes poderiam tomar outros caminhos que não o da interculturalidade, como por exemplo, processos de ensino ausentes de sentido e significados aos estudantes, e para além disso, práticas que reforçassem as desigualdades presentes nesses contextos da Educação Básica e do Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES PARA DIÁLOGOS FUTUROS

A pesquisa oportunizou a visibilidade de experiências insurgentes com práticas pedagógicas interculturais, anunciando contribuições para o campo da formação docente.

Com base nos resultados, entende-se que o domínio da sensibilidade, assemelhado ao conceito de amorosidade de Paulo Freire, potencializa a realização de atitudes sensíveis que reconheçam a diferenças e assumam um compromisso com a justiça social.

Nesse quesito, destaca-se a importância de uma consciência crítica nos contextos da Educação Básica e do Ensino Superior, o que sinaliza potencialidades para que as práticas docentes se desenvolvam por meio da educação humanizadora, na qual a interculturalidade se torna um inédito-viável.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas interculturais. Educação humanizadora. Educação intercultural.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Maria da Silva. **Práticas pedagógicas interculturais de docentes na Educação Básica e no Ensino Superior: análise da produção acadêmica brasileira**. 153 fls. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos- SP, 2022.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Edição Especial nº 8. Jan./ abr., 2020 p.28-44. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045. Acesso em 05 de junho 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas. *In*: **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

GANDIN, L. A.; DINIZ-PEREIRA, J. E.; HYPOLITO, A. M. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a Professora Gloria Ladson-Billings). **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 79, ago. 2002.

LIMA, Emília de Freitas de. Apontamentos sobre ensino e formação de professores intermulticulturais. **Série-Estudos**, n. 27, p. 65-81, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/189>. Acesso em: 28 fev. 2021.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani E. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

EIXO 2

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO POPULAR – EXPERIÊNCIAS, ESPAÇOS E SUJEITOS DIVERSOS (PRESENCIAL)

Cartas Pedagógicas

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Formación ciudadana en medio a la hiperconexión y la inteligencia artificial

Marcelo Duarte[1]

Bagé, 26 de março de 2023.

Querida Reina,

Ya hace un tiempo que no te escribo, pero aproveché el Foro de Estudios y Lecturas de Paulo Freire para reflexionar un poco sobre cómo las transformaciones socio-tecnologías están llevando a la educación contemporánea hacia un lugar muy delicado. Bueno, las transformaciones por sí solas no lo hacen, pero si lo hacen los sujetos que se dejan deslumbrar por ellas y que no ejercen una criticidad suficiente sobre los contextos para percibir estas transformaciones dentro del conjunto social. Tal vez parezca algo distante lo que digo, pero lo digo pensando, por ejemplo, en el uso educacional que se busca dar a algunas herramientas, como el ChatGPT, un chatbot de inteligencia artificial.

Un paréntesis. Siempre que vuelvo a tu libro '¿Para qué futuro educamos?' (REYES, 1971), pienso sobre cuán lúcidas eran tus ideas para una época en la no se tenía noción sobre a qué punto podría llegar la tecnología. Fuiste visionaria al entender, hace más de 50 años, que el trabajo de los

1 Estudiante de Maestría del Programa de Posgrado en Enseñanza de la Universidad Federal del Pampa, marcelorbduarte@gmail.com

medios de comunicación tenía (y continúa teniendo) intereses económicos por detrás. En aquel entonces, era preocupante que los sujetos estuvieran a merced de los medios y conglomerados de comunicación capitalistas. Hoy, es preocupante que estos mismos sujetos estén a merced de todos los ambientes mediáticos y las mediaciones discursivas controladas por las grandes empresas de tecnología.

Por cierto, esta carta y este tema fueron inspirados e instigados por una discusión en redes sociales sobre cuál sería el papel de un profesor ya que un alumno puede preguntar cualquier cosa al ChatGPT y obtener una respuesta adecuada. Es más, en esa discusión se cuestionaba si la docencia se terminaría con la tecnología. Yo estoy seguro que no. Por lo menos, no la docencia que se debería practicar. La docencia freireana. Se podrá terminar la figura que detiene con exclusividad la información. Pero no se termina la figura que facilita el proceso de formación. No se termina la figura humana, la figura que enseña con valores, con afecto, que se preocupa por una formación integral del sujeto.

Freire no previó lo que la tecnología podría lograr, pero si fue capaz de comprender que, con o sin tecnología, la figura docente debería ser diferente. Pero esa comprensión sólo es posible porque entiende el objetivo social que tiene la educación y que, sin lugar a dudas, vá más allá de enseñar o aprender conocimientos técnicos. Para Paulo, educar es movilizar para la transformación colectiva y, "[...] como experiencia específicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo." (FREIRE, 2001, p. 110, traducción nuestra). Por más que la inteligencia artificial avance, seguirá siendo artificial y no será capaz de equipararse a la acción humana para suplantar su comprensión del mundo.

En definitiva, el límite de la tecnología, a este punto, es el pensamiento crítico, exactamente donde la educación emancipatoria freireana se propone a actuar. Una educación que, entre otras cosas, sea capaz de proporcionar herramientas y estrategias a los sujetos para que, de alguna forma, no estén completamente a merced de intereses ajenos, principalmente capitalistas y manipuladores. Una educación que permita que los sujetos se reconozcan y asuman. "Asumirse como seres sociales e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, creadores, realizadores de sueños, capaces de tener rabia porque son capaces de amar." (FREIRE, 2021, p. 46, traducción nuestra).

La gran cuestión que envuelve a la preocupación sobre el papel del docente en una sociedad hiperconectada es que se continúa pensando el asunto a partir del paradigma en el cual el docente es el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. Un proceso en el que, según ese paradigma, el docente desarrolla su monólogo y el alumno es su espectador. En algún momento, algunos creyeron que para que el docente y el sistema educativo no perdieran su relevancia la salida era absorber la tecnología en el aula. Entonces, pasó a ser muy común la presencia de computadores portátiles y el uso

de herramientas digitales para auxiliar en el desarrollo del monólogo docente.

Pero el uso de la tecnología digital en el aula no sólo no ha sido suficiente para transformar el papel del docente en el proceso educacional, sino que también ha expuesto su falta de competencia para manejar esos recursos, lo que lleva a un uso muy limitado de ellos. En ese escenario, ¿estaremos apenas fadados a absorber a la tecnología en la práctica educativa sin mensurar sus impactos sociales en el cotidiano de los sujetos? ¿Lo único que podemos hacer es resignarnos? Yo creo que no. De hecho, creo que promover esa idea es subordinarse al interés neoliberal que no se interesa por el crecimiento socioeconómico de los sujetos y que vé a la educación como modelo de negocios.

Para que esa realidad pueda ser diferente y se puedan generar transformaciones positivas, se necesita promover una comprensión integral por parte de los docentes sobre la tecnología y la información en la sociedad hiperconectada. Creo que la mejor forma de hacer eso es promoviendo una formación docente dialógica, integral y transversal, con un enfoque especial a lo que es la educación mediática. A través de la educación mediática, podemos desarrollar la capacidad de analizar e interpretar la información que recibimos, identificar fuentes confiables y cuestionar los mensajes que nos son presentados. Esto nos ayuda a formar un pensamiento crítico y a convivir mejor con plataformas digitales.

Además, la educación mediática también puede ayudarnos a alcanzar un aprendizaje significativo. Cuando somos capaces de hacer conexiones entre la información que recibimos y nuestras propias experiencias y conocimientos, esto nos ayuda a entender mejor el mundo que nos rodea y a retener la información de manera más efectiva (AUSUBEL, 2000). Entonces, hace falta pensar si, como educadores, en el sentido más amplio de la palabra, ¿estamos ejerciendo nuestra responsabilidad de preparar a los sujetos para que vivan en un mundo complejo? ¿Estamos formando docentes que entiendan esa responsabilidad? ¿O solo estamos formando docentes que saben hacer monólogos tecnológicos?

Por supuesto que son todas preguntas retóricas, pero si como colectivo deseamos un futuro en el que el conocimiento esté realmente a servicio de la sociedad, será necesario repensar la práctica docente con base en una comprensión holística de la estructura social, o sea, entender a la educación como parte de todo un sistema de desarrollo. Si entendemos que una educación basada en el pensamiento crítico nos lleva a sujetos más preparados para solucionar problemas cotidianos, independientemente del área de actuación, también podremos comprender el importante papel que estos sujetos seremos capaces de desempeñar en el sistema socioeconómico como un todo.

Tal vez he ido lejos en el razonamiento, porque esta carta trataba del ChatGPT y sus impactos

en la educación. Pero sigue siendo un razonamiento importante. Para tener sujetos conscientes sobre sí mismos y sobre su papel ciudadano, precisamos ofrecerles herramientas que les permitan romper las cadenas impuestas por el poder económico. Así como Paulo Freire, creo que uno de los caminos para llegar a eso es promoviendo una política educativa que objetifique a las tecnologías mediático-digitales (FREIRE; GUIMARÃES, 2011) en todos los niveles de formación. Eso puede beneficiar, incluso, a los docentes, haciendo con que dejen de sentirse amenazados por cada tecnología o plataforma que surge.

Bueno, Reina, me dejé llevar un poco por el asunto, pero también sé que es una discusión que te interesa mucho y que cualquier avance teórico o práctico puede ser fundamental para transformar muchas realidades colectivas. Espero que podamos continuar en algún otro momento.

Con cariño,

Marcelo

Palabras clave: Educación emancipadora, Pensamiento crítico, Tecnología mediático-digital.

REFERENCIAS

AUSUBEL, David P. **The Acquisition and Retention of Knowledge**: A Cognitive View. New York: Springer, 2000.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

REYES, Reina. **¿Para qué futuro educamos?** 2. ed. Montevideo: Alfa, 1971.

EIXO 3

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

Cartas Pedagógicas

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

A escola que almejamos

Margarete Chesini Mendes[1]
Carlos Alessandro da Silveira[2]

Porto Alegre, 07 de abril de 2023.

Prezado(a)s Educadores(as), saudações!

Escrevemos esta carta, em duo, para compartilhar o desejo de um dia poder realizar a docência em algum espaço de educação popular, plural e aberto e assim termos a oportunidade de colocar em prática, os ensinamentos de Paulo Freire, que para nós é o farol a sulear a nossa ação docente.

Essa carta é uma inspiração freireana, com desejos utópicos, de uma educação inovadora, emergente e urgente, para todas as pessoas que desejam ocupar seu lugar no mundo, em especial, a escola, a "segunda casa" de almas desejosas do saber e do bem viver. A escola que almejamos para nossos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) é aquela que, por meio da amorosidade, incentive os aprendizes a quererem ser mais, que aposte na potencialidade de cada sujeito, respeitando e valorizando suas histórias de vida, seus saberes e anseios frente ao futuro incerto, mas próspero. Um espaço que articule práticas e afetos, cientificidade e sensibilidade, que cotidianamente reforce a esperança e a autoestima dos estudantes, convocando-os a saírem da estagnação, incentivando a continuidade dos estudos, rumo a tão desejada emancipação. É preciso sonhar, sempre!

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), curso de Pedagogia, margacmendes@gmail.com.
2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestrando em Educação, carlos.alessandro.silveira@gmail.com.

E nesta caminhada que vislumbra emancipação e realização de mulheres e homens desejosos de conhecimento, nós professores não podemos esmorecer diante das adversidades, que nos desafiam cotidianamente; temos que educar com o exemplo dos corajosos. Para Freire (1997, p.8) "é impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência". E não esmorecendo, os educadores estimulam e ensinam seus alunos, a persistirem em suas metas de vida, com persistência e coragem, sem perderem a delicadeza da essência humana.

Concordamos com Freire (1989, p.33) quando declara: "estudar exige disciplina. Estudar "não é fácil porque estudar é criar e recriar é não repetir o que os outros dizem. Estudar é um dever revolucionário!", ou seja: não podemos declinar na primeira dificuldade, porque grande é o desafio de romper com o sistema injusto, que por muitas vezes nos relega à própria sorte.

A grande revolução inicia dentro de nós, num movimento contínuo de re(criação) dos saberes, que tensiona o já cristalizado, no entendimento de somos inacabados e nesse inacabamento, nos construímos e reconstruímos dia a dia, como sinaliza Freire "Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento." (FREIRE, 2021, p. 48).

Nos bancos escolares e da vida, por vezes somos ensinantes, por vezes aprendizes. Parafraseando Freire, aprendemos uns com os outros, a todo momento, pela leitura do mundo, por meio da leitura da palavra. Entretanto, é na escola que os saberes científicos e populares se entrecruzam e se complementam e acabam sendo sistematizados e formalizados. Além disso, as trocas dos saberes entre os estudantes são processos enriquecedores, mesmo que estes jovens, adultos e idosos tenham interesses particulares em relação a continuidade dos estudos.

E no centro da rede de saberes, estão os sujeitos, mulheres e homens sedentos pela aquisição de técnicas e práticas que "dão vida" às palavras produzidas oralmente, que atravessam tempos e gerações. Por isso, a escola que almejamos é o lugar onde os estudantes têm o direito proferir sua palavra, seja por escrito ou por meio de expressões artísticas, carregadas de sentido e significados, da vida na sua singularidade e na coletividade.

Corroborando com este entendimento, para Freire (1989):

> As palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. (FREIRE, 1989, p. 13).

Neste sentido, destacamos sobre a importância do professor respeitar e valorizar os conhecimentos e as experiências de vida que os estudantes da EJAI trazem para o contexto de sala de aula. Saberes diversificados e que não aparecem nos livros didáticos, mas que complementam a

construção do conhecimento, contemplando, sobretudo, as necessidades individuais de cada sujeito, um ensino adaptado, mas com espaço para sugestões, sem o engessamento pedagógico de muitos planejamentos didáticos e curriculares. Reiteramos a valorização da pedagogia da escuta.

De acordo com Freire (1989):

> Reconhecer nos outros - não importa se alfabetizandos ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. (FREIRE, 1989, p. 17).

Assim sendo, é de suma importância a escuta atenta e amorosa do que tem a nos dizer os nossos educandos, se de fato desejamos alguma mudança na educação. Além disso, refletimos sobre a relevância de um planejamento didático pedagógico aberto, em que as aprendizagens possam ser construídas pela mediação do professor e, entre os pares, com multiplicidade de recursos e diálogo entre saberes técnicos e os acontecimentos da vida.

Ante ao exposto, temos a convicção de que o olhar amoroso e sensível dos educadores faz toda a diferença na relação aluno e professor, com resultados positivos na construção coletiva do conhecimento e no fortalecimento da relação e sentimento de pertencimento dos estudantes com toda comunidade escolar.

Outro fator importante a ser destacado é que os estudantes da EJAI encontram no ambiente escolar a possibilidade de trocar experiências de vida e saberes profissionais. E isso acontece diariamente, aproxima interesses e perspectivas de futuro, o que contribui muito no fortalecimento das relações interpessoais, além de influenciar a decisão de dar continuidade aos estudos.

O ser humano educa-se no mundo e com o mundo, a partir de trocas – experiências, sonhos expectativas. A essência humana alicerçada nas relações entre o homem e a natureza, e com outros seres pensantes, que se desafiam constantemente, para poderem pertencer a determinados grupos e espaços sociais, dentre eles, a escola. Desenvolver potencialidades e superar fragilidades é um desafio permanente de qualquer pessoa, principalmente das pessoas que estão recomeçando a vida escolar, como é o caso dos sujeitos da EJAI.

A escola é uma instituição histórica; atravessa tempos e é desafiada a se reinventar em função das necessidades histórico-culturais da sociedade. Similarmente aos demais espaços de educação que acontecem fora da escola, esta apresenta fragilidades e desafios e luta por garantir o direito à todas as pessoas ao conhecimento histórico acumulado pela sociedade, assim como o reconhecimento dos saberes produzidos em suas experiências.

A escola que almejamos, em parte está dentro de nós, professores, gestores e comunidade escolar. As mudanças necessárias para a inclusão e permanência dos sujeitos da EJAI perpassam pelo currículo, planejamento didático pedagógico, ação docente e, sobretudo, tomada de consciência da necessidade de se pensar a construção do conhecimento com "sentido".

Ensinar com o coração significa pôr em prática um conjunto de ações que respeite, sobretudo, o tempo de aprendizagem do aluno, que valorize as conquistas e os esforços particulares e, do coletivo. Esse é o propósito da educação na EJAI, possibilitar a retomada da potencialidade de cada sujeito, desenvolvendo habilidades para a aplicação das competências, conferindo-lhes a autonomia desejada para o exercício do convívio pleno em sociedade.

A escola que almejamos, é uma metamorfose possível, devendo ser construída a partir de ação democrática e coletiva, um movimento de toda a sociedade, em que as corresponsabilidades sejam partilhadas. Somos todos(as) convocados(as) a fazer a diferença!

Palavras-chave: Escola. Educação de Jovens e Adultos. Emancipação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: Três artigos que se completam. 23. Ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d´Água, 1997.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Carta a quem ousa fazer: sobre a experiência de construção coletiva e emancipatória de um currículo da EJA

Solange [Sol] Aparecida da Silva Brito[1]

Sorocaba, 09 de abril de 2023.

Caros Luiz Fábio Santos e Taís Cristina Klarosk[2],

É com grande satisfação e um imenso desejo de reconhecimento que lhes dirijo essa Carta Pedagógica escrita especialmente para o "XXIV Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire – Fronteiras Freireanas", que nesse ano se realizará na UniPampa, campus Bagé (RS). Considerando que estou de malas prontas para ter minha primeira oportunidade de participação presencial, ao mesmo tempo que concluo a versão final da minha tese que discute marcas de autoria, cuja defesa se aproxima, vi como importante e necessário partilhar a experiência de publicar um currículo da EJA[3] construído de forma coletiva e emancipatória.

Quando no início de 2023 a rede pública municipal de ensino de Sorocaba publicou o Caderno de

1 Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba (UFSCar-So) e Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba. Doutorado em Educação, solange.brito@estudante.ufscar.br

2 Luiz Fábio é supervisor de ensino e Taís é professora da Educação Básica. Atualmente ambos respondem pelas ações voltadas à EJA e coordenaram os trabalhos que culminou na publicação retratada nessa Carta Pedagógica.

3 Da EJA e não PARA a EJA, importante marcar essa questão de pertencimento que é muito mais que semântica na experiência aqui partilhada.

Orientações nº 15 – "Currículo da EJA"[4], fruto de um processo de construção coletiva e participativa, ocorrido ao longo do ano de 2022, só o fez porque vocês dois se lançaram, inteiros, à essa empreitada. O movimento envolveu o levantamento de expectativas de aprendizagens das/dos estudantes atendidos na referida modalidade, bem como a realização de ações formativas, em serviço, que buscou estudar e problematizar o Currículo Paulista, documento assumido como oficial pela nossa rede, considerando a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Partilhar esse processo de construção, que objetivou apresentar uma organização curricular emancipatória que fosse ao encontro das expectativas apontadas pelas/pelos estudantes e que, ainda, contou com a produção/publicação de narrativas dos professores e demais envolvidos, tendo as experiências docentes com/na EJA como temática central é a forma que encontro para, de alguma forma, reconhecer os esforços hercúleos de vocês.

Quando me convidaram para participar de uma das ações formativas, para falar do Marco Referencial[5], de forma que ele fosse mais um documento a ser considerado em todo o processo de construção do currículo, me senti contagiada não só pela proposta, mas pela ousadia de vocês, prova disso é que não resisti e passei a integrar, quase que por convite próprio, a comissão organizadora do documento. Nesta Carta Pedagógica perspectivo problematizar a importância de envolver estudantes e docentes num processo de pensar, constituir, construir e publicar um currículo que considere a realidade, necessidades e expectativas daqueles que vão dialogar e serão afetados diretamente pelo currículo.

Nesse sentido, destaco a reflexão de Paulo Freire, quando em seu diálogo com Antonio Faundez, em "Por uma Pedagogia da Pergunta" (FREIRE; FAUNDEZ, 2011)

> [...] À leitura crítica da realidade, tem de juntar a sensibilidade do real e, para ganhar esta sensibilidade ou desenvolvê-la, precisa da comunhão com as massas. O intelectual precisa saber que a sua capacidade crítica não é superior nem inferior a sensibilidade popular. A leitura do real requer as duas. Longe das massas populares, em interação apenas com seus livros, o intelectual corre o risco de ganhar uma racionalidade desencarnada, uma compreensão do mundo sem carne. (p. 58).

Considerando o lugar de técnicos que ambos ocupam na Secretaria Municipal de Educação, pode-se dizer que na experiência de pensar, construir e publicar um currículo da EJA, vocês podem ser vistos e legitimados como os experts dos livros, das teorias e dos estudos sobre EJA e currículo, os "intelectuais" citados por Paulo Freire no excerto acima. Técnicos ou intelectuais que escolheram um movimento autoral que envolvesse e considerasse as sensibilidades, não só dos estudantes, mas

4Disponívelem:https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2023/03/caderno-n-15-curriculo-da-eja.pdf
5 Disponível em: https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2019/03/marcoreferencial2016.pdf

também dos docentes que com eles atuam e fazem o currículo acontecer.

É autoral, coletivo e emancipatório propor, como primeira ação do movimento vivenciado, a realização de uma pesquisa que fosse ao encontro de indicar o perfil de "Quem é o estudante da EJA do município de Sorocaba?", a partir do levantamento de dados sobre: sexo; gênero; orientação sexual; estado civil; faixa etária; raça/étnica; religião; naturalidade; tempo de habitação na cidade; se tem alguma comorbidade, deficiência ou transtorno; ocupação profissional; situação de empregabilidade; renda e composição familiar; situação do imóvel em que reside; interesses para lazer e diversão; situação de outras pessoas (adolescentes e adultos) da casa que não saibam ler/escrever; quando e quanto tempo frequentou a escola; porque deixou de frequentar; como teve acesso, a quanto tempo está estudando e quais interesses o levaram a procurar a EJA; e, por fim, que/quais assuntos gostaria aprender.

É autoral, coletivo e emancipatório propor um percurso formativo, em serviço, ofertado aos professores, que desse condições de que se aproximassem e se apropriassem do Marco Referencial da rede[6], em especial quanto aos conceitos de currículo e de organização do trabalho pedagógico; formações com especialistas das áreas, também com experiência na docente na EJA, que propuseram reflexões sobre os meandros dos saberes e aprendizagens nas linguagens (língua portuguesa e arte); na matemática; nas ciências humanas (geografia e história); e, nas ciências da natureza.

Também é autoral, coletivo e emancipatório abrir um espaço para eternizar narrativas daquelas e daqueles que integraram o movimento de construção do currículo, oportunizando não que tivessem voz, mas vez e escuta. Ter a oportunidade de ler as memórias e reflexões traduzidas em narrativas é nos levar a um lugar em que seja possível considerar que a docência requer consciência política e crítica da sociedade e, sim, professoras e professores da EJA se posicionam nesse sentido.

> Percebi, ainda, que ser professor da EJA iria requerer-me compromisso e posição política. Compromisso político a favor das populações excluídas como meus estudantes da EJA; compromisso político a favor das mulheres que lá estavam e que já tinham sofrido com o machismo e a violência doméstica; compromisso político com pessoas com deficiência, que traziam marcas e tinham sofrido o câncer social do preconceito estrutural. (Prof. Rafael Kerche do Amaral, Caderno nº 15, p. 139)
>
> [...]
>
> Sobre essa perspectiva lembro-me de Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia, defendia uma educação progressista, na qual o educando seria estimulado a uma compreensão mais crítica do mundo da natureza e da cultura, partindo da sua realidade. (Profª. Regina Conceição da Silva Gonçalves de Lima, Caderno nº 15, p. 141).

6 O Marco Referencial constitui uma sistematização dos referenciais filosóficos, sociais, psicológicos e educacionais do trabalho pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba. (p. 19)

Ainda que enquanto utopia, quero acreditar que haverá um momento em que não mais será necessário pensar na EJA enquanto função reparadora, pois teremos dado conta de letrar e alfabetizar a TODAS as pessoas no raiar dos seus anos. Nesse dia, não mais precisaremos de políticas e programas compensatórios, sendo possível investir em políticas públicas de qualificação. Mas, até que isso se realize, faz-se urgente e necessário que profissionais como vocês dois se lancem ao trabalho e ousem trilhar movimentos autorais para que se possa ofertar à comunidade docente, documentos como o que estamos vendo se materializar em nossa rede que insisto é autoral, inovador e emancipatório no sentido mais potente dessas palavras.

Encerro agradecendo imensuravelmente o trabalho de vocês ratificando minha expectativa que o movimento que coordenaram possa ser referência para outros espaços e redes, assim como vocês são referências de profissionais comprometidos para mim. Que aquelas e aqueles que tiverem acesso ao Caderno nº 15 – Currículo da EJA da rede pública municipal de Sorocaba possam reconhecê-lo uma possibilidade, não como verdade absoluta ou receita a ser seguida, mas inspiração para outros movimentos autoriais, coletivos e emancipatórios.

Prof.ª. Sol Silva Brito

Escrita urgente! É preciso partilhar e reconhecer a importância dessa experiência autoral, coletiva e emancipatória.

Palavras-chave: Currículo. Autoria coletiva. Emancipação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2011.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

CARTEJA - Emoções, sentimentos e obstáculos vencidos através das cartas

Viviane Jacobini Vignochi[1]
Beatriz Rockett Gruske[2]

Porto Alegre, 6 de abril de 2023.

QUERIDOS DESBRAVADORES DESTE MARAVILHOSO MUNDO DA ESCRITA! Como vocês estão? Esperamos que bem e felizes com nossa experiência porque nós seguimos felizes e cada vez mais motivadas pelo maravilhoso mundo de histórias, emoções, sentimentos e obstáculos ultrapassados que vocês nos apresentaram e seguem apresentando ao longo do projeto *Carteja*[3].

Ainda está muito vivo em nossa memória o ínicio, as ressalvas e resistência de vocês quando propusemos a primeira atividade de sondagem. Depois, vieram texto - com a História da carta, do selo e do Correio - e a apresentação em *Powerpoint* onde pudemos observar o prazer das descobertas, a curiosidade surgindo e a aceitação do desafio.

Nós nunca poderíamos imaginar que algo tão corriqueiro num tempo passado pudesse causar tanta estranheza em alguns e tantas alegrias em outros. Tanto medo em alguns (medo da avaliação de suas escritas pelos colegas e professores) quanto saudades em outros.

Lembram das primeiras cartas? Como escrever para si mesmo projetando meses à frente? O que eu

1 Professora da Educação de Jovens e Adultos na EMEF Vereador Antônio Giúdice - Porto Alegre/RS, viviane.vignochi@educar.poa.br
2 Professora de Artes da Educação de Jovens e Adultos na EMEF Vereador Antônio Giúdice- Porto Alegre/RS, beatriz.pa1643@educar.poa.br
3 Carteja: Projeto de Correio dentro da Educação de Jovens e Adultos da Escola municipal de ensino fundamental Vereador Antônio Giúdice em Porto Alegre- RS, onde os alunos trocam correspondências.

poderia dizer para mim se ainda não tenho claro meu objetivo na retomada dos estudos? Como é estranho escrever para si sem conseguir imaginar quem eu serei no final do semestre ou do ano!

Uma enxurrada de pensamentos estranhos, um medo imensurável do que os professores dirão sobre minha caligrafia, minha ortografia ou mesmo sobre o conteúdo! E os colegas? Piorou a situação! Foram os primeiros argumentos, lembram?

E nós, com a maior resiliência, tentando convencer cada um de vocês de que era simples, muito simples! Que era como praticar um esporte, andar de bicicleta ou dirigir, se sabemos como dar o primeiro passo, o objetivo e o destino basta a prática para conseguir.

Nada, no começo, é fácil! Precisamos nos desapegar de "pré-conceitos", de experiências traumatizantes e, principalmente, abrir o coração e a cabeça para a ação de compartilhar informações, sentimentos, angústias e ansiedades que cada educando traz consigo quando inicia ou, no caso de vocês, reinicia o processo de escolarização porque, como diz FREIRE (1967) a auto-reflexão nos leva ao aprofundamento e nos torna personagens e autores da história.

Conforme foram desabrochando na parte escrita, a parte artística foi incorporada ao projeto aos poucos. Como enviar cartas sem selos? Pois bem, vamos criar os nossos selos pessoais. Enquanto a vontade de escrever crescia, a curiosidade pelo sistema de correspondência de um correio próprio crescia na mesma proporção. Como vai funcionar "sora"? Muitos perguntavam e nós, que também aprendíamos junto, questionávamos uma à outra de que forma seria mais prático, mais útil, mais significativo. E nós íamos nos baseando nos estudos de Paulo Freire que nos diz:

> [...] que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá -lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 13).

Como muitos não conseguiam trazer significado à escrita somente pela escrita, já que temos tantas outras formas de comunicação que a tecnologia nos traz, resolvemos propor um segundo tema para a nova carta: escrever duas cartas. Uma para o (a) avô (ó), madrinha / padrinho ou tio / tia e outra para um (a) amigo (a) contando que conheceu uma pessoa e começou a namorar.

Parece que a dinâmica ficou mais difícil! Foram muitas reclamações, lamentações e, inclusive, piadinhas! Porém, como tínhamos um objetivo, não desistimos da tarefa! Sim, todos iriam escrever as cartas!

Lógico que, como sendo nosso primeiro obstáculo, pensamos que o projeto havia morrido antes de nascer por completo, mas como vocês conhecem o "jeitinho carinhoso" de motivar que a professora Vivi tem, foi o que bastou para dar o "gás" que as turmas precisavam! E foi sensacional! Foi lindo ver o esforço, a luta e

a resiliência de vocês quanto ao tema!

Como todos estávamos nos encontrando enquanto escritores/leitores mantivemos as canetas e lápis afiados e partimos para mais uma carta. Porém, chegou a tão esperada hora (esperada por nós professores) de utilizarmos nossa caixa de correio personalizada! Que expectativa gostosa! Quantos preparativos fizemos! Compramos envelopes, a professora Bia trouxe papéis pautados coloridos, decoramos a caixa com o nome da EJA em papel laminado azul, pensamos em canetas coloridas e fizemos forte campanha durante nossa reunião de planejamento para que os outros professores participassem, se possível, respondendo a carta caso recebessem! E então começamos o novo tema na primeira turma da semana, a T5 e seguiram nas aulas seguintes com as T4 e T6[4].

A primeira carta enviada pelo Carteja teria o seguinte tema: escrever uma carta para qualquer colega, professor, direção ou funcionário da escola contando que conseguiu o emprego dos sonhos, na atividade e local que sempre quiseram e com todos os benefícios que um bom emprego deveria ter. A carta deveria ser posta em envelope lacrado e depositada na caixa do correio até a quarta-feira da semana corrente, pois a carteira - professora Vivi - entregaria na quinta-feira.

Curiosamente, ninguém se lamentou, reclamou ou se negou a escrever! A única pergunta foi: *precisa mostrar a carta para a professora de Português (professora Vivi)?* E nossa resposta foi: *só não precisa se tu te sentir confiante em tua escrita!*

É claro que todos quiseram mostrar para nós duas e nossa primeira fala foi: *a letra precisa estar legível e a mensagem clara porque como sempre citamos em nossas aulas trechos do livro Preconceito linguístico de Marcos Bagno (2011), não existe certo ou errado, todo falante da sua língua materna é capaz de identificar o funcionamento da língua falada e de sua escrita informal também.*

Enfim, chegou a quinta-feira e a mágica aconteceu, lembram? As cartas foram sendo entregues, de sala em sala, com a retomada da regra básica: *carta recebida precisa ser respondida!*

A partir desse dia, todas as quintas-feiras foram de expectativa, felicidade e prazer! Logo, outras atividades foram surgindo como a confecção dos cartões postais de lugares da nossa cidade, os cartões-convites para a festa junina. E as respostas às primeiras cartas foram chegando na mesma proporção! Que felicidade sentimos ao ver todos vocês comprometidos com a atividade!

Conforme as cartas foram sendo escritas pudemos ver a confiança surgindo em suas produções, o desabrochar da intimidade entre vocês, com professores e funcionários! Não dávamos conta de responder as demonstrações de carinho e confiança que nos passavam em suas cartas. Quantas histórias ricas em vivências, quanta inteligência emocional demonstradas naquelas linhas!

E quando pensávamos que tínhamos completado com sucesso nosso objetivo nos surge o convite para apresentarmos nosso Carteja no Feira de Iniciação Científica dentro da escola.

O primeiro questionamento que nos fizeram: *"Sora", vão ler nossas cartas? Vamos ter que falar e*

4 T4, T5 e T6 se referem à organização da Educação de Jovens e Adultos em totalidades.

apresentar? Naquele momento, tivemos que nos desdobrar para que vocês entendessem o quanto o processo de escrita era importante e o quanto isso contribuiria para outras pessoas.

Nos preparamos para a apresentação e foi um sucesso! Tanto que fomos selecionados para concorrer no I Salão de Iniciação Científica da Secretaria de Educação de Porto Alegre, no Museu da PUC. E que experiência, quanta troca tivemos, quanto orgulho sentimos da evolução que vocês tiveram! Vocês fizeram história na Educação de Jovens e Adultos da EMEF Ver. Antônio Giúdice e marcaram para sempre nossos corações!

A Educação de Jovens e Adultos tem a peculiaridade dos ciclos que são concluídos em etapas. Alguns concluem e deixam nosso projeto, assim como novos ingressam e são inseridos oxigenando as experiências anteriores e trazendo novas experiências e visões que nos ensinam tanto e nos tiram da nossa zona de conforto que, na verdade, é o intuito da educação como prática de liberdade que nos faz refletir Paulo Freire.

E com essa reflexão-avaliação nos despedimos com o coração transbordante de emoção, prazer e realização, sempre deixando explícita nossa gratidão em poder compartilhar com vocês esse aprendizado e prazer.

Contamos, esperamos e torcemos por mais cartas, mais emoções, mais felicidade e histórias!

Obrigada por tudo e por tanto,

Viviane e Beatriz.

Palavras-chave: Carta. História. Sentimentos.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 54. ed. São Paulo: Loyola. 2011

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

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro;São Paulo: Paz e Terra, 1967.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Participação de pessoas idosas e inclusão digital

Estela Kohlrausch[1]

Porto Alegre, 10 de abril de 2023.

QUERIDA NILVE, minha mãe querida, como vai?

Escrevo esta carta, com muita amorosidade, para compartilhar contigo meu caminhar com algumas leituras e reflexões sobre a participação de pessoas idosas em projetos de pesquisa de inclusão digital. Antes essas trocas aconteciam nos momentos das refeições ou do chimarrão, mas com a distância imposta pelas demandas do estudo, agora esse diálogo será por escrito. A carta é uma maneira de te aproximar de algumas reflexões sobre o que tenho me proposto a pesquisar: a interface da educação, pessoas idosas e o mundo cada vez mais tecnológico (e infoexcludente).

O interesse nesse foco para minha pesquisa surgiu de uma série de palestras que ouvi em 2021 chamada *"Nichts über uns ohne uns!" Zur Rolle Partizipativer Forschung in der Gerontologie statt*[2] pela Universidade Goethe de Frankfurt, Alemanha. Neste ciclo de palestras me chamou a atenção como a participação das pessoas idosas no desenvolvimento das pesquisas acontecia e fiquei curiosa, intrigada... Como isso é pensado nas pesquisas brasileiras? Como pensar sobre isso pode qualificar minha prática pedagógica? Nesse sentido,

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Doutorado em Educação, bolsista CAPES, estela_violista@yahoo.com.br.
2 "Nada sobre nós sem nós!" Sobre o papel da pesquisa participativa em gerontologia.

me coloquei a pensar e querer entender a participação numa perspectiva emancipatória, freireana, para depois poder pensá-la no âmbito da inclusão digital.

Para entender a participação em um sentido freireano, dei início a minha jornada buscando o verbete "Participação" no Dicionário Paulo Freire (2019). Ali, o professor Cênio Weyh inicia com as seguintes palavras: "A força do tema participação emerge nos movimentos de mobilização social pela democratização da sociedade" (WEYH, 2019, p. 354). Quando li isso, senti uma agitação de contentamento teórico recorrente nas minhas leituras freireanas. Com essa alegria no coração e na mente, busquei algumas bibliografias que foram citadas lá. Minha primeira leitura foi o pequeno livro "O que é participação" (BORDENAVE, 1994). Compartilho um trecho do segundo capítulo e que me ajudou a enxergar as bases tanto do conceito teórico, quanto da ação em si:

> A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a autoexpressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros. Conclui-se que a participação tem duas bases complementares: uma base afetiva - participamos porque sentimos prazer em fazer coisas com outros - e uma base instrumental - participamos porque fazer coisas com outros é mais eficaz e eficiente que fazê-las sozinhos. (BORDENAVE, 1994, p. 16).

Percebemos nesse trecho que a pessoa se relaciona com outras pessoas, consigo e com o mundo. Essa relação é mediada pelo "fazer coisas" e envolve outras pessoas e, com o diálogo, é possível transformar esse fazer em um processo dialógico de emancipação. Reconhecer que não somos seres sozinhas(os) no mundo nos lembra que a solidariedade e as práticas democráticas fazem com que nos reconheçamos e sejamos reconhecidas(os), nos dá força para lutar, como nos situou Weyh (2019) no começo do verbete anteriormente citado. Assim "O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. [...] o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial" (FREIRE, 1980, p. 82).

O livro de Bordenave (1994) encerra propondo alguns "princípios" da participação, destacando que ela é tanto uma necessidade quanto um direito da pessoa humana, é um processo de desenvolvimento da consciência crítica, é algo que se aprende e se aperfeiçoa de diferentes maneiras, podendo tanto resolver quanto gerar conflitos. É importante ter em mente que essa construção dialógica da participação não é um espaço sem conflitos, pois estes proporcionam oportunidades de aprendizagem. Um exemplo disso, encontramos na narrativa de bell hooks (2017, p. 154) sobre suas experiências em aulas de Estudos da Mulher, ela traz à tona alguns conflitos e, nesse confronto entre as diferenças, ela encontra um caminho: "[...] temos de mudar de ideia acerca de como aprendemos; em vez de ter medo do conflito, temos de encontrar meios de usá-lo como catalizador para uma nova maneira de pensar, para o crescimento".

A concepção de educação que tem espaço para esses conflitos, para que as pessoas aprendam entre si, não promete um caminho único, absoluto e pronto. É como nos versos de Antonio Machado Ruiz: "*Caminante, no hay camino se hace camino al andar*". A participação faz parte deste caminhar para uma sociedade democrática… Isso me leva a compartilhar contigo um trechinho do livro "Que fazer" (1989), escrito por Paulo Freire e Adriano Nogueira:

> [...] é preciso não esquecer uma coisa: educação popular e mudança social andam juntas. Essa educação renovada transforma não apenas os métodos de educar. Transforma as pessoas que são educadas em uma sociedade em transformação. Ela transforma também a participação das pessoas "educadas". Essas pessoas se consideram em atos de conhecimento em todo lugar onde estão: na rua, na fábrica, no passeio e nas igrejas. Ora... é uma visão ativa e criativa do conhecimento. Supera a tradicional visão segundo a qual "alguns" sabem e os demais aprendem. O importante é participar criativamente em atos de conhecimento. (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 62).

Quando penso em projetos de inclusão digital e a participação de pessoas idosas neles, procuro muito essa transformação. Não só transformação das pessoas idosas, mas das pessoas responsáveis por esses projetos e pesquisas. Por mais que um projeto de inclusão parta do princípio que há algum nível de exclusão digital, isso não significa que a visão de que algumas pessoas exclusivamente ensinam e outras exclusivamente aprendem. Reitero o trecho anterior: "O importante é participar criativamente em atos de conhecimento" (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 62).

A base da educação libertadora é a crença profunda na humanização, o que significa superar barreiras e limites, num processo permanente. Todas as pessoas envolvidas no ato de aprender (e de participar) podem desenvolver uma consciência crítica de seu lugar no mundo e como podem o transformar. Nessa visão de educação, todas(os) são sujeitos de seu processo de humanização, de ser mais, por meio da comunidade e da solidariedade. As pessoas idosas, muitas vezes tolhidas dos seus processos educativos, fazem parte do que Freire propôs. Vemos isso nesta sugestão sobre como sua proposta pedagógica pode contribuir para a educação da pessoa idosa: "Eu acho que a melhor sugestão que eu posso dar, e que a minha proposta pedagógica pode dar, é que a terceira idade se autentique na rebeldia e nunca na amofinação" (VENTORIM; PIRES; OLIVEIRA, 2000, p. 287).

Despeço-me agradecendo por esse espaço de acolhida e diálogo, sabendo que ainda tenho muito o que aprender na minha pesquisa. Parafraseando o poeta, sigo caminhante, fazendo o caminho ao pesquisar.

Com carinho e gratidão, Estela

Palavras-chave: Participação. Pessoas Idosas. Inclusão Digital.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

VENTORIM, SIlvana; PIRES, Marlene de Fátima Cararo; OLIVEIRA, Edna Castro de (Orgs). Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador. Vitória: EDUFES, 2000. WEYH, Cênio Participação. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 354-356.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Saberes, memórias e caminhos: o processo de doutoramento sanduíche

Flavia L. P. Gonzales[1]

Dias de afastamento, distanciamento do ninho e uma certa solitude. Precisei bem mais do que tempo para me dar voz nesta escrita, um verdadeiro confronto sem estar ativa, assumir minha origem, romper o silêncio, narrar as memórias, resgatar lugares e caminhos, escrever minha história.

Dar sentido a existência, escrever pequenos grandes relatos, identificar as ligações vitais. Ir do íntimo ao público. Um exercício de autoconhecimento, de historicidade, num mundo que é essencialmente narração.

Nesse processo prazeroso, mas também conflituoso me percebo "caçadora de mim". Quem sou? Preciso me encontrar, longe do meu lugar, caçar essa identidade, essa es sência, auto conhecer-me. Um processo que atravessando-me traz na sua subjetividade a auto exploração, a vida como uma caçada, onde a caça e a caçadora são uma só tentando se en contrar.

A experiência de doutoramento sanduíche vivenciada por uma professora da Educação Básica, oriunda das classes populares que atua, pesquisa e tem identidade constituída nas dores, dificuldades, superações e resistência dos sujeitos da Educação de Jovens e Adul tos.

Encontro-me estudante de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEC-FURG). Em dezembro de 2022 iniciei as atividades do doutorado sanduíche relacionadas com o projeto "Redes de Investiga ción Docente en la Escuela y la Universidad: Processos de Documentación Narrativa de Expe riencias Docentes Inovadoras – no Instituto de Investigação em Ciências da Educação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires – UBA.

Este processo de viver na Argentina estando temporariamente vinculada a outra universidade, a outro país proporcionou a realização e participação em encontros de forma ção e aprendizado. Em fevereiro de

1 Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências – PPGEC/FURG, flavialpg@yahoo.com.br

2023 participamos do Seminario Auto-biografia e investi gación educativa. Las marcas de la condición auto-biografica. Propuesta de inmersión estética. Investigación auto-biografica a full. Curso de verão presencial, na Universidade Nacional de Mar del Plata.

Dois momentos significativos para encontro com a tese, com a pesquisa, com a investigação biográfica e (auto)biográfica, com a escrita destas narrativas de memórias. Neste relato trago um pouco desta experiência resgatando algumas vivências, passos desta cami nhada.

Um relato vivencial de experiência em Mar del Plata, Argentina, que se utiliza da narrativa, "que operan como sentidizadores, como susurros performativos que nos permiten encontrar ligazones vitales que definen unas pedagogías de los gestos en el proceso de acom pañamiento y formación doctoral" (Porta, 2021).

Vivencio um processo de elaboração de escrita, que busca as percepções que fica ram e as que precisaram ser resgatadas. O campo de pesquisa torna-se minha própria exis tência. No entanto, falo de uma existência que não está predeterminada, preestabelecida e neste sentido Freire esclarece

> Que o meu 'destino' não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte e é um tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE, 1996).

Neste inacabamento estão as histórias de vida com suas possibilidades, caminhos percorridos, como atuo e existo no mundo, as decisões tomadas e os entrelaçamentos destas experiências, o reencontro com a infância, a constituição do 'ser professora' em diálogo constante com o 'ser pesquisadora'.

Narrativas de memória política, de constituição dos sujeitos e suas experiências, para além do campo pedagógico escolar. Memórias narradas, com suas historicidades, territorialidades, sociabilidades, condição de imaginação criativa nos constituindo como sujeitos históricos.

> Si de algún modo las narrativas del yo construyen los efímeros sujetos que somos, esto se hace aún más perceptible en relación con la memória, en tanto processo de elaboración de experiencias pasadas y muy especialmente cuando se trata de experiencias traumáticas (ARFUCH, 2018).

Somos experiência, posição política, uma multiplicidade de ser e estar no mundo. O resgate da experiência, da vivência de infância,como condição estruturante do biográfico, do sujeito histórico, que não narra apenas o passado, mas o modo que vivo hoje e me constituo pesquisadora da EJA.

E nesse entrelaçar de histórias começo a pensar na minha história com a EJA. In quieta, inicio um processo de deslocamento e visitação ao passado buscando lugares, sensações, necessidades e interesses, que mobilizaram o encontro com a EJA. Na tentativa de organizar o pensamento me pergunto: Quando e onde aconteceram as minhas primeiras experiências na EJA? Por que fui trabalhar no turno da noite aumentando carga horária? Como me senti com essas experiências vividas?

Uma prática pedagógica que completa 17 anos. O ser educadora constituído na pluralidade dos sujeitos, no envolvimento e comprometimento com a Educação de Jovens e Adultos. Eu me constituo nesta

pluralidade, minha história de vida assemelha- se as histórias dos demais sujeitos da EJA. Lembro Arroyo (2017) ao afirmar que nós professoras e professores, que trabalhamos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, também somos sujei tos da EJA, "Passageiros da Noite" .

Neste instante, percebo que o encanto em observar, sentir e viver essa pluralidade humana é o fio condutor da minha identificação e permanência na EJA. Somos educadores e educandos que trazem em suas histórias de vida essa pluralidade e seus marcadores sociais de luta e esperança. Histórias de superação, saberes de resistência para chegar nestas primei ras turmas de educação de jovens e adultos.

Neste contexto, Arroyo(2017) nos lembra, que:

> Na condição de passageiros do fim do dia, ou do início do dia e da noite, aproximando-se identidades de classe, raça, gênero, trabalho, escolarização truncada. Deslocar-se nesses espaços e nesses horários pela cidade, pelos campos, indo voltando ao trabalho e à EJA é uma luta por deslocar-se como classe, gênero, raça. Como coletivos. A EJA é espaço-tempo desses coletivos, assim como o são os movimentos sociais, o trabalho, a fila, a estação, o ônibus. Espaços vividos pelos coletivos que os vivem.

A chegada na modalidade da EJA foi motivada por questões socioeconômicas. A desvalorização do magistério público fazia com que o salário de professora, com 40h, fosse insuficiente para sustentar minha família.

O aumento da c/h e a possibilidade de aumentar a remuneração mensal, fez com que passasse a atuar na EJA. Arroyo (2017) lembra-nos que os "Coletivos de docentes e edu cadores também estão em itinerários para mais trabalho. Todos partem de um lugar sobre si mesmos, sobre esses itinerários, e aprofundam esses seus significados."

Num processo de encontro com a tese busco encontrar o fenômeno investigado nas narrativas de experiências da pesquisadora. Vivi, morei sozinha num país diferente, com cultura diferente, organização do comércio diferente, moeda diferente, onde necessitei aprender o câmbio monetário, superar as dificuldades de comunicação decorrentes do não domínio do idioma espanhol... foram tantas as inseguranças, as tentativas, os acertos, os er ros, os medos, os aprendizados.

Conheci muito do Brasil estando em solo argentino. Os "Hermanos" apresentaram um país, que apesar de residir e ser naturalizada nele, não conhecia. Foram muitas as descobertas, surpresas, prazeres, encontros com minha terra natal.

Cada detalhe que percebia e conhecia da Argentina, eu também conhecia mais um pouco do Brasil. Nosso sistema educacional, o movimento sindical brasileiro, as lutas, as resistências, tão semelhantes as realizadas na argentina e no restante da América Latina. Essa expansão do olhar, a sensação da ampliação do espaço e tempo dos coletivos de trabalhadores e trabalhadoras em educação, a Educação de Adultos Argentina, quanto precisamos avançar, mas quanto, nós brasileiros já avançamos.

Neste movimento resgatamos memórias que antecederam este estar lá e agora aqui, revisitando os caminhos percorridos, as experiências vividas, revividas, contadas, recontadas. Trazendo o protagonismo da investigação. Memórias e histórias do ser mulher, filha, mãe, estudante

e hoje também professora das redes públicas, estadual e municipal, da Educação Básica.

Histórias que dão sentido a escrita, construindo narrativas introdutórias, experiências já existentes que nos constituem num espaço tridimensional de caminhos percorridos, que fundamentam nossas perspectivas e influenciam o começo do trabalho da pesquisadora, a (auto)biográfia.

Para Clandinin e Connelly "as narrativas introdutórias advindas do viver, contar, recontar e reviver de nossas experiências pessoais nos ajudam a nos reconhecer no campo e nos ajudam a compreender textos de pesquisa que escrevemos acerca de nossa experiência num dado contexto." (Clandinin; Connelly, 2015, p. 84). Desta forma, faz mais sentido começar o trabalho de pesquisa e escrita com narrativas (auto) biográficas que associam experiên cias da pesquisadora a pesquisa desenvolvida.

Vivemos a investigação como uma experiência de investigar para além da prática experenciada. "A EJA já não foi, para muitos, a primeira escolha, mas permanecer atuando nela é o caminho que a maioria decidiu percorrer" (JARDILINO e ARAÚJO, 2015) Nos constituímos sujeitos históricos e nossas vivências, o nosso mundo criado, está atrelado, constituído condicionalmente a questões políticas, econômicas, históricas, culturais, familiares. Neste entrelaçado de vida retrocedo a infância e adolescência, buscando estes saberes constitutivos do ser educadora e dialogando com o legado freireano, me constituo inacabada, inconclusa.

Palavras-chave: Experiência. Memória. EJA.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. **La vida narrada**: memoria, subjetividade y politica. 1. ed. Villa Maria: Eduvim, 2018.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo di reito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F. M. (2015). **Pesquisa Narrativa** – Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2015.

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

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos**: Sujeitos, saberes e práticas - Coleção Docência em Formação. Por tuguese Edition, 2015.

EIXO 3

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

Resumos e Outras manifestações

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

CMET Paulo Freire: construindo inéditos viáveis

Elmar Soero de Almeida[1]
Maria Alice Gouvêa Campesato[2]

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Este ensaio toma o currículo de uma escola pública de Educação de Jovens e Adultos, cuja proposta pedagógica se assenta na perspectiva freireana de educação, para pensar a atualidade e pertinência do pensamento de Paulo Freire nos processos de formação humana. Em um mundo pautado pela lógica do capital, como pensar o currículo escolar desde outra perspectiva que não fragmentária, hierárquica, utilitarista? Para tal, toma a palavra como força-potência criadora e transformadora de mundos e de modos de existência. A força da palavra, da leitura de mundo, que introduz na Educação a ideia de política, no sentido de construção humana e de relações de poder, está na gênese do incômodo que as ideias de Freire provocam ao longo da nossa história. Tal incômodo vem a explicitar o valor atribuído à palavra, pois se "as palavras têm história e, por ela, são dotadas de significações que, se são fluidas e negociadas, também fixam determinada realidade, modos de ser, pensar e agir. As palavras constroem, controlam e regulam as coisas e os indivíduos de um modo específico, e não de outros" (CORAZZA, 2001, p. 104). Daí a palavra tomada, também, como perigo, que provoca o desejo de destruição dos saberes historicamente construídos, se materializando em atitudes censuradoras de natureza fascista. Não é de se estranhar que Paulo Freire tenha sido considerado inimigo da

1 Mestre em Educação, Professor de História e Coordenador Pedagógico do CMET Paulo Freire
2 Doutora em Educação, Professora do PPGEDU UNISINOS e Professora do CMET Paulo Freire

educação pelo governo brasileiro anterior e seus apoiadores.

PALAVRAS (TRANS)FORMADORAS

Escutar, esperançar, liberdade, transformação, luta, generosidade, mudança, cultura, leitura do mundo, ética, fé, humano, humanidade, saberes, amorosidade: essas são algumas das palavras geradoras que identificamos nas ideias de Paulo Freire e que sustentam inúmeras práticas pedagógicas no Brasil e no Mundo. Estas palavras são um universo que possibilitam os inéditos viáveis de populações deserdadas da cidadania e das condições de dignidade humana. Daí a atualidade e a pertinência das palavras de Freire, sobretudo em tempos de desconfiança, excessos de opiniões em redes sociais, fake news, negacionismos e extremismos.

Essas palavras, que se traduzem em conceitos fundamentais para uma educação democrática e cidadã, também são referenciais da proposta pedagógica do Centro de Educação dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire, instituição pública que tem um compromisso com a Educação de Jovens e Adultos, valorizando a experiência de saber feito, de construção/reconstrução de sonhos e conquistas.

Em consonância com o seu Projeto Pedagógico, o CMET contempla, em seu currículo a *Educação Permanente ao Longo da Vida*, os princípios e a estrutura da EJA. Princípios esses que podem ser compreendidos como "'natalidades': começos, inícios, formas de nascer no mundo, de começar a pensar e a viver, filosoficamente, uma vida atenta ao que significa uma política do educar. São forças das quais pode nascer um caminho político para andar numa vida filosoficamente educadora" (KOHAN, 2019, p. 29). Vida essa que não impõe limites à existência, em que "nunca é tarde para começar (Ibid., p. 29).

Por meio de parcerias com organizações não-governamentais, universidades e entidades, como o Ministério Público da Infância e da Juventude, o Centro desenvolve uma gama de projetos que vêm a compor seu currículo. Um currículo atravessado por uma multiplicidade de saberes que se articulam e rompem com a lógica disciplinar quando oportuniza a seus alunos e professores um outro tempo e um outro espaço para ensinar e aprender, não obstante mantenha conversação com a tradição. Talvez isso venha a explicar a potência do trabalho ali desenvolvido e que provoca outros modos de existência que fogem à lógica neoliberal em que as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho se sobrepõem à criação coletiva, ao exercício do pensamento e à prática do diálogo e da escuta. Por isso a palavra é tomada como força-potência (trans)formadora.

Organizado por Totalidades de Conhecimento, fundamentadas na construção de conceitos, na educação inclusiva e na avaliação emancipatória, e atendendo a esses preceitos, o CMET assume a inclusão dos princípios da diversidade, nos espaços e tempos diferenciados em todas as suas atividades. Nesse sentido, para que todos tenham acesso, permanência e ensino de qualidade, o Centro busca ser diverso e dinâmico,

proporcionando experimentações pedagógicas advindas de estudos individuais e/ou coletivos. Tais práticas, que se dão por meio das Vivências e Oficinas desenvolvidas, semanalmente, pelos professores da instituição e educadores parceiros, rompe com a lógica hierárquica e fragmentária disciplinar. Essa arte do encontro, que acontece todas as sextas-feiras em uma escola que não exclui ninguém, nem por sua idade, tampouco por sua "capacidade cognitiva" ou por sua condição física, social, econômica, pode ser tomada como uma possibilidade potente de pensar o currículo escolar, numa posição de abertura ao mundo. Todas as matérias de estudo circulam nesse espaço de encontro com o outro e consigo mesmo. Matérias que não se encerram nas áreas do conhecimento, nas competências e habilidades; tampouco na sua utilidade imediatista e pragmática que pauta os currículos escolares em tempos de neoliberalismo. Também provoca a pensar sobre o tempo que suspende Chronos e se volta a uma outra percepção temporal, em que a atenção "está envolvida nos processos de invenção de mundo e de si" (KASTRUP, 2007, p. 72), atravessado pela perspectiva do cuidado de si, do outro e do mundo. Tais momentos reverberam ao longo da semana, provocando outros afetos que se desdobram e que irão se estender para além daquele espaço ou momento.

Os estudantes que estão nessa modalidade, muitas vezes, tiveram experiências não tão exitosas em sua trajetória escolar. Assim, professores; equipe diretiva e assessoria especializada, tais como psicopedagogos, orientadores educacionais, educadores especiais têm, como desafio, o trabalho com a educação popular, assumindo a educação inclusiva, não como um princípio de respeito à diferença, mas que acolhe a diferença como um direito à educação para todos.

Nesta perspectiva as ações pedagógicas do Centro visam buscar o inédito viável, pois, como argumenta Oscar Jara Holliday (2020, p. 4):

> [...] enfrentar "situações limites" constituindo "inéditos viáveis", está mais uma vez presente aqui, com grande atualidade e força. A categoria do "inédito viável" é uma das categorias mais potentes do pensamento freiriano e também uma das mais relevante hoje neste momento da história, quando a pandemia está criando "situações limites" em muitos campos, o que nos obriga a pensar como é que podemos transcendê-las, superá-las. As situações limites, segundo Freire, são aquelas em que a história é apresentada para nós como predeterminada e contra a qual supostamente não há outra alternativa possível. Portanto, o que resta diante delas seria se adaptar, se resignar passivamente pois estaríamos diante de algo impossível de mudar. Mas, precisamente a categoria do inédito-viável significa a possibilidade de transcendê-las, de superá-las criticamente, problematizando-as, denunciando-as e resistindo à tentação de se resignar a elas.

Sob esse ponto de vista, o inédito viável diz respeito à renovação de um mundo comum (ARENDT, 2016), ou à invenção de novos mundos. Que mundo estamos deixando para que possa ser renovado? A paradoxal e ontológica questão que acompanha a existência humana de onde viemos e para onde vamos? é

assaz necessária para pensarmos sobre a educação que perspectivamos para nossas crianças, jovens e adultos que habitam os espaços escolares no presente, para que eles próprios possam tomar a tarefa de renovar o mundo (ARENDT, 2016), ou de (trans)formá-lo (FREIRE, 1983). Isso nos aponta para a atualidade e a pertinência do pensamento de Paulo Freire quando voltamos nossa atenção aos processos formativos humanos.

Palavras-chave: EJA. Currículo. Direitos.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

CORAZZA Mara, Sandra. Currículos alternativos/oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Rev. Brasil. de Educação**, n. 17, maio-ago, 2001, pp. 100-114.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HOLLIDAY, Oscar. Educação Popular para a pospandemia: Construindo os inéditos-viáveis. **Escola do Povo.org**, 11 de agosto de 2020. Disponível em: http://www.unirio.br/ppgedu/EducaoPopularparaapospandemiaEscoladoPovoagosto2020.pdf. Acesso em: 14 set. 2021.

KASTRUP, Virgínia. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 69-90, jun. 2007.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Entrelaçamentos entre EJA e Educação Popular: expectativas e realidades

Cristiane Garcez Noronha Duttel[1]

INTRODUÇÃO: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE A EJA E A EDUCAÇÃO POPULAR

A EJA (Educação de Jovens e Adultos), modalidade de ensino destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação em escola regular na idade própria. Permite que o estudante retome os estudos e os conclua em menos tempo, possibilitando sua qualificação profissional na busca por melhores oportunidades no mundo do trabalho e assim, melhor qualidade de vida. A EJA, conhecida anteriormente como supletivo, atualmente é dividida em etapas, com abrangência do ensino fundamental ao médio.

Quanto à EJA e às camadas populares, Freire (2019) refere-se à uma pedagogia não para eles, mas forjada com eles na sua luta por conhecer e mudar o seu mundo. Santa Maria, cidade universitária, recebe pessoas de todo Rio Grande do Sul e de outros estados para ingressar na UFSM (Universidade Federal de Santa Maria). Contudo, cada vez mais o ensino superior torna-se apenas um sonho, para grande parte dos nossos estudantes das camadas populares e egressos da EJA, principalmente das escolas públicas de periferia do município. Nas palavras de Arroyo, "os ônibus de ida ao trabalho, do trabalho para a EJA e desta para a vila são ônibus das periferias transportando "periféricos". Os moradores mantidos às margens das cidades, dos campos, às margens da sociedade, da renda, do trabalho, do espaço ". (2017, p. 32-33).

Os estudantes da EJA chegam a esta modalidade de ensino por suas infâncias, suas trajetórias. Muitas vezes, essa é a oportunidade para esses sujeitos abandonarem as margens da sociedade, do trabalho e da renda. Segundo Arroyo (2017) existem diferenças nos percursos humanos de interesses e de trabalho

1 Professora de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, Psicopedagoga clínica e institucional, Mestra em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UFSM) e Doutoranda em Educação (UFSM). cristiane.noronha@acad.ufsm.br

que revelam as diferenças sociais e raciais de diferentes classes. Essas trajetórias forçam os estudantes da EJA ao interesse pelo término dos estudos e não propriamente por dar seguimento à sua formação profissional, devido à urgência em aumentar a renda familiar. Em tempos de reforma, onde cada novo governo retira direitos dos trabalhadores que menos ganham, o diploma de conclusão do ensino fundamental ou médio pode garantir um emprego melhor remunerado. Conforme Arroyo (2017) os estudantes da EJA esperam o diploma escolar que lhes abra outras possibilidades a que têm direito.

Problemática deste estudo: Que práticas pedagógicas emancipatórias podem vir a contribuir com a EJA, na perspectiva da humanização dos jovens e adultos silenciados pela sociedade?

Na concepção de educação popular, tida por Freire (2019) como uma educação cujo princípio é o amor, o respeito, o diálogo, a esperança, a humildade e a simpatia, uma sociedade justa e democrática existirá quando as classes oprimidas e discriminadas tomarem consciência de suas condições de vida e da origem dos problemas que as afetam. Compreende todo ser humano como produtor de conhecimento, reconhece os diferentes contextos dos estudantes, respeita sua cultura, os conhecimentos populares, os valores e "saberes de experiência" (FREIRE, 2019). Ou seja, a educação popular está referenciada na realidade, com estratégias incentivadoras à participação e ao empoderamento dos sujeitos, através da política como possibilidade de transformação social e de resposta aos anseios humanos de liberdade, justiça e igualdade.

A educação facilita o acesso ao mundo do trabalho e à qualificação profissional. É papel da escola, formar cidadãos capazes de transformar a sociedade tornando-a mais justa, pessoas críticas e autônomas e para Saviani (2008), para além dos conteúdos, a formação perpassa os saberes prévios e culturais do contexto de cada estudante e de cada comunidade. Para o autor,

> O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 2008, p. 45).

A educação na perspectiva popular é libertadora, porque há o engajamento de todos para a transformação de suas realidades. Existe a inquietação, a dúvida, a pergunta. Existe ainda o não conformismo dos sujeitos com suas condições sociais e de vida. Segundo Freire (2019), o ensino precisa ser concebido como uma forma de emancipação, como prática de liberdade. Os oprimidos, esfarrapados do mundo, para libertar-se, necessitam de conscientização, ou seja, conscientes de sua situação de oprimidos para libertar-se a si mesmo e ao opressor. Sendo assim, enfatizo a ligação entre a EJA e a Educação Popular, visto que a primeira evidencia-se como uma das alternativas ao público que não completou, abandonou ou não teve acesso à educação formal na idade apropriada.

Objetivo Geral: Aprofundar os estudos a respeito da educação de jovens e adultos, bem como, da educação popular a partir das bases teóricas pesquisadas, colaborando com a (re)significação das práticas, visando a emancipação dos sujeitos das camadas populares.

PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Ao abordar a modalidade de ensino EJA, adoto como embasamento teórico para este estudo as obras de Paulo Freire, por suas contribuições valiosas para a EJA, as quais colocam o estudante no papel de protagonista de suas aprendizagens. O aporte teórico traz também Arroyo (2017), Pinto (1993) e Saviani (2008). Henz (2015) e Josso (2010) por desenvolver a perspectiva metodológica dos Círculos Dialógicos Investigativo-Auto(trans)formativos, como pesquisa-auto(trans)formação, a qual adoto como perspectiva metodológica deste estudo qualitativo.

A partir da pesquisa-auto(trans)formação, como dinâmica que permite a construção conjunta e cooperativa do saber, houve o desenvolvimento da abordagem epistemológico-política do Círculo Dialógico Investigativo-auto(trans)formativo, "por meio do diálogo de uns com os outros, dando-lhes o direito de dizer a sua palavra" (HENZ, 2015).

> Já os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos são um entre-lugar de pesquisa e auto(trans) formação em que, por meio do diálogo problematizador, amoroso e rigoroso, pesquisadores e sujeitos interlocutores coautores, em roda, vivenciam um espaço-tempo de reflexão crítica sobre o ato educativo, também como processos de conscientização, com base nas temáticas geradoras levantadas pelo grupo, a partir de suas situações-limite, sempre considerando os objetivos da pesquisa. (HENZ, 2015, p. 68).

Nesses espaços, todos têm oportunidade de externar suas experiências, narrativas, anseios e inquietações. Os professores podem refletir sobre suas práxis, ressignificando-as. "Somente um trabalho coletivamente realizado pode chegar à construção de um saber" (JOSSO 2010, p. 27). Para a realização do estudo foi proposto um Círculo Dialógico de partilha de experiências entre os educadores da EJA de uma escola municipal de ensino fundamental de Santa Maria, localizada na periferia da cidade, para o diálogo e a reflexão sobre a EJA e a educação com as camadas populares. As narrativas e práticas pedagógicas foram compartilhadas, por meio do diálogo problematizador, para uma tomada de consciência acerca da realidade dos contextos e ressignificação das práticas para emancipação.

Em círculo, as coautoras[2] deste estudo dialogaram problematizando as temáticas que emergiram, possibilitando a escuta sensível e o olhar aguçado a outros temas geradores que perpassam a escolarização das camadas populares no âmbito da EJA. As temáticas contempladas foram trabalhadas a partir de textos de Freire (2019) e Arroyo (2017) bem como, pelo documentário "Carregadoras de Sonhos"[3]. A conscientização pode se constituir pela processualidade em que as participantes vão tomando consciência da realidade do contexto no qual estão inseridas, refletindo de forma crítica, em prol de uma educação que não apenas educa, mas que liberta a partir das práxis emancipatórias que dialogam sobre o contexto de cada um e cada uma.

2 Na perspectiva dos Círculos Dialógicos Investigativo-auto(trans)formativos todos os participantes são coautores do estudo.
3 Documentário disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FbxJaLP3TDQ

EXPECTATIVAS E REALIDADES NA/DA EJA

> A questão " A quem educar?" se refere ao lado principal do conteúdo humano da educação (o outro lado é o educador). A resposta a esta pergunta é proporcionada pela sociedade como um todo. A sociedade onde imperam desigualdades nas oportunidades, pela força de seu estado presente de desenvolvimento e de seus interesses, está continuamente procedendo ao julgamento de seus elementos humanos, destinando uns à educação sistematizada, escolarizada, erudita; e outros à educação informal, livre, não letrada. Ainda entre os que recebem educação escolar (e universitária) a distribuição das oportunidades e favores deriva do jogo de influência social que faz uns mais afortunados que outros. (PINTO, 1993, p. 42).

A educação de jovens e adultos no Brasil, na verdade, representa a maneira de resgatar uma dívida da política nacional com a população em geral, especialmente com esses estudantes. Essa dívida tem caráter social, relacionada à desigualdade de oportunidades educacionais, por exemplo à necessidade dos jovens mais pobres, de trabalhar cada vez mais cedo para aumentar a renda familiar, porque outros direitos fundamentais já foram negados, e educacional, pois percebe-se também o fracasso escolar e a evasão dos estudantes devido às falhas do processo educacional, muitas vezes, discriminatório e incapaz de desenvolver seus processos de ensino-aprendizagem e de dar-lhes condições de permanência.

Um grande avanço da EJA diz respeito à oferta de cursos profissionalizantes integrados ao ensino fundamental e médio EJA/EPT (Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional), instituído pela Portaria 962, de 1º de dezembro de 2021, do MEC (Ministério da Educação). Programa que pretende fomentar a EJA e responder em especial a meta 10 do Plano Nacional de Educação, promovendo a elevação da escolaridade de jovens, adultos e idosos, articulada à educação profissional. Precisamos ter os estudantes no centro dos processos educacionais, e uma definição própria de suas características e necessidades, levar em consideração seus saberes para tornar o ensino interessante e motivador, pois, são muitas as dificuldades do estudante trabalhador, bem como da estudante dona de casa. Não faltam motivos para desistir, cabe ao sistema de ensino e ao professor (a) dar-lhes "outros tantos" motivos para a permanência, tendo como horizonte a educação humanizadora e emancipatória, capaz de adotar um olhar sensível para com as especificidades desses estudantes.

Quando falamos em educação no Brasil, falamos em grandes desafios, que vão desde obstáculos relacionados à infraestrutura e recursos humanos, até e principalmente, relacionados a efetivação das políticas públicas educacionais em voga. Tendo como foco a EJA e a Educação Popular, esses desafios tornam-se maiores, o percentual de evasão é muito grande, pois, as condições de permanência passam por questões diversas como alimentação, transporte, fatores emocionais e familiares, vulnerabilidade social. É preciso lembrar de onde vêm esses estudantes.

Conforme o parecer CNE/CEB 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

> as presentes condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos. (BRASIL, 2000, p.04).

Apesar do amparo legal, a promessa de um mundo de trabalho, de vida social e de participação política ainda não é a realidade nem da EJA, nem da Educação Popular. É preciso que as políticas públicas educacionais sejam elaboradas para o Estado e não na perspectiva partidária de cada governo. A continuidade do processo político educacional é fundamental, corrobora para a efetivação de práticas significativas e conquistas no âmbito da educação, possibilitando aos estudantes formação, desenvolvimento e construção de conhecimentos e valores que transcendam a escola e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro. Ou seja, o conhecimento para a vida.

É preciso mudar a concepção de que a EJA é capaz de suplementar todos os direitos que são negados a seus estudantes ao longo de suas trajetórias de vida. As funções reparadora, equalizadora e qualificadora, para a Educação de Jovens e Adultos configuram-se no marco diferencial, onde se exclui a ideia de compensação da escolaridade perdida, caracterizada no Ensino Supletivo, e passa a ser identificada como a modalidade de ensino de reparação e equidade. Contudo, essas funções deveriam ser colocadas em prática na perspectiva da emancipação dos sujeitos, formando homens e mulheres críticos e conscientes de seu lugar social. Uma sociedade justa e igualitária não precisa de uma modalidade educacional para "reparar", "nivelar" e "completar" o seu povo, desde que não existam absurdas desigualdades de oportunidades.

Ao mesmo tempo em que identificamos políticas educacionais para EJA, que compreendemos a luta por sua legitimação, que defendemos a pluralidade de seus sujeitos, observamos também as contradições nas propostas curriculares. Na BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2016), observa-se a presença da EJA de maneira superficial. O processo de invisibilização da EJA endossa o significado marginal das políticas públicas para essa modalidade em nosso país. Na versão da BNCC (2018) para o Ensino Fundamental, a EJA não é mencionada. O mesmo ocorre na versão da BNCC para o Ensino Médio. Argumento que a invisibilidade também produz significados, pois deixa de reforçar a reformulação e/ou criação de novas políticas públicas necessárias para a EJA em um cenário educacional marcado historicamente pela marginalização dessa modalidade de ensino apagada pelas políticas públicas mais recentes.

PONTO DE PARTIDA: CONCLUSÃO

O "Ponto de Partida" a que chego diz respeito às conclusões e reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos e da Educação para as camadas populares, por acreditar que os momentos de estudo e o diálogo problematizador no Círculo Dialógico possibilitaram a ressignificação das práxis pedagógicas. Nesse caso, o ponto de partida significa que estamos no começo da caminhada, que há muito ainda a ser feito na educação como um todo, na EJA, na perspectiva da educação popular e em outros lugares sociais. Nossos diálogos e leituras trazem aqui, como ponto de partida, um contingente muito pequeno de estudantes da EJA que

prosseguem seus estudos. Atualmente, na escola lócus deste estudo, 20% dos estudantes da EJA gostariam de concluir o ensino médio e ingressar em curso técnico, sendo que apenas 2,4% pretendem concluir o ensino médio e superior. Os estudantes da EJA, principalmente da escola pública, fazem parte das camadas populares, são as crianças que tiveram seus direitos sociais negados, aqueles a quem a educação excludente não atendeu de maneira a superarem suas dificuldades de aprendizagem e de vida.

Atualmente, são os jovens a quem a escola não está dando conta de motivar para a aprendizagem, por utilizar-se de métodos tradicionais de ensino e de uma avaliação classificatória e descontextualizada. Esses jovens, atendidos os requisitos de idade mínima, são realocados na EJA, tendo como justificativa a discrepância idade/ano escolar, desencadeando o processo de juvenilização da EJA, um dos fatores negativos mais mencionados pelos profissionais, professoras e professores desta modalidade.

Finalmente, uma sociedade igualitária, democrática e emancipatória será possível quando houver uma mudança nas concepções de educação, em que a EJA e educação popular tenham diretrizes próprias, flexíveis e voltadas as especificidades de seus educandos, maior visibilidade e um olhar de sensibilidade para com os mesmos, mediante a efetivação das políticas públicas já existentes que, muitas vezes, não são levadas a cabo.

"Nenhuma 'ordem' opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer 'Por quê?'"
(FREIRE, 2019, p.106).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. 1ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA**. Brasília: 2000.

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

FREIRE, **Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro; São Pauloa: Paz e Terra, 2019.

HENZ, Celso Ilgo; TONIOLO, Joze Medianeira de Andrade. (Orgs). **Dialogus Círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação**. 2. ed.. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições Sobre Educação de Adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados 2008.

EIXO 4

PAULO FREIRE: MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E TRABALHO

Cartas Pedagógicas

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

A dialética prática freiriana: o PET em movimento

João Paulo de Almeida Farina[1]
Cleiton Turski Da Silva[2]

Erechim, nove de abril de 2023.

Nesta carta pedagógica vamos descrever conjuntamente ao nosso remetente uma história de experiência do PET/ Práxis da UFFS - Campus Erechim. Veremos as possibilidades de práticas freirianas de extensão, que dialogam com: Educação Popular; Movimentos Sociais; Trabalho; Educação Ambiental; Saúde e outros diálogos possíveis. A partir do encontro com a comunidade externa e acadêmica, o PET como ferramenta provocadora de encontros libertários no remoto, híbrido e presencial. João Paulo de Almeida Farina e Cleiton Turski Da Silva relataram uma experiência transitória vivenciada das condições do tempo pandêmico até o pós-pandemia. Destacamos a relevância do desenvolvimento de práticas pedagógicas (FREIRE, 2000) para as exigências e os desafios do período. Registramos a partir da nossa experiência como "petianos" em formato de carta pedagógica. Prática que provoca debates e gera ações, como em uma carta que anseia a espera de uma resposta do seu leitor, gerando um movimento no ambiente educador de construção de novas respostas e perguntas como Freire propôs em Pedagogia da Pergunta (FREIRE, 2013), criando

1 Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim, Licenciatura em História, Bolsista do Grupo Práxis – Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes (PET/FNDE), E-mail: joao.farina@estudante.uffs.edu.br
2 Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim, Licenciatura em Filosofia, Bolsista do Grupo Práxis – Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes (PET/FNDE), E-mail: cleiton.turski@estudante.uffs.edu.br

soluções libertadoras.

Em 2022 o Elos Híbridos promoveu o debate "Educação popular e universidade: diálogos entre a UFFS e a UFSB". Encontro que contou com a presença de Dirceu Benincá, que é professor na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) no Campus Paulo Freire, em Teixeira de Freitas. Dirceu foi o primeiro coordenador administrativo da UFFS – Campus Erechim. Universidade que nasceu das lutas dos Movimentos Sociais da região. Graduado em Filosofia e Teologia, com especialização em Comunicação Social e mestrado e doutorado em Ciências Sociais - Sociologia pela PUC-SP (com estágio doutoral na Universidade de Coimbra). Encontro que ficou registrado no canal do Youtube - PET Práxis - UFFS Erechim - O entrevistado tem uma vasta obra acadêmica e inspiradora que registra sua militância ao lado das lutas populares, no campo da educação popular, teologia da libertação, meio ambiente, cooperativo, agricultura familiar, moradia, saúde e etc. Atividades militantes que tiveram ações especialmente no território da comunidade da Fronteira Sul, na cidade de Erechim.

Pela ferramenta do Helos Híbridos, refletimos após a atividade e geramos a demanda de visitarmos presencialmente os locais que são próximos a UFFS - Campus Erechim, nosso chão de atuação e da militância de Dirceu. Ver de perto, tocar e dialogar com a prática libertadora do entrevistado, caminhando pelos lugares, instalações e conversando com as vidas transformadas pela ação freiriana construída pela comunidade e o professor. Esta experiência foi como ver a "boniteza" (FREIRE, 2021) em materialidade em forma de "paisagem" (SOUZA, 2018). Imagem inesquecível na experiência acadêmica dos petianos autores desta carta, forjando uma unidade dialética entre teoria e prática nas nossas formação.

O Helos Híbridos é uma atividade que integra o presencial e o remoto em uma mesma atividade. Emergiu em um contexto de unir atividades que precisavam se adaptar ao novo tempo pandêmico, processo descrito no artigo "Elos que são Híbridos: Presenças e Temporalidades diversas em movimento", apresentado pelos petianos de Erechim na I Mostra da Produção Acadêmica da Universidade Federal da Fronteira Sul (I Mostra UFFS) que é um evento do XI Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão (XI SEPE). O artigo descreve como o Elos Híbridos nasce da junção do Elos Virtuais e do PET em Movimento, os reflexos da pandemia do Covid-19, geram transformações e no final de 2021 nascia uma nova ferramenta freireana e petiana.

O resultado dialético gerado da construção do Elos Híbrido com Dirceu levou o grupo PET/ práxis no dia 10, de agosto de 2022, para uma visitação guiada pelo professor Dirceu Benincá nas entidades de cunho freirianas, Obra Santa Marta e a Associação de Recicladores Cidadãos Amigos da Natureza (ARCAN). Ambas localizadas no Bairro Progresso em Erechim-RS, grande comunidade carente por políticas públicas.

A visita fez vivenciarmos os métodos de trabalho educacional, social e assistencial que ambas instituições praticam no município. Em um primeiro momento nos dirigimos à Obra Santa Marta para

conhecermos suas instalações que muito se remete aos moldes freireanos - com salas circulares. Encontramos educadores dedicados ao atendimento das famílias em situação de vulnerabilidade social, organizando ações em prol da educação como prática libertadora (FREIRE, 1999), atendendo significativamente as famílias envolvidas.

Em segundo momento dirigimos à ARCAN uma instituição cooperativa voltada ao ato de reciclagem e separação dos resíduos sólidos que chega até o local, processo pelo qual, é importante destacar o trabalho cooperativo que está sendo feito pelos próprios moradores do Bairro Progresso. Atividade com alguns perigos devido ao tempo pandêmico que vivíamos, gerado pelos maus hábitos da população na separação do lixo em casa. A troca com os trabalhadores nos permite uma análise da sintaxe popular da paisagem. O trabalho da cooperativa é muito abrangente, destacamos os cuidados da saúde preventiva e a preservação do meio ambiente da cidade com luta, sempre apostando na educação popular e prática freiriana para a transformação do lugar onde se vive.

Atividades como o Elos Híbridos e da sua ação geradora, a visitação na cidade, estão diretamente ligadas à práxis com envolvimento do grupo PET com as comunidades, reforçando esse caráter rigoroso e construtor de ações concretas, nos levou à necessidade de debatermos e construir uma nova ferramenta do PET em diálogo transparente com a comunidade. Pela necessidade de enfrentar o óbvio, um momento onde o PET/ práxis conversa, com a classe trabalhadora e os pobres, sobre a importância de uma Universidade Popular e a possibilidade do ingresso na educação superior, da possível transformação de suas vidas e o contato com o conhecimento acadêmico. Um espaço que sirva para orientar os caminhos para iniciar esta jornada, apresentando as possibilidades de ingresso e permanência na universidade pública e de qualidade. Apoiados nas nossas experiências práticas e reflexos, o PET apresenta o PETCon. O PET em movimento na comunidade, ação que deverá movimentar novos desafios e trajetórias.

A educação crítica, gerada pela dialética da educação, encaminhará na práxis de encarar as "obviedades"(FREIRE, 1987) da realidade dos estudantes e comunidade, na qual o educador aprenderá junto como os educandos, mas, depois se afasta, tomando certa distância da cultura da comunidade para avaliar. Assim como nós registramos nesta carta um momento de reflexão a distância da comunidade engajada. Os companheiros autores debatem e por fim sistematizam em formato de carta pedagógica um resultado. Para no futuro problematizar a realidade junto com eles, para no final, desmistificar as ideologias e formas de opressão, analisando as contradições e os antagonismos que tensionam a realidade.

Práxis é esses movimentos de integrar diálogos e convivências das famílias populares com a comunidade acadêmica e assim se utilizarem desse espaço que é a universidade pública para construção de novos saberes e assim podem desenvolverem projetos que julguem necessários para efetivar um bem viver

da comunidade, propondo mais diálogos com pessoas que buscam o caráter popular como o "educador das obviedades" Dirceu Benincá, proporcionando experiências e atuação na militância por uma educação transformadora.

A dialética, a partir da sintaxe popular e a questão política nos ajuda a concluir nesta carta pedagógica com a afirmação de que a dialética na educação é a revelação do "óbvio", o que significa dizer que o processo dialético tensiona a naturalidade da hegemonia dominante, quebrando o seu discurso estático e "socionatural". Sua aparência é a política, é na sua forma política. É dever do educador das obviedades dialogar com os educandos, de que o mundo é movimento, transformação, e que a realidade social é uma construção humana, fruto das suas mãos.

Até logo.

Palavras-chave: Prática Dialética. Dialética da Educação. Educação Popular.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A palavra boniteza na leitura do Mundo de Paulo. Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

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

_____; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

_____. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SOUZA, Reginaldo. **Paisagem e socionatureza**: olhares geográfico-filosóficos. Chapecó: EDUFFS, 2018.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Carta Desabafo: do controle à resistência

Gisele Mazzarollo[1]

Caxias do Sul, abril de 2023.

MINHA CATARINA![2]

Agora talvez tenha chego o tempo de dividir contigo um grito preso na garganta de uma violência que fere o meu modo de ser no mundo e que vai além do profissional. Escrevo agora para ti, por dois motivos. Primeiro, porque escolheste problematizar, libertar e libertar-se desse mundo que sempre foi para ti movimento. E, segundo que compreenderás, a luta de tua mãe por uma educação libertadora, de resistência e não desistência. Nessa carta que te envio trago algumas reflexões de Paulo Freire, educador que tanto queria conhecer quando passou a se interessar pelo magistério.

Em 2021, ainda na pandemia lembras bem que assumi a gestão escolar de uma escola tradicional e confessional católica da cidade. Antes mesmo do ano letivo escolar iniciar, surgiu um abaixo-assinado virtual para a minha retirada da gestão. Surpresa, a tua mãe se pergunta o que seria de tão grave que tinha realizado em menos de dois meses na gestão. Uma pequena manifestação de pais na frente da escola responderia a minha pergunta: eu era esposa de um sindicalista. Esse seria apenas o início de uma sucessão de violências que eu e o grupo de professores sofreríamos ao longo daquele ano letivo.

1 Universidade de Caxias do Sul (UCS), Doutorado em Educação, gisele.mazzarollo@gmail.com

2 CATARINA é minha jovem filha que ainda no ensino médio deseja ser professora como escolha de profissão. Essa carta é endereçada para todos os jovens, Catarinas de nosso país que escolhem a docência como transformação social.

Filha, o diálogo sempre foi a nossa maior premissa na relação mãe e filha e isso não seria diferente na escola, em que várias relações de poder estavam presentes. Acreditei que o diálogo (FREIRE, 1987, p. 51) construído com as famílias nos libertaria e provocaria uma nova consciência coletiva, tendo em vista que os colaboradores e os professores apresentavam desagregação e um cansaço por lutas de poder e, inevitavelmente pais e estudantes sentiam o reflexo desse mal-estar. Freire escreve e me ajuda a entender o diálogo:

> Os dialogantes admiram um mesmo mundo, afastem-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existência e busca perfazer-se. O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. (1987, p.11).

E foi assim que constituí lideranças de pais de quarenta e cinco turmas da escola. Freire (1987, p.79) nos faz refletir que uma liderança revolucionária, com humanismo concreto é capaz de dialogar com as massas. Meu intuito era construir uma escola colaborativa, com engajamento e a voz de todos. Quando um projeto se torna de autoria de todos os envolvidos, é possível perceber o sentido de pertença em torno de um bem comum. Seria eu utópica?!

Quanta ingenuidade minha filha! Freire (1987, p.43) também escreve sobre ser ingênuo, que mesmo denunciando, os dominadores não renunciam sua prática. Foi o aconteceu! Essas lideranças foram dominadas pelo grupo de Associação de Pais, que não tinha o mesmo objetivo que eu. E com agilidade e organizadamente criaram um grupo de WhatsApp com mais de cem pais, sem a minha presença, como diretora e idealizadora de espaço de diálogo. Isso, era apenas o início de uma sucessão de violências endereçadas a mim e aos professores. Filha, o grupo de Watts seguiu com registro de muitas mentiras e difamações dos professores e da escola.

A ordem opressora demoniza todo aquele que ousar problematizar a sua concepção. A rebeldia, segundo Freire, para as elites dominadoras não é ameaça. O remédio é mais dominação e repressão. (1987, p.42). Por isso minha futura professora, não gostaria que te assustasse da profissão que escolheste. Desde pequenina você já percebia a realidade como ela era, me realizava perguntas curiosas e não entendia o comportamento de algumas pessoas. Pensar o mundo e a ação, a ação e o mundo só nos torna mais humanos, refletindo em um processo dialético, sem dicotomias. (FREIRE, 1987, p. 26). Quando, mesmo pequena, olhava para aquele que sofria e você enchia os olhos de lágrimas, não compreendendo que a situação que ele vivia, nem ele mesmo se percebia como oprimido, como dizia Freire (1987, p.26). E você, a todo custo, gostaria de fazer algo para mudar aquela situação.

Vou te exemplificar apenas algumas violências vividas e como NÓS, escrevo assim, pois juntos, gestão e docentes tentaram, inicialmente, compreender essa lógica dominadora. Porém, a quantidade e a qualidade da perversidade eram tamanhas que mesmo nós, sendo em muitos, não

éramos articulados suficientemente para que essa ordem fosse invertida. Freire nos diz que os oprimidos não confiam nem em si mesmos, por vezes, nem sequer lutam. (FREIRE, 1987, p.32). Nossa única resposta era a união, união com resistência.

Instruídos pelos pais, os filhos perguntavam em gravação de aula se os docentes eram homossexuais, pediam seus partidos políticos, suas opiniões sobre movimentos sociais e qual era o voto do professor. Além de divulgarem vídeos com montagens e criarem capas de trabalhos colocando políticos do governo atual na forca. Temas ambientais, fatos históricos, bioética e religiões eram ameaças para os opressores que possuíam uma rede articulada na cidade com políticos, outros pais em outras escolas e simpatizantes que divulgavam em redes sociais o suposto trabalho dos professores e da direção, propagando mentiras. Nesses momentos em que pensei em desistir, mesmo sabendo que não era uma opção, lembrava das palavras de Freire,

> Falsear a verdade, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros, ética em nome de um puritanismo, uma ética que se sente afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero e de classe. Não importa com que trabalhamos, temos que lutar e a melhor maneira de lutar é viver em nossa prática e testemunhar. (FREIRE, 1987, p. 17).

Por isso, a luta independe de profissão, ela está para ser vivida e enfrentada em busca de uma terra sem males, de mundo novo, como diziam os índios guarani.

Tenho certeza minha filha, que me perguntaria se eu não tentei estabelecer diálogo, esclarecer ideias e mal-entendidos, acolher sentimentos... Mas o diálogo acontece com a humildade (FREIRE, 1996, p.51) sem isso o diálogo não é justo. Freire (1987, p. 33) diz que o anti-diálogo se faz com instrumentos de domesticação, sem reflexão do ato, transformando em objeto e massa de manobra.

Minha Catarina, tentei tudo isso, mas estava diante de algo muito maior, nunca antes vivido, em todos os meus anos de profissão docente. Nada mais era velado, subjetivo...a ponto de estar sozinha em uma reunião de pais da associação, em portas fechadas, e eles me indagando para saber o meu partido político. Depois de relatarem que tinham analisado as redes sociais dos professores e quais deles não eram de direita e exigindo o desligamento dos mesmos. A questão não é dividir direita e esquerda, é quando ambos caem no fundamentalismo. A direita freando o processo, domesticando o tempo e os homens e a esquerda se equivocando na interpretação dialética, da realidade e da história. (FREIRE, 1987, p.17)

Filha, desde o início, compartilhei minhas angústias com a mantenedora da rede do colégio, que mesmo distante acompanhava tudo pela minha voz e pela voz dos pais da associação. O executivo reunia-se com os pais e por ser da mesma ideologia mantinha os fortalecidos. No começo filha, sentia apoio, mas, depois, o silêncio prevaleceu. Silêncio que durou alguns meses e com a culminância do meu desligamento. O que provocou revolta entre professores, colaboradores e muitos pais que já estavam entendendo a lógica dominadora. Alguns

atos de resistência aconteceram por parte da comunidade, que também durou um tempo. Alguns estudantes e professores mudaram de escola por tamanha indignação.

Prefiro acreditar, que não fomos domesticados, que juntos problematizamos e fizemos resistência diante da ideologia dominante e perversa.

O que deixo para você desse vivido, minha forte e lutadora Catarina, que não caminhe só, caminhe com outros que compartilhe com a mesma concepção de libertação, de transformação e de sociedade. As lutas são diárias, são coletivas porque ninguém se liberta sozinho. (FREIRE, 1987, p. 34)

Deixo as últimas palavras com teu mestre "Aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam." (FREIRE, 1987, p. 15)

Escrevo esse pequeno desabafo, digo pequeno pois teu padrasto ficou aqui ao meu lado relembrando vários fatos que aconteceram, me pedindo para te contar. Meu coração foi decidindo quais deles iria narrar, então foram só alguns. Mas te confesso minha filha, que ambos voltamos para lembranças muito doloridas. Lembranças essas que nos teceram algumas reflexões para compreender o comportamento humano a partir de uma estrutura social, política e de ser no mundo. Mas filha, olhamos o passado para compreendermos melhor, pois esse não será modificado. Encerro dizendo que estou te escrevendo no feriado de Páscoa. Sabes bem que a tua mãe sempre acreditou que essa data nos dá esperança para uma vida nova, é uma época de renascimento. Então iniciemos um novo momento, momento de esperançar, sem desistir de lutar, de promover justiça. Tenho certeza que te escreverei outras tantas cartas mais em que a transformação é possível.

Um beijo carinhoso de tua mãe!

Palavras-chave: Escola. Libertação. Diálogo.

REFERÊNCIAS

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

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

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Carta pedagógica a Paulo Freire sobre o Novo Ensino Médio

Karine Piaia[1]
Eliane Salete Gerevini[2]
Bárbara Nicola Zandoná[3]

Barra Funda, 5 de abril de 2023.

Querido Freire,

Te chamamos carinhosamente assim, pois já fazes parte de nossas vidas há muito tempo. Uma relação de proximidade, de familiaridade que não se esgota no tempo ou no espaço que ocupamos, vai além da presença física, transcende a alma humana.

Provavelmente não sabes da nossa existência, somos mais umas educadoras num enorme contingente de professores que educam todos os dias.

Mas sabemos que fazemos a diferença por aqui. Teus ensinamentos materializados no nosso fazer pedagógico dão vida ao teu nome, trazem tua presença, amorosidade, esperança.

Fizemos parte de um coletivo em uma pequena escola, no interior do Rio Grande do Sul, que

1 Professora da área de Linguagens, da Escola Zandoná. Graduada em Letras-UPF, Pós-Graduada em Gestão Educacional - UFSM com Mestrado em Educação –UPF. E-mail:karinepiaia2022@gmail.com
2 Professora da área de Matemática, da Escola Zandoná. Graduada em Matemática- UPF, Pós-Graduada em Supervisão escolar e Psicopedagogia- UPF. E-mail: nanegerevini@gmail.com
3 Professora da área de História e Coordenadora Pedagógica da Escola Zandoná, Graduada em História- UPF e Mestre em Educação- UFFS. E-mail: barbaranicola.projetos@gmail.com

ousou trabalhar a partir dos Temas Geradores[4] e da Pesquisa Participante[5]. Um legado pedagógico teu, já que a tua pedagogia tem como princípio a participação do sujeito em sua coletividade, numa perspectiva dialógica, dialética e emancipatória. Ao longo do processo de construção desta proposta, enfrentamos diversos ataques de políticas em nome do mercado, tentativas de romper com a educação crítica. Desde 2015, com o início da implementação da Base Nacional Comum Curricular, a disputa curricular forjada sob a égide de uma educação comum, abriu espaço para as competências e habilidades da lógica neoliberal[6].

Ao escrevermos esta carta nos propusemos a pensar "Há se Freire estivesse vivo!" O que diria de nossa escola que tanto ousou seguir seus passos? O que pensar e como agir diante de um descompassado sistema educacional criado para perpetuar a desigualdade?

Como educadoras, acompanhamos atentamente as mudanças que vêm ocorrendo no Ensino Médio em nosso país. Acreditamos que estas transformações deveriam ser uma oportunidade para repensarmos a forma como educamos nossos jovens e para promovermos mudanças significativas em nosso sistema educacional.

Deste modo, compartilhar tais reflexões nos faz repensar a função social da escola e os projetos políticos em disputa: manter e perpetuar um sistema educacional classificatório, excludente e hegemônico ou avançar no que nos propomos enquanto educação popular, que opta pelos marginalizados e oprimidos e cria condições de transformação de suas realidades.

Tu nos apresentaste uma proposta de educação libertadora[7], contrariando a educação bancária. Nela o elemento central seria a relação dialógica entre os envolvidos no processo educativo, ou seja, alunos e professores estabelecem entre si uma relação de diálogo e conseguem criar situações de transformação da realidade em que se encontram. No entanto Freire, o que vimos e vemos é a imposição de um currículo, pré-estabelecido, em um rol de conhecimentos de uma determinada disciplina, e que, em muitas vezes, tendem a perpetuar e manter a educação bancária.

Uma das principais propostas apresentadas no Novo Ensino Médio é a flexibilização do currículo, que aparentemente, permite que os estudantes escolham parte das disciplinas que irão cursar. Esta proposta está embasada num discurso em que o educando tem mais autonomia em sua aprendizagem, que pode explorar seus interesses e habilidades. Porém, primeiramente, a escolha torna-se um engodo, pois a distribuição dos itinerários formativos fica a cargo dos Sistemas Estaduais de Educação e da carga

4 São os temas relativos às aspirações, ao conhecimento empírico e à visão de mundo dos educandos, que captados e estudados pelo educador, tornam-se base para o conteúdo programático da educação dialógica de um grupo determinado.

5 A pesquisa participante se define, em termos gerais, como uma proposta metodológica inserida em uma estratégia de ação definida, que envolve seus beneficiários na produção de conhecimentos. [...] Trata-se de um método de pesquisa científica, no qual a participação da coletividade organizada- no processo de pesquisa- permite uma análise objetiva e autêntica da realidade social em que o pesquisador é partícipe e aprendiz comprometido no processo.

6 Dardot e Laval (2016, p. 16) definem o neoliberalismo como "o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens, segundo o princípio universal da concorrência."

7 Capaz de estimular a reflexão e ação dos homens sobre as realidades, se empenha na desmistificação, desvela, supera e rompe com a realidade opressora e com os esquemas verticais impostos pelos dominantes, humaniza-os e os torna capazes de agir crítica e conscientemente.

horária de profissionais disponíveis na escola. Essa "escolha" tem como consequência a negação do direito à formação básica do educando, fortalecendo as desigualdades educacionais.

O que percebemos em nossa realidade escolar, ao contrário de suas experiências, nos levam a crer que o Novo Ensino Médio exclui o estudante pobre. Esse modelo prejudica ainda mais os educandos em situação de vulnerabilidade.

Partindo da afirmação feita pelo ex-ministro da educação Milton Ribeiro, em agosto de 2021, no programa "Sem Censura", em que "a universidade deveria ser para poucos e que a grande maioria deveria seguir o caminho da educação profissional", não apenas expressa uma posição pessoal, mas sim, manifesta a nefasta política neoliberal em que vivemos.

Neste sentido, querido Freire, percebemos que o Novo Ensino Médio está alicerçado em dois grandes objetivos. O primeiro é transferir para a iniciativa privada todos os cursos técnicos profissionalizantes que até agora eram oferecidos gratuitamente pelo Estado. O segundo objetivo que percebemos, é a oferta de uma educação de baixa qualidade, dificultando o ingresso dos estudantes de baixa renda nas universidades públicas.

Pela experiência que estamos vivenciando, esse projeto está acabando com os cursos técnicos nas escolas públicas, consequentemente, os estudantes finalizam o Ensino Básico sem o conhecimento específico e sem o diploma de técnico em coisa alguma.

Sem formação profissional o estudante terá muita dificuldade para ingressar no mercado de trabalho. Essa realidade atinge principalmente o educando pobre que fica sem trabalhar e sem estudar, pois a profissionalização é a universidade.

Continuamos com convicção que devemos evitar uma educação que privilegie apenas o currículo técnico e que desconsidere as experiências e vivências dos nossos jovens. É preciso garantir uma formação básica integral, um direito já previsto na Constituição Federal e na LDB.

Sabemos que se estivesse aqui Freire, nos diria da importância da abordagem pedagógica que não se fragmente em disciplinas, mas que parta da própria vivência em sua totalidade, respeitando as individualidades em sua coletividade. Projetos de Vida? Sem se levar em conta a vida dos educandos?

Gostaríamos de ressaltar que, embora tenhas ensinado na sombra de uma mangueira, nossa realidade requer, além de uma opção política longe da neutralidade e em favor dos oprimidos, valorização dos educadores, formação continuada que fortaleça estas concepção de educação alicerçada na qualidade social e investimentos em infraestrutura. Tantas programas e nomenclaturas: Novo Ensino Médio, Crie o Impossível, Jovens do Futuro, escondem a negação do pensar, da libertação do oprimido. Novos projetos com velhas roupagens neoliberais.

Você consegue, você pode, seja protagonista de sua vida, faça, não perca tempo, estude para servir, trabalhe para enriquecer outrem, ter iniciativa, trabalhar em equipe, o tempo não tem limite, competências e habilidades exigidas pelo mercado.

Mensagens subliminares que bombardeiam nossos colegas e nossos educandos. E nessa onda esmagadora seguimos marchando num desfile como 7 de Setembro para permitir a tão aclamada ordem

e progresso ao poder hegemônico.

O que diria de nós? Onde ficou nossa indignação, nossa utopia? Onde se perdeu nossa capacidade de resistir?

E agora José?

Ah Freire, neste projeto de educação defendido pelo empresariado, estamos longe da educação como prática da liberdade, é preciso fazer a denúncia como nos ensinaste. Não esmorecemos, somos filhas e filhos de tantos Severinos, Josés, Marias, Marieles, Freires. Nos ensinastes a não desistir e ter esperança e, nossa luta seguirá junto daqueles que acreditam que a educação deve servir para humanizar. Mesmo que os frutos da ditadura ainda se façam presentes. Na sombra desta mangueira não permitiremos que apaguem seu sonho de construir um mundo melhor para todos, é por isso que aqui denunciamos, anunciamos e escrevemos! Revoga Novo Ensino Médio!

Nos despedimos com a esperança de que nossa luta não seja em vão.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Resistência. Neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

DARDOT, Pierre. LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

_____. **Extensão ou comunicação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Universidade para poucos: o ministro da Educação e o preconceito de classe. **Brasil de Fato**. Rio de Janeiro, p. 1-3. 17 ago. 2021.

GABARRÓN, Luis R. LANDA, Libertad Hernandez. O que é pesquisa participante. *In*: STRECK, Danilo R. (Org). **Pesquisa Participante**: a partilha do saber. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

ZANDONÁ, Bárbara Nicola. **Educação Emancipatória na Escola Zandoná: limites e resistências no contexto neoliberal da educação**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional), Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim. 2022.

EIXO 4

PAULO FREIRE: MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E TRABALHO

Resumos e Outras manifestações

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

A Educação Ambiental e Agroecologia: diálogos entre saberes contra hegemônicos e a pedagogia freiriana

Danielle Rosa Nascimento[1]
Leandro Porto Marques[2]
Jefferson Marçal da Rocha[3]

PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Este estudo busca discutir as inter-relações entre agroecologia e educação ambiental crítica (EAC), tendo como base a pedagogia crítica de Paulo Freire (FREIRE, 2016) e a perspectiva marxista do materialismo histórico-dialético (MARX, 2011). Repensar a práxis presente nos espaços educativos e construir alternativas para problemáticas cotidianas é crucial ao questionar a produção agroindustrial hegemônica.

Diferentes concepções teórico-sociológicas explicitam diferentes relações sociais através da história contribuindo para a formulação de posições e teorias pedagógicas. Nesse sentido, cada uma destas abordagens contribui para com o campo da educação construindo diferentes formas de relação entre a educação, a escola e a sociedade (TOZONI-REIS, 2007). A abordagem a qual iremos nos debruçar neste estudo, é a pedagogia crítica de Paulo Freire, que propõe uma Educação Ambiental Crítica transformadora e emancipatória (EACTE).

Não cabe aqui maiores descrições sobre a dialética marxista, mas em síntese, para este contexto

1 Universidade Federal do Pampa, Bacharelado em Ciências Biológicas, daniellerosesmk@gmail.com
2 Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais PRPGCIAMB, leandroportomarques@gmail.com
3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ FACED; Universidade Federal do Pampa/PPGEDU. jeffersonmrocha@gmail.com

cabe dizer que a condição material do método aborda a organização social em relação a produção e reprodução da vida, enquanto o caráter histórico busca desvendar como, as diferentes formas de relações sociais - foram e são - estabelecidas pela humanidade, para então compreender a realidade atual (LOUREIRO, et al. 2009). Sendo assim, para compreender a EACTE, precisamos nos voltar à corrente pedagógica que a origina, a pedagogia crítica. Consideramos Paulo Freire um dos autores fundamentais que a edificaram. O processo de ensino-educação se constrói, dessa maneira, a partir de uma troca entre os sujeitos (FREIRE, 1978), proporcionando meios de emancipação e liberdade dos sujeitos, em uma relação horizontal entre educador e estudante.

Quais pressupostos norteiam a abordagem pedagógica da educação ambiental crítica? Segundo Freire, um dos principais é a "leitura do mundo" anterior à "leitura da palavra" (FREIRE, 2016). Isso significa compreender a realidade social, econômica, cultural e política, identificando suas contradições, antes de desenvolver habilidades de leitura e escrita. A partir da pedagogia crítica de Freire, surgem algumas questões: como tornar crítica a educação ambiental e a prática agroecológica? Por que isso é importante? Que tipo de crítica é essa? Como a agroecologia pode contribuir para essa práxis?

São estas interrogações que nos movem neste texto, as quais sabemos que a complexidade desta discussão nos permitirá aqui apenas instigar a reflexão de outros pesquisadores que quiçá se somaram à luta por uma educação mais comprometida com as mudanças sociais.

PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICAS A QUE?

A Educação Ambiental Crítica (EAC) é uma abordagem que contrasta com o discurso hegemônico de sustentabilidade, que geralmente não questiona as formas de produção e exploração da natureza pelo sistema produtivista. Em contrapartida, a EAC é embasada pela Pedagogia Crítica de Freire, na qual é fundamental que estudantes e educadores construam uma mesma leitura crítica do mundo em que vivem. Nessa abordagem, a palavra "ambiental" é entendida em um sentido amplo, e não restrito a questões de preservação ambiental (TREIN, 2012; LOUREIRO, 2015; CASSIANO, et al. 2017; BORGES, DE MELO, 2019).

A EAC é uma prática social, que busca transformar as condições de opressão tanto do sujeito quanto da natureza. A partir dessa perspectiva, é possível estabelecer uma conexão entre educação e agroecologia, que são temas presentes em posturas revolucionárias de ações sociais (CASSIANO, et al. 2017). A agroecologia não é apenas um movimento para produzir alimentos de forma sustentável, mas uma postura política e social que valoriza os conhecimentos tradicionais e as práticas agrícolas sustentáveis, levando em conta a interação dos sistemas socioambientais.

Assim, a educação pode ser um instrumento de fortalecimento da agroecologia, ao promover o diálogo e o compartilhamento de saberes, estimulando a produção de alimentos saudáveis e a valorização dos pequenos produtores rurais. Por outro lado, a agroecologia pode contribuir para a formação de uma consciência crítica sobre as práticas produtivistas que impactam negativamente o meio ambiente e a saúde

das pessoas. Portanto, a articulação entre a EAC e a agroecologia pode ser uma ferramenta poderosa para transformar as relações sociais e ambientais, em busca de uma sociedade mais justa e sustentável.

A AGROECOLOGIA E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

A agroecologia rompe o imaginário estático das formas de produção agrícola que desrespeitam as regras ecológicas básicas de gestão da natureza (ASSIS, 2006). Mas, para além de um modo de produzir, a agroecologia está profundamente enraizada em um viés político de existência. Os conhecimentos agroecológicos ou uma postura agroecológica nasce a partir do movimento camponês (BORGES; DE MELO, 2019). Buscando resgatar saberes culturais dos povos originários, bem como utilizar conhecimentos técnicos das ciências ecológicas, respeitando os limites ecossistêmicos e utilizando dos fatores inter-correlacionais presentes na natureza (GLIESSMAN, 2008).

A agroecologia é um movimento que vai além da produção de alimentos, envolvendo uma postura política e social comprometida com comunidades autóctones, tais como quilombolas, povos originários das Américas, caçadores, coletores, pescadores, entre outros. Ela valoriza os conhecimentos tradicionais e as práticas agrícolas sustentáveis, considerando a interação dos sistemas socioambientais e não apenas os sistemas agrícolas isoladamente.

A EA deve ser crítica para compreender os impactos na natureza não transformada, considerando as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que afetam as relações entre sujeito e natureza. A configuração triádica entre sociedade, cultura e natureza é essencial para entender a troca de poder entre sujeitos e a natureza. Essas trocas transformam tanto o sujeito quanto a natureza, evidenciando a prática de alteridade (PORTO-GONÇALVES, 2006; MARQUES, 2018).

Palavras-chave: Práxis crítica, Pedagogia freiriana, Agroecologia

REFERÊNCIAS

ASSIS, R. L. Desenvolvimento rural sustentável no Brasil: perspectivas a partir da integração de ações públicas e privadas com base na agroecologia. **Economia Aplicada**, p. 75-89. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecoa/a/mg6Ypg7DYFQYhSdnVVHwsHD/?lang=pt#>

BORGES, M.C.A.; DE MELO, W.B. Ensino de Agroecologia e Educação Ambiental: uma análise a partir da constituição de 1988 e da crítica do paradigma antropocêntrico. **Rev. de Direito Brasileira**, Florianópolis, v. 24, n. 9, p. 365-377. 2019.

CASSIANO, K. F. D. C.; ECHEVERRÍA, A. R.; MESQUITA, N. A. S. Um Estilo de Pensamento no Contexto de Conceituação Global da Educação Ambiental: um olhar sobre o período pós-estocolmo. **Enseña de las ciencias**, nº extraordinario. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

LOUREIRO, C. F. Educação Ambiental e Epistemologia Crítica. **REMEA - Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient**. E-ISSN 1517-1256, v. 32, n.2, p. 159-176, jul./dez. 2015.

_____.; TREIN, E.; TOZONI-REIS, M.F.C.; NOVICKI, V. Contribuições da Teoria Marxista para a Educação Ambiental Crítica. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 81-97. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso 01 de mar. de 2023.

MARQUES, L. **Capitalismo e Colapso Ambiental**. 3. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2018.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 7a. [S. l.: s. n.], 2006.

SANTOS, F. P.; CHALUB-MARTINS, L. Agroecologia, Consumo Sustentável e Aprendizado Coletivo no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 469-483. 2012.

TOZONI-REIS, M.F.C. Contribuições para uma pedagogia crítica em educação ambiental: reflexões teóricas. *In*: LOUREIRO, C.B.F. **A questão ambiental no pensamento crítico**: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

TREIN, E.S. A Educação Ambiental Crítica: Crítica de que? **Rev. Contemp. de Eduacação**, v.7, n.14. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1673> Acesso 01 mar. 2023.

EIXO 5

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Cartas Pedagógicas

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Cartas de Guerra: uma ferramenta interdisciplinar para a Educação do Campo

Ana Lucia Vargas[1]
Lislei Wolter[2]
Marisa Watthier Menegoni[3]
Silvana Maria Gritti[4]

Canguçu, 30 de março de 2023

Inicialmente, nos deparamos com a reflexão de como escrever a partir de Paulo Freire, que já partiu, mas cujas contribuições e ensinamentos continuam presentes em nossas vidas, impulsionando nossa busca incessante pelo conhecimento e pela justiça social. É nesse contexto que relatamos a história da Escola de Ensino Médio João Simões Lopes Neto, localizada em Trapeira, 4º distrito de Canguçu/RS, que completa 10 anos de existência neste ano, fruto do esforço e luta da comunidade local. Tendo os ensinamentos de Freire como iluminadores e referência da luta pela escola

Em 2005, a necessidade de atender os filhos da comunidade do campo mais próximo de seus lares levou à criação da escola, que iniciou suas atividades em 2013. Seguindo a premissa de Paulo Freire de que o aprendizado humano é mediado pelo meio em que está inserido, nossos alunos são os

1 SEDUC, professora da rede Estadual do RS, ana-lgomes671@educar.rs.gov.br
2 UNIPAMPA, Mestrado Profissional em Educação, lislei-wholz@educar.rs.gov.br
3 UNIPAMPA, Mestrado Profissional em Educação, marisamenegoni.aluno@unipampa.edu.br
4 Professora do curso de Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA, silvanagritti@unipampa.edu.br

construtores de suas próprias histórias e aprendizagens, trazendo suas vivências e experiências para se tornarem protagonistas nessa construção.

Com base na perspectiva do protagonismo, surgiu a ideia de propormos aos alunos do 3º ano a escrita de cartas como se estivessem vivenciando a Segunda Guerra Mundial, desenvolvendo habilidades interdisciplinares nos componentes curriculares de História, Matemática, Física e Língua Portuguesa. A interdisciplinaridade é um processo de construção do conhecimento baseado nas vivências e experiências do sujeito com o meio social, caracterizado por dois movimentos dialéticos: a sistematização integrada dos conhecimentos e a problematização da realidade.

A interdisciplinaridade de acordo com Freire é:

> requisito para uma visão da realidade das perspectivas da unidade, da globalidade e da totalidade [...]. Tanto na dimensão histórica (tempo) quanto na geográfica (espaço), os temas surgem da concretude de situações limite, ligadas a aspectos específicos da realidade (sociais, econômicos, psicológicos, culturais, políticos etc.), cuja compreensão não pode ser dada apenas através do conhecimento restrito da subárea específica (ANDREOLA, 2000, p. 71).

A proposta de trabalho partiu de documentários e do filme "As cartas de Hiroshima", contextualizando o processo de codificação e decodificação de informações nos campos de batalha por Alan Turing. Os alunos confeccionaram cartas simulando o período de guerra, utilizando técnicas de envelhecimento de papel e processos de escrita da época, além de desenvolverem códigos codificados pelos colegas. Ao final, um painel foi construído para expor e divulgar as cartas, buscando expressar um pouco do sentimento e da realidade vivida na Segunda Guerra e associá-la à realidade dos alunos.

Assim, a Escola de Ensino Médio João Simões Lopes Neto é um exemplo de como a comunidade pode se unir para criar oportunidades educacionais para seus filhos, incentivando a interdisciplinaridade e o protagonismo dos alunos na construção de seus próprios conhecimentos.

A Segunda Guerra Mundial foi um dos momentos mais significativos da história mundial. Milhões de pessoas foram afetadas por esse conflito, incluindo muitos jovens que foram convocados para lutar. Muitos desses jovens eram estudantes, que deixaram suas escolas e suas famílias para servir em seus países. As cartas de guerra escritas por esses jovens são uma fonte valiosa de informações sobre a experiência da guerra e sua influência na vida dos estudantes. Neste ensaio, examinaremos a importância das cartas de guerra na história e no contexto da escola do campo, bem como a interdisciplinaridade e a influência de Paulo Freire em sua análise.

A escola do campo é um movimento educacional que busca valorizar a educação dos trabalhadores do campo e a experiência dos alunos que vivem em áreas rurais. Essa abordagem educacional reconhece a importância da vida no campo e a necessidade de uma educação que

seja relevante para os alunos que vivem nesse ambiente. As cartas de guerra escritas por jovens estudantes que viviam no campo são uma fonte valiosa de informações sobre a vida durante a Segunda Guerra Mundial.

As cartas de guerra são importantes fontes históricas, pois fornecem informações sobre a vida dos soldados e as condições em que viviam. Essas cartas também mostram como a guerra afetou a vida dos estudantes que foram convocados para lutar. Muitas dessas cartas refletem a saudade da família e da escola, bem como a dificuldade de se adaptar à vida militar. Além disso, as cartas de guerra também são importantes fontes de informação sobre a guerra em si, incluindo as batalhas, as estratégias militares e as condições de vida dos soldados.

A interdisciplinaridade é outra abordagem educacional que pode ser aplicada ao estudo das cartas de guerra. A interdisciplinaridade envolve a integração de várias disciplinas, como história, literatura, sociologia e antropologia, para entender um determinado assunto. No caso das cartas de guerra, a interdisciplinaridade foi aplicada para entender a experiência dos estudantes durante a guerra, bem como a história e o contexto da Segunda Guerra Mundial.

Paulo Freire é um dos principais teóricos da educação, que defendia uma abordagem crítica e reflexiva para a educação. Freire acreditava que a educação deveria ser baseada na experiência dos alunos e que os alunos deveriam ser incentivados a refletir sobre sua própria experiência. A análise das cartas de guerra pode ser vista como uma aplicação da abordagem de Freire à educação. Ao estudar as cartas de guerra, os alunos são incentivados a refletir sobre sua própria experiência e a entender a história e o contexto da Segunda Guerra Mundial.

Carta de um sobrevivente anônimo da Segunda Guerra Mundial aos professores

Após o término da Segunda Guerra Mundial, uma carta foi descoberta em um campo de concentração nazista, trazendo uma mensagem direcionada aos professores.

> Prezado Professor, sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e saber aritmética, só serão importantes se fizerem nossas crianças mais humanas. Autor anônimo.

Que carta inspiradora! Ela me transportou para um dos princípios fundamentais da educação,

como bem destacado por Paulo Freire: a humanização. É incrível como essa ideia nos faz refletir sobre a importância de sermos mais do que meros indivíduos, mas sim cidadãos conscientes e engajados em nossa sociedade.

Por fim, as cartas de guerra escritas por estudantes durante a Segunda Guerra Mundial são uma fonte valiosa de informações sobre a experiência da guerra e sua influência na vida e vivencias. Essas cartas são importantes fontes históricas e podem ser estudadas sob a abordagem da escola do campo, da interdisciplinaridade e da análise crítica de Paulo Freire. O estudo das cartas de guerra pode ajudar os alunos a entender a história e o contexto da Segunda Guerra Mundial e a refletir sobre sua própria experiência, e como se sentiam os soldados que participaram da mesma.

Palavras-chave: Cartas, interdisciplinaridade, educação do campo.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, B. Interdisciplinaridade. *In*: STECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, 2010. p. 229-230.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Política e Educação**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

EIXO 5

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

Resumos e Outras manifestações

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

A práxis do Estágio Supervisionado II: vivências experiências com estudantes do Campo

Raniele Quevedo de Lima[1]
Márcia Adriana Rosmann[2]

Este resumo expandido trata-se de um recorte descritivo das vivências experienciais do Estágios Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO) II do Curso de Licenciatura em Computação (LC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), Campus Santo Augusto, realizado em uma Escola do Campo, no interior do município de Três Passos/RS, com as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no primeiro semestre letivo de 2023. Ao todo são três Estágios Obrigatórios na LC, que juntos somam 400 horas de atividades, distribuídas em Estágio de Observação, Docência Compartilhada e Práxis Docente, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica. Desse modo, o referencial teórico sobre a práxis dos estágios vai sendo construída gradativamente ao longo dos ECSO, cujo princípio estão a formação e o trabalho do professor pesquisador.

A práxis fundamenta todo o processo de profissionalização do ser docente, e é aqui compreendida como a relação uníssona da teoria e da prática no amalgama constritivo dos saberes docentes cunhados por Maurice Tardif (2012), em seu livro Saberes docentes e formação profissional: saberes da formação profissional - destinados à formação científica ou erudita dos professores; saberes disciplinares - correspondentes às diferentes áreas do conhecimento; saberes curriculares - advindos dos saberes históricos, sociais e culturais convencionados pela escola para aprendizagem, para formação

1 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Computação, IFFar/SA, e-mail: raniele.2019015600@aluno.iffar.edu.br
2 Professora do Curso de Licenciatura em Computação, IFFar/SA, e-mail: marcia.rosmann@iffarroupulha.edu.br

erudita dos alunos; saberes experienciais - baseados no exercício de suas funções. Para complementar de maneira sublime tais saberes, consideramos ainda, os saberes necessários a prática educativo-crítica, descritos grandiosamente da Pedagogia da Autonomia (Freire, 2011).

Saberes docentes que se constroem com maior complexidade a partir da realização dos ECSO, cujas identidades se solidificam e ao mesmo tempo se reconstituem diante das situações reais cotidianas da escola e da sala de aula, especialmente porque o estágio é práxis! É, por excelência, espaço e tempo para a construção dos saberes e para a constituição das identidades do professor pesquisador. O estágio, não é somente atividade prática, mas teórica, "instrumento da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade". Assim, o estágio curricular configura-se também como "fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto de práxis [...] é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá". (PIMENTA E LIMA, 2010, p. 45).

A esse movimento dinâmico, e que não se faz naturalmente, mas é construído pelo acadêmico, pela relação teoria e prática, e pelo amálgama de saberes e identidades, Freire (2014), especialmente a partir das teses de Marx e Engels, denomina práxis. Vale ressaltar que o Diálogo, sempre de A com B e nunca de A sobre B é fundamental para o exercício da docência nas escolas do campo. "A educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser é preciso estar sendo." (Freire, 2014, p. 102).

O ECSO II está sendo desenvolvido em uma escola do campo, localizada no Distrito do Alto Erval Novo, localizado a 10 km do centro da cidade de Três Passos/RS, e faz divisa com os municípios de Humaitá, Crissiumal e Campo Novo. "Conta a história que por volta de 1910 a 1925 alguns caboclos entraram na localidade dispostos a iniciar a colonização da região. Vieram na condição de posseiros. Abriam uma clareira na mata e, sempre nas proximidades de rios, começavam a plantar alimentos complementares" (TRÊS PASSOS, 1988). O local se tornou um lugar próspero para pequenos agricultores, que queriam se aventurar na cidade.

As turmas que são multisseriadas, trabalham de forma assíncrona as atividades didáticas, porém trabalham juntos em projetos que desenvolvem a agricultura familiar. O Programa Semeando Educação e Saúde na Agricultura Familiar (Semeando), que é trabalhado em escolas municipais do campo na cidade de Três Passos/RS, tem essa finalidade, dar um apoio para o desenvolvimento educacional e técnico para o principal recurso financeiro dessas pessoas.

Neste semestre a escola conta com um técnico de agronomia, uma professora supervisora e dois estagiários uma acadêmica do Bacharelado em Agronomia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) - Campus Três Passos/RS e outro acadêmico da LC/FFar/SA. Essa equipe é responsável pelo desenvolvimento desde a parte teórica de pesquisa e elaboração de artigo científico até a parte prática

onde os discentes trabalham na prática com desenvolvimento agrônomo.

Atualmente a localidade é focada principalmente na suinocultura e no gado leiteiro, muito colocada no comércio e na indústria do município. Que se converte em temas dos projetos dos alunos, já que eles procuram fazer trabalhos onde que eles estão habituados no seu dia a dia. A pesquisa dos assuntos em sua maioria é do conhecimento popular dos pais, dos avós e moradores da região, onde se compartilha suas práticas de plantio, adestramento de animais e práticas ruralistas.

A comunidade tem participação muito ativa sobre a escola, com eventos que contam com seminários, almoço, esportes, trocas de sementes e demais atividades O ensaio do Semeando pode ser encontrado nessas ocasiões como na Agrofeira do Porco e do Leite, que em 2023 será realizada sua 12º edição e terá comemoração da abertura da quadra poliesportiva coberta da escola, evento na comunidade onde se pode apresentar a versão prévia do projeto final.

Há um déficit do uso computacional por parte deles, uma falta de intimidade com os softwares para elaboração dos trabalhos, essa privação de autonomia mostra o impacto que um professor de informática pode causar, ela pode preparar o aluno no seu desenvolvimento como um cidadão habituado com tecnologia e suas tendências. Vale ressaltar que as famílias em sua maioria são de pequenos agricultores e de uma escolaridade modesta "O grau de escolaridade dos pais dos alunos, em sua maioria é de ensino fundamental incompleto, a maioria destes pais não possui interesse em voltar a estudar. Mas percebemos gradativamente aumenta o número de pais que completaram o ensino médio", (PPP, 2022)

Porém se tem um vasto conhecimento agrônomo, podemos pensar que se relacionarmos essa vasta sabedoria herdada pelos seus conterrâneos com a tecnologia, pode-se criar um ser que consegue se apropriar e avançar no mesmo ritmo da informação. A computação consegue criar harmonia com todas áreas do conhecimento, seus aplicativos, softwares, robotização, entre muitas outras ferramentas não foram criadas para substituir o homem e sim para auxiliar e facilitar a nossa vida.

> O que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico. O conhecimento se dá de forma ampla, é toda percepção, ação, reflexão e interpretação proveniente do intelecto humano gerados e produzidos pela interação social; observando na vivência diária os fenômenos sociais que ocorrem no cotidiano na comunidade escolar. (TEIXEIRA; MENEGONI; GRITTI 2022, p. 190).

Porém a melhoria da tecnologia não significa dignidade humana, porém temos que escolher desfrutar das coisas boas que ela pode proporcionar na nossa vida, em especial agricultores que perpetuam

de trabalho pesado desde a sua criação e tem uma extrema importância para todos.

Logo, esta experiência de estágio, que está em andamento neste primeiro semestre letivo de 2023, trata-se de uma vivência educativa crítica fundada na formação humana, como inspiração praxiológica, social e política, que envolvem as comunidades do campo e as famílias da pequena agricultura, a partir de saberes por tais sujeitos constituídos.

Palavras-chave: Formação e Trabalho Docente. Educação do Campo. Práxis.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. Pedagogia do oprimido. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

PPP. **Projeto Político Pedagógico** (PPP). Escola Municipal de Ensino Fundamental Wally Elisa Hartmann, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Ana Lucia Furtado.; MENEGONI, Marisa Watthier.; GRITTI, Silvana Maria. Educação do campo e currículo: uma reflexão. *In*: MORETTI, Cheron Zanini, et. al, (Org.). **Anais do XXIII Fórum de Estudos**: Leituras de Paulo Freire - Sistema Paulo Freire: Da Educação Básica à Educação Superior. Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). São Leopoldo: Casa Leiria, 2022. Disponível em: http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/educacao/xxiiifelpf/index.html. Acesso em: 09 abr. 2023.

Três Passos. **A história das comunidades contada por sua própria gente**. Volume único. Sem Editora. 1989.

EIXO 6

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TÉCNICA, TECNOLÓGICA E SUPERIOR

Cartas Pedagógicas

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

As Cartas Pedagógicas: o ato de escrever como processo de formação

Mariângela Bairros[1]

Porto Alegre, 28 de março de 2023.

Escrevo esta carta como proposta de diálogo com professores parceiros do ensino superior.

O ato de ensinar sempre foi polêmico e escrito por linhas tortuosas. Quem ensina e quem aprende? O educador traz consigo um capital cultural que o posiciona para ensinar, igualmente, segue aprendendo. Aprender e ensinar são partes da mesma caminhada.

A presente carta tem por objetivo jogar luz sobre a importância de um olhar atento sobre o processo de formação inicial dos estudantes, no que diz respeito a escrita. Ao ingressar na graduação os estudantes ainda se encontram imaturos, são estudantes que vem do ensino médio, última etapa da educação básica. O que propugnamos diz respeito ao ato de escrever, a todos os saberes necessários para esta atividade.

Relatamos aqui duas experiências realizadas: o convite ao ato de escrever cartas pedagógicas em tempo de pandemia e, depois, presencial. A primeira experiência nos ensinou muito. O que chamou atenção foi a reação dos estudantes.

Era início da Pandemia, todos ainda completamente impactados pelo fenômeno do COVID-19. Enquanto ainda nos restabelecíamos, fomos nos organizando, e na turma de Gestão Escolar fizemos a primeira proposta de escrita de cartas pedagógicas dirigidas ao Ministro da Educação, era agosto de 2020.

1 Professora da Faculdade de Educação/UFRGS. Integrante do Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França. E-mail: mmbairros@gmail.com

Primeira fala: professora, quem escreve cartas na atualidade? Escrever carta pedagógica não é acadêmico. Nossas reações modificavam-se de atônitas, com desejo de começar tudo do zero. Foram muitas idas e vindas, finalmente as cartas foram escritas, porém, traziam em suas linhas pouca crença, poucas apostas na escrita e na alegria do diálogo, anúncio e denúncia. As cartas foram escritas ao ministro da educação com o único propósito de cumprir uma tarefa proposta pela professora, e assim foi. Talvez o período da pandemia, o medo do vírus, as incertezas, estivessem nas entrelinhas. Encerramos a experiência.

Não desistimos, fomos para a segunda tentativa, e exitosa.

Nesta disciplina de Gestão escolar do curso de Pedagogia os alunos tem horas de práticas que são realizadas nas escolas, previamente agendadas. O objetivo, neste caso, não é a docência, mas o acompanhamento da gestão educacional na escola: conselhos escolares, conselhos de classe, reuniões pedagógicas, incentivo à criação de grêmios estudantis, tudo que se relacione com a gestão da escola. E são em torno de cinco visitas às escolas durante o semestre.

A proposta para a turma foi escrever cartas pedagógicas a partir de cada uma das visitas as escolas. Qual o objetivo? A escrita. E o ato de ler o mundo ao seu redor, em nosso caso, a escola, e escrever sobre esta experiência. Aos 20 e poucos anos, no início da graduação, com raras exceções, ninguém está completamente formado no ato de escrever, pois ao ato da escrita precede a leitura de mundo, a análise, as experiências acumuladas, tudo isso produz uma escrita madura ou imatura.

> Ninguém é sujeito de autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2021, p. 104).

Nosso objetivo na proposição de escrita de cartas era desafiar o nosso pensar sobre a escola, os desafios da gestão educacional, ler o mundo e ler a palavra, e após escrever sobre o mundo visto. O exercício da escrita nos leva ao *medo, mas também a ousadia*. Por vezes na formação inicial, a "charla" parece ser suficiente, mas não. Alavancar uma transformação, seja ela pessoal ou global, exige o ato de registrar o mundo para, a partir daí, transformá-lo.

Preocupa-nos, sobremaneira, que os alunos em formação inicial, na graduação, não escrevam ou não se sintam convidados a tal exercício. Daí a fala de uma estudante em etapa de escrita de TCC: "*escrever dói*". Escrever não dói, escrever é libertador, mas para isso é preciso o desafio e o exercício.

As cartas pedagógicas são um caminho que podem estimular o estudante a uma escrita fluída e libertadora. Nesta segunda experiência exitosa junto aos alunos da turma de gestão escolar ouvimos de um aluno: "*eu gostei de escrever porque não tem aquele rigor que me engessava*". Aprofundando o debate

com o estudante sobre as cartas escritas, foram cinco ao longo do semestre, foi explicado para ele, não é que não tenha rigor, não se trata disso, as cartas pedagógicas exigem um rigor, mas também oferecem uma liberdade que o estudante não está acostumado. Colocar a palavra na escrita é um dos desafios desde a educação básica, sobretudo, na formação inicial.

Para aprofundar esta reflexão recorremos ao tetragrama (FREITAS, 2020) que contribui para pensarmos na escrita, a ação que leva a reflexão, junto com a emoção e, finalmente, o registro. Era exatamente isso que o estudante pretendia dizer-nos de outra forma, nas cartas pedagógicas ele conseguiu colocar suas emoções.

Figura 1. Telegrama da (trans)formação permanente.

Fonte: FREITAS (2020a, p. 75)

> O Tetragrama da (Trans)formação Permanente parafraseia o pensamento de Edgar Morin (1990) com a intenção de expressar a compreensão acerca do como fazer numa perspectiva complexa, para além de uma proposição prescritiva e reducionista. O autor emprega a matriz tetragramática para expressar seu entendimento do Universo, visualizando-o no interior de sistemas de ordem, desordem, interação e organização, numa perspectiva de reorganização permanente. Assim, importa pensar o todo, considerando a relação entre as partes, bem como compreendendo o caráter desafiador do todo em que consiste cada uma delas. (FREITAS, 2021, p. 65).

A escrita das cartas pedagógicas são movimentos que promovem um aprofundamento da escrita acadêmica, mas exigem uma organização prévia. Conforme descrito no Tetragrama a ação da escrita pressupõe a reflexão sobre o que escrever, como escrever e o que observar nesta escrita acadêmica. Todavia, este registro se materializa através da/na emoção.

A utilização das cartas pedagógicas durante a formação inicial pode desafiar estudantes que

vão se constituindo através desta ferramenta para abordar os conteúdos disciplinares, conceitos, e aprimoramento na palavra escrita.

Paris, 9 de abril de 2023.

Palavras-chave: Cartas pedagógicas. Escrita acadêmica.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Carta sobre Cartas Pedagógicas: homenagem a Paulo Freire no ano do centenário de seu nascimento. **Cadernos de Educação**. N. 61. Faculdade de Educação/UFPEL. Pelotas, 2021.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Cartas para quem aprende a ensinar matemática sem o sentido da visão

Layza Duarte[1]

Sorocaba - SP, 08 de abril de 2023.

Querida professora em formação com deficiência visual,

Escrevo esta carta para lhe dizer que compreendo seus medos, inseguranças e anseios.

Sei que a palavra ensinar te dá frio na barriga e que muitas vezes te faz questionar: o que e/ou como você vai ensinar aos seus alunos? O trabalho docente te encanta e fascina, mas você sabe que não é uma tarefa simples, excepcionalmente quando te perguntam como uma professora que não tem o sentido da visão conseguirá ensinar outros? E se ensinar é complexo, como se dará o ensino da matemática?

Fique tranquila, eu te conto: você precisará sair da sua zona de conforto e suportar dias difíceis na Universidade, mas não desista! Depois você se matricula em uma disciplina intitulada Metodologia e Prática de Ensino de Matemática e participa sem crenças limitantes, em seguida frequente as aulas e se aproprie do material oferecido. Mas a dica de ouro é: explore tudo das aulas práticas! Sinta o material, use a criatividade e compreenda que a matemática não é uma fera que precisa ser domada, e sim uma disciplina que está presente em nossas vidas todos os dias e portanto, necessitamos saber usá-la. Minha experiência mais enriquecedora foi trabalhar equivalências, além de ser um assunto riquíssimo, eu pude

1 Universidade Federal de São Carlos, curso de Pedagogia, layza@estudante.ufscar.br

manusear muitos materiais e explorar muitas possibilidades. A partir daquele momento compreendi que para se ensinar Matemática, primeiramente você precisa compreender que é uma ciência simples e que como profissional você precisa reproduzir essa simplicidade. Extinguir o velho conceito de que matemática é só para gênios. Acredito que é importante reconhecermos nossas limitações, para que assim possamos nos desenvolver e aprimorarmos nossa formação profissional.

Precisamos juntas enfrentarmos o preconceito do capacitismo que nos rodeia, que inclusive virá daqueles que em teoria são pessoas esclarecidas, mas que não acreditam que somos capazes de ensinar, que estamos nos tornando profissionais competentes e que os pais não precisam se preocupar, seus filhos estarão seguros conosco e desenvolverão as habilidades necessárias dentro da Educação.

Não se preocupe, você não está sozinha.

Você que enxerga sem o sentido da visão; Como é ou tem sido o seu processo de aprendera ensinar Matemática?

Com carinho,

Layza Duarte

Palavras-chave: Deficiência visual. Formação de Professores. Ensino de Matemática.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Carta Pedagógica Convite-ProvocAção

Jose Heitor de Souza Gularte[1]

Bagé, 10 de abril de 2023.

Queridos alunos,

Esta Carta Pedagógica tem como destinatário coletivo, quer real ou imaginário, todos para quem ministrei aulas ao longo de 23 anos junto à Universidade da Região da Campanha, bem como, e por isso também imaginários, àqueles com quem compartilharei conhecimento nos próximos semestres. Não se trata, adianto, de qualquer exercício de natureza disruptiva, mas, isso sim, de uma espécie de convite/provocAção.

Explica-se: o tema , recai sobre a utilização das Cartas Pedagógicas como instrumento de ensino e de avaliação da aprendizagem no Curso de Direito. Penso, e aí reside o denominado convite, tratar-se de temática que engendra inúmeros desafios, dialogando com uma espécie de diretriz normativa educacional que reconhece a necessidade de aprimoramento da oferta do ensino jurídico, a gestão de seus conteúdos, o interesse social dos egressos, sem descuidar da relevante verificação da atualidade da base curricular do curso, tudo como forma de ressaltar a formação de novas competências.

Em outras palavras, a temática repercute diretamente na trajetória dos destinatários ora eleitos. Assim, a introdução posta se afigura, também, como uma espécie de convite a descerrar esse universo profícuo da utilização das Cartas Pedagógicas no ambiente jurídico, mais especificamente, no Curso de Direito do Centro Universitário da Região da Campanha (URCAMP).

1 Mestrado Acadêmico em Ensino, Universidade Federal do Pampa-Bagé- gularteheitor@gmail.com

Aliás, não há qualquer inovação no sentido que as cartas se prestam ao fim colimado de convidar os sujeitos envolvidos, quem lê e escreve, a se aproximarem através da reciprocidade dialógica, conforme preconizava o próprio Professor Paulo Freire, até mesmo, como um processo de humanização.

Vê-se que a reflexão lançada, referentemente ao emprego das Cartas como um instrumento metodológico válido, encarta tema tanto complexo quanto desafiador, sobremaneira, e aí reside a provocaAção, quando remete à implementação de práticas pedagógicas pouco ou nunca experimentadas no universo acadêmico afeto ao denominado mundo jurídico.

Instiga-se, assim, a percepção dos sujeitos envolvidos neste processo, tanto docentes como discentes, constituindo-se em um campo fértil para explorar às próprias práticas, com a inserção de novas valências e habilidades, resguardando estilos, em estrita consonância com a produção da escrita autoral dos envolvidos.

A provoc-ação é realizada observando a natureza intrínseca das Cartas Pedagógicas, com indisfarçável conteúdo tanto transformador como emancipatório, constituídas e forjadas através do diálogo, mediadas pela escrita, instigando restem implementadas como instrumento metodológico utilizando-se de um novo olhar, crítico e reflexivo, na busca de angariar resultados significativos para a construção do conhecimento, sem descuidar de um caminhar científico relacionado ao quadro teórico prático atualmente colocado à disposição pela pedagogia.

Nesta perspectiva, é de se questionar: por que a utilização das Cartas Pedagógicas no âmbito de um Curso de Direito? Qual a motivação deste professor? Como as Cartas Pedagógicas restaram introduzidas no universo docente do autor? A resposta a tais questionamentos, esclareço, sequer confunde-se com os objetivos da reflexão proposta.

Não se trata disto. O que temos aqui, reitere-se, é resgatar, preservando sua autenticidade,a trilha e os processos que remeteram à escolha do instrumento, através, registre-se, de personalíssima abordagem.

O referido percurso, indissociável da minha trajetória profissional, tem como marco inicial o percurso no Mestrado Acadêmico em Ensino. Ao ingressar no programa, é de se reconhecer, embora com outras "andarilhagens" e um olhar de estrangeiro, pouco ou nada conhecia acerca das Cartas Pedagógicas e seus próceres, em especial Paulo Freire.

Pouco ou nenhum, também, era o conhecimento específico em relação à área de ensino. Neste ponto, peço permissão, respeitando os direitos autorais de uma outra colega que cunhou tal expressão, percebi que minha "mala pedagógica" também estava vazia. Se impunha, no tópico, como forma de reconhecimento e autoavaliação, este verdadeiro exercício tanto de humildade intelectual como acadêmica.O pleno exercicio Freireano de ensinar e aprender.

> É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e

> aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2015, p. 28).

Pois bem, seguindo o desiderato desta Carta/Convite, verifica-se que já foi enfrentada a escolha dos destinatários, a motivação e a provaçAção, tudo a impulsionar a escrita, sem desconsiderar do devido tratamento às circunstâncias personalíssimas do autor, acima alinhadas. Passa-se agora, num terceiro momento, a justificar a escolha do tema.

A proposta se justifica ao tratar de questões afetas a avaliação, quer sob a ótica dos sujeitos ou atores educativos e programas. Dialoga, ainda, com o aprofundamento da reflexão acerca dos instrumentos e processos, permitindo uma melhor compreensão e o aprimoramento dos modelos de aprendizagem. A temática da avaliação na prática docente, utilizando-se um olhar plural e crítico, remete à perspectiva de relevante significado social, contribuindo decisivamente para a diversificação das metodologias aplicáveis.

A análise exploratória realizada através das Cartas Pedagógicas como instrumento metodológico, em especial no Curso de Direito, além de fomentar o caráter democrático que lhe é intrínseco no tocante às possibilidades de participação por meio da produção escrita, permite a diversificação das referências teórico-práticas no âmbito da formação acadêmica, repercutindo de forma direta nos processos de avaliação.

Explorar as Cartas Pedagógicas como um novo instrumento de aprendizagem, tanto como ferramenta formal ou como experiência de interação com os discentes, estimula o desenvolvimento de competências e aumenta a eficácia das aulas, sem esquecer da necessária atualização das próprias práticas e estratégias didáticas, otimizando a interação entre educador e educando, com a intenção de apoiar o desenvolvimento da escrita autoral de ambos.

Voltar o olhar sobre as perspectivas dos atores da educação constrói um processo de análise importante para reavaliar ofertas educacionais, propostas metodológicas, e, sobretudo, propicia uma abordagem crítica acerca dos processos avaliativos, com a utilização das Cartas Pedagógicas.

Sendo assim, meus caros destinatários, temos como objetivos desta reflexão, de forma geral analisar as potencialidades das Cartas Pedagógicas no processo do ensino e da aprendizagem, identificando os impactos sobre as práticas pedagógicas e avaliativas no Curso de Direito.

Refere-se também, que a produção de Cartas Jurídico-pedagógicas, subsumidas na elaboração de questionamentos problematizadores, com o intuito de instigar, em comunicação direta, à participação ativa dos atores, articulando-se uma verdadeira ressignificação dos atos de pesquisar, ensinar e aprender, fomentando, em dinâmico processo, novas ações e investigações, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor.

A motivação/provocAção final desta escrita, que já adianto é um desejo do signatário, vai no sentido de que os destinatários aceitem o convite para explorar o potencial pedagógico das Cartas, com repercussão direta no emprego e na disponibilização de novas metodologias e modelos de aprendizagem, alterando-se até mesmo, pelo ineditismo da proposta, a relação existente entre os sujeitos e o conhecimento produzido no âmbito de um Curso de Direito.

Convido assim, a se entregarem a esta aventura da ação-autoria-escritura-aprendizagem, buscando uma nova experiência e um novo olhar na aprendizagem do jurídico.

Um fraterno abraço,

Professor Heitor Gularte

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar [recurso eletrônico]. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Nem tudo são flores! Bastidores das andarilhagens com Cartas Pedagógicas e outros registros no ensino de graduação e pós-graduação

Ana Lúcia Souza de Freitas[1]
Cleiva Aguiar de Lima[2]

Bagé, 10 de abril de 2023.

Apresentamos uma amostra de registros relacionados ao artigo "Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior" (FREITAS, 2021). Além das 14 Cartas Pedagógicas integrantes da análise longitudinal realizada no referido artigo, inclui Diários de Registros docentes que documentam o contrato didático em que a escrita às/aos estudantes foi exercida em diferentes momentos da experiência profissional (2001-2021). A amostra revela os bastidores do percurso em que, entre estranhamentos, dilemas e alegrias, se consolida a proposição metodológica de *Fazer a aula com Cartas Pedagógicas e outros registros*. A leitura será uma *provoc-ação* para compartilhar a reflexão sobre o sentido político-pedagógico complexo dos processos de (trans) formação permanente, elucidado mediante o diálogo com Paulo Freire (1993) e Edgar Morin (1990). A apresentação do *Tetragrama da (trans)formação permanente* será realizada para propor o diálogo

1 Doutora em educação; pesquisadora visitante no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas, Avaliação e Gestão da Educação (GEPPAGE), Unipampa – Campus Jaguarão e Bagé; cofundadora do Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França. E-mail: 0311anafreitas@gmail.com
2 Doutora em Educação Ambiental; Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica GPEPT do IFRS; Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França. E-mail: cleiva.cti@gmail.com

sobre: Somos todas educadoras pesquisadoras? De que maneira o ato crítico de registrar pode apoiar o processo de "fazer a aula" com Cartas Pedagógicas? Quais as contribuições do *Tetragrama da (trans) formação permanente* para pensar/realizar o ensino promovendo o desenvolvimento da produção escrita autoral das/dos estudantes? Esperamos contribuir para que, apesar das carências e dificuldades, se fortaleça a luta para a vivência da alegria na universidade (SNYDERS, 1993), maximizando as alegrias peculiares ao ensino com Cartas Pedagógicas e outros registros.

Palavras-chave: Cartas Pedagógicas. Ensino superior. (Trans)formação permanente.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Agua, 1993.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/35283>.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Portugal: Publicações Europa-América, 1990.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes**: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Professor/a estreante na Educação Profissional e Tecnológica: a aprendizagem da docência

Eloisa Maria Wiebusch[1]
Andressa Wiebusch[2]
Rubya Mara Munhóz de Andrade[3]

Venâncio Aires, 10 de abril de 2023.

Querido/a Professor/a Estreante da Educação Profissional e Tecnológica!

É com muita alegria que escrevemos essa carta a você estreante no ofício de ensinar na Educação Profissional e Tecnológica. No Brasil, com a expansão dos Institutos Federais, a partir da criação de novos câmpus em todas as regiões brasileiras, é notório o ingresso de novos professores/as na Educação Profissional e Tecnológica. Muitos são professores/as estreantes[4], oriundos dos bancos acadêmicos ou do mundo do trabalho, alguns não tiveram à docência como primeira opção profissional, são bacharéis ou tecnólogos, mestres e/ou doutores e originários de diversas profissões, para muitos, é o começo na docência.

Compreendemos por estreante no ofício de ensinar, o/a professor/a iniciante, que está na

1 Instituto Federal Sul-rio-grandense, IFSUL, Câmpus Venâncio Aires, e-mail: eloisawiebusch@gmail.com
2 Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, e-mail: andressagpfope@gmail.com
3 Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, e-mail: rubyaandrade@yahoo.com.br
4 Expressão cunhada pela autora.

fase inicial de inserção profissional, de estreia nos palcos das salas de aula, que exerce a docência pela primeira vez, sem ou com pouca experiência docente. Está começando a desempenhar a profissão docente, portanto vive o momento basilar de aprendizagem da docência. Consideramos os primeiros cinco anos da docência de suma importância, com características próprias, representando o aprender a ensinar, a constituição do ser, do estar e do fazer-se professor/a. Dessa forma, o início da carreira é uma das etapas do processo de desenvolvimento profissional docente que precisa ser construído ao longo da trajetória pessoal e profissional. Em cada aula ministrada, uma nova aprendizagem, aprendemos junto com os/as estudantes, por meio da interação, do trabalho em equipe e colaborativo de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprender e de ensinar.

A fase inicial na carreira docente é de extrema importância, marcada por muitas aprendizagens e desafios. Afirma Marcelo García (2009, p. 20) que "os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão". Corrobora dessa visão Tardif (2014, p. 84), ao expressar que é "[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho". É uma etapa de afirmação ou de negação na profissão docente, conforme a experiência pode permanecer ou abandonar a docência.

O ingresso no mundo do trabalho é marcante na vida de qualquer profissional, é a transição de trabalhadores ou de estudantes para docentes, é um rito de passagem. A realidade imaginada e sonhada é diferente da que enfrentam, e também há o descompasso entre o/a estudante que foram e o/a estudante que encontram. Esta fase de transição gera satisfação por estar estreando na docência e, ao mesmo tempo, angústias, além das aprendizagens necessárias para ofício de ensinar. É uma fase complicada que o/a professor/a estreante vive e vivencia no início da estreia na docência. O torna-se professor/a é um processo único e singular, bem como a maneira de aprender a docência. Freire (2003, p. 79) destaca que "vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte". É uma diversidade de aprendizagens sobre os aspectos relacionados à docência em que é necessário muito equilíbrio nos anos iniciais da profissão e resiliência, para superar os desafios e as dificuldades, com a capacidade de reagir e de superar.

Os/As professores/as estreantes na profissão vivem dilemas, tensões, desafios e aprendizagens que contribuem de maneira essencial para a construção da aprendizagem da docência, para o tornar-se professor/a. Ao mesmo tempo, os/as docentes da Educação Profissional e Tecnológica precisam construir a identidade profissional nesta modalidade de ensino, pois é diferente e plural em função da verticalização, que é uma das finalidades e características dos Institutos Federais, convivem com uma diversidade de níveis e modalidades de ensino, e a compreensão do perfil dos/as estudantes. Os/As docentes estreantes ainda não consolidaram seus saberes didático-pedagógicos e procuram, em suas trajetórias, inspirações para enfrentar a nova profissão.

Nesse sentido, muitos/as professores/as estreantes têm o domínio do conhecimento científico

para ensinar e precisam articular com os pedagógicos. É necessário que o/a professor/a invista em estudo permanente, pois, por meio da auto(trans)formação, somos mergulhados em infinitas situações de aprendizagens, num processo contínuo, numa construção diária e ininterrupta, num movimento permanente de aprender. Freire (1991), reforça a importância da prática e a reflexão sobre a prática. Precisamos intensificar o processo de ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica, mediada pela teoria, pela multiplicidade de saberes, tempos e espaços presentes no mundo contemporâneo.

Ser professor/a hoje é um desafio, é para pessoas especiais, que podem fazer a diferença na vida dos/as estudantes e na educação, deixando por onde passam marcas positivas que jamais serão esquecidas. Todos nós lembramos de professores/as que foram importantes e que fizeram a diferença em nossas vidas. Que outra profissão pode influenciar tanto a vida das pessoas? É necessário ressaltar que, mesmo com a tecnologia disponível ao alcance de todos, nada substitui o/a professor/a. A boniteza do ser professor/a, dizia Freire (1998), está na inquietação, na busca constante que o ensinar e o aprender desafiam.

A maioria das Instituições de Ensino não tem uma cultura de acolhida e apoio para os/as professores/as estreantes, são poucas iniciativas que existem a este respeito. Os/As estreantes no ofício de ensinar necessitam de atenção especial, um trabalho específico voltado para o acolhimento e o acompanhamento a estes/as docentes. Trata-se, portanto de oferecer ações organizadas e elaboradas com vistas ao desenvolvimento profissional docente, um trabalho voltado ao compartilhamento de saberes, ao trabalho colaborativo, à partilha entre os pares.

O que pretendemos neste final é retomar nosso entendimento acerca de como se constrói o fazer docente do/a estreante na Educação Profissional e Tecnológica, portanto, a docência dos/as estreantes no ofício de ensinar se dá: com o autorreconhecimento de que a inserção profissional docente é uma etapa singular no processo de tornar-se professor/a; terão que ensinar e aprender a ensinar; com habilidades e competências específicas que podem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas nos processos formativos; com uma atenção especial ao campo didático-pedagógico; com a reinvenção de si mesmo, num outro contexto, numa nova forma de atuar; com a inserção numa cultura que necessita criar uma identidade docente institucional própria desta modalidade de ensino; com professores/as estreantes em permanente processo de aprender; que vão aos poucos relacionando os saberes profissionais, da experiência com os saberes específicos do fazer pedagógico; que veem na partilha de saberes uma forma de melhoria pessoal e profissional.

A construção da docência dos/as estreantes no ofício de ensinar precisa acontecer no coletivo, a colaboração de todos/as no trabalho é essencial para alcançar o desejado. A aprendizagem da docência é um processo que se constitui ao longo da atuação profissional, é no exercício da profissão que vamos aprendendo a ensinar, na ação-reflexão, na articulação entre teoria e prática no contexto, vamos construindo o ser e fazer-se professor/a. Bonito é pensar que a docência é um processo que pode representar um repensar constante; um ofício que melhora o/a outro/a e a si mesmo; uma

profissão que nos permite abrir horizontes e vislumbrar sonhos para os/as estudantes e para o/a próprio/a docente estreante.

Professor/a estreante, muito sucesso no ofício de ensinar!

Grande abraço, com carinho

Palavras-chave: Docência. Educação Profissional e Tecnológica. Professor/a Estreante.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **El professorado principiante**: Inserción de la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Questionamentos e reflexões: um convite ao diálogo com a engenharia

Felipe Correa da Rosa Leite[1]

Bagé, 29 de dezembro de 2021.

Caros Docentes!

Começo esta carta com o intuito de me apresentar: sou Engenheiro Civil com conclusão 2017/2, e possuo especialização em Docência do Ensino Superior, com conclusão 2019/1. Atualmente curso Mestrado Acadêmico em Ensino.

É com grande satisfação que escrevo essa carta, com o intuito não somente de responder aos meus questionamentos, mas também porque aos docentes que hoje escrevo, em sua maior parte, foram meus professores, grandes mestres e uma importante referência na minha vida acadêmica.

Escolhi cursar Engenharia Civil sobretudo pela influência de uma professora de matemática, também Engenheira, que me instigou a perceber a grandiosidade da profissão. Fica claro aqui a minha primeira paixão: a engenharia. Porém, outros fatores contribuíram para as escolhas posteriores: a paixão pela leitura que me proporciona uma facilidade no aprendizado, bem como um melhor desenvolvimento na escrita e ao ensino, que proporciona repassar os conhecimentos adiante.

Tais fatores me fizeram ingressar no curso de especialização, em que pude ter a certeza de

1 Unipampa, Mestrado Acadêmico em Ensino, eng.felipeleite@hotmial.com.

que eu poderia unificar as minhas paixões dentro de um mesmo tema de pesquisa: a engenharia, a leitura e o ensino.

Posteriormente, busquei unificar no Mestrado esses elementos com mais um: a avaliação da aprendizagem. Portanto, a minha pesquisa tem como objetivo analisar em que medida os letramentos acadêmicos podem contribuir para a avaliação da aprendizagem de discentes do Ensino Superior nos cursos de Engenharia Civil.

Aqui, enfatizo sobre buscar minhas referências, minhas raízes realizando essa pesquisa no curso de onde eu vim, com os docentes que me ensinaram tanto, que foram de suma importância na minha trajetória acadêmica e que influenciaram na minha escolha pela docência. Sendo assim, essa pesquisa não somente tem um perfil de investigação, mas também tem um valor sentimental, pois retorno ao curso onde me forjei Engenheiro.

Gostaria de trazer alguns conceitos importantes para melhor compreensão do que até aqui foi abordado. Assim, os letramentos acadêmicos, caracterizam sobretudo no Ensino Superior como o processo das práticas de leitura e escrita e que essas práticas fornecem elementos para que os discentes possam desenvolver o vocabulário, ter uma facilidade de interpretação e compreensão de elementos textuais, bem como proporcionar uma melhor escrita acadêmica.

Dessa forma, os letramentos no meio acadêmico, abordam a respeito das práticas de leitura, escrita e também da oralidade, por conseguinte, são letramentos que se desenvolvem a partir de diferentes textos acadêmicos (HEINIG; SCHLICHTING, 2015), mas também estão relacionados na fluência e nas particularidades dos modos de ser, pensar, ler e escrever (FISCHER, 2008).

Outro fator muito importante na minha pesquisa, trata-se da avaliação da aprendizagem, visando olhar para as diferentes alternativas utilizadas pelos docentes para verificar o processo de aprendizagem dos acadêmicos.

Dessa forma, o ato de ensinar não pode limitar-se apenas na apresentação de conteúdos que visam um resultado bem-sucedido através de uma avaliação (ANASTASIOU, 2004). Já a avaliação não se resume somente em aplicar provas com os discentes. O professor pode avaliar em diversos aspectos, seja na fala, na maneira de se portar em sala de aula, portanto a avaliação não se restringe apenas em provas, podendo acontecer de forma gradual durante as aulas (LUCKESI, 2013).

Essa escrita, em forma de Carta Pedagógica, busca uma provocação da proposta de trocas de Cartas Pedagógicas como um convite ao diálogo com vocês docentes, sobre suas experiências e práticas pedagógicas.

Freire (2000, p. 20) transcreve que as cartas devem "transparecer, na seriedade e na segurança com que fossem escritas, a abertura ao diálogo e o gosto da convivência com o diferente." Dessa forma, a escolha de utilizar cartas como um dos instrumentos de pesquisa, busca aproximar o escritor do leitor, tendo em vista que quem escreve, espera por uma resposta.

Dessa forma, a partir do diálogo que quero começar aqui, venho trazer alguns questionamentos,

para que possamos discutir e refletir, possibilitando apresentarmos ideias que contribuam para a educação superior.

Assim, meu primeiro questionamento é a partir dos tipos de avaliações da aprendizagem empregadas no curso de Engenharia Civil, de modo que cada componente curricular, ao possuir sua particularidade em relação à temática, utiliza do tipo de avaliação que mais se adequa com o perfil do componente. Com isso, gostaria de um relato, em relação ao perfil do componente, sendo ela teórica, prática, apenas por cálculos, etc., buscando compreender qual ou quais os tipos de avaliações empregadas.

A partir das avaliações em cada componente curricular, peço que busquem uma reflexão, analisando se os tipos de avaliações empregadas são as mais adequadas para o perfil do componente curricular. Com isso, ainda que o tipo de avaliação seja eficiente na aprendizagem dos discentes, há algum tipo de avaliação que hoje não é empregada, mas que seria do interesse em aplicar com os discentes para contribuir ainda mais na aprendizagem dos mesmos?

Outra reflexão que me causa muitas inquietações é sobre os letramentos acadêmicos (práticas de leitura e escrita) dentro dos cursos das engenharias. Ainda que seja evidente que esses cursos façam parte da área das exatas, as práticas de leitura e escrita são fundamentais para o desenvolvimento dos discentes, seja pela apropriação de temas, de novos conhecimentos, na contribuição da comunicação e em uma melhor desenvoltura para tratar de assuntos específicos.

Dessa forma, meu primeiro questionamento em relação ao tema supracitado, é saber se há o emprego de práticas de leitura e escrita dentro do componente curricular e, havendo essas práticas, de que maneira elas estão inseridas no componente para o emprego no cotidiano dos discentes? Outro questionamento que surge é como essas práticas podem contribuir com o desenvolvimento dos discentes em relação ao seu componente curricular?

Unificando as duas temáticas, faço o seguinte questionamento: como que as práticas de leitura e escrita podem contribuir para o desenvolvimento dos discentes e consequentemente facilitar o processo de avaliação da aprendizagem?

Ainda que o componente curricular em questão, seja predominantemente composto por cálculos, a inserção de problemáticas nos exercícios, que induzam os discentes a não somente resolver os cálculos em questão, mas ter o trabalho de ler o problema, interpretar e estruturar o seu cálculo, não seria uma forma contribuir para que o aluno além de saber resolver esse cálculo, ser eficiente também na leitura e interpretação? A partir dessa ideia, haveria a possibilidade de inserir tais exercícios nas avaliações desses discentes?

Enfim, trago alguns questionamentos que me deixam inquieto e que me impulsionam a pesquisar mais sobre as temáticas. Sendo assim, o retorno a esses questionamentos é muito importante não somente para minha pesquisa, mas também pela busca de uma educação com cada vez mais qualidade e, por o estudo tratar-se de uma pesquisa-ação, o meu intuito é através das informações

coletadas nos encontros, dar um retorno aos cursos, escrevendo uma carta com todas minhas reflexões, contribuindo e prezando por uma melhor aprendizagem, tecendo comentários sobre cada contribuição recebida.

Assim me despeço com a convicção de que juntos poderemos debater sobre essa temática e buscar sempre melhorarmos como docentes, proporcionando aos discentes um aprendizado eficiente e de qualidade.

Um grande abraço!

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos. Avaliação da aprendizagem. Carta Pedagógica.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das G. C.; ALVES, Leonir P. A. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. reimp. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

FISCHER, Adriana. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum - Language and Culture**. Maringá, v. 30, n. 2, p. 177- 187, jul./dez., 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

HEINIG, Otilia Lizete de Oliveira Martins; SCHLICHTING, Thais de Souza. Leitura e escrita na engenharia: práticas na interface academia e mundo do trabalho. **37ª Reunião Nacional da Anped**, Florianópolis, 2015, p. 1-19. Disponível em: https://anped.org.br/biblioteca/item/leitura-e-escrita-na-engenharia-praticas-na-interface academia-e-mundo-do-trabalho. Acesso em: 05 maio 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2013.

EIXO 6

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TÉCNICA, TECNOLÓGICA E SUPERIOR

Resumos e Outras manifestações

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

O processo de planejamento para a implementação da curricularização da Extensão no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense

Rafael Madruga Pereira[1]
Fabiana Celente Montiel[2]

INTRODUÇÃO

A extensão é um processo educativo, no qual, por meio do conhecimento e do reconhecimento, estimulamos em nós e nas pessoas envolvidas o convívio com o diferente, o compartilhar de afetos, a motivação na prática e a ressignificação da palavra "acreditar". Acreditar, no sentido utópico proposto por Freire (1992), que podemos mudar o mundo, compreender que o sutil faz a diferença, que a prática atrelada ao discurso possibilitará mudanças de atitudes.

A curricularização da extensão potencializa a aproximação de ações de ensino, pesquisa e extensão, em uma ótica de horizontalidade, apresentado com seu maior objetivo a construção de uma melhor qualidade de vida social. A efetivação de novas e diversas políticas, e o próprio fazer extensionista, vem afirmando a urgência na consolidação do que a curricularização representa.

Reforça-se, assim, a importância da curricularização da extensão, que além de uma obrigatoriedade, trazida pela Resolução 07/2018 (BRASIL, 2018), representa uma oportunidade de ressignificarmos o fazer acadêmico, aproximando o contexto real dos componentes curriculares, com novos sentidos e significados, estabelecendo uma nova relação de reconhecimento entre a instituição e a sociedade. Nesse sentido, este

1 Instituto Federal Sul-rio-grandense, Programa de Pós-graduação em Educação, rafaelmadruga@ifsul.edu.br
2 Instituto Federal Sul-rio-grandense, Programa de Pós-graduação em Educação, fabianemontiel@ifsul.edu.br

trabalho propõe apresentar um mapeamento das estratégias de discussões para a implementação da curricularização da extensão no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul).

Trata-se de uma pesquisa exploratória, pois busca uma maior proximidade da realidade do objeto estudado, aprimorando o conhecimento do que foi desenvolvido no IFSul a partir da Resolução 07/2018; e documental, pois foi desenvolvida com base em materiais já elaborados (GIL, 2007).

Para este estudo foram selecionados os materiais que traziam referência a metodologia e planejamento para implementação da curricularização da extensão, vinculados na página da Pró-reitoria de Extensão (PROEX). Após o movimento de mapeamento do material disponível, os mesmos foram lidos e destacados os pontos mais relevantes para apresentação de forma descritiva neste trabalho.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em geral, percebe-se ao longo dos últimos anos um movimento de regulamentar e orientar as ações de extensão praticadas no IFSul, tendo como foco principal: o/a estudante como protagonista, o/a servidor/a como coordenador/a e a comunidade externa envolvida desde o início do processo (DUARTE et al., 2022). Entretanto, esse movimento ainda se encontra no estágio inicial e não está inserido no fazer acadêmico. Entendemos que a curricularização da extensão está promovendo um debate relevante sobre o seu papel na Instituição.

Com a incorporação da Resolução 07/2018, começaram no ano de 2020, no IFSul, as discussões e o planejamento institucional da curricularização da extensão. O primeiro movimento foi a constituição de uma comissão central composta por 12 pessoas - gestores/as da Pró-reitorias de ensino, pesquisa e extensão, a qual ficou responsável pelas preposições e sistematizações das discussões. Também foram criadas comissões locais, em cada câmpus, responsáveis por difundir as discussões nas suas unidades.

A metodologia adotada pelo IFSul seguiu as seguintes etapas: Entendimento sobre a base legal e conceitual da curricularização da extensão; Socialização e discussão da Pré Minuta de regulamentação da curricularização da extensão; Sensibilização e momento de formação das câmaras de ensino, pesquisa e extensão (IFSUL, 2022a).

Após o estudo da base legal, foi elaborado o plano de trabalho da comissão, por meio de partilha de experiências e desafios, em eventos online, com outros Institutos que estavam com o processo de curricularização mais acelerado. Consideramos esse um momento importantíssimo, pois como salienta Freire (2022b) somos seres inacabados e estamos sempre em processo de formação, reconhecendo em si mesmo a permanente busca da inconclusão, em uma trilha que alicerça a esperança.

Esse movimento desencadeou na construção da Pré-minuta de regulamentação da curricularização da extensão. Sua socialização para contribuições ocorreu primeiramente isoladamente nas câmaras de ensino, pesquisa e extensão, e posteriormente em conjunto, tendo como princípio

a prática dialógica. Para nós o processo extensionista de curricularização deve passar por essa compreensão dialógica e comunicativa defendida por Freire (2022b), a qual aborda alguns elementos centrais: amor ao mundo e aos seres humanos; humildade; intensa fé crítica nas mulheres e nos homens; relação horizontal de confiança; esperança e o pensamento crítico.

Na sequência foi proposto às comissões um colóquio sobre a curricularização da extensão, anunciando as avaliações e os ajustes realizados no documento da Pré-Minuta. Após foi socializada e disponibilizada na página do IFSul a Pré-Minuta para a consulta pública. Cabe destacar que não observamos nesse processo a participação da comunidade discente e da comunidade de fora do IFSul. Salientamos que, para a composição de um currículo é importante considerar, além do conteúdo atrelado as realidades, as pessoas como foco principal.

Segundo Freire (2021) se alguém, juntamente com outros, busca realmente conhecer, o que significa sua inserção nessa dialogicidade dos sujeitos em torno do objeto cognoscível, não fazem extensão, enquanto que, se fazem extensão, não proporcionam as condições para o conhecimento, uma vez que sua ação não é outra senão a de estender um "conhecimento" elaborado aos que ainda não o tem, coibindo a capacidade de criticá-lo.

Por fim foi encaminhada, em setembro de 2022, a Pré-Minuta para apreciação e aprovação do Colégio de Dirigentes, e posteriormente a aprovação no Conselho Superior, a qual ocorreu em outubro por meio da resolução nº 188 (IFSUL, 2022b).

Entendemos que a inserção da extensão nos currículos influenciará todo o sistema de ensino, tornando-a uma ferramenta de desenvolvimento de sentidos e significados na busca de uma transformação. Para Freire (2022a), o/a educador/a libertador/a tem que estar atento/a para o fato que a transformação não é uma questão de técnica ou método, mas de estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade, estimulando assim a crítica que ultrapassa os muros da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou compreender que embora tenha ocorrido um movimento de sensibilização com os/as docentes, não houve um envolvimento, de forma mais ampla no compartilhamento e na construção da política com os/as estudantes e com a comunidade que não está dentro da instituição, a qual irá demandar e problematizar todas as propostas extensionistas.

A nova proposta emergente da política de curricularização propõe a flexibilização de uma estrutura fechada dos currículos, tentando envolver-se com os problemas da sociedade fora das estruturas das Instituições de Ensino. Assim, encontrando motivações e criando desacomodação, que corroborem para uma reflexão problematizadora e a utopia da práxis cotidiana.

Palavras-chave: Extensão. Curricularização. Utopia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

DUARTE, Gisela; MATAREDONA, Antônio Edgar; VIEIRA, Sandra; PEREIRA, Rafael Madruga; PEREIRA, Rafael Leitzke; FELBERG, Miguel. A extensão e cultura no Instituto Federal Sul- Rio grandense. *In*: LOPES, Régia Lúcia, ALMEIDA, Renato Tannure Rotta de (Org.). **10 anos de extensão de Rede Federal de Educação Profissional** [Recurso eletrônico]. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2021. p. 24-31.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática libertadora**. 81. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022a.

_____. **Extensão ou comunicação?** 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**: saberes necessários à prática educativa. 81. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022b.

GIL, Antonio Carlos Gil. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Metodologia e cronograma**. 8 mar. 2022a. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/curricularizacao-da extensao/metodologia-e-cronograma. Acesso em: 21 fev. 2023.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Regulamento da Curricularização da Extensão e da Pesquisa**. 10 out. 2022b. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/2152-resolucao-188-2022. Acesso em: 02 mar. 2023.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

RCET - Roda de Conversa Extensionista Transformadora e a democratização do ensino na perspectiva da Universidade do encontro

Rubya Mara Munhóz de Andrade[1]
Eloisa Maria Wiebusch[2]
Luciano dos Santos Pereira[3]

A presente investigação sobre "A extensão universitária e a democratização do ensino na perspectiva da universidade do encontro". Pesquisou o alcance social da extensão universitária para democratização do ensino, a partir do programa extensionista "Arborização Urbana: um Exercício de Cidadania e Sustentabilidade Socioambiental", desenvolvido na Universidade Federal do Pampa, interrogando: "Como está sendo trabalhada a extensão universitária na Universidade Federal do Pampa na perspectiva da articulação com a sociedade e democratização do conhecimento"? Analisou o impacto da integração universidade e sociedade, dos saberes científicos e da experiência, da articulação e do desenvolvimento das diretrizes extensionistas, e dos limites, tensões e possibilidades existentes neste processo. Como contribuição à investigação, construímos a metodologia denominada Roda de Conversa Extensionista Transformadora (RCET), potencializadora da democratização do conhecimento a partir da extensão universitária, na concretude da "universidade do encontro". Frente a defesa de uma extensão universitária, como formação acadêmica e cidadã, busquei fundamentos teóricos em autores comprometidos com a melhoria do país a partir da educação, como: Paulo Freire (2005,2011, 2013), Anísio Teixeira (2009) Darcy Ribeiro (1978), Jaime Zitkoski, (2008), de Sousa Santos (1994, 2000, 2004, 2008, 2010,

1 Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, PROEXT, coordenadora institucional do Comitê de Gênero e Sexualidade, rubyaandrade@unipampa.edu.br
2 Instituto Federal Sul-rio-grandense, IFSUL, Câmpus Venâncio Aires, e-mail eloisawiebusch@gmail.com
3 Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, Educação, Coordenador Comitê de gênero e Sexualidade -Bagé, lucianopereira@unipampa.edu.br

2017), Zabalza (2004), entre outros. Como metodologia de pesquisa qualitativa, utilizamos os princípios da pesquisa participante e o estudo de caso, buscamos referências em André (2005), Martins (2008), Minayo (2010), entre outros. Os instrumentos para coleta de dados foram: a observação direta, entrevista semiestruturada, participação em rodas de conversa e análise de documentos.

As rodas de conversa foram utilizadas de forma regular durante as reuniões da equipe de coordenação que ocorreram quinzenalmente, com todos os participantes da equipe extensionista. A metodologia: RECT, tem o objetivo de, durante as rodas de conversa, garantir um espaço fecundo para o desenvolvimento das diretrizes basilares da extensão universitária indicados pela Política Nacional de Extensão Universitária, e se desenvolveu com os seguintes passos:

1. **Roda dialógica**. Momento inicial de interação e diálogo frente aos desafios e problemas postos. Os extensionistas e participantes relatam questões subjetivas que envolvem os motivos de estarem no e com o grupo. Serão observadas questões ideológicas e de compromisso social, político, ético e educativo que sustentam sua(s) fala(s). A partir das falas, é constatado a Interação Interdisciplinar, Interprofissional e Interinstitucional entre os participantes, que envolvem os saberes da experiência e os saberes científicos.

2. **Construção do quadro partilha solidária de sonhos/saberes extensionistas**. Neste momento, são definidos e construídos coletivamente: a Problematização e Diagnóstico da realidade, b) Partilha solidária de sonhos/saberes, c) Análise coletiva das propostas e assunção das ações, d) Avaliação coletiva e replanejamento das ações extensionistas.

3. **Análise coletiva das propostas e assunção das ações**. Após a participação de todos os sujeitos na montagem do quadro: Construção e partilha solidária de sonhos/saberes, foram analisadas de forma coletiva, as ações propostas, delimitando porque, como e quando as ações seriam executadas. Neste momento, o grupo elegeu os responsáveis por coordenar o desenvolvimento das ações propostas. Ficou determinado que a gestão/coordenação de cada grupo/ação poderá e deverá ser alternada entre os sujeitos extensionistas, estimulando a gestão democrática das funções e o desenvolvimento das lideranças;

4. **Avaliação coletiva e replanejamento ações extensionistas**. Após a execução das ações que foram previstas, foi construído o quadro Avaliação coletiva e replanejamento. Neste momento, o coletivo extensionista avaliou as ações realizadas, suas conquistas, desafios e limites. Verificou o impacto causado na formação dos docentes, discentes e comunidade extensionista, bem como na transformação da realidade vivida, e replanejou as ações necessárias a serem aperfeiçoadas.

A Roda de conversa Extensionista Transformadora, RCET, possibilitou enquanto ferramenta metodológica, uma análise em torno da realidade vivida pelos participantes, a busca de [re]significação da realidade existente; a Partilha solidária de sonhos/saberes; a definição e planejamento de ações coletivas, bem como, a avaliação e replanejamento das ações extensionistas realizadas pelo grupo. Ao final do programa/projeto, foram desenvolvidas várias modalidades de divulgação das ações realizadas, envolvendo: artigos, revistas e organização de 63 seminários, com o objetivo de partilha, aprofundamento e reconstrução dos conhecimentos construídos coletivamente a partir da RCET. Este processo construído de aprendizagem solidária partilhada, que denuncia

os limites sofridos e anuncia novas e/ou renovadas possibilidades de aprendizagem, representa uma ferramenta radical de construção horizontal nas relações humanas, que resultam no surgimento de uma nova universidade. Atualmente tenho claro que existem espaços possíveis a partir da inserção da extensão universitária nos cursos de graduação, para aplicabilidade de novas metodologias que provoquem, de forma profícua, o surgimento de uma nova proposta de ensino e aprendizagem, tendo a Extensão Universitária como núcleo fundante e irradiador da democratização do conhecimento no ensino superior. Um educação que na perspectiva dialógica e transformadora, esteja fortemente comprometida com a superação dos limites postos, no horizonte de um conhecimento integrador, dinâmico, desafiador, democrático e promotor de formação humana, tão necessária na superação de estruturas injustas e elitizantes na educação superior, na perspectiva da Universidade do Encontro. Para a leitura, análise e interpretação de dados, usamos os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Os sujeitos da pesquisa foram docentes, discentes e comunidade extensionista. Entre os resultados da investigação inferimos que: a extensão universitária fortalece a integração da universidade com a sociedade, o diálogo, a integração dos sujeitos e dos saberes científicos e da experiência; fomenta a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; viabiliza a gestação de renovadas práticas pedagógicas na educação e fundamenta a importância da inserção das atividades de extensão nos cursos de graduação; As rodas de conversa são encontros dialógicos e integradores de estímulo à construção do conhecimento e à aprendizagem coletiva sendo uma importante ferramenta metodológica de engajamento social que possibilita a conscientização e o empoderamento dos no horizonte da transformação acadêmica e social.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Democratização do Conhecimento. Roda de Conversa Extensionista Transformadora (RCET).

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
ZITKOSKI, J. J. Diálogo/dialogicidade. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice O social e o político na Pós-modernidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

_____. **A Universidade no século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Revisitando diários...

Cleiva Aguiar de Lima[1]

Este trabalho apresenta uma amostra de diários relacionados a um curso de formação: Encontros Dialógicos com o Proeja[2], nos anos de 2008 e 2009, no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Rio Grande. Estes diários foram buscados, a partir da escrita em coautoria de um resumo, que compõe uma amostra de cartas pedagógicas e outros registros. O resumo intitula-se: Bastidores das andarilhagens com cartas pedagógicas e outros registros no ensino de Graduação e Pós-graduação. A problematização da Profa. Dra. Ana Freitas, considerando a amostra como um tempo-espaço para discutir o potencial do "Tetragrama da (trans)formação permanente, para propor, realizar e analisar processos emancipatórios na formação acadêmica" gerou a produção desta amostra complementar. Desse modo, ao apresentar 5 diários como "outra forma de expressão", pretende-se não apenas revisitá-los, como também reafirmar a importância do registro sistemático. Além disso, discutir como um modo peculiar de guardar ideias, contribui para gestar a escrita autoral. Para Freitas (2009, p.116), que analisa o uso do diário em uma disciplina da graduação "O diário instrumentaliza o estabelecimento de uma nova relação com o cotidiano, ao mesmo tempo em que instiga uma nova relação subjetiva com a escrita". Assim, a leitura e a discussão dos registros contribuirão também para responder a seguinte questão: como o Diário de Registros pode tornar-se um instrumento metodológico capaz de contemplar a formação docente, tendo em vista os saberes necessários à prática educativa, proposto por Freire, na obra Pedagogia da Autonomia? (FREIRE, 1996). Espero que os diálogos estabelecidos possam contribuir para, além de reforçar o valor pedagógico da escrita autoral, ampliar o diálogo sobre a importância do registro e deste na formação de professores e professoras.

1 Doutora em educação ambiental; Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica GPEPT do IFRS; Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França. E-mail: cleiva.cti@gmail.com

2 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja)

Palavras-chave: Diários. Produção escrita autoral. Pedagogia da Autonomia.

REFERÊNCIAS

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

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Diário de aula na graduação: saberes e dilemas da experiência de ensinar-aprender-pesquisar no ensino superior. *In*: ARAÚJO, Maria Inês Oliveira; SOARES, Maria José Nascimento; ANDRADE, Djalma (Org.). **Desafios da formação de professores para o século XXI**: a construção do novo olhar sobre a prática docente. São Cristóvão: Ed. UFS, 2009. p. 115-125.

EIXO 7

PAULO FREIRE: PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cartas Pedagógicas

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Andarilhagens com a Escola Pública: inquietações construídas em Estágio de Observação no Ensino de História

Guilherme José Schons[1]

Erechim, seis de abril de 2023.

Querida, necessária e potente escola pública brasileira, eu gostaria de compartilhar contigo algumas questões sobre as quais passei a pensar diante de uma experiência de estágio de observação no Ensino Fundamental, propiciada pelo Curso de História – Licenciatura da UFFS – Campus Erechim. Ao iniciar o texto do meu plano de estágio, em novembro de 2022, eu reivindicava o pensamento de Paulo Freire (1991) para compreender a imersão em uma escola enquanto mecanismo de aproximação mais consolidada com o espaço no qual futuramente poderei atuar de modo profissional – a partir de um ponto de vista praxiológico, isto é, forjado na unidade dialética entre teoria e prática. Nesse sentido, estar, não apenas "em", mas sobretudo "com" uma escola (FREIRE, 1999) abriria margem para a produção de uma "etnografia da prática escolar" (ANDRÉ, 1995) atenta às particularidades do ensino de história (BITTENCOURT, 2018).

Cheio de expectativas, tive a minha estreia no dia 07 de novembro. Às 7h25 daquele dia, eu já estava na sala dos professores da escola – me apresentando à professora supervisora – para a tarefa de observação que me aguardava. De lá, fomos à turma 89C, onde houve certa dificuldade

1 Acadêmico do Curso de História – Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim. Bolsista do Grupo Práxis – Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes (PET/FNDE). E-mail: guilherme.schons@estudante.uffs.edu.br

em acomodar os discentes para o início da aula – estudantes usavam o celular e fone de ouvido tranquilamente e conversavam a respeito de assuntos particulares. De qualquer forma, a docente buscou cativar os educandos ao conteúdo, no caso: as rebeliões coloniais na América portuguesa, com destaque à Inconfidência mineira e à figura de Tiradentes. Em linhas gerais, o tema não promoveu nenhum desejo pelo estudo da disciplina História, uma vez que – em meio a algumas resistências – os alunos, denoto eu, apenas copiam, em seus cadernos, texto escrito no quadro pela professora porque isso teria recompensa na avaliação do bimestre.

Uma alteração nesse quadro acontece somente quando um estudante questiona o porquê de a quarta-feira anterior ter sido feriado (02 de novembro, Finados). Naquele instante, abriu-se margem para a percepção de que a história não é natural, mas um produto de ações e escolhas humanas – como a adoção de um dia específico como esse. Recordando do caráter cristão do evento, pôde-se tratar, agora com os educandos mais atentos, da associação – já no período republicano, a título de uso político do passado – da figura de Tiradentes à de Jesus (o que nos leva a pensar na dimensão das disputas e batalhas de memória presentes na sociedade). Com o encerramento da aula, ascendeu uma certeza: é muito desafiador ser professor de História somente com dois períodos de 45 minutos por semana em cada turma.

De lá, fomos para a turma 89A. Apesar de o conteúdo ser o mesmo, a estratégia pedagógica foi diferente. Os discentes teriam de preparar, em grupos, trabalho escrito e expressão oral (para a semana posterior) sobre os temas: Inconfidência mineira, Conjuração baiana, Revolução Pernambucana, chegada da família real portuguesa no Brasil, período joanino. A supervisora relatou que essa seria uma tentativa de fazer com que os estudantes produzissem conhecimento e aprendessem história juntos, em uma crítica ao instrumento prova como única possibilidade de avaliação. O 5º e último período foi na turma 89B – com muita agitação, a docente passa texto sobre a crise colonial no quadro e não consegue tratar do tema com os educandos. Estava encerrado o primeiro dia de estágio.

Seguindo no exame das aulas observadas, a manhã de 09 de novembro foi o instante de acompanhar uma turma de nono ano, a 99A. O tema do encontro, de dois períodos, era a Segunda Guerra Mundial. Com a turma agitada, mas também animada para a prática educativa, um primeiro instante foi dedicado à cópia de resumo (passado pela professora no quadro) intercalado com explicações. Posteriormente, a intenção da docente seria de exibir vídeo sobre o assunto. Contudo, não havia projetor disponível na escola – o que nos leva a pensar nos limites estruturais e tecnológicos impostos à ação pedagógica pela falta de recursos para a educação pública.

No dia 11, tive a oportunidade de observar dois períodos de aula na turma 99B, onde o conteúdo se referiu à Revolução cubana – com texto no quadro a ser copiado. Os estudantes aparentaram preocupação com duas avaliações anunciadas pela professora. Já no dia 16, voltei à turma 99A – quando foi aplicada a prova sobre a Segunda Guerra Mundial. O grupo estava muito agitado e conversava bastante mesmo durante a avaliação, o que considero um problema. Eram quatorze

questões, entre atividades para assinalar (provenientes de vestibular e ENEM) e dissertar – em certo período, houve a possibilidade de consulta ao livro didático.

Na segunda-feira, 21 de novembro, acompanhei a aplicação de prova (com material) a respeito da crise do sistema colonial e da independência do Brasil na 89C. Após, a professora solicitou a elaboração (para entrega) de trabalho sobre a Consciência Negra, com foco na história da data. Nos 3º e 4º tempos, a avaliação foi destinada à 89A, que pôde responder a mesma prova também com material e, nesse caso, em duplas. Por fim, a 89B (grupo considerado de difícil convívio pela docente) teve de fazer a atividade (individualmente) – o que aconteceu com muita conturbação e manifestações de descrédito em si próprios. Já na quarta-feira daquela semana, observei novamente as turmas de nono ano – com aulas sobre Era Vargas e Guerra Fria. Quando o sinal soou, eu cumpria a carga horária do estágio e, portanto, me despedia da instituição.

Cara escola pública, no que se relaciona a uma análise da experiência de observação de aulas e da estrutura disponível ao Ensino Fundamental – Séries Finais, eu gostaria de fazer dois destaques. Primeiramente, reporto que, de início, pude notar uma certa falta de disciplina (ou de interesse) dos estudantes pelas aulas. Ciente do clima de fim de ano letivo que encontrei – já em novembro –, entendo que tal diagnóstico tem relação com um conjunto mais amplo de problemas existentes no campo da educação e, em sentido mais específico, no ensino de história. Em todo caso, posso reivindicar que as saídas para esse impasse não estão, de forma alguma, na negação da importância da autonomia dos educandos em contraponto à educação bancária. Pelo contrário, as dificuldades encontradas residem justamente em modelo que não privilegia o estudante como ser curioso, interessado pelo conhecimento a ser naquele espaço produzido.

Uma hipótese para essa indiferença resulta no segundo aspecto que aqui eu desejo frisar. Talvez fosse interessante nos defrontarmos coletivamente com a seguinte questão: como o ensino de história pode atuar para estimular a curiosidade dos educandos? A partir dessa pergunta problematizadora, teremos chances de – ao invés de nos encaminharmos à defesa de métodos autoritários e repressivos – propormos, inspirados mais uma vez em Paulo Freire (2013), uma pedagogia da pergunta, a qual possa interpelar as realidades, os diversos presentes, que abarcam as vidas dos alunos – no aqui, no agora, em Erechim. Nesse caso, não bastaria tratar do Brasil colonial, da Independência, da Segunda Guerra Mundial, da Era Vargas, da Guerra Fria ou da ditadura – seria necessário debater sobre como esses passados invocam questões sensíveis, temas transversais passíveis de intervenção. Em última instância, formar – nas palavras de bell hooks (2013) – uma comunidade engajada de aprendizagem implica discutir (para além dos conteúdos impostos, que são um pretexto para a deflagração de um cenário educativo) as inúmeras camadas de tempo que envolvem os mundos das pessoas incluídas naquele processo.

Por fim, agradeço à escola e à professora supervisora pela recepção. Isto é, fica aqui o meu muito obrigado a você, pujante destinatária.

Palavras-chave: Escola pública. História. Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmppwbWpGVY47wWtp/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Da alegria e desafio de ser Professora/Pesquisadora

Daniele Miranda Lopes[1]
Lúcio Jorge Hammes[2]

Bagé, 29 de março de 2023.

Querido Professor Paulo Freire e colegas dessa desafiadora jornada que é a docência. Como vocês estão? Venho, através, desta carta demonstrar meu sentimento de alegria e entusiasmo em partilhar com vocês minhas experiências, inquietações e expectativas que enfrento nesse momento desafiador da minha prática docente, onde me encaixo no papel de pesquisadora também, dando o pontapé inicial na realização do meu projeto de pesquisa no mestrado profissional em educação.

Antes de tudo, gostaria que vocês soubessem que atuo na área de educação desde muito jovem. Para ser mais específica, ingressei na docência no ano de 2012. A partir daí passei por muitos lugares, vivencias alegres, singulares, desafiadoras e por momentos delicados. Mas esses fatores, me tornaram uma professora mais corajosa e apaixonada pelo ofício. Costumo dizer que todos esses lugares onde andei, formam os retalhos da colcha que ainda estou costurando. E sim, acreditem, só estou no começo da costura desses retalhos.

Após a conclusão da minha graduação em Pedagogia, iniciei duas especializações, pois sempre fui muito curiosa. Gosto desses momentos instigadores onde a partilha e convívio com colegas da área e professores mais experientes enriquecem nossa práxis pedagógica. Porém, algo me inquietava e queria dar um "passinho" mais longo, almejando a tão sonhada aprovação o mestrado

1 Mestranda em educação da Unipampa. Professora da rede pública do município de Bagé. E-mail: danielemiranda.aluno@unipampa.edu.br.
2 Doutor em Educação. Professor da Unipampa. E-mail: luciohammes@unipampa.edu.br

em educação. Tinha já feito passado por alguns processos na minha cidade, mas não obtive êxito. E num certo dia, após uma conversa de incentivo com uma colega de jornada, encorajei-me para enfrentar uma seleção em outra cidade um pouco distante. Para minha alegria e satisfação cá estou, percorrendo, esse Pampa Gaúcho, viajando de fronteira a fronteira. Nas formações e encontros que tenho com meus colegas da rede municipal onde atuo, quando me perguntam dessa "indiada" que estou enfrentando, falo com orgulho e o coração cheio de gratidão que é uma das vivências mais ricas e motivadoras da minha vida. Pois acredito que todo professor da educação básica necessita viver esses momentos de pesquisador, algo que desafie e motive ao mesmo tempo.

E nessas minhas andanças professor Paulo Freire, sempre foste um dos meus maiores exemplos. As vezes me pego a pensar e até comento nas minhas falas, como podes estar tão presente? Trazendo e discutindo assuntos tão emergentes e atuais. Que agraciados são aqueles docentes que podem conhecer um pouquinho mais de ti e tua missão na educação.

Pois bem, sem mais delongas, divido com vocês alguns pensamentos sobre minha desejada e futura pesquisa, que será realizada em uma das escolas onde trabalho, sendo esta, de periferia onde perpassam questões bem delicadas e complexas. Exigindo que minha prática docente seja bem mais que somente "conteúdos programáticos", pois esses educandos necessitam de um olhar mais atento, conhecimentos que carreguem e executem em suas vidas cotidianas, ou seja, para fora das paredes da escola. Proponho desenvolver uma educação, com intervenção, buscando uma educação para paz em que sujeitos que dialoguem mais, evitando atitudes explosivas e violentas.

Para isso, digo à vocês que meu objetivo principal deste trabalho, é desenvolver ações de educação para paz no processo de alfabetização, pois acredito que precisamos educar, sensibilizar e falar sobre educação para paz com as crianças desde muito pequenas, para que aprendam a conviver com todos de forma mais harmônica e tranquila.

Meus caros, vocês podem estar se questionando do porquê de minhas inquietações serem em torno desse tema e não sobre todas as dificuldades de aprendizagem que essa comunidade também sofre, principalmente no momento pós-pandêmico? Porém, sei e vivo diariamente as preocupações das redes de ensino e as próprias políticas públicas sobre questões de ensino e aprendizagem e por vezes me pergunto sobre todo o resto que nos rodeia. Refiro-me também sobre todas essas barbaridades que acontecem dentro das escolas, da violência sem limites que acarreta até a morte como vimos no caso ocorrido em São Paulo.

O próprio artigo 1º. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) fala que a educação deve abranger todos os processos formativos, fala também que os mesmos, se desenvolvem na família, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e culturais. Após essa leitura, chegamos novamente num assunto um tanto quanto delicado, pois temos ciência que a LDB vigora desde 1996 em nosso País e a escola está cada vez mais encarregada em desempenhar mais esse papel na formação das crianças, pois nesses tempos atuais a família omite "descaradamente" a preparação de seus filhos para o mundo. E neste momento a escola mais uma vez se vê sozinha.

Como vimos na LDB a educação em geral, tem várias intenções, mas destacamos

algumas sobre educar para liberdade, cidadania, para viver em sociedade, solidariedade humana, compartilhando momentos prazerosos nos seus ambientes de convívio. Trabalhando diariamente há alguns anos nas escolas percebo que se torna muito difícil e desafiador trabalhar questões sobre paz, empatia e solidariedade, pois os alunos vem de suas casas com algumas percepções arraigadas que obviamente suas famílias sustentam, posso citar algumas como: preconceito, ódio, egoísmo e se apresentar como o centro do universo. Diante disso, querido professor Paulo freire tomo tuas palavras como entusiasmo:

> É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo… (FREIRE, 1992, s. p.).

Encharco-me com essa passagem diariamente, principalmente nos dias mais nublados desse ofício, para fazer da minha docência, algo que, de fato, possa mudar a realidade e a vida dessas crianças, não passando despercebido, ou mesmo, fazendo de conta que não vi. É preciso coragem e persistência para transformar crianças em cidadãos humanos e solidários.

Falando em cidadania, Candau (2000) fala da necessidade que a escola tem de reinventar-se sendo de suma importância, trabalhar questões referentes a cidadania, da necessidade emergente que temos de unir o global do local para se ter uma proposta de maior escala, ou seja, o professor e a escola devem unir o científico e o humano , articulando uma proposta mais contextualizada.

Desta maneira não posso falar em educá-los para paz sem falar sobre a importância do diálogo e os círculos para paz, pois o educando necessita ser ativo no processo de construção de seu conhecimento. Como Freire nos fala, o fundamental dos círculos da paz, é o diálogo:

> É na palavra pronunciada, que revela o mundo, que os participantes se fazem ao fazer e refazer o próprio mundo, a ação educativa. [...] re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo. (FREIRE, 1987, p. 17).

Salientando então a importância dos círculos para paz, nesse processo de aprendizagem e escuta dos alunos, compartilho a fala do meu querido professor e orientador, ele ressalta que:

> O processo de aprendizagem proposto por Freire é aquele em que todos aprendem na comunhão de saberes, na dinâmica dos círculos, onde o educador é um animador, aquele que ajuda a descobrir e fixar conhecimentos, assumindo a postura de aprender e ensinar, numa relação dialógica. (HAMMES et al, 2017, p. 105).

Tendo em vista, todas essas questões e discussões em face do meu proposto tema de estudo, digo à vocês que pretendo planejar intervenções em que os alunos sintam-se acolhidos, respeitados e protagonistas de suas histórias. E que a partir daí, consigam aprender, refletir e principalmente aplicar ações sobre empatia, tolerância, respeito, inclusão, igualdade e paz em suas comunidades. Buscamos uma educação para a paz, referenciada em Freire que afirma:

> A paz se cria, se constrói, na e pela superação das realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói, na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta miopisar suas vítimas? (apud GADOTTI, 1996, p. 52).

Finalizo essa carta cheia de expectativas e receios, pois sei que não será fácil, mas sigo firme na luta, acreditando que mudar é possível, mesmo que aos poucos, tentando ajudar e resgatar esses princípios que por muitas vezes são esquecidos pela nossa sociedade. Almejo, do fundo do coração, que na próxima carta escrita a vocês, meus objetivos sejam alcançados e de alguma forma meu pequeno gesto possa ter contribuído na formação dos meus alunos. Ahhh, quase que esqueço!! Toda contribuição de colegas será bem vinda a minha pesquisa.

Nos encontramos daqui uns meses, até breve!

Um abraço,

Daniele!

Palavras-chave: Educação para paz; Desafios; Pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em abr. 2023.

CANDAU. Vera Maria (Org). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

GADOTTI, Moacir. et al. **Paulo Freire**: um biobibliografia. São Paulo. Cortez. Brasília: UNESCO, 1996.

HAMMES, Lúcio Jorge; SELAU, Bento; MELGAR JR., Eduardo Carralaga. Círculos de aprendizagem: internet e o trabalho colaborativo. **Signos**. Lajeado, v. 35, n. 2, p. 103-117,2014.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Educação crítico-dialética freireana nos projeto político-pedagógicos escolares: um convite à reflexão

Rogério Paiva Castro[1]

Sorocaba – São Paulo, 30 de março de 2023.

Queridas pessoas participantes do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire: Fronteiras Freireanas,

É com plena satisfação que participo desse histórico e significativo evento, oportunamente compartilhando parte dos meus (re)encontros com a epistemologia crítico reflexiva de Paulo Freire, na relação com os Projetos Político-Pedagógicos escolares.

Sou de Juazeiro do Norte – estado do Ceará, e tive a oportunidade de concluir o ensino médio regular e o supletivo na modalidade normal. A conclusão deste último, no ano de 2001, me permitiu participar de concurso público para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em 02 de maio de 2002, exatamente na data em que Paulo Freire se reconfirmou como imortal para o mundo (ele em 1997), eu nasci oficialmente como professor da rede pública municipal da minha cidade natal, em uma escola da zona rural, onde lecionei por 14 anos. Durante esse tempo, continuei estudando e concluí a graduação em Letras, entre outros cursos de aperfeiçoamento e especializações.

Especificamente em 2005, no trabalho de conclusão da citada licenciatura, optei por

1 Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – Campus Sorocaba, Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação, rogeriopaivacastro@estudante.ufscar.br

analisar as práticas da avaliação da aprendizagem no próprio curso de Letras, a partir da percepção dos estudantes, o que muito despertou a atenção das pessoas envolvidas quanto aos resultados e contribuições da pesquisa.

Foi nesse contexto, no qual foi difícil encontrar quem me orientasse no trabalho monográfico – por dizerem que avaliação seria "um tema da Pedagogia" – que mais e mais me direcionei para estudos no universo da educação, já que, como professor concursado de Língua Portuguesa a partir de 2006, eu também avaliaria a aprendizagem dos educandos. Meus contatos iniciais com as contribuições freireanas aconteceram mais intensamente na graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará entre 2011 e 2015. Como professor, mas também como estudante, eu estava encantado com as releituras de "Pedagogia do Oprimido". Foi nesse período, na ocasião dos protestos contra a presidenta Dilma em março de 2015, que uma das faixas em Brasília dizia: "Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire", fato que me causou imensa indignação. Eu me perguntei: qual teria sido o mal social causado pelo patrono da educação brasileira? Por que se posicionar a favor dos "esfarrapados da vida" causaria tal manifestação? Por que sua defesa pela ética, justiça e liberdade, sobretudo em favor dos mais necessitados, incomodava tanto?

Ora, a possibilidade de desenvolvimento da autonomia do ser humano incomoda a burguesia. Expressar-se criticamente contra o opressor, contra quem sempre esteve em posição de poder e são historicamente favorecidas incomoda. Mas o mais complexo é ver que manifestações como essas, notadamente intensas nos últimos anos, levaram pessoas da chamada "classe média", que estão muito mais próximas da pobreza que da burguesia, a também aderir tais discursos.

Foi percebendo os males sociais decorrentes da ausência da consciência de classe que investi nas buscas por mais conhecimentos sobre as ideias de Freire para a educação, e mais as defendi como parte das propostas político-pedagógicas das escolas por onde passei como professor e como coordenador pedagógico.

Parece-me que, mais que antes, a educação brasileira requer um compromisso verdadeiro com a libertação, com a construção de homens como "'corpos conscientes'" e "na consciência como consciência intencionada ao mundo" (FREIRE, 2011, p. 94). É também por isso que nas elaborações coletivas dos Projetos Político-Pedagógicos escolares defendo, junto com Freire, a problematização das pessoas em suas relações com o mundo, revelando se muito atual a necessidade de dizer:

> O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens.

Nesse sentido, nas buscas por ações educativas que objetivam a conscientização do ser humano em formação, o pensamento freireano se reconfirma como teoria e prática fundamentais.

O Fórum de Leituras de Paulo Freire indubitavelmente consiste iniciativa que se firma como

crença na esperança de que a mudança é possível, de que podemos e precisamos esperançar. A temática dessa XXIV edição – Fronteiras Freireanas: tolerância e a amorosidade, a fronteira como lugar do encontro e das conexões transfronteiriças – muito dialoga com a atual realidade (inter)nacional, quando vemos muitos sofrimentos advindos das crises dos direitos humanos deixadas por poderes autoritários, e quando vislumbramos as possibilidades de reações que abrem caminhos contra esses abusos.

No âmbito da educação é preciso, como lembrou Moraes (2020, p. 72), que estejamos a favor da vida, comprometidos "com a defesa dos mais humildes, débeis e vulneráveis". E ela completa, no diálogo com Freire, lembrando a necessidade de uma consciência que vá "além da polaridade ou da dualidade erro/acerto, capaz de interpretar a realidade a partir de uma outra lógica". E esta precisa ser uma lógica integradora e não excludente.

Se do processo de conscientização faz parte o desenvolvimento da capacidade de os oprimidos se afirmarem como sujeitos pensantes e agentes, é mister que a escola se lance ao compromisso político-social da construção da autonomia dos educandos, das transformações das situações de opressão, que envolvem essencialmente o compromisso político-pedagógico com esse ideal.

Quantos Projetos Político-Pedagógicos ousariam considerar os saberes paulofreireanos, quando tais pensamentos põem em risco tantos paradigmas hegemônicos em nossas escolas? Dos projetos que já os contemplam sob o viés teórico, quantas escolas ousam em práticas pedagógicas utópicas, humanistas e emancipatórias, comprometidas com a problematização dos saberes, com ações participativas, com a reflexividade crítica como um projeto estratégico de sociedade?

Ainda constatamos muitas práticas escolares pautadas no empirismo e no amadorismo, ou tentativas de transformar as nossas escolas naquilo que Paulo Freire sempre condenava, pondo em risco inclusive a nossa democracia. Como nós, envolvidos com o debate sobre os saberes freireanos, podemos contribuir com transformações nesses cenários, indo além de uma mobilização política?

Creio que os esforços autoformativos já se firmam como um importante passo nessa direção, na medida em que construímos modos de subjetivações militantes, na medida em que nos envolvemos com a disposição ao diálogo e ao compromisso com a mudança nos espaços sociais onde mais atuamos. Igualmente relevante é seguir aquilo que Freire advertiu: que reconheçamos as "situações-limites" – aquilo que obstaculizaria a educação dialógica – de modo que lutemos contra elas. E mais ainda: que nossas práticas sejam dialéticas, no fazer e no pensar sobre o fazer, realizando em parte o que Freire chamou de "corporeificação da palavra pelo exemplo", ato que pode confirmar, pelo testemunho, o que dizemos e queremos (FREIRE, 2015).

A formação humana é um fenômeno complexo e envolve os mais diversificados problemas. Mas só há (re)construção de conhecimentos com esses problemas mesmo. O que precisamos é continuamente criar alternativas para questioná-los, sempre no sentido de transformar quaisquer formas de opressão, sempre com o cuidado de perceber se as propostas e ações escolares humanizam ou desumanizam, se são éticas, solidárias e responsáveis ou o contrário disso.

Alguns podem fazer questão de afirmar que as ideias de Paulo Freire não são suficientes para fundamentar os Projetos Político-Pedagógicos das escolas. E não são. Todavia, os seus ideais continuam atuais e necessários à realidade da educação. Apesar de não ser tão simples a sua concretização, a superação de contradições em nossas práticas na luta contra hegemônica e a nossa disposição para o autêntico diálogo e para a criatividade permanecem como ações imprescindíveis no cotidiano escolar, sem as quais a educação não favoreceria a emancipação dos sujeitos e a sua humanização.

Saudações freireanas. Que esse XXIV Fórum medeie mais caminhos nessa direção!

Palavras-chave: Educação. Paulo Freire. Projetos Político-Pedagógicos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2011.

MORAES, Maria Cândida. Paulo Freire: um pensador transdisciplinar. Posfácio. *In*: FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Leituras de Paulo Freire**: Uma Trilogia de Referência. 2. ed. New York: Editora BeM, 2020.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Ensinar exige saber escutar: a importância do diálogo durante a elaboração e o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar

Diandra dos Santos de Andrade[1]

Sapucaia do Sul, 08 de abril de 2023.

Queridas/os professoras/as da educação básica,

escrevo-lhes com muito carinho e compromisso, pois desejo compartilhar com vocês algumas de minhas vivências pedagógicas. Sou assistente de alfabetização em uma escola pública de ensino fundamental e, recentemente, desenvolvi um projeto interdisciplinar com dois colegas: a supervisora pedagógica e o auxiliar de disciplina da escola. Esse projeto foi um grande marco na minha trajetória docente, não só pelas experiências que tive e pelos resultados alcançados, mas porque foi inspirada nele que elaborei meu projeto de doutorado e ingressei, com bolsa integral, no curso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos.

O projeto intitulado "Feira das Nações" foi desenvolvido ao longo de outubro e novembro de 2022, e tinha como objetivos: a) incentivar os alunos/as a conhecerem culturas, costumes e hábitos de diferentes países, b) propiciar à comunidade escolar a oportunidade de conhecer novas realidades, c) fomentar discussões a respeito da internacionalização em casa e d) possibilitar aos

1 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. (Bolsista CNPq). Mestra em Educação pelo mesmo Programa. Graduada em Letras – Português. E-mail: diandra.letras@gmail.com

alunos/as o desenvolvimento de diversas competências, tais como: criatividade, pesquisa, oralidade, cooperação, olhar cuidadoso com o outro/a e coletividade.

O Projeto contou com a participação de todas as turmas da escola, desde o Pré I (5 anos) ao 9º ano (14 e 15 anos). Divididos em 11 países, os alunos/as puderam conhecer a cultura, a culinária, as línguas, os costumes e os hábitos de diferentes partes do mundo. Cada turma tinha uma professora referência, "a madrinha", que ficou responsável pela organização da apresentação cultural, pela ajuda com as pesquisas sobre a cultura, língua e hábitos do país sorteado e com a escolha do prato típico que foi oferecido à comunidade escolar.

Desde os primeiros rascunhos do Projeto, tinha em mente uma palavra: diálogo. Meu desejo era que o Projeto dialogasse, de alguma forma, *com* os alunos/as. Eu não queria dizer *minhas palavras* de forma impositiva, com um tom de "o projeto está aí, pronto, basta que vocês façam as atividades". Isso é educação bancária, alienada e alienante, e eu não tenho interesse nesse modelo de educação. Minha luta é pela educação problematizadora, é esta que me motiva e que me move enquanto educadora. Segundo Freire (1983, p. 56)

> A tarefa do educador é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado.

Então, para que houvesse essa partilha e mediação, era necessário, falar *com* eles/as e, dessa forma, *saber escutar* eles/as. Foi assim, que antes de iniciarmos o Projeto, criamos uma Comissão Organizadora, composta por mim, professora, pela supervisora pedagógica, pelo auxiliar de disciplina, pela diretora, pela vice-diretora, pela orientadora e por oito estudantes de diferentes turmas, do 6º ao 9º ano. Destaco que eles/as foram escolhidos a partir de suas disponibilidades para participar das atividades no contraturno, a fim de que não atrapalhasse os seus estudos.

Talvez, isso possa parecer "simples" ou "óbvio" para alguns de vocês que estão lendo esta carta. Mas não, essa iniciativa não era comum em nossa escola nas gestões anteriores. O movimento era "de cima" para "baixo": alguém tinha uma ideia, elaborava um projeto e apresentava às professoras. As atividades até poderiam ser discutidas com as outras professoras, mas os alunos/as não eram "consultados" e não participavam ativamente da elaboração das atividades, a não ser quando a escola tinha alguma demanda, como: encher balões, cortar papéis ou levar cadeiras e mesas para um lugar específico.

Na obra Pedagogia da Autonomia, Freire alerta-nos sobre os riscos disso

> A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do

> ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com. (FREIRE, 2019, p. 112).

Dessa forma, na contramão da educação bancária, que tem como imperativo a transmissão de conhecimento, onde um sabe mais e os outros/as aprendem, buscando uma formação integral, humanizadora, nós - gestão, professoras, funcionário e alunos/as - fomos construindo um Projeto que possibilitou o diálogo, a escuta e um olhar cuidadoso com o outro/a. Construímos um Projeto *para* os/as alunos/as, mas, acima de tudo, *com* os/as alunos/as.

Todas as atividades foram planejadas a partir de alguns princípios freireanos, tais como a rejeição de toda e qualquer forma de discriminação cultural, bem como a valorização e o respeito pelos diversos saberes existentes. Além disso, compreendendo que

> [...] ensinar não é transferir inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele. (FREIRE, 2019, p. 117).

E se fosse assim, sora? A gente podia passar nas salas e ver o que eles tão fazendo, né? Seria melhor se a gente pudesse... foram frases que escutei inúmeras vezes. A disponibilidade ao diálogo e ao olhar diferente do outro/a em relação às atividades propostas me desafiaram e me desacomodaram constantemente. Foi conversando com os/as estudantes que testemunhei o quanto aprendo com eles/as, o quanto os saberes deles/as precisam ser respeitados e trazidos para as discussões em sala de aula, o quanto ensinar exige, de mim, rigor, mas, também, humildade para reconhecer que não sei tudo, que sigo aprendendo todos os dias. Isso quer dizer que me permito novas possibilidades de ser professora e que "[...] onde há vida, há inacabamento." (FREIRE, 2019, p. 50).

Ao final do Projeto, no início de novembro, realizamos a "Feira das Nações", um evento aberto à comunidade escolar, que ofereceu a degustação de pratos típicos dos países sorteados e que promoveu diversas atrações artísticas e culturais. No total, a Feira teve mais de 100 visitantes, dentre eles/as pais, mães, familiares, amigos/as, professores/as de outras escolas e representantes da Prefeitura e da Secretaria da Educação da cidade. Há quem diga que foi o maior evento que a escola já promoveu.

Encerro esta carta com muita emoção e com a mensagem que recebi de uma das alunas que fizeram parte da Comissão Organizadora: *sora, antes eu não queria ir pra escola, mas depois que eu ajudei na comissão eu comecei a gostar de tá lá. Agora eu fico ansiosa pra chegar segunda e eu tá lá com vocês ajudando*. É com essas palavras que quero motivar vocês a continuarem acreditando na educação problematizadora.

Sigam acreditando que a educação é construída no coletivo, com nossos colegas de profissão e com os/as nossos/as alunos/as. Lutem contra esse modelo de educação que fomenta a

competitividade, a produtividade exacerbada, a falta de humanidade, o desrespeito com os saberes dos outros e a mercantilização de direitos universais.

Sigam acreditando nos ensinamentos de Freire mesmo naqueles dias ruins, repletos de incertezas, inseguranças e de tristezas. Eles existem, eu sei, e não são fáceis. Mas há alegria e esperança de dias melhores logo à frente.

> A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. (FREIRE, 2019, p. 139).

Um abraço,

Diandra

Palavras-chave: Diálogo. Escuta. Coletivo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Escola do/no Campo: o desafio da mudança

Laiza Karine Gonçalves[1]
Hildegard Susana Jung[2]

Esteio, 10 de abril de 2023.

O que é acionado em mim diariamente que faz eu levantar todas as manhãs para atuar na educação básica pública? Acredito que muitas pessoas assim como eu devem refletir sobre essa escolha. Bom, não há como estar nesse espaço sem pensar em mudança, em transformação. Esse processo de transição de sair do que já não é mais possível e ir para o novo que se acredita ser ainda melhor é sempre um desafio.

E como não assumir o desafio sem as forças motrizes de sonhar, de ter utopia, de ter um projeto? Esse era um dos questionamentos de Paulo Freire para que acontecesse uma proposta educacional social, cultural e política de qualidade. Visto que foram essas forças motrizes sempre presentes consigo por meio de aulas ministradas, palestras, entrevistas e escritas que o conectou com muitas pessoas de diferentes lugares. Como dizia ele: "Não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos, meios e se infunde de sonhos e utopias, creio que não faria mal nenhum neste encontro que sonhássemos um pouco" (1997, p. 24).

1 Doutoranda em Educação - Universidade La Salle, Mestre em Letras - PUCRS, Especialista em Gestão: supervisão e orientação em Educação - PUCRS, Licenciada em Letras e em Pedagogia - PUCRS, bolsista Capes, laizaleao@gmail.com
2 Doutora em Educação - Universidade La Salle, Mestre em Educação - URI, Especialista em Docência Universitária na Contemporaneidade e em Psicopedagogia Institucional, Licenciada em Pedagogia - Universidade La Salle, Professora no curso de Pedagogia e Coordenadora da Pós-graduação Stricto Sensu - Universidade La Salle, Pesquisadora Capes, hildegard.jung@unilasalle.edu.br

Na atualidade em que se vive, essas forças motrizes continuam pulsantes, pois é possível percebê-las em várias ações práticas diárias de muito(a)s profissionais em Educação, sejam ele(a)s professore(a)s, orientadoras pedagógicas, orientadoras educacionais e diretore(a)s. É uma afirmativa importante visto que é no dialogar com esse(a)s profissionais que se percebe a presença das ideias de Freire mesmo que não falem diretamente. Cada palavra usada para relatar como desenvolveu a sua proposta de trabalho é algum livro lido ou uma entrevista assistida. O que faz lembrar a história escrita por Ziraldo, *A Bela Borboleta*, em que vário(a)s personagens preocupado(a)s em libertar a Borboleta que estava presa no meio do livro recebem surpreso(a)s a sua resposta: "-Eu não estou presa, porque cada vez que uma menina – que gosta do Gato-de-Botas, por exemplo – abre este livro e move as suas páginas, eu bato as minhas asas!" (2005, p. 22). "- Eu não estou presa, porque, cada vez que o pai de um menino – com saudades do Peter Pan – tira esse livro da estante e torna a passar suas páginas, eu volto a voar" (2005, p. 23). É também dessa forma que as escritas de Freire continuam voando, sejam saindo das estantes, sejam acessadas para serem vistas/ouvidas no Youtube ou em rodas de conversas em Fóruns. Pois dialogar para promover mudança diante de um desafio é o ponto primordial para uma Educação que esteja relacionada a realidade de todo(a)s com qualidade. Sendo assim, apresento um desafio que foi compartilhado para um grupo de profissionais em educação de uma escola da rede municipal de Sapucaia do Sul - RS. Pois como expressa Freire em carta *Do direito e do dever de mudar o mundo*: "Possivelmente, um dos saberes fundamentais mais requeridos para o exercício de um tal testemunho é o que expressa na certeza de que mudar é difícil, mas é possível" (2000, p.55).

A escola tem uma história importante que precisa ser relatada para poder entender ainda melhor o desafio. Ela é de Ensino Fundamental que atende aluno(a)s da Educação Infantil e dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) cujo nome é Alfredo Adolfo Cassel, localizada no bairro Fazenda dos Prazeres.

O início de suas atividades docentes foi em 13 de março de 1962 conforme a Lei Municipal nº. 803/1981. Entretanto no ano de 2019 é realizada uma correção junto ao INEP de que a escola apresenta sua localização na zona rural e não na zona urbana, mudando assim a proposta pedagógica de trabalho escolar conforme as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, PARECER Nº 36/2001. Isso significa que do ano de 1962 até o ano de 2019 a escola aplicava a proposta pedagógica igual a das outras da rede mesmo apresentando uma realidade diferente.

Por isso a narrativa sobre a identidade inicial da escola se faz necessária. O nome dela está relacionado a história pessoal do senhor Alfredo Adolfo Cassel; nascido em 25 de março de 1894 em Lomba Grande, filho de descendente alemães que chegaram em 1895. Dedicou se à agricultura, sendo um dos primeiros na região a plantar soja, mandioca para tafona (fabriqueta de farinha) e também tinha um alambique. Teve quatro filhos dentre eles Adolfo Alberto. Esse, por sua vez, casou com Ivone Camboim.

Dona Ivone foi consultada pelo seu sogro Alfredo Adolfo Cassel com intuito de saber a melhor localização para construção de uma escola, pois queria doar um terreno; visto que o ensino acontecia em dois pontos da região: um era a igreja e o outro era um cômodo improvisado na casa da família Cunha, que

após um tempo passou a ser pago pela prefeitura de Sapucaia do Sul (como se fosse alugado).

As matrículas eram feitas na casa de um morador da Zona Rural (João Olegário de Souza, pai de um dos primeiros alunos). Era chamada de Escola Municipal Fazenda dos Prazeres, tinha três turmas de 1º ano devido aos diferentes níveis de dificuldade de cada aluno(a).

Até que se realizou em 1962 o primeiro Senso em Porto Alegre tendo como resultado a solicitação para o prefeito João Batista da cidade de Sapucaia do Sul a construção de uma escola. Então, Dona Ivone torna-se diretora e assume as responsabilidades até o ano de 1966.

Conforme o contexto histórico narrado se percebe que não só a área é rural como também a cultura. Entretanto com o passar dos anos a área continua rural, mas a cultura foi um pouco alterada devido à população que tem fixado moradia. Logo pode-se pensar na fala de Freire sobre: "O conceito antropológico de cultura é um destes "temas dobradiça", que prendem a concepção geral do mundo que o povo esteja tendo ao resto do programa. Esclarece, através de sua compreensão, o papel dos homens no mundo e com o mundo, como sêres da transformação e não da adaptação" (1981, p. 136).

Nos dias de hoje a região encontra-se dividida entre ainda alguns agricultore(a)s e moradore(a)s que ocuparam alguns espaços. Sendo que muitas dessas famílias que moram nas ocupações trabalham de forma autônoma na coleta de resíduos sólidos.

Diante desse desafio de contexto a mudança educacional passou a acontecer. O grupo visitou algumas escolas dos municípios do entorno que trabalham com a proposta de Escola do Campo; intensificou a parceria com a Emater, a Empresa Gerdau, a Cooperativa Cooprevive e a Coordenadoria Municipal da Mulher. Passou a atender o(a)s aluno(a)s com Educação Integral em que em um turno as aulas são aplicadas conforme os conteúdos da BNCC e no outro turno são aulas práticas relacionadas com Educação Ambiental e Sustentável/Alimentar e Nutricional - horta e jardim sensorial (plantio, rega e colheita de verduras, legumes, temperos); com Produção Artística e Cultural/Solidária e Criativa - artesanato, teatro, pintura, modelagem com matérias recicláveis; e com Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Ofertou também para as famílias em um turno oficinas de culinária e artesanato como forma de fortalecer o enlace e de gerar renda familiar.

Assim se passou a levar em conta ainda mais a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre o(a)s estudantes e suas demandas. Como expressa Paulo Freire na segunda carta: A tarefa progressista é assim estimular e possibilitar, nas circunstâncias mais diferentes, a capacidade de intervenção no mundo, jamais o seu contrário, o cruzamento de braços em fase dos desafios" (2000, p. 59)

Logo o educar é para o desenvolvimento integral cujas habilidades e competências estejam elencadas aos valores éticos de respeito, de cuidado e de responsabilidade para que cada aluno(a) seja protagonista da sua história, ativo(a) no processo de aprendizagem, autônomo(a) para agir e pensar; e consciente das suas escolhas e tomadas de decisões, promovendo, assim, a transformação individual

e social necessária para uma melhor qualidade de vida coletiva e colaborativa.

Palavras-chave: Escola do Campo. Desafio. Transformação.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Política e Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Lei Municipal nº. 803/1981. <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sapucaia-do-sul/lei-ordinaria/1978/67/665/lei ordinaria-n-665-1978-oficializa-e-autoriza-o-funcionamento-de-grupos-escolares municipais-ja-existentes>

PARECER Nº 36/2001. <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?q uery=escolas%20do%20campo>

PINTO, Ziraldo Alves. **A bela borboleta**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Gestão democrática e compartilhada: contra a educação bancária, a favor da educação integral

Tatiane Ayala Waldow[1]
Daianny Madalena da Costa[2]
Fabiane Carpes[3]

Porto Alegre, 10 de abril de 2023.

"Não é possível sonhar e realizar o sonho se não se comunga este sonho com as outras pessoas"
(Pedagogia da tolerância, Freire)

Iniciamos refletindo e explicando sobre o próprio assunto da nossa carta "Gestão democrática e compartilhada: contra a Educação bancária, a favor da educação integral". Para isso vamos buscar em Freire (1987a) a compreensão de que em se tratando de educação é imprescindível saber CONTRA o que e contra quem estamos. Do mesmo modo, a FAVOR do que e de quem lutamos. Por isso, Freire (1987a, p. 27, grifos do autor) afirma que:

1 Professora, graduada em Letras e Mestre em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Coordenadora dos Anos Iniciais no Colégio Anchieta de Porto Alegre/RS, tayala@colegioanchieta.g12.br
2 Professora, , Doutora e Pesquisadora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, daiannyc@unisinos.br
3 Professora, mestranda em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Diretora da Escola do Município de São Leopoldo Paulo Beck, fabiane.carpes@prof.edu.saoleopoldo.rs.gov.br

> (...) é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política.

Sendo assim, a gestão democrática é um ato político, em que assumimos nossa contrariedade à educação bancária. Afinal,

> Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações estruturais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987b, p. 58).

Essa ideia de que um sabe tudo e um outro que não sabe nada, alicerça as lógicas da sociedade desigual e consequentemente, permeia os fazeres da administração escolar. Sobre isso Imbernon (2007) aponta haver uma concepção de imbeciliamento dos demais professores que não ocupam os cargos da gestão. Ou seja, para este autor, os fundamentos da gestão da escola, estritamente vinculados aos papéis de diretores e de supervisores, em grande medida, guardam sentidos de profissionais que estão acima dos demais professores. Sabem o que os demais ignoram. Por isso, é importante deixá-los afastados das coisas ligadas à administração, por exemplo. Diz Imbernon (2007, p. 146): "el profesorado es visto como un ignorante que asiste a sesiones donde le dicen cómo lo debe hacer y le «culturizan» profesionalmente". Neste paradigma vemos se avolumar as racionalidades da educação bancária. De uma escola que se organiza sob os preceitos de que há alguém que sabe que vai "ensinar" a quem não sabe.

Por isso, afirmamos que a gestão democrática e a educação integral se fazem oposição frente a esta compreensão, em direção a uma atitude política diante do importante trabalho da escola, porque parte da necessidade de todos nós nos reconhecermos como sujeitos de direito e de "alteridade – consciência do outro – e da igualdade, porque para me conhecer necessito conhecer o outro como parceiro" (GADOTTI, 1997, p. 121) e, ao ser parceiro, o outro, é tão sujeito de direito, é tão cidadão quanto eu. Somos todos sujeitos de direito, somos todos, todas e todes cidadãos e cidadãs.

A gestão democrática, por isso, precisa reconhecer que a escola precisa mudar. É necessário compreender que nossas estruturas administrativas ainda são centralizadas e "não favorecem procedimentos democráticos" (FREIRE, 1995, p. 45). E nesse sentido, propomos a educação integral como incentivadora da escola democrática. Uma escola que tem como proposta a educação integral deverá ter como base uma gestão democrática e dialógica para que possa superar modelos de gestão autoritárias.

A educação integral não deve ser compreendida apenas como ampliação do tempo na escola. A partir de uma perspectiva Freireana, objetiva-se construir uma integralidade educativa, onde os estudantes sejam protagonistas e colaboradores no projeto educativo da escola, atuando em momentos

de decisões importantes e nas situações desafiadoras e dos possíveis conflitos que surgem no decorrer do processo de construção de um modelo de educação integradora e integrada. Gadotti (2009, p. 99), apresenta uma definição de educação integral que vai para além da percepção do tempo ampliado,

> O princípio da integralidade que fundamenta a educação integral está associado ao princípio da totalidade, como é sustentado pela teoria da "complexidade" de Edgar Morin (2000). A educação integral implica na formação integral, integrada e integradora da realidade. Por isso, é também uma formação inter-transdisciplinar e intertranscultural.

Como seria possível essa mudança na escola? Como seria possível que todos se sentissem parceiros, contribuintes da construção de uma escola democrática? Essas questões são válidas, porque afinal, o ambiente educacional está repleto de peculiaridades, quanto às possíveis conexões entre os diversos profissionais que nela trabalham. Os setores administrativos e os serviços pedagógicos, podemos perceber que os atores institucionais, envolvidos nos processos educacionais, vão deparar-se com inúmeros desafios, em especial pelas especificidades e natureza de cada função e a demanda a ser desempenhada.

A partir dessa perspectiva será necessário cada educador olhar para suas atribuições e características de seu papel, tentar atingi-las e buscar corresponder ao desafio de olhar as relações de trabalho, o apoio e a ajuda mútua, com vistas ao objetivo comum: a educação de seus alunos. Para que haja uma abordagem participativa e colaborativa na escola, seria necessário romper com práticas mais isoladas em seus segmentos (secretaria, pedagógico, administrativo, ...). Seria possível haver colaboração no Colégio na realidade do seu cotidiano? Como não promover o isolamento entre as pessoas e suas demandas? Todos, a priori, deveriam estar conectados em algum nível e cientes de seus papéis mais individuais, mas um olhar mais amplo e colaborativo ainda necessita ser lançado sobre a escola. A organização e a participação são aspectos que podem auxiliar e tornar mais visível essa vontade de colaborar e receber apoio quando for necessário, gerando uma cultura mais solidária, dando condições à escola democrática.

Libâneo (2018), ao tratar sobre a organização escolar e como a escola conta com uma gestão mais participativa, nos sugere a implementação e a valorização de algumas práticas que favoreçam a colaboração.

> O melhor meio de promover a gestão participativa consiste em implantar a prática da participação em um clima de confiança, transparência e respeito às pessoas. Independentemente da importância de os membros da equipe tomarem consciência da necessidade da participação, é a prática que possibilita o alargamento dessa consciência e o sentido de participação na construção de uma nova cultura organizacional. (LIBÂNEO, 2018, p. 80).

Tomar decisões em grupo e com o olhar mais ampliado, independentemente da sua função e posição, requer aprendizados importantes. Requer abrir o olhar aos demais e aos processos relacionais

que compõem a escola. 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". O educador é um "realizador de sonhos".

Em oposição à educação integral e a este olhar para a coletividade, vem a perspectiva da educação bancária que oprime e nos afasta do ideal sonhado por tantos educadores de compartilharem os seus saberes e fazeres do espaço da escola, transformando-a em um lugar de múltiplos conhecimentos e construção de futuros forjados na justiça social em que as subjetividades sejam vistas como possibilidades e riquezas para nossa sociedade. Se nos empenharmos em ambientes de discussões e de compartilhamentos destas ideias, quem sabe conseguiremos abrir mais espaço para o DIÁLOGO e à PARTICIPAÇÃO. É preciso investir neste espírito entre nós, os educadores e as demais pessoas que constituem este lugar chamado ESCOLA. Só assim nossa luta e esforço não terá sido em vão e teremos a educação integral de fato acontecendo para todos!

Palavras-chave: Educação integral. Democracia. Gestão compartilhada.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987a.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. (Educação Cidadã; 4) São Paulo:Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. Uma escola, muitas culturas. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2 ed. São Paulo: Cortez, p. 117-131, 1997.

IMBERNON, Francesc. Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. Madrid – España. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2007, Vol. 5, No. 1, p. 145-152.

LIBNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e prática. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Reflexões sobre a Educação Básica em tempos pandêmicos

Ticiana Cougo Cardoso[1]
Helder Porto Oliveira[2]
Viviane Aquino Zitzke[3]

Pelotas, abril de 2023.

Aos trabalhadores em educação

Escrever uma carta em tempos de comunicação rápida, objetiva e, muitas vezes, efêmera a que temos nos acostumado, tem justamente o propósito de convidar para uma pausa em nosso cotidiano tão atribulado para conversarmos e pensarmos, com o tempo que a reflexão exige, sobre o que vivemos nestes anos de pandemia e seus impactos na escola, bem como no papel que esta pode exercer para a compreensão crítica e contextualizada do que vivemos.

Consideramos que vocês também compartilham destas preocupações, pois todas as funções na escola são pedagógicas e toda a ação pedagógica é também uma ação política. De acordo com Freire (2011, p. 96), "como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo" e, por ser dialética e contraditória, pode ser tanto reprodutora quanto desmascaradora da

1 Doutoranda em Educação e Tecnologia (PPGEDU/IFSUL). E-mail: ticianacougocardoso@gmail.com
2 Mestrando em Educação e Tecnologia (PPGEDU/IFSUL). E-mail: helderportoliveira@gmail.com
3 Doutoranda em Educação e Tecnologia (PPGEDU/IFSUL). E-mail: viviane.zitzke@gmail.com

ideologia dominante. A educação é sempre um campo de disputas e precisamos ter conhecimento e consciência do que nos envolve. Dessa forma, é importante estarmos inseridos no debate educacional e refletirmos sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos.

Quando as atividades presenciais nas escolas foram suspensas - embora a COVID-19 já estivesse se disseminando rapidamente pelo mundo - não imaginávamos sua longa duração. Mas logo surgiram sinais de que a situação era muito mais grave do que pensávamos, na medida em que chegavam notícias do grande número de mortos na Europa e, posteriormente, nos EUA, demonstrando nossa fragilidade como seres humanos e também revelando os efeitos das políticas neoliberais de "austeridade" sobre os sistemas de saúde ou a vulnerabilidade da população em sistemas privatistas como o norte-americano.

Aqui no Brasil, apesar da existência do Sistema Único de Saúde (SUS) - um dos maiores e mais complexos sistemas de saúde pública do mundo, de acesso universal e gratuito - o governo genocida foi responsável por centenas de milhares de mortes, muitas delas evitáveis, negligenciando e mesmo boicotando medidas de prevenção e imunização, minimizando a crise sanitária, naturalizando as mortes de pessoas idosas ou com comorbidades como fatalidades e criando uma falsa dicotomia entre economia e saúde. Com essa política, o Governo Federal estabeleceu o "darwinismo social" durante a pandemia, quer dizer, a ideia genocida de que a sociedade também deve ser baseada na seleção natural da evolução da espécie, cujo indivíduos "mais fortes" têm mais chances de sobreviver. Não por acaso, o darwinismo social foi aplicado na justificação de ideologias e práticas racistas, eugenistas e elitistas no final do Século XIX e início do Século XX, base, como exemplo, da ideia nazista da superioridade da raça ariana.

A suspensão das atividades escolares, em decorrência das medidas para reduzir o contágio da COVID-19, impôs significativos desafios às instituições de ensino diante de seu compromisso com a formação humana e com a preservação da vida. A celeridade demandada e a carga de trabalho exigidas para a reorganização das atividades em muitos momentos limitaram as discussões a questões de ordem pragmática, dificultando a análise crítica e a construção coletiva de posicionamentos sobre os sentidos do processo educativo nesse momento.

A pandemia também dificultou o contato e o diálogo com a comunidade escolar por um longo período. Com o retorno às atividades e encontros presenciais - e ainda que a crise sanitária venha a ser superada como desejamos - não podemos deixar que essa memória se perca. É preciso refletir sobre a experiência desses tempos, não apenas como impactou nossas vidas, mas também como nos convoca, enquanto sociedade, a repensar o modelo civilizatório que nos conduziu até aqui.

A exploração sem limites da natureza e dos seres humanos está na origem da crise que vivemos. As mazelas do sistema vigente foram aprofundadas e evidenciadas neste período, revelando a incapacidade

do capital de lidar com uma pandemia de maneira humana. Muito pelo contrário, a crise sanitária serviu como laboratório para o capitalismo avançar na exploração e precarização do trabalho, aprofundar e justificar a retirada de direitos sociais e privatizar serviços públicos (ANTUNES, 2022).

Os servidores públicos, aliás, foram muitas vezes acusados como detentores de privilégios em meio à crise, por meio de um discurso que camufla a origem das desigualdades sociais em uma sociedade de classes. O ataque aos servidores está associado ao interesse no sucateamento dos serviços públicos, impactando nos direitos dos usuários a que se destinam, a classe dos que vivem do trabalho. Nesse sentido, é fundamental nos percebermos também como oprimidos e estarmos junto aos demais trabalhadores em suas lutas.

A despeito da crise sanitária ter demonstrado a importância fundamental do SUS e da pesquisa desenvolvida nas instituições públicas, assistimos ao desmonte do sistema de saúde, ao negacionismo científico e à redução progressiva de fomento à pesquisa e de financiamento para a educação pública. Imaginemos, por exemplo, quanto o investimento nas pesquisas em ciências humanas e sociais poderia ter feito diferença na mitigação da crise sanitária e de seus impactos sociais.

Grande parte dos educandos e educandas das redes públicas (sobretudo estaduais e municipais) tiveram seu direito de acesso à educação sonegado pela omissão do Estado em prover recursos tecnológicos digitais ou outras formas que permitissem às escolas manter contato com a comunidade escolar e mediar os processos pedagógicos por meios não presenciais. Ao mesmo tempo, hoje muitas redes de ensino canalizam recursos públicos para pacotes educacionais de qualidade duvidosa, ofertados por entidades privadas que veem a educação como mais um negócio lucrativo, mas também como veículo para difusão de valores neoliberais e formação de trabalhadores voltados à adaptação ao capitalismo, como se não houvesse alternativa a este modelo de sociedade tão perversa.

A pandemia é também um sintoma da crise ambiental decorrente de nossas formas de produção e consumo. A relação que a humanidade estabelece com a natureza para produzir é insustentável do ponto de vista natural. A exploração incessante e gananciosa da terra, sem planejamento de reparação e sustentação da biodiversidade, causa grandes impactos ecológicos e sanitários. É cerne do surgimento de novas pandemias. O COVID-19, por exemplo, é a mutação do vírus Coronavírus e pode ter surgido a partir de morcegos hospedeiros comercializados no mercado de Wuhan, China. Outros vírus já surgiram de porcos, ratos, cabras, chimpanzés…. Não é difícil identificar que não são esses animais os culpados pelas pandemias, mas sim a forma com que a humanidade invade seus habitats e o tipo de relação que institui com os mesmos. Na verdade, uma das formas de se evitar novas epidemias é justamente protegendo o ecossistema.

Além disso, assim como o coronavírus, o processo de degradação da natureza já em curso não atinge igualmente a todos. A população mais pobre, que menos recursos naturais consome é

também a que mais sofre os efeitos das catástrofes "naturais", cada vez mais frequentes, dos eventos climáticos cada dia mais intensos, fruto das agressões ao meio ambiente em um modelo econômico cuja maior prioridade é o lucro de poucos e não as necessidades de todos.

Para Antunes (2022, p. 32), "a pandemia do capital tornou a invenção de um novo modo de vida o imperativo maior de nosso tempo". Como nos lembra Freire (2011), somos seres históricos e inacabados. A realidade é uma condição histórica em que estamos inseridos, mas que é possível transformar coletivamente. Porém, "não se pode lutar contra forças que não são compreendidas. [...] A realidade só pode ser modificada se o homem descobrir que pode sim, e pode sê-lo por ele" (FREIRE, 2016, p. 76). A educação e o conhecimento podem e devem contribuir para desnaturalizar as formas de exploração negadoras da humanização, pensar as possibilidades de resistência e projetar outro mundo possível.

E assim, convidando a esperançar (no sentido freiriano de não se conformar, de não desistir, mas almejar e construir juntos), nos despedimos e aguardamos ansiosamente sua resposta para mantermos este diálogo vivo.

Abraços.

Ticiana, Helder e Viviane.

Palavras-chave: Educação. Pandemia. Capitalismo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo Pandêmico**. São Paulo: Boitempo, 2022.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Trilhas virtuais: uma alternativa pedagógica à formação integral

Aury Coimbra dos Santos[1]
Patrícia Rosa Louzada da Silva[2]
Danielle Müller de Andrade[3]

Pelotas, 10 de abril de 2023.

Prezados/as participantes do XXIV Fórum Leituras de Paulo Freire: Fronteiras Freirianas.

É com carinho que compartilhamos esta carta com vocês no sentido de apresentar os resultados parciais de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida com o intuito de compreender como a realização de trilhas virtuais, uma atividade pedagógica inovadora, pode contribuir para a formação de educadoras/es ambientais em uma perspectiva sensibilizadora, emancipatória e transformadora. Tais resultados dizem respeito a percepção de estudantes do Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas – Visconde da Graça (IFSUL/CaVG), acerca de questões socioambientais que se apresentam à reflexão durante a realização de trilhas virtuais em ambientes naturais.

1 Instituto Federal Sul-rio-grandense- Campus CaVG, Curso Técnico em Meio Ambiente, aurycoimbra.vg006@academico.ifsul.edu.br.
2 Instituto Federal Sul-rio-grandense- Campus CaVG, Cursos Técnicos Integrados, patricialouzada@ifsul.edu.br.
3 Instituto Federal Sul-rio-grandense- Campus CaVG e Pelotas, Cursos Técnicos Integrados, Licenciaturas e Programa de Pós-Graduação em Educação, danielleandrade@ifsul.edu.br.

Entendemos que a escola é um lugar com potencial à formação integral e que as atividades pedagógicas nela desenvolvidas podem contribuir para o conhecimento de si e do contexto no qual estamos inseridas/os, ampliar as possibilidades do estabelecimento de relações harmônicas entre os indivíduos e o meio, bem como fortalecer o sentimento de empatia e responsabilidade, consigo e com o outro, sensibilizando e mobilizando as pessoas para o enfrentamento da atual crise socioambiental planetária. Assim, recorremos às trilhas virtuais como estratégia pedagógica voltada ao desenvolvimento da Educação Estético Ambiental (EEA) em contextos educativos, com vistas à formação emancipatória e transformadora pois, como apontou Freire (2005, p. 77), entendemos que "constatando nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente nos adaptar a ela".

Alvarez, Schmidt e Estévez (2017) sinalizam a necessidade do desenvolvimento da EEA nos contextos educativos para que, por meio de práticas sensibilizadoras e emancipatórias, sejam criadas condições para a compreensão crítica da realidade. Com esse intuito, buscamos com a atividade proposta, promover reflexões estético-ambientais no âmbito das Instituições de Ensino. Para Andrade (2021, p. 152), tais reflexões ampliam "as possibilidades da compreensão do mundo a partir de emoções, de sentimentos, de coisas que tocam nosso corpo e a nossa mente conectando razão e emoção".

De acordo com Vasconcellos (2021) as atividades pedagógicas inovadoras decorrem do desejo de transformação das condições materiais de cada contexto e da superação de formas tradicionais de ensino, denominadas por Paulo Freire de bancárias. Nesse sentido, a realização de trilhas interpretativas, presenciais ou virtuais, em ambientes naturais podem promover aprendizagens efetivas e afetivas, indo ao encontro de pressupostos Freirianos como a criticidade, afetividade e consciência crítica.

Montiel e Andrade (2022, p. 239) sinalizam que "as trilhas interpretativas, ao propiciar a imersão no meio natural, ampliam as possibilidades de compreensão dos fenômenos socioambientais e constituem-se em estratégia para o enfrentamento das desigualdades sociais". Ademais, tais trilhas ao estimularem os sentidos humanos, corroboram o pensamento de Freire (2005, p. 142) de que "ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria", pois possibilitam, na prática, aprendizados prazerosos, sensíveis e críticos que estimulam a conexão entre as dimensões corporais, estéticas, sociais e ambientais, estimulando a reflexão acerca de temáticas socioambientais.

Nesse momento você, leitora/or, deve estar se perguntando "como a atividade foi desenvolvida?"

Após a apresentação e discussão acerca da temática das trilhas interpretativas nas disciplinas "Atividades Ecoturísticas" do Curso Técnico em Meio Ambiente e "Educação Física"

dos demais cursos técnicos do IFSul/CaVG, as/os estudantes foram convidadas/os a percorrer três trilhas virtuais[4] no Parque das Neblinas, em São Paulo, as quais estão disponíveis no YouTube, com a possibilidade de girar a imagem em 360º, o que possibilita a cada estudante observar e perceber o ambiente de forma independente.

Logo em seguida da atividade preencheram um formulário on-line que solicitava a escrita de memórias reflexivas acerca das questões socioambientais identificadas durante a atividade. A análise e interpretação dos dados de 58 estudantes foi feita considerando a frequência de palavras com o mesmo sentido nas respostas das seguintes perguntas: "Você pensou em alguma questão/temática socioambiental durante o percurso? Se sim, quais foram elas?"

A necessidade de preservação do ambiente foi a mais recorrente das respostas, sinalizando que o contato com o meio natural, mesmo que remoto, estimula os sentidos humanos e incita o desejo de preservação. Percorrer uma trilha "ajuda a mostrar na prática o valor daquilo a ser preservado, pois atividades como trilhas estimulam positivamente os 5 sentidos do indivíduo, dando assim vontade de preservar para poder ter a mesma experiência novamente" (estudante 10).

O desmatamento, a poluição, as mudanças climáticas e a extinção de espécies foram problemáticas ambientais destacadas pelas/os estudantes, o que nos faz entender que o contato com o meio natural é imprescindível para o enfrentamento da atual crise socioambiental. Para Freire (2005), a problematização da realidade, quando permeada pela ética e pela estética estimula a curiosidade e a criatividade, promove a reflexão crítica e contribui para a transformação social.

Os registros das/os estudantes indicam a potencialidade da realização de trilhas virtuais para o desenvolvimento da percepção estética humana, como preconizada por Estévez (2011). Conforme o autor, a percepção estética é uma capacidade que deve ser desenvolvida por meio de estratégias educativas que possibilitem o contato do corpo com o belo, seja ele natural ou construído. Ao potencializar o desenvolvimento da percepção estética e da corporeidade, as trilhas virtuais extrapolam o momento da aula, já que incitam os corpos a novas formas de pensar e sentir, configurando-se como via efetiva para a formação integral.

Por fim destacamos que a realização de trilhas virtuais contribuem para uma formação humanizante, humanizada, crítica, participativa e emancipatória. Esperamos que novas trilhas educativas sejam desenvolvidas nos contextos educacionais!

Aury, Patrícia e Danielle.

4 As trilhas podem ser acessadas no canal do YouTube do Instituto Ecofuturo, no seguinte link: < https://www.youtube.com/user/institutoecofuturo>.

Palavras-chave: Trilhas virtuais. Educação Estético-Ambiental.Questões ambientais.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Lurima Estevez; SCHMIDT, Elisabeth Brandão; ESTÉVEZ, Pablo René. La educación estético-ambiental como un imperativo de la educación en las condiciones de la crisis socio ambiental contemporánea. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 34, n. 1, p. 186-200, mai. 2017. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/6627/4459. Acesso em: 02 abr. 2022.

ANDRADE, Danielle Müller de. **Cúpula Geodésica: um lugar potencializador da Educação Estético-Ambiental**. Orientadora: Elisabeth Brandão Schmidt. 2021. 180f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS. 2021.

ESTÉVEZ, Pablo René. **Educar para el bien y la beleza**. Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MONTIEL, Fabiana Celente; ANDRADE, Danielle Muller. Trilhas virtuais no Ensino Médio Integrado: uma experiência pedagógica em Educação Física escolar. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphaell Moreira (Org.). **Educação Física e justiça social**: experiências curriculares na educação básica. Curitiba: CRV, 2022. p. 237-252.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Inovação Pedagógica: contribuições para uma Perspectiva Crítica. *In*: SILVEIRA, Rita de Cássia Angeieski da; FREITAS, Diana Paula Salomão de; MELLO, Elena Maria Billig (Org.). **Inovação pedagógica**: vivências democráticas na relação ensino aprendizagem. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

EIXO 7

PAULO FREIRE: PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Resumos e Outras manifestações

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

A (im)possibilidade de articular a Pedagogia Freireana com o Empreendedorismo e o Projeto de Vida no Novo Ensino Médio

Jerônimo Sartori[1]

Na obra Pedagogia do Oprimido encontramos aporte teórico e metodológico para enfrentar a prática da educação bancária e avançar na perspectiva da educação libertadora (FREIRE, 1987). A referida obra lançada em 1968, a época, auge da ditadura militar, foi pouco difundida no Brasil, mas em 1979, com a lei da anistia Paulo Freire retorna do Exílio em meio ao movimento pela redemocratização do país. Nesse momento, ampliou-se a difusão, bem como os estudos da obra Pedagogia do Oprimido no Brasil.

Mas, é preciso realçar que apesar dos avanços na retomada da democracia a partir de 1985 e da garantia da gestão democrática na educação, perspectivada na CF de 1988, após o golpe parlamentar de 2016, percebe-se o arrefecimento dos processos participativos e democráticos no ambiente escolar. Este estudo é um recorte do Novo Ensino Médio (NEM), instituído em 2017 pela Lei nº 13.415, atualizada em 2018 pela Resolução CNE/CP nº 32. Aqui a reflexão recai sobre a questão: Como é possível ou não articular a pedagogia freireana com a propositura do empreendedorismo e do projeto de vida, estabelecidos com caráter obrigatório no NEM?

A argumentação que justifica este estudo é a de que o NEM emerge de uma decisão unilateral de cima para baixo, sem participação dos principais atores do ensino médio - os docentes e os estudantes. Se empreendedorismo e projeto de vida são temáticas consideradas essenciais aos

1 Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, docente dos cursos de licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação. E-mail: jetori55@yahoo.com.br.

estudantes do ensino médio, cabe questionar: quais são as bases objetivas para que os estudantes das classes populares sejam empreendedores? É possível ao estudante durante o período do ensino médio definir seu projeto de vida?

A perspectiva da educação libertadora em Freire (1987) tem como princípio indispensável o diálogo, que viabiliza aos sujeitos pronunciarem o mundo, fomentando o ato (re)criador em vista da libertação. Assim, o diálogo necessita estar fundamentado na humildade e na horizontalidade, tendo em vista que: "*a pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante" (FREIRE, 1987, p. 80, grifo do autor). Em relação ao que se evidencia no meio educacional, o desenho do NEM que vem sendo implementado no Brasil caracteriza-se como uma proposta autoritária, antidialógica e, de algum modo, arrogante.

O empreendedorismo figura na proposta do NEM como aprendizagem formal de algo desconhecido, que no futuro, em muitos casos, pode ser relevante ao estudante que pretende ser empreendedor. A aprovação do currículo para o ensino médio contemplando o conhecimento sobre empreendedorismo reflete, sem dúvida, na vida de alguns sujeitos, contudo, nem todos conseguirão ser empreendedores. Para Freire (1987) o homem dialógico é crítico, o privilégio de ser mais é direito de todos não apenas de alguns eleitos. Nesse viés, numa perspectiva neoliberal, ser empreendedor é apenas para alguns poucos – os mais abastados economicamente.

De certo modo, uma proposta curricular, neste caso para o ensino médio, empacotada e engessada representa o menosprezo pela participação, pela capacidade de o sujeito exercer sua politicidade (FREIRE, 2000). Uma educação crítica e radical se configura,

> [...] na medida que nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de inteligir, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, *eticizar* o mundo, o nosso mover-nos nele e na história vem envolvendo necessariamente sonhos por cuja realização nos batemos (FREIRE, 2000, p. 32-33, grifos do autor).

O NEM indica o projeto de vida como uma estratégia para refletir criticamente o percurso escolar. De acordo com a proposta do NEM o currículo deve possibilitar formação que potencialize transformação como forma de romper com as limitações do modelo tradicional de ensino médio. Também, o projeto de vida necessita focar na autonomia do educando, fornecendo-lhe estímulos para realizar a conexão com a educação superior e o mercado de trabalho. Conforme Freire (1979), a educação é inerente ao ser humano devido ao seu inacabamento. Nesse sentido, "a educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 1979, p. 28).

O currículo do NEM por ser de cunho prescritivo, fruto de uma política neoliberal que visa o enfraquecimento do Estado e, por sua vez, da educação básica pública, remete o estudante à condição de objeto e não de sujeito em seu processo formativo. No contraponto a ideia de objeto Freire (1979, p. 38)

destaca que: "o destino do homem deve ser de criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação". Assim, a condição do estudante sujeito contraria a perspectiva da educação bancária que acredita que quanto mais conteúdo for passado mais o educando saberá (FREIRE, 1987).

Tendo em conta os desafios para os atos de fazer e refazer, de criar e recriar, de desconstruir e reconstruir é que o desenho propositivo do NEM continua marcado por intensos movimentos que explicitam suas contradições, especialmente, o enfraquecimento da formação dos jovens. Além dos programas impostos pelo modelo curricular, está em jogo a base teórica e metodológica que subsidia a organização e o desenvolvimento do currículo no ensino médio. Assim, ao que tudo indica, o prenúncio é de retrocessos àquilo que imaginávamos ter sido superado, ou seja, o enquadramento ao tecnicismo por meio de um ensino enciclopédico e cartorial.

A ideia de um mundo estático nunca se configurou e, tampouco, se configura na atualidade. Ao contrário, "o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências" (FREIRE, 2000, p. 79). Nesse alinhamento, o mundo em que se entrecruzam história, política e cultura, é movimento permanente, por isso, não se enquadra em um padrão estático/imóvel. A despeito disso, o homem que não nega o movimento que engendra o mundo, opera no enfrentamento às contradições, às injustiças, bem como na busca por melhores condições de vida, de dignidade humana e de liberdade.

E, sobre responder a questão: Como é possível ou não articular a pedagogia freireana com a propositura do empreendedorismo e do projeto de vida, estabelecidos com caráter obrigatório no NEM? Da maneira como está sendo a implementação do NEM, no formato engessado e prescritivo, entendo ser muito difícil articular os princípios pedagógicos freireanos ao empreendedorismo e ao projeto de vida, para desenvolver autonomia e consciência crítica nos estudantes. Em Freire (1987, p. 83-84), encontro apoio para realçar a escassa possibilidade de vincular empreendedorismo e projeto de vida com a pedagogia freireana, considerando que:

> Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

Desse modo, destaco que a efetivação de um trabalho emancipador e libertador é incompatível com a adoção de programas de ensino inflexíveis/fechados. Por isso, conforme Freire (1987) a educação autêntica só acontece mediatizada pelo mundo, o qual nos desafia a recuperar a humanidade roubada e a liberdade de ensinar e aprender. Aprender para além das objetividades, para compreender a realidade a partir das subjetividades sistematizadas teoricamente.

Por fim, longe de trazer uma resposta fechada à questão indicada, fica o desafio para o

aprofundamento da reflexão sobre a problemática que envolve o NEM. Também, permanece aberta a possibilidade para a realização de novos estudos, para tecer novos e outros olhares, bem como para exercer a crítica às ideias apresentadas.

Palavras-chave: Pedagogia freireana. Empreendedorismo. Projeto de vida.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

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

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

A precariedade dos processos de ensino e aprendizagem nos tempos pandêmicos: uma percepção pela perspectiva freiriana

Márcia Maria dos Anjos Gomes Rodrigues[1]
Gabriel da Silva Barros[2]
Monalisa Rodrigues Pereira[3]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No mês de marçode 2020 o Brasil se deparou com a pandemia de Covid-19. Os desafios enfrentados se complexificaram tendo em vista fatores que vão desde à vasta extensão territorial; o contexto inóspito de grande desigualdade social, bem como por outros fatores que levam à situação de vulnerabilidade social os quais dificultaram o controle de disseminação do vírus. Mediante tal contexto, o Brasil aderiu ao isolamento social no intuito de minimizar o contágio e, por conseguinte, o número de óbitos que a cada hora ceifava entes queridos das famílias brasileiras.

A educação pública nesse período, precisou se reorganizar, as atividades presenciais foram interrompidas devido ao isolamento social. As consequências desse período foram a precarização do processo de ensino e aprendizagem, A partir deste cenário, o presente trabalho tem como objetivo

1 PPGEdu- IFSul- Pelotas- Mestrado Profissional em Educação e Tecnologias- MPET/Grupode Estudos Marxistas em Educação- EME, professoramarciamariaagr@gmail.com
2 PPGEdu- IFSul- Pelotas- Doutorado Profissional em Educação e Tecnologias- DPET/Grupode Estudos Marxistas em Educação- EME, gabrieldasilvabarros1995@gmail.com
3 PPGEdu- IFSul- Pelotas- Doutorado Profissional em Educação e Tecnologias- DPET/Grupode Estudos Marxistas em Educação- EME, monalisarpereira@gmail.com

discutir e analisar as mazelas criadas pela pandemia de Covid-19 na educação básica pública na cidade de Pelotas no Rio Grande do Sul (RS).

O ABISMO CRIADO NA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA

O abismo entre o professor e o estudante tornou-se ainda maior, pois foi perdido completamente o contato entre ambos. Os poucos que se mantiveram nos grupos das mídias sociais, oscilavam na entrega das atividades e o contato era unicamente com os responsáveis, nunca com o estudante. Depois de um tempo tentando utilizar as redes sociais, muitas famílias não tiveram como manter o acesso on-line e, pensando nelas, foi decidido que a escola forneceria as atividades impressas que seriam realizadas pelos estudantes e deveriam retornar às mãos dos professores. Assim, o processo de aprendizagem foi fadado ao fracasso, indo, quando muito, ao encontro da concepção bancária da educação denúnciada por Freire, onde" [...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante" (FREIRE,). Desta forma, ao educando cabe a passividade de um receptor, pois "[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá los".

Em se tratando do contexto em voga, entre as idas e vindas de materiais impressos, e, compreendendo que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção"(FREIRE, 2021, p.24), a quem se quer enganar falando em processo de ensino e aprendizagem, em saberes construídos? Partindo do pressuposto freiriano de que "só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros." (FREIRE, 1996, p.57), tem-se claro a inexistência da rigorosidade metódica, em que é proporcionado ao educando aproximar-se dos objetos cognoscíveis, pois isso implica "[...] a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, Autonomia, p. 24). Fica o questionamento: a quem serve esta falácia?

Desta forma o ano letivo de 2020 e 2021 foi encerrado na expectativa da vacina e de um possível retorno presencial. Somente em 2022, o ano letivo iniciou no período adequado e totalmente presencial, ainda respeitando as normas sanitárias vigentes, pois é sabido que continuamos expostos à doença e ao contágio. Retornar ao ensino presencial não significouvoltar à "normalidade", mas sim lidar com um novo contexto e com um abismo de ensino e aprendizagem intensificado pela pandemia.

Já nos primeiros meses de retorno foi possível ver que os estudantes apresentavam contrariedade em se manter no ambiente escolar, tinham dificuldade de concentração, de se manter no local, trabalhar em grupo e respeitar as regras de convívio no ambiente escolar e em sociedade. Ao nos apoiarmos nos pressupostos freirianos, fica perceptível que não só é necessário como urgente

buscar estratégias para resgatar os estudantes que foram ainda mais marginalizados no período pandêmico. É desumano a indiferença das instituições de ensino e dos órgãos responsáveis ao retornarem para o ensino presencial e não oferecem nenhum tipo de estratégia que objetive, dentro do possível, minimizar os prejuízos causados ao processo de aprendizagem dos estudantes. Isso nos acende um alerta de que novamente estamos caminhando para um projeto de educação que pouco se preocupa com a formação crítica, ficando mais uma vez na mão dos docentes a responsabilidade de, com poucos recursos, fazerem o possível para garantir uma educação de qualidade. A realidade evidenciada nos leva a denúncia do descaso com que a educação vem sendo tratada, sobretudo no período pós-pandêmico, pois comungamos com os ideais de Freire e a sua luta por uma sociedade digna, onde o oprimido encontre o seu lugar de fala e sejam cada vez mais necessários, uma vez que "a tomada de consciência abre caminho à expressão das insatisfações sociais" (FREIRE, 2016). A pedagogia Freiriana continua a ser um convite para lutarmos pela humanização das pessoas não existindo neutralidade na forma como nos situamos e tomamos posição diante da realidade atual, ou seja, devemos trabalhar para construir um mundo mais justo para vivermos senão estaremos colaborando para efetuar as lógicas excludentes, injustas e desumanizadoras.

Portanto, é essencial que a sociedade trabalhe para combater essa dualidade estrutural, onde às camadas menos favorecidas são relegadas a um ensino precário. São nos aprendizados deixados por Paulo Freire que encontramos uma ponte nesse abismo deixado pelo contexto da pandemia.Nele conseguimos ter base para agir por meio do processo de ação-reflexão em busca de uma transformação social, já que o ato de olhar para si é o alicerce do fazer docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Denúncia e anúncio são duas categorias fundamentais para Freire (1997) e este trabalho parte da denúncia de um contexto precário e desigual na educação pública na cidade de Pelotas proporcionado pela falta de ações pensadas a partir do contexto dos estudantes durante o período da pandemia de Covid-19 e após esse período.

O anúncio refere-se à apresentação de uma nova possibilidade, um novo mundo que é possível ser construído e, neste sentido, uma solução para o contexto atual da educação pública pós Covid-19 na cidade de Pelotas é a implementação de políticas públicas que garantam o acesso à educação de qualidade para todos os estudantes independentemente de sua situação socioeconômica, o que envolve políticas de investimentos em infraestrutura, tecnologia, formação de professores e valorização da carreira docente.

Por fim, é importante que haja uma ampla discussão e reflexão sobre o papel da educação na sociedade e o que queremos para o futuro da educação pública. Isso implica em uma abertura para

o diálogo e a participação da comunidade escolar e da sociedade em geral na construção de uma educação que seja integral, mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Pandemia. Educação Básica. Desigualdade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. *In*: BRASIL; SENADO FEDERAL. **O livro da profecia**: o Brasil no terceiro milênio. Brasília: Coleção Senado, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 27. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Política e Educação**. 8. ed. Org. Ana Maria de Araujo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Abordagem temática freireana no Ensino de Física: a busca por temas geradores em um contexto local

Julio Gabriel Graff Henicka[1]
Daniel Ferreira Gomes[2]
Josiane Marques da Silva[3]

APRESENTAÇÃO E ASPECTOS TEÓRICOS

Imersos em um cenário de revoluções ambientais, tecnológicas e sociais, a área do ensino tem encontrado diversos entraves para acompanhar tais mudanças. Somado a um processo histórico, ainda hoje é possível identificar currículos com programas a serem cumpridos, com poucas ou sem possibilidades de diálogo com a realidade em que se inserem. Nesta perspectiva, aulas descontextualizadas e permeadas por teorias, equações e fórmulas, a exemplo do atual Ensino de Física, se fazem comuns.

Atualmente, existem iniciativas no âmbito da formação inicial e permanente de educadores que contribuem para a superação de um ensino que privilegia a transmissão de conhecimentos. Em termos de políticas nacionais de formação docente, está inserido o PIBID[4]. Este programa constitui uma ação do Governo Federal através do decreto n° 7929/2010, com o propósito de desenvolver ações pedagógicas que reflitam o papel do professor e do aluno em um contexto de aprendizagem.

1 UFSM, Graduação em Física Licenciatura, CAPES, juliohenicka87@gmail.com
2 UFSM, Graduação em Física Licenciatura, CAPES, danielgomes737@gmail.com.
3 UFSM; Doutoranda do PPG Educação em Ciências, CAPES, josimarquesilva@gmail.com.
4 Programa Institucional de Iniciação à Docência.

Considerando o cenário escolar atual de dificuldades e dúvidas, projetos como o PIBID se inserem em iniciativas que discutem posturas tradicionais do ensino, "proporcionando oportunidade de criação e participação em experiências [...] que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem" (BRASIL, 2010).

Desta forma, as atividades do subprojeto-Física[5], destinam-se a reorganização curricular, por meio dos pressupostos da Abordagem Temática (AT), através da modalidade Abordagem Temática Freireana (ATF). A AT é uma proposta de reconfiguração dos currículos escolares por meio de temas, segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 272),

> A adoção da abordagem temática representa também uma ruptura com a lógica segundo a qual os programas têm sido elaborados, a saber: a estruturação pela abordagem conceitual, que organiza os conteúdos escolares com base em um elenco de conceitos científicos.

Nesta perspectiva os temas são o ponto de partida da organização curricular, em que os conceitos científicos estão subordinados a estes últimos. A AT possui suas premissas estruturadas pelos pressupostos freireanos, em especial a ATF está mais intimamente relacionada com os escritos de Freire, sendo o programa curricular, no interior da ATF, balizado por Temas Geradores (TG), a partir dos processos de Investigação da Realidade, propostas inicialmente por Freire na obra "Pedagogia do Oprimido" como Investigação Temática. Na literatura da área de Educação em Ciências/Física, diversos autores têm estudado e pesquisado sobre a reorganização de currículos por meio de TG (CENTA, 2015; DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). Assim, no reinventar da obra Freireana, existem, na literatura, três processos de busca pelo TG, a Investigação Temática, os Três Momentos Pedagógicos (3MP) como Estruturantes de Currículos e a Práxis Curricular via Tema Gerador.

Dessa forma, o foco do subprojeto é realizar a reorganização curricular de Física na perspectiva da ATF, com base nos 3MP como Estruturantes de Currículos, organizados em: (I) Estudo da Realidade (ER), (II) Organização do Conhecimento (OC) e (III) Aplicação do Conhecimento (AC) (MUENCHEN, 2010).

O ER consiste em coletar informações sobre a comunidade em que a escola se insere. Busca-se entender as condições significativas que estruturam o contexto local, possibilitando a compreensão individual e coletiva dos problemas da comunidade, revelando concepções sociais que poderão ser problematizadas. É a etapa em que volta-se a atenção à busca de situações-limite, que encaminharão os TGs. Como resultados provenientes do ER, estes demonstram um reflexo da situação local, traduzidos em ações de intervenção e ação coletiva. São propostas que devem "propiciar significado aos educandos e, por isso, está atrelado às demandas sociais, culturais e econômicas da localidade desses" (CENTA, 2015).

5 Inscrito no Portal de Projetos sob n° 058838. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/projetos/publico/projetos/view.html?idProjeto=71899>.

Durante o segundo momento, a OC, são definidas as questões geradoras e os conteúdos específicos que deverão ser trabalhados para a compreensão do TG. Constitui o momento onde os "achados" determinam quais temas são resultados da investigação anterior. Na prática, é momento de organização e sistematização de dados, contextos e relevâncias, onde as ambições da comunidade são consideradas em um processo de ação-reflexão-ação.

Na etapa final, a AC, todo o planejamento executado anteriormente é posto em prática, constituindo a práxis pedagógica. Contempla o desdobrar das questões propostas em um processo de questionamento e descobertas. Para além deste movimento, também é momento de avaliação do processo e desvelamento de possíveis novas propostas de estudo.

Considerando os expostos, este trabalho tem o propósito de discutir o momento do ER, realizado por um dos três núcleos pertencentes ao subprojeto-Física, em uma escola pública estadual do bairro Camobi, no município de Santa Maria/RS.

DESENVOLVIMENTO

Para estruturar o ER, foi necessário planejar os instrumentos para a coleta de dados. Para os membros no núcleo, este foi o primeiro momento em contato com a perspectiva, em que surgiu a necessidade de uma pesquisa inicial na comunidade, para a elaboração dos instrumentos.

A partir dessa pesquisa, iniciamos a coleta de dados de forma remota, em sites como o IBGE[6], IPLAN[7] e Prefeitura de Santa Maria e em documentos como o Projeto Político Pedagógico da escola parceira e de outras escolas do bairro. Além disso, a pesquisa inicial realizada junto com os discentes foi analisada para elencar dados sobre o perfil dos alunos que frequentam a instituição, com o objetivo de entender o ponto de vista do aluno sobre a importância de aprender e ensinar Física. Em seguida, chegada a vez de entrevistarmos diretamente a comunidade local, selecionamos previamente os locais de interesse a serem consultados. Além da comunidade escolar, na qual entrevistamos as coordenações, professores, funcionários, alunos e pais, realizamos entrevistas com os demais residentes do bairro, comércios e em locais de serviço público como CRAS, Postos de Saúde, Corpo de Bombeiros e uma unidade da PRE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os apontamentos realizados até aqui são resultados de um processo e compreendem a primeira fase do estudo. Diversos contextos ainda serão discutidos durante as etapas a serem desenvolvidas, que

6 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
7 Instituto de Planejamento de Santa Maria.

resultarão trabalhos de outras naturezas.

Relatar o ER demonstra a prática da busca investigativa como resultado de uma ação coletiva de questionamento. Desconstrói o senso de que escola é apenas local de absorção do conhecimento científico, bruto e descontextualizado. À sociedade, releva questões naturalizadas pelo cotidiano e as rupturas existentes no sistema de ensino.

Para os estudantes de licenciatura, vivências como as relatadas neste trabalho se traduzem em oportunidades de reflexão à prática docente e a situação estrutural que a educação se encontra. Alinhado a isso, encontra-se a proposta de produzir e implementar atividades didático-pedagógicas de acordo com as novas políticas curriculares, que possibilitem a inserção de temas sociais no contexto escolar, através de uma perspectiva dialógica e problematizadora.

Mesmo que em processo de implementação, a investigação junto aos alunos demonstra sua vontade em se fazer parte do processo, em um contexto de curiosidade e empolgação. Desta forma, o subprojeto desenvolvido também demonstra concordância com os objetivos do programa, que contemplam desde o incentivo ao magistério até a possibilidade de articular novas abordagens em sala de aula, pois, de acordo com Freire (2005), "o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa." (Freire, 2005, p. 79).

Palavras-chave: Estudo da Realidade. Investigação. PIBID.

AGRADECIMENTOS

À CAPES;
À Profª Cristiane Muenchen;
À Profª Aline Gonçalves;
Ao colaborador Lucas C. Pacheco.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n° 7219, de 24 de Junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 05 abr. 2023.

CENTA, F. G. "**Arroio Cadena: Cartão postal de Santa Maria?": Possibilidades e desafios em uma**

reorganização curricular na perspectiva da Abordagem Temática. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Exatas e Naturais. Santa Maria: 2015.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.; PERNAMBUCO, M. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre as práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SILVA, A. F. G. **Das falas significativas às práticas contextualizadas: a construção do currículo na perspectiva crítica e popular**. Tese (doutorado), São Paulo: PUC, 2004.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Aula-oficina: o Ensino de História dialogando com as reflexões freirianas

Natália Centeno Rodrigues[1]

O presente texto refere-se a um projeto de tese, que se encontra em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação de Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas, a pesquisa versa sobre os relatórios comissionais elaborados pela Comissão Estadual da Verdade do Rio Grande do Sul e pela Comissão de Cidadania e Direitos Humanos - Subcomissão da Memória, Verdade e Justiça da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Nesse contexto, os documentos são compreendidos como acervos de memória, os documentos possuem narrativas sobre os fatos ocorridos na ditadura cívico militar brasileira (1964-1985). Uma das perguntas que movem a pesquisa é de que forma os relatórios estatais podem ser apropriados e utilizados em sala de aula, mais precisamente na disciplina de História e se eles possibilitam novas reflexões sobre a memória do passado recente em nossa sociedade.

Para este evento, trago um recorte da pesquisa, que buscou realizar uma aproximação dos relatórios e com os estudantes do ensino médio, através de uma atividade pedagógica, no formato de aula-oficina, realizadas no segundo semestre letivo de 2022, em uma escola no município de Bagé/RS.

A realização da aula-oficina objetivou possibilitar que os educandos produzissem os mais variados materiais sobre a ditadura civil-militar brasileira e as suas reminiscências, partindo do contato de dossiês/materiais organizados pela educadora tendo por base os relatórios já mencionados. Assim

1 Professora Substituta de História do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no IFSul Câmpus Bagé. Doutoranda no PPGMP/UFPel. E-mail: naticenteno@gmail.com.

os educandos receberam documentos visuais, textuais, oficiais sobre situações contidas nos relatórios estudados e foram provocados a expressar-se sobre esses. A expressão preferencialmente artística, através de desenhos, poemas, charges, crônicas, textos, análises documentais, buscando com que eles criassem algo a partir das fontes recebidas. Por fim, a aula-oficina objetivou verificar se existe potência mnemônica nos relatórios analisados.

Para fundamentarmos a realização da aula-oficina recorremos teoricamente aos ensinamentos de Paulo Freire e da historiadora portuguesa Isabel Barca que desenvolve estudos educação e avaliação no campo da história. Começo aqui situando a proposta, que está assentada na ótica da educação problematizadora, conceito freiriano que serve à libertação e se constitui na dialogicidade, ou seja, afirmasse e se faz dialógica. Sendo impossível pensá-la fora do diálogo, pois a educação é essencialmente reflexiva. Situando os educandos como seres no mundo. Frente a esse desafio, se almeja a criticidade e situando os sujeitos em suas relações com o mundo, busca desvelar a realidade social. Assim, vemos que a educação problematizadora consiste em uma tentativa constante pela qual os sujeitos vão se constituindo e compreendendo criticamente, como seres no mundo. Sendo a curiosidade o elemento fundamental nesse processo de indagação e passando a ser um que questiona, que pergunta (FREIRE, 1987).

Outro ponto fundamental é a concepção de freiriana consiste na historicidade humana, a qual consiste que os seres humanos são seres históricos, que se constituem e reconstituem socialmente, tal possibilidade só é possível mediante o reconhecimento da nossa natureza incompleta, inacabada e inconclusa (FREIRE, 1996; 2018). Partindo dessas premissas temos a educação como uma especificidade e a educação aqui é entendida como um processo dialógico (FREIRE, 1996).

Desse modo, o processo de ensino não pode ser reduzido a um exercício monótono, no qual só o educador é o protagonista, já que a perspectiva freiriana parte de que "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p. 22) e é nesse fazer dialógico que o aprendizado se constituí, aquele que ensina aprende e o que aprende acaba ensinando. Os educandos são sujeitos históricos com capacidade crítica, ou seja, o papel docente parte da obrigação de conhecer, de debater, de analisar as coisas e fomentar o exercício da curiosidade, como Paulo Freire nos convoca a pensar (2018).

Nesse caminho, fugir do simplismo, consiste na tarefa do educador, pois o agir simplista representa a falta de respeito para com os educandos. O educador simplista toma seus educandos como inferiores, incapazes de compreender e acaba reduzindo a verdade a uma fração de verdade, algo falseado. Cabe ressaltar que simplismo é diferente de simplicidade e a última é desejável, pois a

simplicidade torna as coisas compreensíveis. Para isso é necessário que educadores busquem intervir concretamente no mundo, fomentando e cultivando a curiosidade e a inteligência esperançosa, ferramentas capazes de gerar a compreensão histórica da realidade, do mundo (FREIRE, 2018).

Buscando estabelecer um diálogo, Isabel Barca (2004) parte da perspectiva que a educação histórica deve se constituir entre a teoria e prática, ou seja, o conhecimento histórico deve ser uma construção escolar e acadêmica, não desconsiderando nenhuma possibilidade de diálogo. Pensando nisso, a autora desenvolveu o conceito de aula-oficina, na qual o educador busca compreender quais conhecimentos os educandos possuem sobre o tema e a partir deles são organizadas as atividades problematizadoras, que busca opor a aula conferência e aula-colóquio, que ainda são majoritários, as quais o protagonismo é docente. Pensa o ensino de história de forma não tradicional, na medida em que busca que o educador explore ideias, tarefas, que busca dinamizar o espaço de aula, podendo inclusive trazer instrumentos que são associados a pesquisa histórica (BARCA, 2004).

Dessa forma, o educador não realiza um trajeto retilíneo, pois demanda um deslocar do educador e uma atualização constante. Situando o educando como o agente de sua transformação, e levando em consideração os conhecimentos possuídos por ele anteriormente. Ao educador cabe organizar e propiciar diversas questões, atividades, disponibilizando fontes e possibilidades para que o educando possa construir uma percepção histórica situada sobre o passado, percebendo as implicações desse passado no presente e até questionando como ele pode se projetar no futuro (BARCA, 2004).

Metodologicamente, optamos pela realização das aulas-oficinas com as turmas que estariam abordando o conteúdo da ditadura civil-militar brasileira no semestre elencado. De modo sintético, podemos dizer que para a realização das aulas-oficinas, partimos do entendimento que os educandos possuíam experiências anteriores e diversas, que foram partilhadas em sala de aula. A educadora atuou como uma investigadora social e elaborou uma atividade problematizadora, que consistia em analisar os documentos históricos recebidos e pensar uma intervenção sobre ele, seja direcionada ao passado ou aos reflexos atuais que eles percebiam. Demonstrando que existiam nesse contexto, diversos níveis de saberes sobre o tema. A aula foi pensada com múltiplos recursos disponíveis (fotos, textos, documentos oficiais, cartas, jornais, revistas e os trechos dos relatórios) para que os educandos produzirem o material que ao final foi avaliado.

Sobre os resultados, em ambas as turmas a adesão a proposta ocorreu de modo significativo. Alguns educandos ficaram chocados com o teor dos relatos, pois não tinham dimensão do ocorrido e outros trouxeram contrapontos de cunho negacionista, que os próprios colegas trataram de problematizar essa visão e foi debatido o tema levantado. Sobre os materiais produzidos, a maioria

elaborou charges, desenhos crítico-reflexivos, poemas e colagens para a realização da atividade, poucos realizaram a análise documental. Os educandos constaram que os relatórios os fizeram refletir sobre o período proposto e agregou conhecimento, evidenciando o potencial mnemônico. A experiência das aula-oficinas consistiu em um saldo positivo e serviu de base para a realização de mais atividades nesse formato, visando centralizar o processo no educando, como produtor de conhecimento histórico e agente capaz de realizar a transformação social.

Palavras-chave: Ensino de história. Educação problematizadora. Aula-oficina.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Aula-Oficina: do Projeto à Avaliação para uma educação de qualidade. **Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**, Braga, CIED, Universidade do Minho, p. 131 –144, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

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

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Avaliação de um material didático-pedagógico baseado na articulação CTS Freire: um olhar a partir de sua implementação

Laíza Sturza Loy[1]
Diuliana Nadalon Pereira[2]
Cristiane Muenchen[3]

INTRODUÇÃO

Diante das novas políticas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, considerando os desafios relacionados aos processos educativos, torna-se importante investigar as possibilidades de articulação desses documentos com perspectivas educacionais mais críticas, como a Abordagem Temática (AT) - uma perspectiva curricular que tem como princípio o trabalho por meio de temas, os quais representam situações relevantes da realidade dos e das estudantes (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011)- .

O presente estudo parte da produção de um material didático-pedagógico alinhado à BNCC, balizado na Educação Ciência Tecnologia Sociedade (CTS) e na perspectiva freireana (vertentes da AT), desenvolvido no contexto de uma escola pública estadual da cidade de Santa Maria. Assim, foi realizado um estudo sobre o contexto em que a escola está inserida, em busca de um tema que fosse relevante para os educandos. Dessa forma, foram realizadas visitas à escola e a comunidade,

1 Universidade Federal de Santa Maria, Licencianda em Física, Programa de Licenciaturas (PROLICEN), sturloy@gmail.com
2 Universidade Federal de Santa Maria, Doutoranda em Educação em Ciências, diulinadalon@gmail.com
3 Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física e Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, crismuenchen@yahoo.com.br

conversas com professores e pesquisas sobre o bairro e a escola que colaboraram para a construção do tema: "Lixo na região Oeste de Santa Maria: quais problemas e possibilidades?", em que foram trabalhados conteúdos da Física subordinados à esse tema, como por exemplo, Eletrodinâmica através do funcionamento de uma usina de energia movida por biogás. Dessa forma, o material contemplou os principais objetivos da educação CTS, considerando a realidade dos educandos:

> [...] promover o interesse dos estudantes em relacionar a ciência com aspectos tecnológicos e sociais, discutir as implicações sociais e éticas relacionadas ao uso da ciência-tecnologia (CT), adquirir uma compreensão da natureza da ciência e do trabalho científico, formar cidadãos científica e tecnologicamente alfabetizados capazes de tomar decisões informadas e desenvolver o pensamento crítico e a independência intelectual (AULER, 2007, p.1).

Portanto, o presente estudo busca analisar como foi o processo de implementação e planejamento do material construído sob o viés da educadora participante do projeto.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é oriunda de uma entrevista realizada com a educadora participante do projeto, a qual caracterizou-se como semi estruturada, isto é, foram elaboradas questões abertas para guiar o diálogo com a educadora. A análise de dados ocorreu a partir da Análise Textual Discursiva - organizada em três etapas: unitarização, categorização e produção de metatextos. Na unitarização foram retirados fragmentos da entrevista transcrita que auxiliam na compreensão do objeto investigado. Já na categorização houve um processo de aproximação entre as unidades, dando origem a duas categorias, as quais serão discutidas na sequência. Já a produção dos metatextos possibilita uma nova compreensão sobre o objeto investigado, neste momento, são utilizadas as unidades obtidas e referenciais teóricos que ajudam em sua produção.

CONTRIBUIÇÕES AOS PROCESSOS EDUCATIVOS E À FORMAÇÃO DOCENTE

Os principais elementos evidenciados foram as contribuições aos processos educativos, envolvendo a abordagem de conhecimentos científicos, a reflexão da realidade, o aumento do diálogo, a correspondência às competências e habilidades da BNCC e a formação permanente. Abaixo vê-se as contribuições para a ampliação do diálogo, isso ocorreu, principalmente, por englobar a realidade dos educandos.

> O que eu percebi é que um e outro aluno, que era mais quietinho, quando a gente teve algumas aulas que a gente os discutia e problematizava participaram mais, eles tinham algo para falar, como por exemplo "lá e assim é assim, em relação a coleta ou ao lixo jogado na rua (P_U8).

Para Freire (2016), o ato de ensinar não deve ser uma simples transmissão de conhecimentos. Dessa forma, o diálogo assume o papel central no ato de ensinar, onde educador e educando possuem a mesma importância nesse processo, com o objetivo de transformação e problematização da realidade.

No âmbito da formação docente, as contribuições dirigem-se ao processo de refletir sobre o planejamento baseado na AT, juntamente com a coerência das novas diretrizes educacionais, como o caso da BNCC. No recorte estão abordados esses aspectos:

> Fez eu refletir como planejar minha aula ou o ano letivo pensando na AT, fez eu pensar um pouquinho em como trabalhar aquelas habilidades e competências, porque é bem complexo e não temos a formação adequada, pensando em relação à escola ou a CRE, em como a gente vai trabalhar (P_U41).

No estudo desenvolvido por Castro e Brito (2021), intitulado "O Novo Ensino Médio na perspectiva dos propósitos da Educação CTS", os autores destacam que, apesar de não ser a intenção, os propósitos da Educação CTS vão ao encontro dos da BNCC. Ao abordar aspectos como a intervenção da realidade, por exemplo, essa aproximação é percebida.

LIMITAÇÕES QUE TRANSCENDEM O MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Percebe-se que as limitações relacionadas ao uso do material envolvem fatores externos à ele. Na unidade abaixo, a questão do desinteresse discente é apontada:

> Então de modo geral, eles participaram sim e os que não participaram, poucos, não tem relação com a aula e com questões pessoais, alguns sempre se mostraram desinteressados, mas como um todo eles participaram se interessaram (P_U7).

É comum atribuir o desinteresse à atuação do professor. Entretanto, Silva (2016) argumenta que a condição financeira desses estudantes é fator crucial, haja vista a preocupação com a sua sobrevivência, não havendo ou havendo pouco espaço para a apreensão de conteúdos escolares. Dessa forma, o desinteresse extrapola as fronteiras da escola. Para além disso, também destacam-se limitações atreladas à infraestrutura da escola:

> Então quando a gente utilizou esses computadores para fazer as pesquisas, demorou bastante porque a conexão não era boa. Então não era algo relacionado ao material, as limitações são coisas que poderiam acontecer em qualquer escola, se a escola não tem como fornecer material para impressão, querendo ou não dificulta e demora mais para trabalhar isso, porque cada aluno não ter seu material para ler dificulta. Acesso à internet quando a gente faz um trabalho de pesquisa, dificulta também (P_U34).

Assim, torna-se necessário levar em consideração as peculiaridades de cada contexto durante o planejamento. Em corroboração a isso, Leal (2005) destaca a importância do docente avaliar os recursos disponíveis na escola em que atua. Infelizmente, os problemas relacionados às questões sociais ou à carência de materiais nas escolas são limitantes que influenciam diretamente no que se ensina e como se ensina. Posto isso, é importante conhecer os educandos, suas necessidades e problemas, para a partir disso, buscar estratégias de motivá-los e torná-los disponíveis à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No objetivo de analisar a implementação do material, identificamos que o mesmo oportuniza contribuições aos processos educativos e à formação docente, evidencia-se a importância do diálogo freireano em sala de aula e processo de reflexão acerca do planejamento. Todavia, a sua implementação pode ser limitada pela falta de recursos ou tempo para o adequado planejamento. Por fim, considera-se que o material contribuiu para os processos educativos e para a formação permanente da educadora, podendo, assim, contribuir para outros espaços-tempos educacionais.

Palavras-chave: Material. Implementação. Educação CTS.

REFERÊNCIAS

AULER, D. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: pressupostos para o contexto Brasileiro. **Ciência & Ensino**, v. 1, n. especial, 2007.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LEAL, B.R. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, 37(3), 1-7, 2005.

SILVA, W. A. Evasão escolar no Ensino Médio no Brasil. **Educação em Foco**, n. 29. v. 9, p. 13-34, 2016.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Contribuições da Educação Física à ruptura da invisibilidade da História e da Cultura Afro-Brasileira

Karoline Lopes Rodrigues[1]
Letícia Nunes Barboza Pereira[2]
Fabiana Celente Montiel[3]

INTRODUÇÃO

Ao dialogar com a educação, precisamos reconhecer que o povo brasileiro é diverso, que o mito da democracia racial não cabe nesta sociedade, que a educação brasileira reproduz o racismo e a segregação social, movimentos sociais negros, por meio de suas lutas, têm procurado ressignificar a história do negro no país. Gomes (2017) reitera a relevância e o protagonismo do movimento negro, que pode ser entendido como fator determinante de organização em torno de um projeto comum de ação por reconhecimento e reparação histórica.

Assim em 2003, fruto dessa organização social e das contínuas reivindicações, surge a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro brasileira no âmbito de todo currículo escolar, tanto em estabelecimentos privados quanto públicos, propiciando uma visão menos desigual frente às questões raciais. Mesmo com as comemorações dessa conquista, na prática foram poucos avanços, com 20 anos de criação da lei ainda são enfrentadas dificuldades

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Pelotas, Programa de Pós-graduação em Educação, karolinebia29@gmail.com
2 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Pelotas, Programa de Pós-graduação em Educação, letzpereira13@gmail.com
3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – Campus Pelotas, Programa de Pós-graduação em Educação, fabianamontiel@ifsul.edu.br

para que ela seja efetivada, pois existem resistências e amarras que não permitem uma educação que valoriza a diversidade, além de um forte racismo velado. Portanto, tirar a lei do papel é fundamental para uma educação para todos/as, e como ressalta Gomes (2006, p. 33) "garantir uma escola igual para todos não depende apenas de preceitos legais e formais, mas passa, também, pela garantia, na lei, do direito à diferença de grupos que sempre lutaram pelo respeito às suas identidades." Apesar do legado deixado por Freire em suas obras (2011; 2018), o povo negro ainda clama por sua libertação dentro do espaço escolar, ser visto na figura de igual, construir sua história pautada na dialogicidade, contemplado com o sentimento de ser mais. A escola, apesar de um campo de lutas, também é um ambiente no qual percebermos uma forte opressão racista, falta de trabalhos voltados para contemplar a lei, e a pluralidade dos educandos.

Sobre essa ótica, lembramos de Freire (1979, p. 108) quando ressalta "não há educação como verbalismo não tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto com reflexão e ação incidindo sobre estruturas a serem transformadas", é dentro do espaço escolar, através das práticas de interação entre os educadores e educandos que forma se o cidadão, despertando a consciência para a transformação.

Nesse sentido, este resumo apresenta uma reflexão inicial a partir de uma pesquisa de mestrado que busca responder a seguinte questão: Como romper a invisibilidade da história e cultura afro-brasileira por meio de uma educação antirracista nas aulas de Educação Física no município de Piratini, estado do Rio Grande do Sul?

METODOLOGIA

Para responder a questão, a pesquisa, em uma vertente qualitativa, buscará por meio de entrevistas semiestruturadas com todos/as os/as docentes de Educação Física atuantes nas escolas da rede municipal de Piratini/RS, um total de seis, investigar suas percepções em relação a implementação da Lei 10.639/03 e desenvolvimento de aulas de Educação Física que contribuam para uma educação antirracista. Pretende-se identificar, pelas entrevistas e programas pedagógicos se os/as docentes de Educação Física do município de Piratini/RS trabalham com a questão étnico-racial e verificar propostas curriculares das escolas que dialogam com a Lei 10.639/03.

A partir da construção do corpus, pretende-se utilizar a técnica de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011) para a compreensão do fenômeno investigado, a qual envolve o seguinte ciclo: desmontagem do texto – unitarização; estabelecimento de relações – categorização; captando o novo emergente – construção do metatexto. Cabe ressaltar que a pesquisa se encontra em estágio inicial, na construção de referencial teórico e delimitação dos procedimentos metodológicos.

RESULTADOS ESPERADOS

Essa negação, descaso e desvalorização do/a negro/a vêm sendo refletida no sistema educacional, que invisibiliza os/as educandos/as negros/as, prejudicando sua socialização, desempenho e afetando diretamente na sua permanência na escola. Como afirma Cavalleiro (2005, p. 68) "o sistema garante às crianças e aos adolescentes negros um tipo de tratamento que dificulta e até mesmo chega

a impedir a sua permanência na escola e/ou o seu sucesso escolar".

A partir das nossas vivências pessoais e trajetória como docentes, entendemos que as perspectivas de vida desses/as estudantes negros/as possam ser modificadas, abrindo assim um novo viés para o seu desenvolvimento social, cultural, pessoal e futuramente acadêmico e trabalhista. Conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 06):

> Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vividas pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas dde desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Salientando que, a Educação Física, enquanto componente curricular que trabalha com diferentes temáticas da cultura corporal, é capaz de auxiliar no desenvolvimento de temáticas que envolvam as questões étnicos-raciais.

Como mencionam Montiel et al. (2021) a Educação Física tem um grande potencial para o desenvolvimento da autonomia dos/as estudantes, autonomia essa entendida como aquela que "diz respeito à libertação, ou seja, a superação da relação opressor/a-oprimido/a por meio de ações transformadoras da realidade" (MONTIEL et al., 2021, p. 1021). E o desenvolvimento dessa autonomia, contribuirá efetivamente para o olhar mais sensível e atendo, para a reflexão sobre os comportamentos e atitudes presentes na nossa sociedade.

Portanto é papel dos/as docentes da área da Educação Física, construírem ambientes que contribuem para romper com a invisibilidade da história e cultura afro-brasileira, por meio de práticas que trabalhem na perspectiva de uma Educação Sensível, a qual promova um equilíbrio entre razão e emoção, que tenha como premissa a formação integral dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como responsáveis pela formação de pessoas, nos alicerçamos em Freire (1999, p. 115), ao destacar que: "Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professora a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa".

Nesse sentido, destacamos a emergência de que nas aulas de Educação Física, assim como dos demais componentes curriculares, sejam desenvolvidas e debatidas temáticas que envolvam as questões étnico-raciais, a partir de uma perspectiva de superação da invisibilidade da história e cultura afro-brasileira, dentro de um projeto pedagógico e não apenas em atividades isoladas.

Palavras-chave: Educação Física. Antirracismo. Educação Libertadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <hhttps://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 07 abr. 2023.

CAVALLEIRO. Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. *In*: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECADI, 2005. p. 65-104. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2023.

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

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

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006. p. 21-40.

MONTIEL, Fabiana Celente; ROSSETTO JÚNIOR, Adriano José; ANDRADE, Danielle Müller de; AFONSO, Mariângela da Rosa. Paulo Freire e o desenvolvimento da autonomia no Ensino Médio Integrado do IFSul: contribuições da Educação Física. **Revista Inter Ação**, [S. l.], v. 46, n. ed.especial, p. 1020–1036, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/67412>. Acesso em: 7 fev. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Educação Física Estético-Ambiental: um percurso formativo e sensibilizador

Lucas B. Marques[1]
Patrícia da R. L. da Silva[2]
Danielle M. de Andrade[3]

As reflexões estético-ambientais dizem respeito à percepção e interpretação do meio ambiente pela via da sensibilidade, que se efetiva quando as pessoas usam seus sentidos para observar e refletir sobre si e seu entorno, conectando a mente com o corpo, a razão com a emoção e o saber cognitivo com o saber sensível (ANDRADE, 2021). Este resumo tem por objetivo apresentar uma atividade pedagógica sensibilizadora, humanizadora e promotora de reflexões estético-ambientais, sintonizada com pressupostos Freirianos, desenvolvida em aulas de Educação Física do Instituto Federal Sul-rio-grandense, campi Pelotas e Visconde da Graça, desde a perspectiva da Educação Física estético-ambiental. A atividade, planejada com o intuito de proporcionar momentos de conexão com o ambiente natural propunha, após a apresentação e discussão da temática, que os/as estudantes percorressem virtualmente três trilhas virtuais, respectivamente na mata, até a cachoeira e pelo rio, disponíveis no YouTube, utilizando o recurso de girar a imagem em 360° para observar o entorno de forma autônoma. Após, as percepções, sensações e emoções bem como a correlação com questões socioambientais presentes no percurso deveriam ser registradas em um formulário. Para Montiel e Andrade (2022), as trilhas interpretativas, presenciais ou virtuais, constituem-se como estratégias pedagógicas que problematizam e alargam as possibilidades de compreensão dos fenômenos socioambientais, além de contribuir para o desenvolvimento da corporeidade e da sensibilidade, já que "constatando nos

1 IFSul- Campus CaVG, Curso Técnico em Meio Ambiente, mlucasbecker@gmail.com
2 IFSul- Campus CaVG, Cursos Técnicos Integrados, patricialouzada@ifsul.edu.br
3 IFSul- Campus Pelotas e CaVG, Cursos Técnicos Integrados, Licenciaturas e Programa de Pós-Graduação em Educação, danielleandrade@ifsul.edu.br

tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente nos adaptar a ela" (FREIRE, 2005, p. 77).

Palavras-chave: Reflexão estético-ambiental. Trilha interpretativa. Educação Física.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Danielle Müller de. Cúpula **Geodésica: um lugar potencializador da Educação Estético-Ambiental. 2021**. 180f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MONTIEL, Fabiana Celente; ANDRADE, Danielle Muller. Trilhas virtuais no Ensino Médio Integrado: uma experiência pedagógica em Educação Física escolar. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphaell Moreira (org.). **Educação Física e justiça social**: experiências curriculares na educação básica. Curitiba: CRV, 2022. p. 237-252.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

O Clube de Ciências e as possibilidades para a alfabetização científica em Ciências da Natureza

Ana Helena Carlos Brittes[1]
Gabriele Milbradt Glasenapp[2]
José Vicente Lima Robaina[3]

A Ciência ensinada como produto, em práticas demonstrativas e experimentos com metodologias limitadas e resultados previsíveis, proporciona ao aluno a aprendizagem restrita, no qual ele não se apodera realmente do conhecimento científico e acomoda-o na sua estrutura cognitiva, engessando-o nas avaliações, sem chegar a utilizá-lo no cotidiano.

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos "achados" — o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica (FREIRE, 1978).

O ensino de ciências proporciona aos alunos vivenciarem a aplicação prática do conhecimento científico, bem como na sua contextualização e as metodologias específicas relacionadas. Cabe ao professor o desafio de despertar a curiosidade e o desenvolvimento do conhecimento dos alunos a partir da relação com os saberes cotidianos. Para Paulo Freire (2001, p. 13) a curiosidade e a necessidade de saber são universais e os conteúdos, objetivos, métodos, processos, instrumentos tecnológicos a serviço da educação permanente não apenas podem, mas devem variar de acordo com o espaço tempo.

Os alunos compreendem e interpretam fenômenos naturais com auxílio do ensino de ciências

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências, ahbrittes@yahoo.com.br
2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências, gabrielemglasenapp@gmail.com
3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências, joserobaina1326@gmail.com

e são incentivados a enfrentar uma sociedade que está em constante mudança, seja na área ambiental, da saúde e da tecnologia.

Para proporcionar aos alunos o desenvolvimento e o raciocínio científico relacionados às Ciências, o ensino por investigação possibilita condições favoráveis aos alunos para que construam novos conhecimentos, sendo capazes de refletir, questionar, argumentar, interagir, mobilizando, assim, distintos entendimentos, previamente adquiridos na escola, a fim de resolver uma determinada questão ou situação-problema que é imposta por este tipo de ensino (CLEOPHAS, 2016).

É inegável, na sociedade atual, a necessidade de minimizar as desigualdades sociais e o ensino de ciências transforma a concepção dos alunos e leva-os à compreensão e ao entendimento do ambiente que fazem parte, portanto, como sujeitos nos processos de aprendizagem que os circundam.

Diante disso, é fundamental uma conexão do contexto com o ambiente em que os alunos estão inseridos para que as aprendizagens ocorram de maneira significativa, no qual o indivíduo por meio da Alfabetização Científica perceba que faz parte do processo de transformação ao qual pertence.

Para Sasseron (2015, p. 8), a Alfabetização Científica é vista como um processo e, por isso, contínua e deve englobar novos conhecimentos em decorrência de novas situações. Neste sentido, o Clube de Ciências surge como um espaço não formal, mas fundamental para uma aprendizagem contextualizada e relevante, mesmo sendo sediado em escolas (MANCUSO; LIMA; BANDEIRA, 1996).

Além disso, os Clubes de Ciências têm, através das suas atividades, o propósito no desenvolvimento dos pensamentos científico e social, por meio da pesquisa, debate e trabalho em equipe, entre alunos e professores, que querem explorar o universo das Ciências. Seus participantes fazem estudos sobre assuntos científicos, tecnológicos e sociais, num cenário flexível para a escolha de temas e métodos de investigação.

Observa-se que o Ensino de Ciências, trabalhado a partir dos Clubes de Ciências torna os aprendizados, que se devem ao método de ensino que os toca, muito mais agradável e interessante, pois esse sistema de ensino estimula as crianças e gera uma perspectiva em relação ao conteúdo que será abordado (ROSA; ROBAINA, 2022).

No Brasil, os Clubes de Ciências iniciaram na década de 1960 e, no contexto brasileiro buscavam dar respostas na direção de uma formação científica mais eficiente para os estudantes da Educação Básica (ROSITO, LIMA, 2020).

Pretende-se, objetivar com este Trabalho, desenvolver uma maneira alternativa de ensinar ciências, envolvendo os alunos em atividades científicas correlacionadas com o seu cotidiano, incentivando a responsabilidade, o trabalho em equipe, além de proporcionar um espaço descontraído de aprendizagem.

As atividades complementares que podem ser feitas em um Clube de Ciências mostram-

se como uma proposta significativa para incrementar o conhecimento científico do educando. Conforme as ideias de Paulo Freire (2013, p. 27) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Assim, este estudo pode contribuir com possíveis novas possibilidades para a prática educativa. Pelas atividades do Clube de Ciências os alunos terão a oportunidade de conhecer melhor o ambiente ao seu redor, o local da escola, do município, bem como a possibilidade de novos diálogos e novas aprendizagens para a autonomia do sujeito como cidadão, como produtor de conhecimentos e especialmente como ser humano.

Este Trabalho será baseado na criação e implementação de um Clube de Ciências (*C-Sci*) em uma escola de educação básica de Bagé – RS, município localizado na região da Campanha do Estado, com IDH baixo e de matriz econômica fundamentada na agricultura e pecuária.

A estratégia metodológica desta pesquisa fundamenta-se na abordagem de estudo de caso qualitativo. Para a coleta, análise e interpretação de dados deste utilizará diferentes instrumentos (entrevistas, questionários, aulas práticas, observações, diário de bordo on-line, caderno de registro da pesquisa, análise dos produtos elaborados pelos alunos). Primeiramente, será feita a estruturação e adesão deles no (*C-Sci*).

A partir da estruturação do (*C-Sci*) será feita a implementação do mesmo em etapas: autorização para a implementação na escola, seleção dos alunos clubistas, início das atividades na escola. Na sequência será feita a orientação sobre os temas a serem desenvolvidos, nome que os alunos darão ao (*C-Sci*) e a caracterização com a escolha da mascote do (*C-Sci*), por exemplo. Após as orientações será dado o encaminhamento das pesquisas e o desenvolvimento das atividades no (*C-Sci*). A divulgação do processo e os resultados das atividades será combinado e escolhido pelos membros do (*C-Sci*).

No estudo de caso, como neste Trabalho, é importante analisar a variedade de situações existentes na realidade regional, que na sala de aula, demonstra-se muito complexa (BARROS, 2022).

Para a análise de dados, os questionários e entrevistas serão aplicados através da Análise Textual Discursiva (ATD), na qual será possível analisar e identificar quais conteúdos trabalhados no Clube de Ciências serão mais relevantes e impactantes em relação ao ensino de ciências dentro de uma abordagem interdisciplinar. A ATD cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão dos modos de produção da ciência e reconstruções de significados dos fenômenos investigados (MORAES, GALIAZZI, 2006).

Com este Estudo, espera-se que a implementação e o desenvolvimento de um Clube de Ciências seja referência de uma prática de apoio à Alfabetização Científica na educação básica.

Palavras-chave: Clubes de Ciências. Alfabetização Científica. Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BARROS, G. S. **Ciências na Escola: Contribuições de um Clube de Ciências para o Letramento Científico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2022.

CARVALHO, A. M. P. et al. **Ensino de ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

CLEOPHAS, M. G. Ensino por investigação: concepções dos alunos de licenciatura em Ciências da Natureza acerca da importância de atividades investigativas em espaços não formais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 34, p. 266-298, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

MANCUSO, R., LIMA, V. M. do R., BANDEIRA, V. A. **Clubes de Ciências**: criação, funcionamento, dinamização. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

MORAES, R., GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

ROSA, S. S., ROBAINA, J. V. L. Clube de Ciências Saberes do Campo: Contribuições para aprendizagem da Educação em Ciências da Natureza na EMEF Rui Barbosa, em Nova Santa Rita, Rio Grande do Sul. *In*: ROBAINA, José Vicente Lima et al (Org.). **Clubes de Ciências do Campo**: Alfabetizando Cientificamente a partir dos saberes e dos territórios das Escolas do Campo. Porto Alegre: Gaúcha, 2022, p. 58-101.

ROSITO, B. A., LIMA, V. M. do R. **Conversas sobre clubes de ciências**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.

SASSERON, L.H. Alfabetização Científica, Ensino por Investigação e Argumentação: Relações entre Ciências da natureza e Escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17 n. especial, p. 49-67, 2015.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Os Clubes de Ciências como ferramenta educativa dentro da cidade: uma exploração dos espaços não-formais de ensino do município de Dom Pedrito/RS

Gabriele Milbradt Glasenapp[1]
Ana Helena Carlos Brittes[2]
José Vicente Lima Robaina[3]

O ensino de ciência precisa ser cada vez mais atualizado e em busca de metodologias que rompam as barreiras já impostas pelo ensino. Nos pautamos no que diz Paulo Freire (2001), que afirma que o pensador atual precisa ser radical e que não pode e nem deve se fechar aos próprios muros e se deter a sua única verdade.

Sabendo disso, buscamos romper esses muros e ir além das barreiras impostas pelos livros didáticos e pela própria escola, partindo para a exploração da nossa cidade, embasados no conhecimento de que os métodos educativos e seus instrumentos não podem se deter somente a espaços escolares, mas devem de fato variar de espaço (FREIRE, 2011).

Assim, a cidade se torna educativa e aprimora seu poder educativo pois reconhece a necessidade de educar, a vista que compreende que todos nós fazemos parte de cada pedaço seu, independente de nossas crenças, raças e etnias. A cidade, além de ser nosso lar, é fonte de cultura e de um imaginário gigantesco, com um potencial enorme diante do seu caráter educativo, dentro de cada um de seus espaços (FREIRE, 2001).

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, gabrielemglasenapp@gmail.com
2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, ahbrittes@yahoo.com.br
3 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, joserobaina1326@gmail.com

Compreendendo a cidade como um espaço educativo, vemos nela uma potencialidade enorme de espaços que não são vistos como educativos, mas que carregam consigo uma carga enorme de possibilidades de ensino. Esses espaços são conhecidos como espaços não-formais de educação que, segundo Jacobucci (2008), são espaços utilizados por diversos profissionais para apresentar locais que sejam diferentes da escola, sendo esses locais passíveis de realização de atividades educativas.

No ensino cotidiano, por muitas vezes, é extremamente difícil fugir das mesmas e velhas metodologias, pois a busca é pelo vencimento de conteúdos e não por tornar prazeroso o processo de aprendizagem. Para fugir disso, os clubes de ciências surgem como uma importante ferramenta de auxílio para o rompimento dessas barreiras pois, como nos dizem Hermann e Tomio (2016), dentro dos clubes de ciências os estudantes de todos os níveis escolares, com o auxílio de um professor, passam a praticar diferentes metodologias e projetos investigativos dentro e fora da escola.

Essas atividades auxiliam na formação de conhecimento, desenvolvimento e reconhecimento de pertença deles no seu processo de ensino=aprendizagem e também do meio que os cerca (HERMENN; TOMIO, 2016). Indo ao encontro do que Paulo Freire nos fala que:

> [...] para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1978, p. 39.).

Nos amparamos nessas observações e buscamos dessa maneira por atividades que envolvessem o aluno como parte do seu processo de aprendizado, fugindo de uma educação bancária, onde apenas o professor é o detentor do conhecimento, em busca de uma educação problematizadora, onde o estudante se torna o sujeito principal do processo de aprendizado e o protagonista do saber (FREIRE, 2016).

Apresentaremos o relato de um trabalho que vem sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com alunos de uma escola estadual do município de Dom Pedrito/RS, onde desenvolveu-se um clube de ciências no Ensino Fundamental – Anos Finais, com atividades que eram realizadas para além dos muros da escola, atrelando a ciência e a prática da educação em espaços não-formais de ensino.

Na busca por novas metodologias de ensino procurou-se trazer o educando como sujeito protagonista de seu processo de aprendizagem, trazendo a cidade e os meios não-formais de ensino para dentro da metodologia em ciências, tornando possível que os alunos se vejam como elos importantes no meio em que vivem.

Dessa maneira foi organizado um clube de ciências com alunos que demonstraram interesse em participar das atividades no turno inverso das aulas normais. Os interessados passaram por uma seleção, realizada por meio de sorteio, sendo estes do 6º e 7º ano.

Dentro do clube foram realizadas atividades que envolvem todos os ramos das ciências

dentro do próprio município, auxiliando os estudantes a perceber o meio que os cerca. Essas atividades aconteceram em espaços dentro da escola, como também em espaços educativos fora da escola, por meio de visitas técnicas ou saídas de campo.

Durante o período de participação do clube foram realizadas algumas atividades como:

Observação do entorno da escola: os alunos foram guiados pelo pátio da própria escola e encorajados a percorrer caminhos alternativos, observando a realidade que normalmente eles não notam diariamente. Nessa caminhada os alunos anotaram aquilo que mais chamou a sua atenção e fizeram registros fotográficos, onde posteriormente, na sala do clube, foi realizada uma roda de conversa com as fotos de todos os alunos para juntos sanarmos as dúvidas e também aprendermos conceitos novos ou relembrar alguns que foram vistos em aula, como, por exemplo, relações ecossistêmicas, características de plantas, comportamento animal, etc.

Visita a Universidade Federal do Pampa, campus Dom Pedrito/RS: os estudantes visitaram a universidade e puderam conhecer esse espaço que é público e também reservado a cada um deles. Esse roteiro auxiliou os estudantes a entender todos os processos que acontecem dentro da universidade e as possibilidades de cursos e estudos que podem ser feitos lá dentro.

No passeio foram incluídas visitas a alguns laboratórios, como o laboratório de microscopia, do curso de Zootecnia. Nesse local os alunos tiveram contato com o microscópio, muitos deles pela primeira vez, e visualizaram alguns parasitas comuns em seu cotidiano. No curso de Enologia, os alunos visitaram o laboratório de alimentos de origem vegetal e animal e puderam aprender sobre os processos de fabricação desses produtos com ênfase no suco de uva e no vinho, além de participarem de uma degustação de diferentes tipos de queijo e de sucos de uva feitos ali.

Visita a Vinícola Guatambu: os alunos realizaram uma visita técnica a vinícola, conhecendo um pouco da sua história e todo o procedimento de fabricação de sucos, vinhos e espumantes, desde a plantação das uvas até o final do processo de armazenamento dos produtos fabricados.

Ao analisar os resultados dessas atividades percebemos que os alunos ainda se mostram receosos quando falamos em ensinar fora da escola. Na visão deles, o ato de aprender só é possível de ser realizado dentro dos muros da escola, na sala de aula, com lápis, borracha, caneta e papel.

Ao observarmos as respostas dos questionários que foram respondidos, ao final das atividades, não fomos surpreendidos com os resultados. Na maioria das vezes os alunos falam que, através das atividades, puderam conhecer lugares novos e aprender de forma mais lúdica, atrelado com o cotidiano vivido por cada um deles. Ao serem questionados, por exemplo, sobre a observação do entorno da própria escola, muitos relataram que não percebiam esse espaço de forma educativa, mas apenas de lazer.

Saindo dos muros da escola, os alunos relataram que observaram um mundo de possibilidades e de novos conhecimentos em locais próximos a eles, relatando que nunca haviam imaginado estar em locais como uma vinícola ou dentro de uma universidade, e não só a passeio, mas também aprendendo e revendo conceitos que foram vistos em aula.

Com isso, podemos perceber que, quando tornamos a cidade educativa e buscamos o conhecimento sendo o aluno protagonista do processo, somos capazes de apresentar a eles um mundo de novas possibilidades de ensino e, dessa maneira, conseguimos tornar o processo de aprendizagem menos maçante e mais prazeroso.

Palavras-chave: Ensino de Ciências. Educação em espaços não-formais. Clubes de Ciências.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HERMANN, A. P. & TOMIO, D. Mapeamento dos clubes de ciências da américa latina e construção do site da rede internacional de clubes de ciências. **Revista Ensaio**, V. 21. p. 1-23. 2016.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista em extensão**, v. 7, n. 1, p. 55-66, 2008. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20390. Acesso em: 08 abr. 2023.

PATERLINI, N. C. R. **Analogias e modelagens no ensino de ciências**. 2016. 59f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7815. Acesso em: 08 abr. 2023.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Pretagogia Freiriana nas Relações Étnico-Raciais no contexto da Turma 170

Shirlei Alexandra Fetter[1]
Raquel Karpinski[2]
Ella Karpinski[3]

A temática está voltada aos vocabulários racistas proferidos por integrantes da comunidade escolar. Com o trabalho, buscou-se o questionamento sobre a utilização de termos racistas, preconceituosos e ofensivos por significativa fração da comunidade escolar. Assim, tem-se por objetivo conscientizá-los(as) que há palavras que são, sim, racistas e que devem ser abolidas dos seus respectivos vocabulários.

Nessa perspectiva as abordagens freirianas colaboram tanto com a alfabetização desse público, desvendando o mistério da leitura de palavras, como com o seu desenvolvimento crítico, na leitura do mundo, com o auxílio das práticas pretagógicas. A abordagem da temática efetiva-se segura e objetiva, que buscou pelo entendimento histórico e semântico de alguns vocábulos. Freire (1996), propõe que essa abordagem educacional, desenvolva uma revolução social baseada em princípios constitucionais que norteiam direitos civis, sociais e políticos dos cidadãos.

Sabidamente, os termos são pejorativos, no entanto, nos faltava um conhecimento mais aprofundado para, desta forma, com propriedade, observarmos se há por parte dos(as) falantes desconhecimentos - caso sim, o objetivo é, sem dúvida, a abolição - ou descaso com aqueles(as) a quem os vocabulários são proferidos.

1 Doutora em Educação. fettershirlei@gmail.com
2 Doutora em Educação. karpinkiraquel@gmail.com
3 Pedagoga. contato@klassessoria.com

Freire (2016) sugere que a prática educativa explore muito além dos conteúdos didáticos nas disciplinas curriculares, sendo possível apresentar ao(a) educando(a) a possibilidade de expandir seu horizonte social, reconhecendo-se como sujeito social e consciente do seu papel transformador.

Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura social, daí a dificuldade que tem um(a) educador(a) dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo e a conscientização (FREIRE 2016, p.71). Há tempos questões voltadas ao campo étnico-racial têm recebido alguma atenção por parte da sociedade, em especial, grupos de movimentos negros. A escola, como espaço formador, não pode omitir-se e precisa, sempre, abordar temáticas como a mencionada. O histórico e traumático processo de colonização do Brasil fez com que se criasse, em parcela significativa do seu povo, a falsa ideia de supremacia branca. Essa crendice reles e vil empodera indivíduos a proferirem – sem qualquer preocupação - termos que são racistas, ofensivos e totalmente descabidos para a época em que estamos.

Conforme Ribeiro (2019: 39-40): "Significa entender que a linguagem também é carregada de valores sociais, e que por isso é preciso utilizá-la de maneira crítica deixando de lado expressões racistas". A mudança é a parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la ou nas suas razões de ser. Para aceitar ou negar é preciso compreender. Isto significa, sem dúvida, que em face das mudanças de compreensão, de comportamento, de gosto, de negação de valores ontem respeitados, nem podemos simplesmente nos acomodar, nem também nos insurgir de maneira puramente emocional (FREIRE,2000).

Ora, se é na escola que o educando expande seu conhecimento de mundo a fim de compreendê-lo e a partir dessa compreensão pode interagir com ele e modificar quando necessário. É no espaço escolar que o educando deve ter acesso ao conhecimento e compreensão de diversas culturas, inclusive, da sua própria cultura (FREIRE,2000). A atuação pedagógica escolar cumprindo função que lhe cabe, precisa atentar-se cada vez mais a uma educação antirracista. Notoriamente, esse enfrentamento vai muito além da conscientização da utilização linguística. Todavia, numa sociedade apoiada em ditos como "sempre se falou isso", há de se destacar a relevância da busca pela desconstrução de vocabulários racistas.

Nas contribuições de Freire (1992) aparece a capacidade de esperança de um mundo sem opressão, com a conscientização dos seres humanos, e educadoras e educadores, em particular, pelo caráter político, por uma educação emancipatória para libertação de consciência do oprimido e a consciência crítica da opressão, para transformar a realidade.

O interesse pelo conteúdo se construiu a partir das vivências de discentes que integram a turma. A partir destas, a classe buscou conhecimento sobre o que há de pejorativo e cruel em expressões reconhecidamente racistas como, por exemplo, "fez serviço de preto". Ao se tratar das relações étnico-raciais no contexto escolar é imprescindível explorar e desenvolver o pertencimento que os através de práticas que se alinham harmonicamente aos preceitos freirianos (FREIRE, 1984). Consequentemente,

agregou-se a práxis proposta pelo autor, desdobrando-se em várias iniciativas que buscaram estimular ações e reflexões dos educandos.

Para que pudéssemos, de alguma maneira, nos apropriarmos ainda mais da questão que envolve nosso estudo, recebemos a visita da professora, orientadora pedagógica e vice-diretora de uma Escola Estadual da região do Vale do Paranhana, também integrante da Associação Regional e Cultural Afrodescendentes de Taquara (ARCAT). Nesse momento, a professora nos trouxe exemplos de vocabulários racistas, canções, autores negros, bem como celebridades do esporte e do cinema protagonizados por afrodescentes desmistificando, assim, a falsa ideia de que há algum tipo de supremacia branca. Como recurso audiovisual assistimos, dialogamos e refletimos sobre os curta-metragens "Dudu e o lápis cor de pele" e "Ninguém nasce racista".

Na sequência, se incluiu atividade realizada pelas estudantes que observaram, durante a fala de uma criança do primeiro ano, o vocabulário racista, na expressão de que o dia estava propicio para degustar um bolinho com o nome de "nego deitado". Consequentemente, tomaram conhecimento da receita e a realizaram, acompanhada de um café, nesta oportunidade o convite se estendeu ao(a) estudante que de forma consciente ambos renomearam como "bolinho deitado".

Freire afirma que não há neutralidade, há sempre uma posição que assumimos, a do oprimido e do opressor, a escola enquanto instituição de formação social deve objetivar a formação de cidadãos antirracistas e de educando negros conscientes de seus direitos civis. Dessa maneira, posicionar-se contra o sistema opressor é papel do sistema escolar. "Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude" (FREIRE, 1996, p. 67).

Esta experiência possibilitou, embora num espaço restrito, confirmar que há, por parte da comunidade escolar, a utilização de vocabulários racistas por falta de conhecimento semântico e histórico, bem como a indiferença em aceitar que a transformação social não tolera mais a pronúncia de termos pejorativos e agressivos. Estes, segundo relatos da classe, negam-se a abolir de seus vocabulários os famigerados termos, pois alegam que "tem muita frescura hoje em dia".

No entanto, faz-se necessário ressaltar que até mesmo entre a turma 170 havia quem utilizava vocabulários que segregam e que, confessam, era falta de conhecimento. Sendo assim, comprometeram-se em cessar o uso, assim como estão - alguns com algum sucesso - buscando a conscientização de uma linguagem adequada e sem preconceitos junto ao ambiente familiar. Assim, "qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar" (FREIRE, 1996, p. 67).

Palavras-chave: Racismo. Segregação. Preconceito.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: Registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

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

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Quando muros sociais se concretizam: uma experiência com o estudo da realidade em um bairro periférico

Gibran Meira Lustosa Júnior[1]
Maria Eduarda Barriles Marinho[2]
Bruna da Rosa de Brites[3]

INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

Nas grandes cidades de um país tão violento
Os muros e as grades nos protegem de quase tudo
Mas o quase tudo quase sempre é quase nada
E nada nos protege de uma vida sem sentido
Engenheiros do Hawaii

O presente trabalho busca dialogar e refletir sobre as experiências de licenciandos em Física no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no processo de Estudo da Realidade em uma comunidade no entorno de uma escola estadual de educação básica da cidade de Santa Maria/RS. O PIBID é um programa que busca proporcionar maior contato dos futuros professores com as escolas. No caso do atual subprojeto PIBID-Física da Universidade Federal de Santa Maria, dentre os objetivos, podemos destacar o de "produzir e implementar atividades didático-pedagógicas alinhadas

1 Universidade Federal de Santa Maria, Licenciatura em Física, gibran.junior@acad.ufsm.br.
2 Universidade Federal de Santa Maria, Licenciatura em Física, mariabmarinho97@gmail.com.
3 Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, brunabrites96@gmail.com.

às novas políticas curriculares, que possibilitem a inserção de temas sociais no contexto escolar, através de uma perspectiva dialógica e problematizadora" (MUENCHEN, 2022).

Para conhecer a realidade em que a escola está inserida, visando inserir temas sociais no contexto escolar, uma das atividades previstas no plano de trabalho do subprojeto é o Estudo da Realidade (ER), uma dinâmica que busca, dentro da comunidade, conhecer questões significativas aos sujeitos que ali vivem. A partir dessas questões significativas, no contexto da Abordagem Temática Freireana (ATF), chega-se ao Tema Gerador (TG). O atual subprojeto conta com a parceria de três escolas distintas, correspondendo a três núcleos de trabalho.

A perspectiva educacional freireana baliza-se em três categorias: dialogicidade, problematização e conscientização. Quando articuladas através de um TG proporcionam a construção de uma educação libertadora, emancipatória e democrática, estimulando a participação responsável dos sujeitos nos processos culturais, sociais, econômicos e políticos. Conforme Torres (2010, p. 158),

> o trabalho humanizador não poderá ser outro, senão o da desmistificação da realidade, o da transcendência das situações-limite [...] a realidade, passa a ser um desafio a ser respondido, cuja revelação se dá mediante a investigação temática e pode (a realidade) ser sintetizada nos temas geradores.

Para a obtenção dos TGs, uma das possibilidades é a utilização dos Três Momentos Pedagógicos como estruturantes de currículo (MUENCHEN, 2010). Esta dinâmica ocorre em três etapas. No ER busca-se identificar contradições, concepções e problemáticas presentes na comunidade. É nessa etapa que encontra-se o TG; na Organização do Conhecimento as informações coletadas são organizadas para a construção das questões geradoras que definirão os conteúdos a serem desenvolvidos; e, por fim, na Aplicação do Conhecimento ocorre a implementação e avaliação dos planejamentos elaborados.

Nesse sentido, fica evidente importância do ER no que diz respeito a conhecer as problemáticas daquela comunidade. Mais do que conhecer, esse momento permite que as problemáticas encontradas sejam organizadas e reapresentadas à comunidade com a finalidade de se entender quais daquelas situações são realmente significativas para os sujeitos que as vivenciam.

METODOLOGIA

Para a realização do ER e obtenção dos dados e informações que serão aqui discutidos, foram realizados três momentos. No primeiro momento, buscou-se por matérias sobre o bairro nos veículos midiáticos digitais[4]. Os jornais locais foram a principal fonte, tendo sido buscadas palavras-chave nos principais sites jornalísticos de Santa Maria. Após essa busca, o núcleo foi até a comunidade para a realização de entrevistas com os moradores, buscando conhecer a comunidade e seus problemas através do olhar das pessoas que os vivenciam. A partir desses novos dados seria possível confrontar

4 No contexto do estudo da realidade foram criados grupos dentro do núcleo do de uma das escolas, com a finalidade de que cada grupo buscasse informações sobre a comunidade em diferentes meios: mídias digitais, IBGE, IPLAN, PPP e regimento da escola.

esse novo olhar com as informações obtidas no momento anterior. Por fim, realizou-se uma roda de conversa com os educandos, buscando-se compreender o que os estudantes gostavam e o que não gostavam no seu bairro, visando ampliar os olhares acerca dos problemas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na busca de matérias sobre a comunidade nas mídias, identificou-se um grande foco na violência que ocorre no bairro. Essa violência, em grande parte, está atrelada a questões envolvendo o tráfico de drogas e assaltos. No que concerne às autoridades, as opiniões sobre as possíveis soluções vão desde o simples aumento da frota policial no local até maior investimento em políticas públicas visando retirar os sujeitos do mundo do crime.

Em contrapartida, durante a roda de conversa realizada com os estudantes, além das questões recém citadas, os estudantes falaram sobre a existência de um muro que divide a parte rica da parte pobre da Vila Lídia (comunidade em que a escola está inserida). Construído em 2007, com investimento dos moradores mais ricos e com o apoio da prefeitura, a motivação para a sua construção foi a criminalidade existente no local. Percebe-se que essa questão é um problema para determinados grupos, pois estes referem-se a ele, de maneira cômica como uma "divisão de castas" e o "Muro de Berlim de Santa Maria".

Além de indignação, o muro tornou-se um obstáculo para o recebimento de ajuda. Um exemplo disso, citado pelos alunos, foi a dificuldade da chegada do Corpo de Bombeiros à uma casa em chamas devido à necessidade de percorrer um caminho mais longo por causa da existência do muro. Além disso, ele também gera dificuldades de locomoção dos moradores para a escola e o trabalho.

Ao buscarmos a história da formação da comunidade, percebemos que esse problema remonta à formação do bairro. De acordo com Moraes (2020), a Vila Lídia se originou, como outras comunidades, em uma série de ocupações ocorridas naquela região de Santa Maria. Mais tarde, iniciou-se um movimento de realocação dos moradores dessas invasões com a finalidade de remodelar os espaços urbanos (GRUNEWALDT apud MORAES, 2020) e, assim, os moradores viram-se realocados para onde costumava ser um lixão. Pode-se notar, então, o interesse das autoridades em esconder a parte mais pobre da população em prol de uma elite que ignora e marginaliza esse grupo. Esse interesse, em 2007, concretizou-se na forma de um muro que permanece lá até hoje.

No que concerne às informações obtidas através das entrevistas na comunidade, é possível notar que esse problema se naturalizou entre os moradores, já que dentre todos os entrevistados, apenas uma pessoa citou a existência do muro e o fez demonstrando ser um fato sem tanta importância. Isso reflete, o que Freire aborda na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2018, p. 22), ao dizer que "os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, "imersos" na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la.". Dessa maneira, percebe-se que, ao serem submetidos a essa situação acabam trancafiados no conformismo, por não terem subsídios suficientes para entenderem-se como possíveis agentes de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do ER, foi possível observar que há uma contradição nas diferentes visões sobre a comunidade. Enquanto a mídia retrata quase que exclusivamente casos de violência, os estudantes identificam a existência do muro que divide pobres e ricos como um fato que os incomoda. Entretanto, os próprios moradores da comunidade não percebem o muro como uma questão significativa, já tendo se naturalizado.

Com esse indício de reconhecimento da necessidade de mudança por parte dos estudantes, espera-se que com os trabalhos futuros seja possível conscientizar e auxiliar a comunidade em prol da resolução de problemas de uma maneira independente. Assim, espera-se que, através de uma educação crítica, problematizadora e dialógica, os sujeitos passem a se entender como protagonistas da transformação da sua realidade.

Palavras-chave: Estudo da Realidade. Abordagem Temática Freireana. PIBID.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Cristiane Muenchen, pela orientação na realização deste trabalho.
À Profa. Dra. Paola Jardim, pelo trabalho de supervisão do núcleo.
À CAPES, pela concessão de bolsas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. 2010. 273 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MUENCHEN, Cristiane. **SUBPROJETO: FÍSICA – EDITAL 23/2022 PIBID UFSM**. Santa Maria-RS, 2022. Disponível em: encr.pw/uRaF9. Acesso em: 2 abr. 2023.

TORRES, J. R. **Educação crítico-transformadora e abordagem temática freireana**. 2010. 456 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Regimento escolar e ATF: limites e possibilidades em uma escola na região oeste de Santa Maria

Pedro Afonso Schenatto Contri[1]
Talia Mara Batisti[2]

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no âmbito do subprojeto Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atua em três escolas da rede pública estadual em Santa Maria/RS. O subprojeto é dividido em três núcleos, em que cada um conta com a participação de oito acadêmicos bolsistas, uma professora supervisora e uma professora coordenadora da área.

Nesse contexto, um dos objetivos do programa é a produção e implementação de atividades didático-pedagógicas que possibilitem a inserção de temas sociais no contexto escolar. Para tanto, o subprojeto PIBID Física/UFSM tem suas práticas balizadas pela perspectiva curricular da Abordagem Temática Freireana (ATF) (CENTA; MUENCHEN, 2016) e propõe a reorganização curricular a partir dos Três Momentos Pedagógicos (3MP) como estruturantes do currículo (MUENCHEN, 2010). Nessa perspectiva, os conceitos passam a ser instrumentos para a compreensão de temas socialmente relevantes para a comunidade estudada.

Os 3MP como estruturantes de currículo são desenvolvidos a partir da Investigação Temática e da Redução Temática, ambos propostos por Freire (2013). Esses momentos pedagógicos são constituídos por: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC). O primeiro deles, foco deste estudo, caracteriza-se pela investigação dos aspectos que estão presentes na realidade escolar. Para tanto, diferentes instrumentos de coleta de

1 Universidade Federal de Santa Maria, Licenciatura em Física, pedro.contri@acad.ufsm.br
2 Universidade Federal de Santa Maria, Licenciatura em Física, talia.batisti@acad.ufsm.br

dados foram aplicados à comunidade escolar para identificarmos situações limites e contradições que podem ter sido naturalizadas pelos sujeitos da pesquisa, configurando-se como problemas sociais que podem ser estudados e transformados pelos educandos.

Neste momento, o subprojeto PIBID Física/UFSM está analisando os diversos e diferentes dados recolhidos, ao longo dos últimos meses e utilizando diferentes instrumentos de coleta, a fim de identificarmos os Temas Geradores que nortearão o desenvolvimento e implementação das atividades em sala de aula num outro momento. Com isso, o objetivo deste trabalho é identificar os elementos de correspondência entre o Regimento Escolar de uma escola pública estadual, localizada no bairro Patronato de Santa Maria/RS, e a ATF. O regimento escolar foi um dos instrumentos analisados a fim de compreender quais as bases de estruturação e de entendimento da escola acerca da comunidade escolar que atendem.

O REGIMENTO ESCOLAR E A SUA IMPORTÂNCIA

O Regimento Escolar é um dos documentos mais importantes de uma escola. Nele estão fixadas as normas da instituição de ensino, sua organização, seu funcionamento e sua estrutura. Também devem ser expressos neste documento a metodologia de ensino que será empregada e os objetivos que deverão ser alcançados durante a sua vigência, de acordo com o que está previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da própria unidade de ensino e seguindo as recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além de ser um documento obrigatório nas escolas, o Regimento Escolar também é democrático, ou seja, é elaborado com a participação de todos os membros da comunidade escolar, passando pela aprovação de um conselho. Outrossim, é importante ressaltar que o regimento não é criado de qualquer forma, mas sim em consonância com o que está previsto nas leis educacionais que regem o país, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Nesse sentido, Libâneo (2004) expõe que o regimento escolar pode ser uma porta de entrada para uma boa qualidade de educação, mediante a conscientização dos direitos e deveres de todos os membros da comunidade escolar, uma vez que se trata de um corpo doutrinário e normativo de uma prática política.

RELAÇÕES ENTRE O REGIMENTO ESCOLAR E ATF

Como parte do ER, a pesquisa realizada no presente trabalho foi constituída a partir de uma abordagem qualitativa. Nesta, foi observada a seção "Metodologias de Ensino" incluída no Regimento Escolar, as quais são comparadas as leituras de Paulo Freire e artigos sobre práticas freireanas.

Logo no início dessa seção, o regimento em estudo reforça que "a concepção de escola e ensino leva em conta a prática social e a teoria, que contribui para uma ação transformadora da realidade". Este pensamento está de acordo com a perspectiva freireana na qual a educação libertadora tem o poder de transformar a realidade dos alunos.

Em seguida, o documento se divide em três partes, sendo elas: a "Interdisciplinaridade"(1), a "pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de projeto vivencial"(2) e o "Trabalho como princípio educativo"(3).

A parte 1, como define o regimento escolar, consiste no

> [...] diálogo das disciplinas e áreas do saber, sem a supremacia de uma sobre a outra, trabalhando o objeto do conhecimento como totalidade. [...] Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança da realidade. (SANTA MARIA, 2017, p. 19).

Já a parte 2 é colocada da seguinte forma:

> A pesquisa pedagógica de projetos vivenciais, segundo o Regimento Escolar, possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola, oportunizando a apropriação adequada da realidade, projetando possibilidades de intervenção potencializada pela investigação e pela responsabilidade ética. (SANTA MARIA, 2017, p. 19).

E a seção 3 consiste do seguinte:

> A função precípua da escola é ensinar a compreender e a transformar a realidade a partir do domínio da teoria e do método científico. O trabalho intelectualizado e a participação na vida social atravessada pelas novas tecnologias demandam formação escolar sólida, ampliada e de qualidade social, para os quais a escola é o único espaço possível de relação intencional com o conhecimento sistematizado. (SANTA MARIA, 2017, p. 19).

Cada um dos itens que compõem a metodologia de ensino do regimento escolar consistem de variadas abordagens, das quais todas visam a transformação da realidade social da comunidade a qual a escola está inserida. Portanto, tais pontos podem ser evocados como reforço argumentativo do propósito do Pibid Física/UFSM na escola, indicando sua concordância com a metodologia de ensino proposta e contribuindo para sua execução a partir da ATF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve o propósito de identificar os elementos de correspondência entre o Regimento Escolar de uma escola pública estadual, localizada no bairro Patronato de Santa Maria/RS, e a ATF. Com base nos parágrafos anteriores, observou-se relações entre a ATF e o Regimento Escolar, especialmente nos pontos relacionados às propostas de metodologias de ensino.

É importante ressaltar, ainda, o entendimento dos autores em relação às propostas de metodologia de ensino, haja vista que interdisciplinaridade pode ser vista não apenas como uma metodologia, mas sim

como uma organização curricular que fomente práticas interdisciplinares. Por fim, é relevante ressaltar que, embora apresente algumas limitações, a ATF está em consonância com o regimento escolar da instituição, favorecendo e potencializando o trabalho na perspectiva Freireana.

Palavras-chave: Regimento Escolar. Abordagem Temática Freireana. Estudo da Realidade.

AGRADECIMENTOS

À CAPES pelas bolsas de formação concedidas.
À professora Cristiane Muenchen pelas orientações prestadas.
À professora Paola Jardim Cauduro e ao Lucas Carvalho Pacheco pelas contribuições na escrita do presente trabalho.

REFERÊNCIAS

CENTA, F.G.; MUENCHEN, C. O Despertar para uma Cultura de Participação no Trabalho com um Tema Gerador. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.9 ,n.1 , p.263-291, ano 2016.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

INSTITUTO ESTADUAL PADRE CAETANO. **Regimento Escolar**: Ensino Médio. Santa Maria, 2017.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, 2004.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. Tese. PPGECT/UFSC, Florianópolis. 2010.

SANTOS, W. G. dos; MAGOGA, T. F.; MUENCHEN, C. **Abordagem temática e o contexto do pré-universitário popular Alternativa: um relato de experiência**. 2º Compartilhando Saberes, 2018.

TORRES, J.R. (2010). **Educação Ambiental Crítico-Transformadora e Abordagem Temática Freireana**. Tese. PPGECT/UFSC, Florianópolis.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Tema gerador: um olhar crítico ao projeto político-pedagógico de uma escola pública de Santa María baseado nos pressupostos freireanos

Lucas Brondani Brandão[1]
Isabella Dill[2]
Cristiane Muenchen[3]

INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para a melhoria da educação básica pública brasileira. Assim, o PIBID Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), através da Abordagem Temática Freireana (ATF), busca, a partir da inserção no cotidiano da comunidade escolar e local, investigar, problematizar e transformar os contextos vivenciados.

Nesse sentido, percebe-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) tem como objetivo buscar uma nova organização para a escola, exigindo um referencial que fundamente suas ações e que destaque a necessidade de todos os sujeitos participarem de maneira ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, o PPP não é apenas um mapeamento de planos de ensinos e propostas de atividades a serem seguidas (VEIGA, 2002). Ele é constituído pela participação da comunidade escolar e local, com diálogo e investigação da realidade, evidenciando assim como pode-se trabalhar com essa realidade baseado nos diferentes problemas presentes (CENTA, 2015).

Diante desses pressupostos, ao buscar a inserção da comunidade escolar e local de determinada

1 Universidade Federal de Santa Maria, Licenciatura em Física, lucasbrondani2002@gmail.com
2 Universidade Federal de Santa Maria, Licenciatura em Física, isabella.dill@acad.ufsm.br
3 Universidade Federal de Santa Maria, Professora do Departamento de Física, cristiane.muenchen@ufsm.br

instituição, Muenchen e Delizoicov (2012), destacam a necessidade de um processo constante de ação e reflexão, baseado nos Três Momentos Pedagógicos (3MP) como estruturadores de currículos, sendo eles: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC).

De acordo com os autores supracitados, o 1° momento consiste no ER, que tem por objetivo conhecer e investigar a comunidade. Este processo dá-se a partir de um dossiê composto por entrevistas, análises de documentos, entre outros. Após recolher os dados obtidos, o coletivo de professores categoriza as situações significativas obtidas a partir do dossiê e, como consequência desse processo interdisciplinar e interativo , chega-se ao Tema Gerador (TG), em torno do qual será construído o currículo. Para Freire (2005):

> Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis (p. 114).

Já o 2° momento, OC, consiste em definir quais serão as questões geradoras e os conteúdos específicos que deverão ser trabalhados para que o TG possa ser compreendido, levando em consideração os dados da investigação do ER. Com o coletivo de educadores, são planejadas as aulas pelas áreas e disciplinas. Por fim, o 3° momento é a AC, onde o currículo é desenvolvido e implementado em sala de aula.

Pensando no local em que a escola parceira está inserida, foi investigado no presente trabalho[4] o perfil dos alunos, o currículo da escola e também o contexto que a instituição está inserida a partir do PPP da mesma. Dessa forma, deseja-se compreender o TG apresentado no PPP e sua sintonia com os pressupostos do educador Paulo Freire (2005).

Objetivos:

Esse documento (PPP) é escrito com ênfase em um TG e, com isso, esse trabalho tem como objetivo analisar o PPP desta instituição, através de uma categorização (BARDIN, 1977) e verificar se o desenvolvimento do TG está em sintonia com os pressupostos Freireanos.

Metodologia:

Um dos documentos analisados para a análise aprofundada sobre o ER foi o PPP referente ao ano de 2018. Para tanto, foi realizada a leitura do documento e assim foi dividido em três categorias para que a análise fosse mais aprofundada e organizada (BARDIN, 1977). As categorias são: Perfil, Currículo e Contexto.

Além disso, foi analisado o TG e o estudo realizado para sua concretização. A seguir, a descrição de cada categoria:

4 Destaca-se que o ER (em desenvolvimento) foi composto por demais instrumentos, como entrevistas e conversas informais com as comunidades escolar e local, assim como órgãos públicos, mídias e repositórios.

a) **Perfil**: Referente ao perfil dos educandos, assim como a influência que a família e a instituição faz e tem em suas vidas.

> Nossos alunos são de famílias simples e apresentam carência de ordem financeira, afetiva, benefícios sociais e saúde. (PPP, 2018)

b) **Currículo**: A categoria de currículo remete a um olhar mais crítico sobre ele, pois como lido e estudado muitas vezes é utilizado e pensado somente como uma listagem de conteúdos e a reflexão e uma visão crítica sobre ele é deixada de lado.

> Planos de Estudos são elaborados a partir: Da realidade dos sujeitos (contextualização); Da dialogicidade; Seleção de conteúdos significativos nas diferentes áreas do conhecimento; Aspectos da vida cidadã; Interdisciplinaridade e Transversalidade.(PPP, 2018)

c) **Contexto**: Categoria direcionada ao local em que a escola está inserida, e também às relações em que a sociedade influencia.

> Exclusão escolar reflete na exclusão social; [...] Todos querem sair do lugar onde vivem e o fator é a violência. Então sonham em ser rico, ter posses.(PPP, 2018).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na categoria "Perfil" há uma grande preocupação sobre os alunos e a comunidade em que vivem, pois além dos problemas presentes, eles se sentem desmotivados e percebem que o mundo fora da instituição é mais atraente. Isso também retrata a forma em que o currículo está sendo trabalhado e a forma de como a comunidade escolar atende estes problemas. Dessa maneira, o aluno não percebe na escola seu lugar de conquistas e aprendizado.

No PPP, consta que por muito tempo os professores seguiam o currículo como uma saída para vencer todos os conteúdos, porém não era pensado tanto na qualidade e na realidade discente. Ainda sobre isso, em 2018 o ano letivo iniciou com uma proposta de formação que consistia estudo e construção do PPP, por meio do TG "Cidadão do Mundo: criando novos rumos na construção da sua identidade e de seu protagonismo social", através das relações interpessoais (PPP, 2018). Porém, o documento não utiliza nenhum referencial teórico para sua construção, além disso, o texto cita a palavra TG uma única vez quando apresenta sua nomeação, e também não há referências a Freire, protagonista do TG.

Na categoria "Currículo", conforme mencionado anteriormente, o PPP traz a ideia de organização de disciplinas e listagem de conteúdos, o que se contrapõe ao que é entendido pela perspectiva freireana. Já a categoria "Contexto", retrata como o aluno vivencia e desenvolve suas atividades dentro e fora da sala de aula. Ou seja, a maioria dos jovens além de estudar em turnos opostos trabalham para ajudar na renda familiar, o que, muitas vezes os fazem desistir da escola, pois, sabem que não possuem um aprendizado crítico pelo método tradicional.

Em uma análise mais geral, problemas referentes à evasão e ao não reconhecimento da importância da formação escolar dos discentes, continuam sendo pouco investigados. A aplicação do TG deveria ter sido mais explorada e desenvolvida neste importante documento, possibilitando, assim contribuir com a melhoria da educação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do PPP da escola, localizada na região oeste do município de Santa Maria/RS, permitiu um olhar mais crítico para esse importante documento, assim como os problemas presentes na comunidade dos educandos. A sala de aula deve ser espaço de reflexão, emprego de habilidades operatórias e geração de situações de aprendizagens transformadoras. E, com isso, não há aprendizagem sem protagonismo do aluno, que constrói significados pela ação, onde o sujeito constrói, formula hipóteses e reconstrói o conhecimento, em busca de mudanças a partir dos processos da ATF.

Por não possuir um ER aprofundado, e também sem norteamento de seu desenvolvimento e embasamentos teóricos, torna-se como um problema inerente à falta de compreensão do que realmente foi feito. Portanto, com a prática do PIBID Física UFSM, está em desenvolvimento um estudo para busca do TG da escola, assim como, posteriormente, a OC e AC baseado nos pressupostos freireanos, os quais serão trabalhados em sala de aula, possibilitando desenvolver um currículo mais crítico, participativo e condizente com a realidade da comunidade escolar e local.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico; Tema Gerador; Realidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. [S.1]: Persona, 1977.

CENTA, Fernanda G. **"Arroio Cadena: Cartão postal de Santa Maria?": Possibilidades e desafios em uma reorientação curricular na perspectiva da abordagem temática**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física). Universidade Federal Santa Maria. Santa Maria, p.203. 2015.

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

INSTITUTO ESTADUAL PADRE CAETANO. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Santa Maria, 2018.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Online)**, v. 14, p. 199-215, 2012.

VEIGA, Ilma P. A. (Org) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Papirus, 2002.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Sequência didática: a água e a cultura da pesca

Gabriela Trindade[1]
Patrícia Moura[2]

INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente muito se tem discutido sobre como pensar uma educação escolar que contemple a multiplicidade do ser, mas que em contrapartida não fragmente e nem trate os conhecimentos de maneira superficial. Dessa maneira precisamos considerar que "há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde a ampla variedade dos seus desafios." (FREIRE, 2022, p.55).

Sendo assim, nota-se que para Freire (2022), uma educação libertadora parte do princípio em que o indivíduo é um ser dotado de saberes que precisam ser compreendidos e contextualizados para que se possa propor uma educação escolar de qualidade, na qual o educando e o educador são ambos sujeitos ativos no processo de aprendizagem, visto que, a aprendizagem ocorre por meio das trocas entre os sujeitos com a realidade.

Considerando isso, realizamos uma sequência didática com alunos de uma escola de difícil acesso, na qual teve como tema gerador a Pesca, uma vez que, nessa comunidade a pesca artesanal é tida como a atividade comercial mais importante do bairro, sendo parte do cotidiano dos alunos da escola.

1 Universidade Federal do Pampa (Unipampa), mestrado em educação, gabrielamoreles.aluno@unipampa.edu.br
2 Universidade Federal do Pampa (Unipampa), mestrado em educação, patricipinho@unipampa.edu.br

A sequência didática durou um mês e foi aplicada com alunos de um 5º ano de uma escola pública do Município de Pelotas localizada próxima a Lagoa dos Patos. Sendo esse um dos motivos pela escolha do tema "A Água e a Cultura da Pesca na Lagoa do Patos", visto que, a comunidade na qual a escola está inserida tem uma relação muito profunda com as águas. Outro motivo que nos fez querer trabalhar acerca deste tema é a poluição que é perceptível na água e a necessidade de tornar nossas aulas o mais próximo possível da realidade dos alunos, de maneira que não apenas contribua para sua alfabetização, como também seja significativa para suas realidade.

Corroborando com isso Freire (1987, p. 41) afirma:

> A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebam no mundo. (FREIRE, 1987, p.41).

Dessa maneira, nota-se que nossa pesquisa teve o intuito de analisar como a pesca e a lagoa impactam na vida dos estudantes de um 5º ano de uma escola X de Pelotas; conhecer a cultura da pesca no bairro; estudar a água e suas propriedades físicas; compreender quais ações simples do cotidiano podem contribuir para a preservação da Lagoa e realizar um período de nivelamento nas habilidades de interpretação de texto simples e também na resolução de problemas matemáticos simples.

Ademais, utilizamos como procedimento metodológico a pesquisa-ação, dado que, de acordo com Thiollent (2011), a pesquisa ação pressupõe, a problematização, a ação e a participação dos envolvidos sem desconsiderar suas vivências e seus saberes de maneira que estimule " a compreensão da situação, a seleção dos participantes, a busca de soluções de soluções internas, a aprendizagem dos participantes." (THIOLLENT, 2011, p.30).

Além disso, utilizamos as rodas de conversa como método de coleta de dados, uma vez que, segundo Afonso e Abade (2008), as rodas de conversa são práticas contextualizadas que propiciam um espaço no qual os sujeitos são convidados a refletirem e problematizar sua realidade e sua relação com o mundo. Destacam também, a importância da desse espaço ser um ambiente que estimule a participação de todos os envolvidos nas discussões realizadas.

Na primeira etapa da pesquisa fizemos um levantamento por meio de roda de conversa sobre o que os alunos conheciam acerca do bairro, nesse levantamento inicial constatamos que: Todos os alunos presente tinham familiares que trabalhavam com a pesca, sendo que a maioria possuía ou trabalhava com embarcações de pequeno porte ou até mesmo pescava sem embarcações utilizando apenas redes para pegar camarão na lagoa.

Na segunda etapa realizamos então uma avaliação diagnóstica acerca das habilidades referentes à solução de problemas simples envolvendo as quatro operações, na qual os educandos

apresentaram muita dificuldade na resolução dos problemas, principalmente no que se refere aos cálculos de multiplicação e a divisão. E também investigamos sobre o nível de alfabetização desses estudantes utilizando a Psicogênese da Língua Escrita, onde percebemos que na turma há apenas dois alunos em nível silábico - alfabético, pois os demais estão todos em nível alfabético 1.

Na terceira etapa, partimos para o planejamento da sequência didática, nesta parte do trabalho consideramos tantos os conhecimentos acerca da água e de seu impacto na vida dos estudantes, como também suas vivências e saberes, juntamente com escolha das habilidades básicas que poderíamos trabalhar em conjunto.

Dessa maneira nota-se que escolhemos doze habilidades para serem trabalhadas durante o período de 27 de fevereiro a 30 de março de 2023. No início confesso que ficamos um pouco receosos por causa do tempo, mas ainda assim decidimos manter a quantidade de conteúdos, uma vez que, são habilidades que podem ser trabalhadas de maneira interdisciplinar.

Após a escolha das habilidades, passamos então a elaboração e organização das atividades, que após serem determinadas, foram separadas para serem trabalhadas em quatro momentos:

1º Roda de conversa: No primeiro momento trabalhamos acerca da vida do pescador, lemos poemas e interpretamos pequenos textos que tinham o pescador como personagem principal, nesses textos, os alunos tinham que além de localizar informações explícitas nos textos, reconhecer a utilização da água em seu cotidiano e sua importância para vida e para economia.

Além do mais, trabalhamos também as grafias das palavras relacionadas à vida do pescador, palavras estas muito utilizadas em seu cotidiano por meio de atividades lúdicas como o Jogo da memória da pesca. Para então, dialogar e comparar essas informações com a realidade de suas famílias de maneira oral na roda de conversa.

Sendo assim, nota-se que as palavras que mais apareceram durante a discussão foram: família, pesca, barco, rede e água.

2º Roda de conversa: Num segundo momento abordamos a questão dos recursos hídricos de Pelotas, onde discorremos sobre o mar, visto que muitos dos alunos vão junto com seus familiares de barco até o porto de Rio Grande, sobre os rios que abastecem a cidade, e onde trabalhamos sobre a Lagoa dos Patos e suas preservação, e realizamos também um passeio em conjunto com outras turmas no bairro.

Nessa parte do trabalho solicitamos na roda de conversa que os alunos refletissem acerca da poluição na lagoa, onde nota-se que as palavras mais utilizadas foram: lixo, água, pescador, machucados.

3º Roda de conversa: Num terceiro momento começamos também a trabalhar sobre o sistema decimal, e seu valor posicional, através de pequenos problemas, na qual gostaria de citar que numa de nossas aulas foi solicitado que os alunos questionassem em suas casa quantos peixes tinham pescado na semana anterior, e todos eles tinham que escrever primeiro o número utilizando algarismos e depois por extenso no quadro, nota-se que muitos alunos cometeram pequenos equívocos na escrita

por extenso.

Depois disso, na roda de conversa, eu perguntei o que aconteceria se eu trocasse a ordem dos números dispostos no quadro para cada aluno, e eles tinham que dizer se eu estava aumentando ou diminuindo a quantidade de peixes, observa-se que Alexei (nome fictício) desenhou no quadro a diferença de peixes para explicar o porquê do número mudar de acordo com a posição que ele ocupa. E foi assim que introduzimos o conteúdo referente ao sistema de numeração decimal aos alunos. Dessa maneira as palavras mais utilizadas aqui foram: números, algarismos, peixes, quantidade.

4º Roda de conversa: Num quarto momento passamos a trabalhar acerca dos estados físicos da água no qual os alunos tiveram facilidade em identificar os estados sólido e líquido, porém apresentaram dificuldade no que diz respeito ao estado gasoso.

Posto isso, em nossa última roda de conversa, fizemos uma apanhado acerca da importância da água e da pesca para a comunidade. Nessa roda as palavras que mais apareceram foram: lixo, pescador, água e poluição.

Dessa maneira, constatamos que os alunos começaram a perceber como a água e a Lagoa dos Patos é importante em suas vidas e necessidade de discutir e se posicionar e repensar sobre a questão da poluição na água, principalmente em decorrência de seus relatos sobre pescadores terem se cortado com cacos de vidros enquanto pescavam.

Portanto, concluímos que a sequência didática se mostrou muito proveitosa uma vez que, todas as atividades e discussões partiram da realidade dos alunos, algo que consideramos imprescindível para a execução de nosso trabalho já que "entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida." (FREIRE, 2022, p.55).

Palavras-chave: Pesca, Água, Interdisciplinariedade.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo. Editora Cortez. 2011.

EIXO 8

PAULO FREIRE: CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Cartas Pedagógicas

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

A quem ousa se afetar e educar com afetividade

Jean Carlos Gomes Santos Costa[1]

Sorocaba, 09 de novembro de 2022.

Prezada Orientadora Pedagógica e amiga Patrícia Oliveira,

Primeiramente, estimo que este seja um encontro entre as minhas palavras mundo e tuas palavras mundo. Almejo aqui escrever, narrar e poetizar meu processo de germinação como educador, cuidador, professor de crianças (entendendo ainda que sigo no processo, e que embora poético contém dores e rupturas).

Em nossa última conversa possibilitada por uma convocação aos Orientadores Pedagógicos da rede Municipal de Sorocaba, sua pergunta: "mas de onde vem esse professor Jean, essas ideias?" me fez desejoso de rememorar um passado não muito distante.

Ao escrever-lhe esta carta, uma nova semente passa a germinar em mim. Semente essa lançada em solo virtual durante o cursar da pós-graduação "A natureza que somos, filosofias e práticas para uma atuação genuína no mundo", onde, ao longo dos primeiros dez meses do curso, perpassei belas e complexas paisagens, potentes leituras e diálogos que foram chuva mansa, refrescando o solo do presente para que pudesse em propriocepção compreender o sempre germinar do EU como adulto primordial nos espaços da educação infantil. E no meio dessa minha escrita, relembrei que

1 Pedagogo, Jcgcosta@sedu.sorocaba.sp.gov.br

dia desses durante meu horário de almoço no Centro de Educação Infantil número 63, fui convidado pelos auxiliares Lia, Diego, Eliana e a professora Juliana para acompanhar as crianças do Creche I-A homenagearem as educadoras da cozinha pelo dia 30 de outubro, dia das merendeiras. Tenho tido a oportunidade de ver germinar o afeto neste solo tão rico diariamente. Sua pergunta curiosa e esse episódio vivido recentemente me atravessaram e me conduziram nessa escrita

Essa se fará uma carta a você e a todos aqueles e aquelas que ousam se afetar e educar com afetividade.

Quando penso, pois, em afeto, sou atravessado pelas experiências que essas constituem. Em 2017 ao adentrar o espaço institucional de educação das infâncias, minha prática se pautava no muito que havia presenciado, vivido e sentido no meu processo de ser educando, logo, senti-me em um grande sertão, um calor abrasador das lembranças inóspitas de uma escola sem tempo e/ou espaço para germinar.

Buscarei ser breve nessa imagem, entre os anos de 1997 e 1998 frequentei uma escola de educação infantil no interior do estado de São Paulo, onde as professoras conduziam com muita rigidez a turma de crianças pequenas. Olhar pela janela e observar o parque quase nunca habitado era meu grande prazer, uma rotina cansativa para atender as expectativas dos adultos: pintar dentro da linha delimitada, colar as bolinhas de crepom sem borrar a cola, desenhos prontos com cheiro de álcool do mimeógrafo, fazer as refeições sem conversar, não correr e jamais questionar. As relações eram frias. Gostoso era esperar a hora de ir pra casa e até torcer que o ônibus que trazia minha avó ou mãe do trabalho atrasasse para que a diretora me levasse embora em seu fusca branco. Hoje adulto tento não julgar aquelas profissionais, imagino que tenham reproduzido muito do que a elas um dia tenha sido ofertado. Contudo, eu, em 2017, fui motivado a transgredir.

Porém, antes de romper o ciclo foi preciso revivê-lo. Me vi trocando o mimeógrafo pela impressora, "aulas" estagnadas, até colar bolinhas de crepom em atividades sem sentido se tornou uma ação recorrente. O que me fez mudar? Um pequeno que preferia árvores às cadeirinhas, o menino Bernardo, uma boneca sereia, uma coleta de tesouros no parque e, claro, quatro educadoras à frente do seu tempo, não necessariamente nessa ordem.

A chegada de Davi à nossa turma exigiu novo olhar para aquela prática engessada. Durante as primeiras semanas de nosso convívio parecia que nada lhe agradava. Permanecer na "sala de aula" lhe parecia uma grande estafa, também parecia que ele odiava as rodinhas de conversa e permanecer sentado para as atividades. Davi fugia da sala, certa vez tivemos de convencê-lo descer do alambrado da escola, ele dizia "eu quero ir embora daqui". Em uma de suas fugas, passamos eternos vinte minutos procurando-o. Encontrei Davi em cima da mangueira, pedi que descesse e ele em sua firmeza me dizia - não, até que eu perguntei, "por que não?" e a resposta foi, "eu prefiro estar com as árvores". Naquele instante, não me caia uma ficha, me caiu um meteoro! Registro aqui meu encontro com a escuta como afeto. Senti naquele momento que durante minha infância eu não fui ouvido com ouvidos de ouvir. Não poderia, pois, me eximir daquela aprendizagem. Permanecer longas horas encarcerado na "sala

de aula", preso ao tempo Chronos deixou de fazer sentido para mim também, desvelando assim uma série de outras formas de afetos que podem germinar no solo da escola das infâncias.

A presença como afeto. O Menino Bernardo me ensinara que meus não saberes seriam orvalho para que eu germinasse como adulto educador. Receber Bernardo em nossa turma me provou que sulfites, massinhas de modelar e lápis para colorir eram apenas instrumentos para ensinar. Meus horizontes se ampliaram à medida que nossos encontros se firmavam. "Professor, canta a música da montanha russa?". Era a fala que se seguia de um abraço caloroso. Bernardo, não estava preocupado com a graduação que eu havia frequentado, com o quanto de teoria eu conhecia, mas sim com a presença e disponibilidade que eu poderia lhe ofertar. "Essa é sua música/brincadeira preferida não é mesmo? Vamos brincar agora!" Tal qual o menino da poesia de Manoel de Barros, este Bernardo aumentava o poente e me fez compreender que pode sim o homem enriquecer a natureza mesmo com suas incompletudes.

A observação como e com afeto. Quero lhe contar agora sobre Julia, menina pesquisadora de plantas, flores e pedrinhas das quais ela chamava de tesouros. No tempo Kairós que passamos a desfrutar pelos parques do Centro de Educação Infantil número 03, motivados pelo pequeno Davi, pude observar a afeição que Júlia tinha em achados na natureza. Observa-la cotidianamente em suas pesquisas semeava em mim um olhar curioso pelo que interessava cada criança e o que lhes era importante. Observar sem julgamentos ou expectativas cultivou em mim sementes. Júlia cuidava de seus achados e eu aprendia (e sigo aprendendo) a cuidar de crianças.

Nestes encontros diários, entendi a confiança como afeto. Estabelecer a confiança, fazer da escola um lugar seguro para ser e estar. Em uma tarde de sexta-feira, dia do brinquedo, J.G demorou para tirar seu brinquedo da mochila. Todos brincavam e ele apenas olhava, perguntei sobre seu brinquedo, ofertei a caixa de brinquedos disponível na sala, ele não brincou até o retorno do lanche. Ao chegar na sala, tirou de sua mochila uma Sereia, talvez, para sua surpresa eu fui até a caixa peguei um barco, alguns peixinhos daqueles da pesca da festa junina e um pedaço de TNT azul, entreguei-o e disse "que tal fazermos o mar?" Seus olhos brilharam, logo, meninos e meninas criavam narrativas e se divertiam juntos de J.G e sua sereia furta-cor. Mas, a confiança não precisava ser estabelecida apenas entre nós. Na segunda-feira, na hora da saída, a mãe de J.G me procurou, me falou sobre o brinquedo, sobre ter sido levado à escola sem seu conhecimento, "ele estava com a avó e ela o deixou trazer, tenho medo do que os outros irão pensar ou dizer", primeiro senti-me desconfortável, desenhei minha resposta na mente e tudo que eu consegui dizer foi "a turma toda amou a sereia, brincaram incansavelmente, em uma escola em que os adultos cultivam respeito e amor não haverá espaço para nenhuma manifestação de ódio". Os olhos da mãe marejaram, os meus também. Patrícia, eu queria que alguém tivesse me dito palavras como essas na infância, naquele momento eu senti minha criança interior acolhida. (Em conversa recente com a mãe de Bernardo ela me disse "Bernardo sempre me relembra, cada um tem um jeito o professor Jean sempre dizia". Plantar a confiança, cultivá-la e fazer da escola um lugar seguro eu aprendi com as crianças).

Naquele ano eu também tive meu solo arado e semeado por quatro mulheres/amigas. A

escola precisa ser campo para cultivar laços de amizade e personificar o afeto. Parte das ramagens poéticas que sou hoje, são "culpa" de Bianca Barrochelo que semeava em mim o desejo e busca por uma prática educativa significativa, Daniela Camargo que semeou em mim a capacidade de olhar com olhos de ver e se permitir sentir, Luciana Pereira me regou com suas "palavras aves" e olhos de recitar poesia, e Maria do Carmo arou em mim um senso ético e compromissado de nossa profissão e, como uma figura importante nessa minha chegada aos espaços institucionais da educação infantil, relembro Ana maria diretora do CEI 03 que aposentou-se durante meu percurso, mas que me inspira por ter concluído sua jornada na educação com tamanha honra e dedicação. Os encontros que ocorrem na escola entre crianças e adultos e também entre os adultos fertilizam nossos jardins e fazem desabrochar em nós bonitezas que nem podemos imaginar.

Acreditando que embora tenha muito mais pra narrar, mas que já tenha me alongado, espero que minhas palavras lhe façam sentir para fazer sentido e que possa apresentar um pouco dessa minha crença e esperança na escola como espaço e tempo para cultivar o afeto na formação de todos que o habitam, crianças, mas também os adultos que se disponibilizam a germinar.

Aproveito para dizer o quanto estimo esse nosso encontro no espaço/tempo e que embora atuando em escolas-solos geograficamente distantes possamos seguir germinando, e semeando em outros tantos o desejo de uma escola das e para as infâncias públicas, gratuitas e de qualidade. Jardins de pessoas e flores!

Com carinho,

Palavras-chave: Infâncias. Afeto. Adultos primordiais.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Olho D'água, 2006.

_____. **Professora sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

KOHAN, W. **Paulo Freire Mais do que Nunca**: Uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (Org.). **Paulo Freire e a Educação das Crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

A(s) infância(s) e as crianças nas cartas pedagógicas de Paulo Freire: escritos que se comunicam

Jackeline Pereira Mendes[1]
José Luiz Ferreira[2]

Campina Grande – PB, 06 de abril de 2023.

Prezados(as) educadores(as) e colegas em processo de formação,

Por meio da escrita desta carta pedagógica pretendemos compartilhar reflexões que estamos construindo desde meados de 2020, quando, em meio à pandemia da Covid-19, sentimos a necessidade de estabelecer conexões teóricas e de cunho experiencial com nossos pares, permeadas pela leitura e reflexão crítica das obras do educador Paulo Freire. Em meio às leituras das obras (*Professora, sim; Tia, não: cartas a quem ousa ensinar*; *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*; *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros inscritos*; *Partir da Infância: diálogos sobre educação*; etc.) e a ministração de palestras e minicursos, passamos a construir reflexões entorno das contribuições do pensamento freireano

1 Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Graduanda em Pedagogia e bolsista pelo Programa de Educação Tutorial (PET) Pedagogia da UFCG. Membro do Grupo de Estudos Diálogos Freireanos em Educação. E-mail: mendesjackeline.ufcg@gmail.com.
2 Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e professor no Curso de Pedagogia da UFCG. Coordenador do Grupo de estudos Diálogos Freireanos em Educação (2020 - Atual). E-mail: jose.ferreira@professor.ufcg.edu.br.

para se pensar na(s) infância(s) e na educação das crianças.

Nesse panorama, entendemos que Paulo Freire contribuiu e continua contribuindo, por meio de seus escritos, com uma forma de pensar a educação de maneira mais humana, democrática, ética, numa perspectiva da emancipação de educadores(as) e educandos(as). À vista disso, por mais que seja mundialmente reconhecido por seu longo trabalho voltado à Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), em seu livro dialogado com o professor Sérgio Guimarães, Paulo Freire lamenta por nunca ter vivido a experiência de ser professor primário, considerando que reflete muito a partir da observação das práticas dos outros (FREIRE e GUIMARÃES, 2014). Assim, ao refletir sobre sua própria infância (FREIRE, 2021a) e acerca das experiências de outros professores, Freire percebeu que não temos um único modelo de infância, ao passo que experienciou sua passagem de criança abastada à criança oprimida.

Sendo assim, considerando nossas experiências com a organização e ministração de minicursos, acerca dos escritos freireanos em formas de cartas pedagógicas, surgiu o interesse por pesquisar a respeito da(s) concepção(ões) de infância(s) subjacentes às cartas escritas por Paulo Freire e como, consequentemente, pensar na educação das crianças. Isso posto, alguns questionamentos foram surgindo nesse percurso, tais como: O que Paulo Freire pode nos dizer sobre a(as) infância(s)? Como Paulo Freire pode nos ajudar a pensar na Educação das crianças? É possível pensar na(s) infância(s), por meio das cartas pedagógicas de Paulo Freire?

Por meio dessas perguntas, não temos a pretensão de construir respostas que deem conta de tamanhas inquietações, mas acreditamos ser possível incitar um diálogo pertinente acerca das contribuições do pensamento freireano para pensarmos nas nossas crianças e em suas condições concretas de existência. Desse modo, buscando a definição apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), entendemos a criança como:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Pensando nesse sujeito que é histórico e produtor de cultura, a professora Sônia Kramer (2000), também estudiosa de Paulo Freire, expõe serem muitos os *assombros* que perpassam a sociedade e com os quais as crianças têm contato direto. É preciso pensar em uma educação que humanize, diante de um contexto de violência contra diversos grupos sociais, tentativas de silenciamento de crianças e jovens, um contexto de desigualdade e miséria. Tendo em vista tal cenário, em uma de suas cartas pedagógicas Freire (2021b) destaca a necessidade de que como pais ou educadores, possamos ser coerentes em nossos discursos, nossas práticas e nossa utopia de mundo, servindo de exemplos

para crianças e jovens. Isso porque, nas palavras do autor, "É neste sentido que devo aproveitar toda oportunidade para testemunhar o meu compromisso com a realização de um mundo melhor, mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático" (FREIRE, 2021b, p. 36-37).

Pensar na educação das nossas crianças, de acordo com o educador, passa, inevitavelmente, pela concretude do exemplo e construção de ambientes nos quais elas possam dizer a sua palavra. Para tanto, é preciso considerar a infância para além de sua condição cronológica. Segundo o professor Walter Kohan (2019), Freire alcança essa compreensão, ao passo que interpreta a infância como sendo

> Ela é um modo de elogio, uma forma de falar bonito, uma espécie de louvor a uma revolução que não apaga a sua curiosidade, sua inquietação, seu gosto de perguntar, seu querer sonhar, seu desejo de crescer, criar, transformar. É isso que constitui a infância sem idade para Paulo Freire: um desejo, um gosto, uma sensibilidade para as forças de vida, como a curiosidade, o sonho, a transformação (KOHAN, 2019, p. 186).

Contudo, o que temos pensado, prezados(as) colegas, é se a educação oferecida para as nossas crianças tem possibilitado esse desejo pelo conhecimento, o gosto pela pergunta e o incentivo à curiosidade. Por isso, em outra carta, Freire chama a atenção para o fato de que "Na verdade, não há crianças se evadindo das escolas como não há crianças fora das escolas como se não estivessem dentro só porque não quisessem, mas crianças ora proibidas pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer" (FREIRE, 2015, p. 21). Logo, ao refletir sobre uma formação docente séria e comprometida, o autor defende a necessidade de que, sem perder de vista a própria identidade dos sujeitos, "As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola" (FREIRE, 2015, p. 66).

Em razão disso, mais do que nunca, precisamos construir uma educação que esteja preocupada com a formação de um sujeito que, mesmo com o passar do tempo, mantenha viva a sua sensibilidade, sua curiosidade, seu pensamento crítico e sua meninice. Como esclarece Freire, em outra de suas cartas, "As crianças precisam crescer no exercício desta capacidade de pensar, de indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos" (FREIRE, 2021b, p. 67-68).

Diante dessas colocações, não poderíamos concluir esta carta sem mencionar o cenário que temos presenciado nos últimos anos, marcado por um aumento considerável da violência simbólica e física para com os sujeitos crianças, mas não somente. Ataques contra creches e escolas, que nos fazem refletir sobre este contexto de profunda barbárie no qual todos(as) nós estamos inseridos(as). Portanto, queridos(as) colegas, acreditamos que os escritos do educador Paulo Freire apresentam enorme potencialidade para refletirmos

acerca da conjuntura educativa atual e como construir, com comprometimento político e amorosidade, uma educação que não silencie, oprima, exclua ou invisibilize nossas crianças e suas diferentes formas de serem e estarem no mundo.

Com otimismo crítico,

Jackeline Pereira Mendes e José Luiz Ferreira.

Palavras-chave: Paulo Freire. Cartas pedagógicas. Crianças e Infância(s).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 4. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância** [recurso eletrônico]: diálogos sobre educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

_____. **Professora, sim; tia, não** [recurso eletrônico]: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. 1. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea, e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2. 2000.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Narrativas de crianças e professoras que testemunharam a pandemia nos cotidianos escolares: a escuta e o direito a dizer a sua palavra

Juliana Vieira[1]
Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama[2]

Sumaré e Sorocaba - SP, 08 de abril de 2023.

Às professoras e professores de crianças,

- Gente, fiquem longe, tô tendo que lembrar vocês toda hora...olha aqui, tá muito perto! C., arruma a máscara, o nariz tá pra fora!
- Ihhh, Professora, esse negócio de distanciamento e máscara é só aqui na escola, lá fora não tem essa não, a gente vai no piseiro, na vaquejada, todo mundo aglomerado, dá nada não!
- Piseiro? O quê que é piseiro?
- Forró, Professora, forró...
(C. 10 anos – 2021).

1 Doutoranda do PPGed UFSCAR – Sorocaba/ bolsista CAPES, Professora da educação básica da rede pública municipal de Campinas, pesquisadora dos grupos NEPEN e POLIFONIA, e-mail: juvieira.educ@gmail.com.
2 Pós-doutora- bolsista CNPq em Educação pela PUC-SP, professora na Universidade Federal de São Carlos- Campus Sorocaba, ministrando aulas nos cursos de Licenciatura e Programa de Mestrado e Doutorado Acadêmicos em Educação. Lidera o Núcleo de Estudos e Pesquisas "Narrativas, Formação e Trabalho Docente" – NEPEN, e-mail: barbara@ufscar.br.

Queremos iniciar esta carta prestando toda a nossa solidariedade às comunidades escolares, vítimas e familiares dos dois últimos massacres ocorridos no dia 27/03/23, em São Paulo e no dia 05/03/23 em Blumenau, na escola estadual Thomazia Montoro e na Creche Cantinho do Bom Pastor, respectivamente. Em menos de dez dias, cinco pessoas mortas cruel e covardemente, uma mulher e quatro crianças, sem contar os feridos. Mal saímos de uma pandemia mundial, que só em nosso país vitimou quase setecentas mil pessoas. É um luto seguido de outro.

O registro que cumpre a função de uma epígrafe e inicia a nossa conversa[3], é parte de um diálogo ocorrido no momento de recreio em uma escola pública da cidade de Campinas – SP, onde a primeira autora desta carta trabalha como professora dos anos iniciais do ensino fundamental. As orientações acerca dos cuidados eram constantes e tornavam-se cansativas porque quem conseguia manter uma criança na escola longe da outra, quem conseguia fazer o menino entender que a máscara era para tampar a boca e o nariz e não apenas o queixo, quem impedia o abraço, o toque de mãos, o beijo ou o empurrão? Quem viveu a escola nesse período tem uma certeza: não dá para protocolar relações.

O menino da epígrafe alertava para o fato de que a escola idealizada não existia, o distanciamento e o uso da máscara não eram hábitos deles fora da escola, na escola cumpriam parcialmente os protocolos porque eram obrigados. O menino também dizia que o discurso do representante maior da nação naquele momento, estava surtindo efeito, efeito do desserviço e da irresponsabilidade dos seus dizeres públicos ao profanar (sempre sem máscara) que o vírus do covid 19 não passava de uma gripezinha, que o isolamento social era "conversinha mole" e que a campanha "fique em casa" era "para os fracos". O discurso da professora na hora do recreio não passava de uma "conversa mole". O menino, com um sorriso meio de lado percebia que ela não sabia nada do seu território, nem mesmo o que era um "piseiro".

Escrever o que as crianças nos dizem ou o que as ouvimos dizer umas para as outras é um modo de escutá-las e, ao escutá-las, escutar-nos, percebermo-nos professores em permanente formação nessas relações.

A tese que temos esboçado parte desse princípio: o da escuta. Escuta do que dizem as professoras de diferentes regiões e estados brasileiros e as crianças das escolas públicas acerca do vivido durante o período da pandemia.

Como escreveu Clarice Lispector em "A hora da estrela": "*vai ser difícil escrever esta história. Os fatos são sonoros, mas entre os fatos há um sussurro. É o sussurro que me impressiona*". São esses sussurros que me interessam e que não estarão documentados nos dados oficiais sobre esse decurso da nossa história.

Nas páginas oficiais das secretarias de educação constam as licitações para compra de máscaras, estão registradas fotografias que comprovam o uso de máscaras pelas crianças nas escolas, mas não está a voz do menino.

3 Essa e outras narrativas do cotidiano podem ser acessadas na página: https://www.instagram.com/lampejos_juvieira

Se os fatos são sonoros, como escreveu Clarice, quais são as vozes que compõem essa polifonia? O que sussurram as vozes das periferias, das professoras, das crianças, vozes emudecidas, silenciadas, não documentadas?

Sérgio Guimarães (2022) lembra que, "é preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue", e ainda que, é pela palavra e por sua pronunciação que o homem transforma o mundo e o significa. No sentido freiriano (1985), dizer a palavra não é privilégio de uns, mas direito de todos.

Durante os meses de maio a julho de 2020, a primeira autora realizou o trabalho de intermediação de cartas escritas e remetidas por email através de uma ação da Universidade Emancipa a partir do curso: "Entender o mundo hoje: pandemia e periferias", com o projeto "Cartas da Pandemia", catalogamos 67 cartas enviadas e 93 respostas para as mesmas, entre elas muitas eram de professoras que testemunhavam suas experiências de vida e de trabalho diante das dificuldades impostas.

As cartas tematizavam o trabalho remoto, desemprego, infâncias negligenciadas, ausência de orientações, falta de acesso às tecnologias, saúde mental, , sobrecarga de trabalho, redes de solidariedade, medo, insegurança, revolta, mas também esperança, compaixão, união e fraternidade. Entre denúncias e anúncios, as cartas eram testemunhos do cotidiano vivido. Relatos individuais e singulares que revelavam retratos sociais e universais dos sujeitos, nesse sentido, uma história é individual, mas também síntese de um sistema social (FERRAROTTI, 1988) de um coletivo.

Diante das cartas-testemunho como material primário, temos pensado em um movimento dialógico que integre as vozes das professoras e das crianças com os futuros docentes de modo a contribuir com uma formação inicial pautada na escuta e na experiência dos sujeitos como ponto de partida para suas ações:

1º movimento: a pesquisadora-narradora na leitura-escuta das cartas da pandemia escritas pelas professoras; *2º movimento*: a pesquisadora-narradora na leitura-escuta das cartas da pandemia com as crianças a produzir outras cartas no diálogo com as primeiras; *3º movimento*: a pesquisadora-narradora e os/as bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) na leitura-escuta das cartas da pandemia escritas pelas professoras e pelas crianças a produzir outras narrativas no formato carta, em uma proposta de pesquisa-formação a partir do dispositivo de Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica (Suárez, 2008) e da leitura do livro - Partir da Infância: diálogos sobre educação.

Deste modo, amplificar os sussurros de quem viveu a escola na pandemia, torna-se um compromisso ético-político de documentar os múltiplos sentidos e experiências do vivido, um tempo-espaço onde dizer a sua palavra é ter o direito de compor a história pela voz das infâncias e das docências

invisibilizadas, produzindo um conhecimento que possa contribuir com nossas práticas sociais, como professoras/es em formação inicial, continuada e permanente.

Certas da continuidade dessa escrita-escuta,

Juliana e Bárbara.

Palavras-chave: Infâncias. Formação de Professores. Pandemia.

REFERÊNCIAS

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NOVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico**. Lisboa, PT: Ministério de Saúde, 1988. p. 17- 34.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Partir da Infância**: diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 1ª. ed. Especial do centenário. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998.

PASSEGGI, M. DA CONCEIÇÃO. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SUÁREZ, D. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa–ação formação de docentes. *In*: PASSEGI, M.C; BARBOSA, T. M. (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFRN, 2008.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Reflexões do livro Para a Infância e sua acessibilidade no ambiente escolar

Monisa Maciel Pasqualini da Silva[1]

Sorocaba, 03 abril de 2023.
Início de tarde, com um sol radiante

Querida professora Camila. Olá! Tudo bem?

Espero que sim e projetando e realizando muitos projetos literários no ambiente escolar. Pois eu sei do seu amor pela educação com o fundamental 1 e os projetos literários.

Eu decidi escrever para você pois é uma educadora inspiradora, que está sempre engajada buscando aprimorar sua prática em sala de aula. Quero deixar registrado nesta carta o quanto suas vivências e ações com os livros para a infância no ambiente escolar que é mediado ao aluno com tolerância e amorosidade me toca, emociona e inspira. Nosso encontro, primeiramente no curso de extensão "O livro para a infância", um momento conturbado pela pandemia, onde o medo nos visitava a todo instante. E mesmo com todo este caos ao redor, buscamos aprimorar nossa prática educadora com estudos pelo formato virtual, o único caminho viável naquele momento. Suas colocações enriqueciam muito a minha prática como educadora, me proporcionando reflexões de políticas públicas e tantas outras lentes que atravessavam pelas suas vivências. Sua fala, com amorosidade e respeito ao educando, era sempre como uma brisa de refrigério.

1 Participante do grupo de estudos do NEPEN UFSCar Sorocaba, Pedagoga e Escritora de livros infantis, projeto.leitura@gmail.com

O tempo passou e conhecê-la pessoalmente para celebrarmos a conclusão do curso de extensão foi uma grande alegria. Mesmo rodeadas de cuidados e protocolos, encontrar uma pessoa com entusiasmo educacional é muito motivador. A partir deste encontro entre protocolos, festejos, alegria, um pouco de medo, muitas prosas pedagógicas e literárias salpicaram como estrelas nesta memorável noite de celebração dos nossos estudos.

Estamos geograficamente distantes, você em São Bernardo e eu em Sorocaba, mas esta distância enriquece as partilhas que você apresenta sobre o livro para a infância no ambiente escolar. E por estarmos em espaços diferentes e ações políticas diversas, é um convite a ampliar o olhar para outras realidades.

Mas sabemos que as experiências com respeito, curadoria, ludicidade e afeto são extremamente importantes e significativas para todas as infâncias em qualquer espaço geográfico, para reforçar esta colocação trago uma reflexão.

> Para a criança pequena, tudo tem vida, tem voz, tem alma. Essa é uma das marcas constituintes do seu pensamento mitopoético, em que tudo fala, assim como se transforma em tudo. Uma varinha se transforma em um cavalo, uma ponte, um pássaro e a criança conversa com todos eles. Essa atividade se desenvolve no brincar de fazer de conta, que juntamente com o fazer de novo, constitui duas matrizes universais da brincadeira infantil. (ANTÔNIO; TAVARES, 2019, p. 26).

A sua lente de respeito, afeto e seriedade com o objeto livro na escola me despertou muito respeito e interesse, criou identidade de propósito. Senti encontrar uma parceira de pesquisa e prática para semear comigo a acessibilidade ao livro e práticas de vivências literárias qualitativas e afetivas aos alunos e certamente esta semeadura dará frutos.

Gostaria de aprofundar reflexões com você sobre experiências promovidas com o livro, rompendo as barreiras das paredes das salas de aula, transbordando e ocupando diferentes espaços da escola que possam promover diferentes sensações como o toque na grama, o vento balançando os cabelos, sentir o abraço da sombra de uma árvore e quem sabe ser presenteado com o canto dos pássaros. Tudo isto junto à prática de uma vivência com a literatura integrada a tantas sensações, texturas, cheiros, certamente construirá uma linda e forte memória afetiva deste momento. A partir deste pensamento me veio uma passagem do livro de Paulo Freire.

> A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de "ler" o mundo particular em que movia e até onde não sou traído a memória, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que vou me entregando, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – a sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis a minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventura maiores (FREIRE, 1989, p.12).

As memórias resgatadas por Paulo Freire relatando sua iniciação leitora e o espaço onde ocorreu, nos permite a pensarmos cuidadosamente na execução de onde poderemos promover vivências com a literatura e poderemos trocar experiências.

Em muitos momentos durante as aulas do curso de extensão você partilhava sobre suas experiências e referências literárias e muitas vezes eu queria ter oportunidade de continuar a falar sobre seus pensamentos e prática como educadora.

Assim como eu muitos desejam encontrar professoras como você, para que possamos promover diálogos sobre práticas leitoras. Esses debates e conversas devem transpor os muros das escolas. Penso se seria um dia possível vivermos uma parceria real com a integração família e escola, buscando promover entre tantas ações educadoras também a formação leitora com qualidade, escuta e amorosidade e respeito à infância. E para enfatizar esta reflexão trago uma fala de Paulo Freire. "Se houve tempo que o papel do pedagogo parecia ser este, hoje, o educador, o intelectual engajado, cimentado com o oprimido, não pode limitar-se a conscientizar dentro da sala de aula. Deverá aprender a se conscientizar com a massa." (FREIRE, 2011, p. 12).

Minha querida Camila, as discussões e trabalhos referentes à educação e práticas de leitura são extensas, vivemos no nosso país há tantos anos o descaso de políticas públicas que estes fatos se tornaram uma questão histórica com o processo educacional, com falta de políticas de leitura eficazes e a devida e justa valorização do professor.

E trago para pensarmos algumas pontuações. Seria possível vivermos uma educação de qualidade, formação literária com curadoria qualitativa, formação para aprimorar as práticas de como apresentar o objeto livro? Será que veremos o professor ser reconhecido pela importância do seu trabalho e ter uma remuneração digna e respeito da sociedade pela sua importância na formação educacional? São muitos questionamentos para se debater, por isso é tão preciosa a pesquisa e lutarmos para termos condições favoráveis e adequadas para efetuação do trabalho. É preciso caminharmos de mãos dadas e fortalecer nossa voz em busca destes propósitos.

E certamente diante das dificuldades vivemos nossas escolhas e, qual professor queremos ser? Qual marca desejamos deixar? A partir deste pensamento trago a passagem do livro de Paulo Freire, para enfatizar a colocação acima.

> O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 2018, p. 64).

Camila, você é uma educadora que por onde passa na sua jornada educacional certamente deixa marcas do amor, respeito, competência, compromisso, alegria, resiliência, tolerância e amorosidade.

E diante da minha vivência escolar com o livro para a infância efetuando a prática da mediação, leitura em voz alta e contação de história, sempre fico festiva ao encontrar uma educadora como você, comprometida com as práticas educacionais e com um olhar mais apurado e cuidadoso com a formação leitora. E aproveito para deixar um convite, para você fazer uma carta pedagógica, para registrar seus potentes projetos.

Camila, sabemos o quanto é preciosa e necessária a experiência com os livros efetuando suas leituras e materialidades. E vou compartilhar com você uma referência sobre crianças e livros que aprecio. "Os livros abrem o universo e trazem toda sorte de temas que podem apoiar crianças nas suas emoções, curiosidades e levá-las a explorar dimensões desconhecidas". (FRIEDMANN, 2020, p.90)

Me despeço com o desejo que este semear seja próspero e frutifique e que o esperançar sempre acompanhe as nossas andarilhagens.

Um forte e afetuoso abraço de Monisa Maciel

Palavras-chave: Livro infância. Leitores. Educação.

REFERÊNCIAS

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**. São Paulo: Panda Books, 2020.

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

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Katia. **A poética da infância**. São Paulo: Editora Passarinho, 2019.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Um convite a reflexão às professoras das infâncias

Amanda Machado Mugica dos Santos[1]

Bagé, 05 de maio de 2023.

Estimadas Professoras e Professores,

Trajetórias e percursos de uma Professora da Infância

> O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a "paixão de conhecer" que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da ousadia de quem se quer fazer professora, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das conceições para a alegria na escola, um dos sonhos […] (Freire, 1998, p.11).

A caminhada de cada ser humano é uma trilha constituída de momentos singulares e de experiências únicas as mais diversas. E neste processo vivencial, estão presentes uma série de elementos que nos termitem viver histórias carregadas de significados, desafios e amorosidades. Por isso, é que pauto como de suma importância expressar o delineamento de minhas escolhas enquanto educadora da infância até aqui. Todo ato educativo se constitui na escola; instituição base e pertinente para que a mesma exerça um papel fundamental na trajetória de vida de crianças e educadores da infância influenciando como fator determinante na construção de saberes e sabores. O ato reflexivo

1 Universidade Federal do Pampa, Mestrado Acadêmico em Ensino, e-mail amandamugica.aluno@unipampa.edu.br

sobre nossa trajetória de vida nos faz analisarmos o quanto viemos nos fazendo, refazendo e nos constituindo no decorrer das experiências vivenciadas e nos caminhos já percorridos. Assim, escrevo -lhes para contar através de minhas memórias latentes como me tornei educadora, neste caso mais especificamente uma professora da infância; aquela que carrega consigo uma amorosidade em sua constância na prática docente com as crianças pequenas, aquele que como bem diz Paulo Freire é um sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar.

E movida por esta amorosidade desde a minha infância, permeio uma trajetória que começa marcada pelo gosto de ensinar, ao mesmo tempo em que o reinventar-me professora. Com minhas bonecas, aos cinco anos de idade, eu "ensaiava" de certa forma; inspirada em minha professora da pré-escola em como dar aulas.

Seguindo meus estudos, concluo o ensino fundamental na Escola Estadual Monsenhor Costábile Hipólito. Desde então já certamente decidida: "vou estudar no Justino!, quero fazer magistério!, vou ser professora!". E pautada desde a infância pelos entrelaçamentos da poesia e me considerando uma poetisa desde criança, eu firmei desde então a essência do ser professora expressa nestes de minha autoria que dizem mais ou menos assim:

Essência de Professor

Carrego em mim o gosto e a essência
Que marcam a cadência no ser professor.
Os caminhos e as trajetórias, não são sempre de glória!
Mas o que trago na memória são marcas de uma bela docência…
Que me encanta, que me motiva e que faz o meu renova enquanto ser humano.
O ser, do ser professor
É o ser com um encantamento pela vida
O ser de coração dilacerado.
Que permeia com alma e inspiração
Uma prática pedagógica que sinaliza
Seu pensar, seu agir.
A sensibilidade do humano que educa, que acalenta.
E que muitas vezes mostra caminhos…
Esse ser DOCENTE,
Também é GENTE!
É carregado de sentimentos…
Precisa sinalizar o que deseja!
E tendo liberdade de expressão com a caneta,
A cada ponto, parágrafo formulado,
Fica a essência da direção e dos caminhos desta trajetória…
Às vezes com alguns espinhos,

Mas sempre intensa e com fervor
No que se ensina, no que se planeja,
Enfim, nos aprendizados de seus alunos
Contribuindo assim, com o futuro da nação!

SANTOS, A.M.M. Essência de Professor, 2017.

E firmada nos propósitos da essência do ser professor, como nos sinaliza Paulo Freire em sua carta aos professores ressaltando que o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. E desta maneira, no início de 1996, aos meus quatorze anos de idade completos no mês de janeiro do mesmo ano, ingresso no tão almejado curso magistério. A ansiedade era tanta, misturada com um pouco de medo ao novo desafio que eu teria de enfrentar. Ao mesmo tempo em que com garra e determinação, pois, apesar da pouca idade meu objetivo estava traçado – o de ser professora.

Foi uma fase em que a escolha de fato, estava consolidada. Os tropeços foram muitos. Começando pelo primeiro ano de curso em que enfrentei algumas dificuldades; mas que com certeza foram importantes no fortalecimento de meus aprendizados.

Acredito que o decorrer e a continuidade de meus estudos foram de notas boas notas e muito esforço e dedicação. E julgo, que muito além de boas notas,aos poucos fui adquirindo cada vez mais seriedade e compromisso com os estudos sinalizando através de meus trabalhos e de minha prática pedagógica durante o curso magistério; o quanto eu me encontrava e me

realizava em cada momento deste maravilhoso ensino médio que teve um grande significado em minhas premissas.

E nesta trajetória, o mais gratificante foi poder voltar a escola onde realizei a minha pré-escola e que de fato estudei até os nove anos de idade durante o quarto ano da Escola Municipal General Emílio Luiz Mallett. Foi nesta escola tão querida e que marcou a minha infância, que fiz meu estágio de magistério em 1999 e que ao mesmo tempo, me oportunizou a reeencontrar com professoras e pessoas que marcaram o meu percurso e inspiraram as minhas escolhas.

Assim, dando seguimento em minha trajetória docente escolhi a pedagogia para assim complementar meu processo formativo. E foi neste curso de graduação através da Universidade Federal de Pelotas, que conheci as obras do autor Paulo Freire e que de lá para cá me inspiram a prosseguir fazendo-me entender e reafirmar propósitos sobre uma prática docente trilhada com amorosidade. E já se vão vinte e três anos enquanto educador da infância estando ao lado dos pequenos em uma educação infantil em que primo através de minhas práticas pelo protagonismo das crianças acreditando em suas potências e reverberando a escuta infantil.

Sendo assim, educadores da infância eu deixo aqui um pouco de minha história nesta carta pedagógica; tendo a certeza de que eu meu cotidiano docente eu deixo um legado em minhas jornadas diárias enquanto professora de crianças pequenas. E nestes propósitos se aquele educador que traz nas veredas de seus caminhos o que bem diz Paulo Freire, que é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando.

Que possamos nos transformar cotidianamente enquanto educadores da infância trazendo em nossas essências trajetórias que permeiem por este educar com amorosidade impactando vidas e fortalecendo gerações. Que sejamos alicerces em constante transformação e que façamos da escrita o nosso ato de consciência reflexiva.

> Pensando na relação de intimidade entre pensar, ler e escrever e na necessidade que temos de viver intensamente essa relação, sugeriria a quem pretenda rigorosamente experimentá-la que, pelo menos, três vezes por semana, se entregasse à tarefa de escrever algo. Uma nota sobre uma leitura, um comentário em torno de um acontecimento de que tomou conhecimento pela imprensa, pela televisão, não importa. Uma carta para destinatário inexistente. É interessante datar os pequenos textos e guardá-los e dois ou três meses depois submetê-los a uma avaliação crítica. Ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém nada se não nadar. (Freire, 1998, p. 26).

Palavras-chave: Paulo Freire; Infância; Amorosidade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d´Água, 1998.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Viver o cotidiano exige resistência: pela defesa da criança como foco da escola da(s) infância(s)

Ariana de Queiroz Lima[1]

Sorocaba, 09 de abril de 2023.

Queridas companheiras e queridos companheiros de luta por uma infância potente e respeitosa,

Desejo que se encontrem bem (e como costumo escrever na carta/relatório para meus pequenos de 5 anos) e aconchegadas/aconchegados ao ler ou ouvir essas palavras. Creio que a o caminho docente se dê ao passo em que o caminho surge à frente e Paulo Freire nos afirma que é necessário esperançar e não apenas esperar que o que desejamos enquanto profissionais da Educação aconteça através de mãos e pensamentos que não os nossos próprios.

Assim, começo agradecendo às crianças que já me atravessaram pelo caminho da educação de infâncias, que tanto me ensinaram como docente e ser humano, nas muitas e múltiplas creches e pré escolas pelas quais tive a oportunidade de vivenciar um cotidiano de aprendizados, vivências, maravilhamentos, mas também de embates, discordâncias e questionamentos sobre como e o quê realmente é necessário para fazer uma escola da(s) infância(s).

Tenho o hábito de dizer que "estudar dói", no sentido de que quanto mais enxergamos as possibilidades infinitas sobre como fazer Educação Infantil (e por que não outras etapas?) com

1 Faculdade Phorte, Educação Infantil numa perspectiva Pikleriana, arianadequeiroz@gmail.com.

mais respeito, olhos e ouvidos atentos aos pequenos, com mais protagonismo da infância e menos obstinação adultocêntrica, mais percebo quanto o chão de nossas escolas acaba por calar e apagar visões e opiniões muito importantes, as visões e opiniões de quem a escola foi feita para receber e acolher. A CRIANÇA! É também através desse "estudar que dói" que surgem possibilidades de entender que minha prática sustenta conceitos freireanos que em um passado ainda recente, pareciam muito distantes do cotidiano de uma simples professora da Educação Infantil de mais uma rede municipal de ensino perdida nesse Brasil continental. Quando afirmamos que "brincar é coisa séria" e que a infância deve ser respeitada em seus tempos e espaços, digna e intencionalmente preparados, falamos sobre a exigência da "seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica". (Freire, 2021).

Quando pontuamos a necessidade de dar voz às crianças bem pequenas e pequenas, estimular que exerçam sua cidadania, seu direito de escolha, que construam conceitos como coletividade, limite, obrigação e liberdade, estamos não apenas teorizando uma criança independente e pensante, estamos criando ferramentas para que não tenham receio de expor suas ideias. A escola tem o papel fundamental de oferecer um território seguro para que expressem seus desejos, exponham suas insatisfações e que juntos possamos validar tudo isso e construir espaços de escuta e respeito dentro de nossas escolas da(s) infância(s) "é preciso que falem a nós de como veem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina" (Freire, 2006). Dessa maneira, entendemos que na escola da(s) infância(s), nada se deve fazer para a criança mas fazer com a criança.

A mim como docente, o desemparedamento da infância como nos diz Léa Tiriba é parte essencial do trabalho com crianças pequenas e bem pequenas, levar as crianças para fora dos prédios, aumentar o contato com espaços, elementos e materialidades da natureza, explorar e investigar o mundo que cabe no "quintal" de nossas escolas. Por compreender que a Educação DEVE ser emancipadora, ao meu ver sempre fez sentido que as crianças pudessem brincar com água, barro, descalças (sentindo as sensações que nós adultos lembramos com muito afeto, justamente por terem nos atravessado) que escalassem desafiando seus corpos, seus medos ou que investigassem as miudezas "de fora" que sempre chamavam mais a atenção que as "atividades pedagógicas" de dentro (o que bastante me inquieta inclusive, pensando no porquê de não existir uma pedagogia nossa, infantil, brasileira, ORIGINÁRIA, que entenda e respeite a "sujeira" de aprender na/com a natureza). E se a docência implica rigorosidade de trabalho e amorosidade aos aprendizes e processos, é necessário que levemos em consideração a criança como ser histórico, social e cultural, agente também de suas aprendizagens e que trabalhemos para que essa visão seja abraçada e entendida por todos enquanto comunidade escolar; nas palavras de Rayssa Oliveira, "cabe a nós, portanto, estarmos atentos a compreender se estamos fazendo escolhas conscientes ou nos submetendo […]. É preciso ver e ouvir o que dizem nossas escolhas [...], **pois o como se aprende é o que se aprende**." (2021). E se a importância do que se aprende é como nossas

crianças aprendem, enquanto nossas concepções pedagógicas de infância (tão teorizadas e estudadas por nós) não atingirem e fizerem sentido às famílias, talvez nosso trabalho com os pequenos e nosso compromisso com a infância não estejam completos.

Nossas crianças são feitas de hoje, de agora! Nos importa o quê serão nossas crianças no futuro? Sim! Estamos preparando nossos pequenos para o futuro? Não! Estamos aprendendo a ser e estar no mundo, ocupar nossos lugares de fala e nos fazer entender por conta própria porque a Educação Infantil "é lócus de experiências, de produção de sentidos. É um ambiente propício, que oferece tempo, espaço, materialidades e encontros para que as crianças vivam acontecimentos, tecendo suas experiências e apreendendo o mundo, conhecendo e transformando-o". (Baroukh e Fonseca, 2022).

Entendo então, depois de tantas vivências com os pequenos, de muitas aprendizagens sobre infância e me fazer docente, sobre o quê e como viver um cotidiano surpreendente e extraordinário em comunidade, que meu caminho docente vem se dando ao passo em que a teoria vem de encontro ao que os pequenos e nossas experiências me ensinam, todos os dias, pois como nos diz Larrosa (2010) "O sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto que outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro; o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida." e assim percebo quão necessária se faz a figura do docente potente/protagonista, dotado do elemento humano, com respeito, afetividade e presença. De corpo inteiro.

Percebemos então, que a simplicidade do olhar da infância revela uma complexidade de curiosidade, pesquisa e sede de conhecer e entender o mundo, que se perde um pouco (ou muito?) quando "adultecemos" e voltar a ter esses "olhos de criança" é um dos presentes que recebemos todos os dias ao entrar em nossas salas de referência e encontrar nossas crianças para mais uma vez, explorarmos as miudezas espalhadas por dentro e por fora do(s) prédio(s) da(s) nossa(s) escola(s) da(s) infância(s).

E para condensar toda essa experiência que é trilhar o caminho docente na escola da(s) infância(s) com olhos de afeto e ouvidos de acolhimento, contarei um "causo" do cotidiano extraordinário de meu 2023.

Brincando no parque, em um buraco cavado durante dias por inúmeras crianças, Emanuelly e Heloísa colocam água até a consistência de um barro líquido. Como em uma cozinha, conversam baixinho e em certo momento Emanuelly com olhos de indignação diz:

- Ô prô, eu vou mudar de escola, mas eu não quero, eu quero ficar só aqui na minha escola!

Logo, Heloisa também com olhos bravos e com uma voz de insatisfação afirma: - *Eu também não quero trocar nada!*

Eu, entendendo que ela falava sobre uma possível transferência de escola, pergunto: - *Mas Manu, porque você vai para outra escola? Você vai mudar para longe e vai precisar trocar de escola?*

E Emanuelly, com voz e rosto mais brando responde:

- Não! É que eu vou crescer e aí eu vou ter que ir para aquela escola. (apontando a enorme escola de ensino fundamental próxima a nossa).

Em seguida, solta a panela que carrega em suas mãos, colocando-a no chão e começa a mexer os dedinhos e grita bem alto como em um sopro de esperança: - ***AINDA BEM QUE AINDA FALTA MUITO TEMPO PRA EU FAZER SEIS ANOS!***

Com carinho e esperançar.

Palavras-chave: Infância. Resistência. Amorosidade.

REFERÊNCIAS

BAROUKH, Josca Aline; FONSECA, Paula Fontana. **Venha conhecer o mundo!** Subjetividade e experiência na educação Infantil. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Olho D'água, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. Professora sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (Org.). **Paulo Freire e a Educação das Crianças**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

EIXO 8

PAULO FREIRE: CRIANÇAS E INFÂNCIAS

Resumos e Outras manifestações

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Paulo Freire e a importância educacional de ser um perguntador de si mesmo

Carina Ferreira dos Santos[1]
Sandra Regina Simonis Richter[2]

Nesta escrita propomos abordar a relação entre a infância que permanece em nós e a relevância educacional de ser um perguntador de si mesmo, como ensina Paulo Freire. Começamos por interrogações que nos inquietam: é possível educar e sermos educados pela infância como abertura ao novo? o que podemos pensar para tornar a infância viva em nós? Esta é uma escrita infantil, um convite a interrogar a infância que habita como modo de viver a vida sendo um perguntador de si mesmo, como um educador e uma educadora atentos a estar sendo a própria interrogação no campo educacional.

Buscamos o rigor da compreensão como meio e não como fim, como estado de disposição que emerge pela curiosidade instaurada na possibilidade de perguntar e no compromisso com a educação de crianças e suas infâncias (FREIRE; FAUNDEZ, 2019; KOHAN, 2021). É uma experiência intencional do pensamento a de investigar e descrever a infância como início de algo novo movido pela capacidade de perguntar-se, a partir da interrogação filosófica e educacional que convida a pensar de outra maneira. Para Walter Kohan (2021, p. 136), "não há método (invenção de) sem invenção de si".

Para Kohan (2021, p. 53), estudioso de Paulo Freire, "ainda estamos a tempo de voltar a infância: ou melhor, sempre há um tempo sem idades para podermos habitar a infância". Apoiado no pensamento freiriano, o professor ressalta que a infância perpassa o horizonte do tempo cronológico, justamente por pensar uma educação firmada por Freire, que abriga todas as idades, além de ter um caráter infantil. Paulo Freire nos ensina a respeito de uma educação como modo de vida, uma vida curiosa, inquieta, instigada a

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul/Unisc. Bolsista Prosuc/Capes- Modalidade I. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), carinafsantos@mx2.unisc.br
2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul/Unisc, srichter@unisc.br

fazer da pergunta um modo de educar a si mesmo, de nutrir a vida e de se transformar.

Para Kohan (2021, p. 53), uma escrita infantil é inquietante, incerta, faz pulsar algo em nós, permite novas interrogações, começos que nascem pela possibilidade de ser um perguntador. Portanto, não há como tornar a infância algo a ser capturado, nem mensurado pelos saberes técnicos-científicos. O autor afirma que Freire tornou viva sua infância até os últimos dias de sua vida, tanto que nomeia sua obra como "Paulo Freire: um menino de 100 anos". Uma vida infantil se faz presente "no jeito menino de estar sendo, de se relacionar com as palavras e as coisas, com as pessoas e o mundo; na sua obstinação em questionar-se a si mesmo e aos outros", para se manter "menino, vivo, atento, engajado sempre na construção de uma pedagogia menina, infantil, uma pedagogia menina da pergunta" (KOHAN, 2021, p. 50).

Kohan (2021) permite afirmar que a infância não corresponde a uma quantidade de tempo vivido, mas sim um modo de estar sendo no mundo, de se relacionar com os outros, com o mundo. A infância como temporalidade dos começos expande por um tempo a qualquer idade, pela experiência transformadora em pensar a si mesmo de outra maneira. No diálogo com Sérgio Guimarães, Paulo Freire (2020) defende a espontaneidade e criatividade do educador, assim como da criança. O educador pernambucano nos convida a pensar na necessidade de manter viva a "espontaneidade, a imaginação livre, a expressividade de si e do mundo na criança; a inventividade, a capacidade de recriar o já criado, para poder assim criar o ainda não criado" (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 73). O diálogo entre os autores, especialmente para Freire, repercute na indignação e na tragédia em supor, no âmbito escolar, noções impostas como verdades, representada pela instrumentalização na ação educacional.

Somos a pergunta que fazemos? É possível ser outro de nós na ação de perguntar-se?

Para Freire (2020, p. 86), "o educador tem que viver intensamente o risco", a imprevisibilidade da ação educacional como método que permita pensar um caminho convidativo a interrogar a própria experiência. Freire aposta no diálogo como convite a pensar de outra maneira, além de atribuir espaço para o surgimento de dúvidas e curiosidades para nos instigar a pensar outro de nós a partir da infância que habitamos. Desta forma, "numa perspectiva libertadora, os educandos precisam estar absolutamente convencidos de que, em primeiro lugar, enquanto corpos conscientes, nós somos já método" (FREIRE; GUIMARÃES, 2020, p. 111). Ou seja, somos aquilo que pensamos e fazemos, justamente pela capacidade de perguntar-se ser um modo de permanecer aprendiz, de sermos (trans) formadores de nós e do mundo.

Pensar uma educação comprometida com a transformação do mundo e das condições de vida significa interrogar a capacidade humana de iniciar-se a cada instante, constantemente. Esta concepção revolucionária foi pensada por Paulo Freire, que também considerou importante a educação de si mesmo quando escreveu a respeito da pedagogia da pergunta, como "pedagogia da infância, para a infância, com a infância, desde a infância, através da infância". Nesta pedagogia, a infância não é tornada objeto, mas compreendida como "o maior elogio de uma revolução, quase que uma condição essencial para que ela mantenha a sua força política e a sua capacidade de se manter viva" (KOHAN, 2021, p. 46-47). Educamo-nos para manter viva a capacidade de habitar os começos ao longo da vida humana, pela abertura que nos permite aprender a desaprender para aprender novamente.

No diálogo com Antonio Faundez, na obra "Por uma pedagogia da pergunta", Paulo Freire (2019) compreende que a possibilidade de tornar o educando um perguntador, criativo e atento, permite novas reflexões ao educador, motivado por outras perguntas que o fazem pensar de outro modo. Freire não afirma que este modo de educar e ser educado seja a melhor maneira, mas tomou esta reflexão como a mais coerente com sua posição política. A pergunta expressa curiosidade, movimento de inquietação, de espantar-se. O pensamento de Freire nos permite pensar na necessidade de reconhecer a própria existência como ato de perguntar, porque existir é uma ação que se faz perguntando. Perguntar-se como modo de viver implica arriscar-se, supõe ação e transformação, pois "quando uma pessoa perde a capacidade de assombrar-se, se burocratiza" (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 75) ao tornar formal e impessoal as palavras e os gestos.

A burocratização corresponde à adaptação, ou seja, nega o comprometimento de habitar o risco da invenção, da errância. Para resistir aos hábitos de pensamento, Freire aponta "que o educando inserido num permanente processo de educação, tem de ser um grande perguntador de si mesmo" (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 74). Para Kohan (2021, p. 51), "uma vida infantil é uma vida que vê um sinal de vida na inquietação e na mudança e um sinal de morte na quietude e na falta de mudança". Educar-se é uma aventura que potencializa a capacidade humana de (re)inventar-se a partir do rigor e da sensibilidade de compreender a diversidade da existência, na infância que habitamos e que nos permite ser meninos e meninas inventivos.

Para Kohan (2019, p. 130), um educador "ama se repensar permanentemente a si próprio e ama ajudar outros a se repensar a si próprios; ama também se mostrar com abertura, disponibilidade, curiosidade, incertezas; e ama a curiosidade dos outros". Um educador aprende o que ensina, justamente por ser convidado a aprender para depois ensinar e permanece aprendendo por interrogar-se na relação educador e educando. Kohan (2019, p. 155) escreve que "a errância constitui-se também num princípio político da educação: o mundo pode ser de outra maneira". Nessa afirmação, interrogar para pensar densifica a ação de conhecer e conhecer-se ao torná-la uma aventura errante e inventiva, aquela que permite deslocamentos como exercício educativo de interrogar a si mesmo.

Palavras-chave: Paulo Freire. Infância. Educação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. 1. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Paulo Freire na alfabetização de crianças

Angela Barbara Rossetto[1]
Almir Paulo dos Santos[2]
Adriana Kátia Tozzo[3]

O presente trabalho busca relatar a presença de Paulo Freire na prática de alfabetização de crianças na Escola Estadual de Educação Básica Antônio João Zandoná do município de Barra Funda-RS com base em uma pesquisa de mestrado. Como metodologia utilizou-se a pesquisa bibliográfica, de aporte teórico essencialmente freireana. Compreende-se que a concepção de alfabetização freireana foi pensada inicialmente e desenvolvida em contextos de educação popular e para a modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, contudo faz-se necessário que esta concepção seja ampliada e trazida para os anos iniciais, na alfabetização de crianças, como vem ocorrendo na referida escola.

Este educandário, há mais de duas décadas vem desenvolvendo um trabalho educativo pautado pelos princípios da pedagogia freireana. Se constituiu como uma das escolas da região norte do RS que busca resistir ao projeto hegemônico de escola e de sociedade, pois pauta e direciona seu trabalho na promoção de uma pedagogia humanizadora e na dimensão crítica do conhecimento a partir da seleção de conteúdos que emergem dos temas geradores e da Pesquisa Participante. O currículo é construído a partir da coleta de falas da comunidade escolar e assim se desencadeia o processo de alfabetização nesse espaço educativo.

Alfabetizar nessa direção significa dar sentido às situações limites da realidade da comunidade de onde brotam os conhecimentos e os conteúdos são meios e não fim. "É defender uma prática docente

1 Professora da rede pública municipal e estadual do município de Barra Funda - RS, Mestre em educação - UFFS/Erechim, e-mail: angelabarbararossetto@gmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), e professor do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (Erechim). E-mail: almir.santos@uffs.edu.br

3

em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra" (FREIRE, 2000, p. 43). Por isso, nesta instituição, prima-se pelo compromisso de ensinar a pensar e significar os conhecimentos que vão surgindo a partir da leitura da realidade. Da preocupação com a construção do conhecimento, do aprender de forma significativa e interdisciplinar, não mecânica e de mera memorização. Merece destaque aqui a importância da formação permanente e continuada dos educadores, que na coletividade se reúnem semanalmente para estudar e planejar as ações educativas.

Identifica-se assim uma postura metodológica que rompe com uma educação bancária ao encontro dos pressupostos defendidos por Freire, ao propor uma alfabetização crítica: "Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas aprender a sua significação profunda" (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p.26). É nesta direção que o coletivo da Escola busca permanentemente significar a cultura escrita no processo de alfabetização de crianças.

Nessa perspectiva, cabe dar ênfase ao conceito de alfabetização crítica. A alfabetização crítica é uma concepção de educação que vai além de um método de alfabetização, integra uma concepção de ser humano, sociedade e educação. Foi desenvolvida por Freire (2013, 2017, 2020) a partir da experiência de alfabetização de adultos sendo popularmente conhecida como "método Paulo Freire". Em sua essência é uma precondição para o empoderamento individual e social:

> Em sentido mais específico, a alfabetização crítica é tanto uma narrativa para a ação, quanto um referente para a crítica. Como narrativa para a ação, a alfabetização torna-se sinônimo de uma tentativa de resgatar a história, a experiência e a visão do discurso convencional e das relações dominantes. Ela significa desenvolver as condições teóricas e práticas mediante as quais os seres humanos podem situar-se em suas respectivas histórias e, ao fazê-lo, fazer-se presentes como agentes na luta para expandir as possibilidades da vida e da liberdade humanas (FREIRE; MACEDO, 2015, p.51).

Alfabetizar criticamente e conceber a educação nesta dimensão implica compreender a função social da escola a partir da teoria educacional crítica, que propõe a contribuição da educação para emancipação dos sujeitos históricos, marginalizados da sociedade, negados de ser mais gente.

Ao embasar-se na pedagogia freireana este espaço educativo fomenta e possibilita a compreensão de que o trabalho pedagógico como um todo deve pautar-se na defesa dos oprimidos. Dessa forma, a ação educativa é concebida como a "pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará" (FREIRE, 2013, p. 43).

Nesse sentido, alfabetizar na direção da defesa dos oprimidos e de sua libertação é alfabetizar criticamente, o que implica posicionamento e compromisso político em defesa com a coletividade. Alfabetizar criticamente requer uma metodologia de alfabetização crítica, na qual a palavra geradora de conhecimento tem centralidade. Palavra é origem de comunicação, palavra é essencialmente diálogo (FREIRE, 2013).

Faz-se necessário proporcionar situações desafiadoras aos educandos. Isso requer ter objetivos claros e planejamento específico centrado nas problematizações oriundos do tema gerador. Então, situa-se a importância de problematizar as situações limites, oportunizando a compreensão e as possibilidades ou as alternativas de superação. "A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer sua palavra. A palavra humana imita a palavra divina: é criadora" (FREIRE, 2013, p.28).

Como considerações finais pontua-se a relevância da proposta pedagógica da Escola, que pauta seu trabalho educativo no viés da formação humanizadora, uma vez que o educandário, em estudo, conduz o processo de alfabetização nessa direção. As crianças dos anos iniciais, por meio da vivência cotidiana de um projeto de escola, constituem-se como sujeitos protagonistas da própria história. Na participação, no respeito às diferenças, no diálogo, na escuta, no conflito, na contradição, educandos, educadores(as) forjam uma nova cultura escolar e transformam o mundo.

Palavras-chave: Paulo Freire; alfabetização; crianças.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 51ed. São Paulo: Cortez, 2017.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da Infância**: Diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

ROSSETTO, Angela Barbara. **Alfabetização na infância numa perspectiva crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fronteira Sul. Erechim. 2022.

EIXO 9

PAULO FREIRE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Cartas Pedagógicas

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Avaliando com cartas pedagógicas: resistência, resiliência e libertação

José Luiz Ferreira[1]
Niédja Maria Ferreira de Lima[2]

Campina Grande-PB, 6 de abril de 2023.

Às e aos estudantes de cursos de licenciatura que ousam ser professores e professoras

Queridos/as estudantes,

Nossa experiência com licenciandos não é pequena. Vindos de cursos de licenciaturas diferentes, um da Educação Física e o outro da Pedagogia, hoje estamos juntos caminhando no mesmo cenário de formação de professores/as no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande -UFCG.

Ao lhes escrevermos esta carta o fazemos movidos pela alegria do partilhamento de ideias e emoções. O contato com cartas para quem chegou a este mundo ainda em décadas finais do século passado, não é nada estranho. Nossos pais, por exemplo, tinham na carta uma possibilidade concreta para manter assuntos em dia com amigos e parentes. O tradicional envelope branco com listas verdes e amarelas nas bordas, vem-nos logo a mente quando imaginamos o encaminhamento de uma carta e sua entrega pelo carteiro.

1 Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Professor no Curso de Pedagogia - UFCG. E-mail: jose.ferreira@professor.ufcg.edu.br.
2 Universidade Federal de Campina Grande-UFCG; Professora no Curso de Pedagogia - UFCG. NEPEN-UFSCar-So. E-mail: niedjaflima@gmail.com.

Temos que confessar também que o tempo da pandemia da Covid 19 nos provocou a pensarmos, mais do que pensamos, nos outros, naqueles que, conosco, nos constituem humanos habitantes do mundo.

Obrigados que fomos, todos nós a nos afastarmos, e preferimos pensar que este afastamento era só físico, razão por que ousamos a nos provocar encontros com outros sujeitos, outras pessoas, outros humanos. Somos, como disse Brandão (2022, p. 14) "uma gente de cartas". Partimos para encontros na tela virtual com alunos e alunas de Pedagogia. Desses encontros, ampliamos para cursos de extensão sobre o pensamento de Paulo Freire, optando pelas leituras das cartas pedagógicas, especificamente a partir de três livros: Cartas a Cristina, Professora sim, tia não e Pedagogia da Indignação.

Animados com a perspectiva de dialogarmos com nossos alunos e alunas, fomos observando inicialmente a resistência em escrever para falar de si, para falar de assuntos assumindo opiniões. A resistência em muitos casos estava (está) associada a uma orientação muito presente no campo acadêmico universitário, de não se comunicar na primeira pessoa, como se a pessoa não pudesse dizer a sua palavra, mas a palavra do outro. Isto nos lembra a primeira parte de Pedagogia do Oprimido, escrita por Ernani Maria Fiori, "Aprender a dizer a sua palavra" (1985, p. 1).

Durante nossa experiência no curso de Pedagogia, fomos observando momentos de muitas tensões e estas tensões estavam (estão) muito mais vivas nos momentos de avaliação, principalmente em momentos finais de semestres letivos, nos momentos de provas finais. Ansiedade, medo, expectativa exagerada, adoecimento, crises nervosas, entre outros, são sintomas que comumente presenciamos. Seria possível alterar alguma coisa nesse processo para que a avaliação possa ir perdendo esse pesado fardo? Permitir que os sujeitos em processos de avaliação possam expressar suas ideias, seus sentimentos ao mesmo tempo em que vai demonstrando conhecimento sobre o que estudou?

Caminhamos, pois, na direção de uma avaliação dialógica e emancipatória, em consonância com o legado de Paulo Freire Uma avaliação que seja razão da análise crítica da realidade e da presença do sujeito na relação com o mundo reitera o compromisso permanente da avaliação como práxis. Para o mesmo não se deve negar o corpo enquanto sujeito por inteiro. É negando o sujeito que sente emoções, medos, que têm seus sentimentos alterados em função de um processo avaliativo, às vezes agressivo, que tende mais a afastar os discentes do docente do que favorecer uma relação solidária e cooperativa. Práticas ameaçadoras que põem medo, movidas por um ideal classificatório são muito utilizadas ainda nas escolas brasileiras (LUCKESI, 1999).

Na busca da construção de uma prática educativa humanizada a avaliação passa a ser momentos de auto reflexão dos educandos e educadores em prol de uma práxis educativa ética do ensinar, do aprender e do avaliar. Paulo Freire nos ensina que

> ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior - o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando

> quando e na medida em que conhece ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos (FREIRE, 1993, p. 47).

Seria possível então uma prática avaliativa dialógica pautada numa relação que integre educador e educandos na busca pela superação do não conhecido para um novo conhecido? Assim, movidos pela busca de uma prática avaliativa mais humanizada, com intenso vínculo aos princípios freireanos e, também, referenciados na proposição metodológica de "Fazer a aula com Cartas Pedagógicas no ensino superior" (FREITAS, 2021), passamos a experimentá-las em componentes sob nossa responsabilidade no curso de Pedagogia/CH/UFCG. Inicialmente, foi necessário ir entendendo as ideias centrais do pensamento de Paulo Freire, especialmente refletindo a relação de poder estabelecida no ensino superior entre educandos e professores. Uma questão principal esteve sempre associada ao poder do uso da palavra. Por reiteradas vezes percebemos que em momentos em que recomendávamos uma tarefa avaliativa, de imediato vinha a pergunta: como o senhor, a senhora quer? Não se tratava de como nós queríamos, mas como o educando pode dizer.

A constante centralidade do poder da produção dos trabalhos acadêmicos no professor leva os alunos a dependerem de modelos estabelecidos por seus professores. Tendem a não ousarem a dizerem o que pensam sobre os objetos de estudos, restringindo-se a serem porta vozes dos autores, abusando dos "de acordo com fulano de tal", "segundo fulano de tal". Gostamos da ideia de autografar-se, da escrita autoral, do protagonismo de quem estuda e de quem está para pensar a educação, para a qual está em processo de formação.

Utilizando as Cartas Pedagógicas, fomos nos dando conta de um processo revigorador da autoestima dos/as educandos/as. Uma das alunas do curso, moradora de um assentamento rural, negra, pobre, orgulha-se de ser a única da família a estar em uma universidade. Em sua carta assim se expressou: "Infelizmente, ainda não consegui tirar de mim este medo de falar e expressar minha opinião" (graduanda em Pedagogia, 2021.2). Conhecedores desta aluna, ficamos impressionados com a capacidade de escrita e de reflexão feita em sua carta. Para além dessa percepção, passamos a observá-la no dia a dia da sala de aula e constatamos sua fala saindo aos poucos, sua satisfação em poder dizer a sua palavra de uma forma mais efetiva.

Insistindo na carta como um instrumento que coloca em questão o saber em movimento, não foi surpresa para um de nós o pedido de uma das turmas de um dos componentes em desenvolvimento para fazer a seção de leitura das cartas avaliativas. A avaliação, naquele momento, passou a ser uma atividade que não se pautava no medo, mas no desejo de saber do conhecido por cada um do grupo.

A utilização das Cartas Pedagógicas também nos permitiu perceber a importância da presença do

outro enquanto parceiro na vida acadêmica e também pessoal. Aos poucos passamos a perceber que um(a) colega exerce ação marcante na vida do outro. Um aluno (homem) escreveu em uma carta na qual relatou o seu nervosismo em estar num curso predominantemente feminino. No entanto, ao encontrar um colega de curso, também do sexo masculino e professores que pensam politicamente e criticamente a presença de homens no curso de Pedagogia, sentiu-se encorajado a manter firme a sua decisão de ser professor.

Com as cartas estamos convencidos de que é possível construir um processo avaliativo mais amoroso baseado numa relação horizontalizada entre professor/a e educando/a, apropriando-nos de uma prática comprometida com o sujeito humano inacabado, que não é, mas estar sendo permanentemente, exigindo assim um constante quefazer reflexivo de sua prática profissional e existencial.

Com afetos e esperançar freireanos,

Prof. José Luiz Ferreira e Profa Niédja Lima

Palavras-chave: Avaliação. Emancipação. Assunção da palavra.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. Prefácio. In: CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas**: testemunhos de uma vida. Passo Fundo: Saluz, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 11, e035283, 2021.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Carta sobre a aventura da escrita de Cartas Pedagógicas no Ensino da Didática

Rosane Oliveira Duarte Zimmer[1]
Sônia Maria de Souza Bonelli[2]

Porto Alegre, 9 de abril de 2023

Car@s,

a epígrafe que segue muito nos inquieta, por isso a ilustramos como ponto de partida à reflexão sobre a experiência de Cartas Pedagógicas no ensino da Didática e as implicações à formação de professores.

> O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso das vidas e das gentes, o professor mal-amado sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 2007, p. 66).

Nossas andarilhagens, nesses últimos tempos, foram de semestres atípicos, distintos, ora em contexto pandêmico ora em experiências antidemocráticas que desequilibraram as nossas humanidades, as nossas gentetudes, fazendo com que a resiliência fosse o nosso principal atributo – e

1 Pedagoga, especialista em supervisão educacional, mestre e doutora em educação. Professora da Faculdade de Tecnologia do Cooperativismo (ESCOOP) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).
2 Pedagoga, bióloga, especialista em supervisão educacional, mestre e doutora em educação. Professora adjunta e coordenadora do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

a busca por

> Dias melhores
> Dias de paz, dias a mais
> Dias que não deixaremos para trás
> [...]
> Vivemos esperando
> O dia em que seremos melhores (melhores)
> Melhores no amor
> Melhores na dor
> Melhores em tudo (JOTA QUEST, 2000).

foi um dos principais alentos às insurgências necessárias.

Nessa busca por 'dias melhores' nossa proposição foi tornar mais saudável e acolhedora a experiência formadora de nossos estudantes e a invocação por Paulo Freire, em especial, no contexto de Cartas Pedagógicas foi e continua sendo uma das experiências mais humanizantes de nossa trajetória de formadoras.

Por tais implicações, a escrita desta Carta Pedagógica tem como imperativo compartilhar nossas impressões sobre os trajetos alinhavados em torno de nossas segundas e sextas-feiras na disciplina Didática. Trajetos implicados por arquiteturas de muitas dodiscências (DA CUNHA, 2010), por denúncias dos modos (des)pedagógicos que dicotomizam com um projeto humanizador ao 'bancariar' e coisificar nossas humanidades (FREIRE, 2019). Portanto, o que nos move a essa Carta é refletir sobre o vivido a fim de que possamos prolongar a problematização de nossa formação para além da disciplina. Na verdade, o intento aqui é muito além, é pelo qualitativo da professoralidade (PEREIRA, 2013) que se prolongará ao longo de toda a existência de docente e de discente, pois é ação e é reflexão sobre aprender e ensinar, ensinar e aprender a ser professor - é ação e é reflexão sobre os modos com que marcamos e ficamos marcados pela educação.

Desta forma, observamos que as nossas trajetórias pela Didática carregam muitas marcas de inquietudes, de questionamentos quase universais sobre os contextos de ensinar e aprender. Nesta direção, compreendemos que nossas inquietudes são um estado de aprendências -estado curioso, atento, de coerência por nossa formação. Logo, nos permitem acreditar na inevitável revolução de práticas que tragam à tona o pensamento crítico a partir da militância pelo direito de nossa emancipação, pelo direito de nossas vozes e do muito a dizer sobre o fazer. Como nos diria Freire,

> [...] A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2016, p. 93).

Portanto, a lógica da educação bancária só é de fato superada quando revolucionamos a relação entre educador e educando na prática, não sendo mais "[...] educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador" (FREIERE, 2016, p. 95), pois se tornam sujeitos do mesmo processo ao crescerem juntos e os 'argumentos de autoridade' já não valem" (FREIRE, 2007, p. 260).

Na maior parte de nossos encontros pedagógicos pela Didática – ou nossas Ágoras - os indicativos sobre a necessidade de conhecer o educando e seus contextos, os questionamos sobre as metodologias tradicionais, as quais se pautam em transferir conhecimento são bastante pontuais.

Não ironicamente, inúmeros exemplares de práticas de uma educação aos velhos moldes da educação bancária, tradicional, onde no papel de sujeitos formadores, falam, e os estudantes, no seu papel de objeto, escutam. Pelas bordas, as indagações e indignações são tencionadas sobre o muito que se valoriza a educação democrática no ambiente acadêmico; muito se fala sobre ela e pouco se a pratica. São questionamentos sobre a importância de experiências que atribuam sentidos aos modos de nos formar e de, futuramente, de educar.

Assim, a proposição de se iniciar cada encontro de modo reflexivo a partir de Cartas Pedagógicas ter estabelecido um outro horizonte à disciplina e pelas muitas vozes e mãos experienciamos contextos genuínos de solidariedade e de sonhamentos pelo mundo educativo menos feio. Contextos que o ensinar e o aprender se bifurcam. Freire nos traz questão importante sobre a formação ao explicar que, ao aceitarmos o princípio de que existe apenas um sujeito formador que transfere o conhecimento, temos a possibilidade de, no futuro, nos tornarmos outro "falso sujeito" formador. Afinal, como diz o autor, "[...] faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas, também, ensinar a pensar certo" (FREIRE, 2007, p.28). Do mesmo modo, a cada Carta Pedagógica nos aventuramos a outros rumos da disciplina e o pensar, escrever e proferir sobre o percorrido é motivo de valorar todo o processo de feitura de cada encontro.

Essa experiência nos coloca à prova, não apenas a lidagem de métodos, leituras, pesquisas sobre as melhores metodologias de aprendizagem,recursos, planos, projetos, mas de apreciação de Cartas Pedagógicas em todos os finais de semana e a sensação da docência como ato profundamente prazeroso se impõe a cada leitura. Logo, imprime deslocamentos e a sensação de estar 'fora dos trilhos' é ato permanente, exigindo um novo desenho pedagógico para cada encontro. Encontros menos oclusos, como nos diz Becker com menos auditórios e mais laboratórios.

Caber ressaltar que, ao propor o desafio de, a cada encontro um grupo ou uma dupla escrever a Carta Pedagógica para ser lida na aula seguinte, causou um certo desconforto em alguns estudantes, especialmente os que não tinham passado por esse desafio. No entanto, percebemos que, com o passar das aulas e a leitura das Cartas, o desconforto não era sobre escrever a carta, mas sim, de refletir não apenas sobre os encontros, mas, produzir reflexão de sua práxis, de sua professoralidade, de seus métodos e metodologias, de suas andarilhagens no processo de ensinar, já que mais de 90% da turma

já desenvolve a docência, mas também no seu processo de aprender.

Percebemos, assim, um crescimento de cada um e cada uma, não apenas no envolvimento com a aula propriamente dita, mas principalmente com o seu fazer pedagógico no dia a dia da sala de aula, transparecidos na escrita das Cartas semanalmente.

Palavras-chave: Cartas Pedagógicas. Formação. Didática.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Escola-mais laboratório e menos auditório**. TED Talks. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2016. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=xjfKBGIHPjs>. Acessado em mar 2023.

DA CUNHA, M.I. Discência/Docência. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

JOTA QUEST. **Dias Melhores**. Álbum Oxigênio. Belo Horizonte: Sony/ATV. 2000. (5min19seg.).

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a subjetividade do professor. Santa Maria: Ed UFSM, 2013.

EIXO 9

PAULO FREIRE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Resumos e Outras manifestações

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Construindo um espaço dialógico na formação continuada de professoras(es) da Educação de Jovens e Adultos em uma escola andarilha

Daiane Ferreira Ferreira[1]
Elaine Correa Pereira[2]

INTRODUÇÃO

Nossa pretensão é dialogar sobre uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos Paulo Freire (EMEJA). O Município do Rio Grande/RS através do decreto nº 14.032 de 24 de junho de 2016 cria a primeira Escola Municipal de EJA e que tem suas atividades iniciadas no ano de 2018. Neste contexto, nos desafiamos a articular uma proposta de formação continuada para as educadoras que atuavam nesta escola.

Alicerçadas nos pressupostos teóricos da Educação Popular, a EMEJA possuia uma característica única que trazia para a sua identidade um marcador, pois era uma Escola Andarilha, ou seja, ela desenvolvia suas atividades nas comunidades que tinham demandas da EJA. As andarilhagens, da EMEJA aconteciam em contextos distintos, lugares onde o direito à educação ainda não se fazia presente. Uma escola que foi ousada e se inseriu nas comunidades, dialogou com os sujeitos, escutou suas histórias e realidades e partindo disso, convidou jovens, adultos e idosos a fazerem parte da sua caminhada.

Ainda sobre as andarilhagens da EMEJA, é necessário dizer que a escola possuía um espaço onde aconteciam as questões administrativas e os encontros formativos antes do período da pandemia da Covid-19 . Já as aulas, logo no início da funcionalidade da escola, ocorriam em dois contextos

1 Universidade Federal do Rio Grande, Doutoranda no programa de Pós-Graduação Educação em Ciências, CAPES, daiane.fereira13@outlook.com.
2 Universidade Federal do Rio Grande,Professora Titular, elainecorrea@furg.br

distintos, sendo duas comunidades da zona periférica do município. Na comunidade da Mangueira as aulas aconteciam na Escola Municipal de Ensino Fundamental do Bairro no turno da noite, e na comunidade da Querências usávamos o espaço da associação de moradores. Como a associação não possuía uma estrutura para as aulas, a secretaria de Município da Educação qualificou o lugar para que as aulas pudessem acontecer, tudo isso porque a comunidade se sentia acolhida e pertencente a este espaço, respeitando assim o desejo dos estudantes.

No ano seguinte, a EMEJA, começa a andarilhar por outra comunidade, atuando em três contextos distintos. Todos eles marcados por um perfil de educandos e educandas em situação de vulnerabilidade social, desemprego, falta de infraestrutura no bairro, falta de assistência social dentre tantos outros marcadores da desigualdade social. Embora, algumas características eram comuns entre os sujeitos, é importante ressaltar que cada contexto possui sua cultura, suas histórias e realidades e quando falamos sobre a EJA essas questões precisam ser consideradas. Neste viés, respeitando a realidade concreta de cada contexto, pensar uma formação continuada é ainda mais desafiadora.

Em 2021, com a nova gestão municipal assumindo o governo, com um olhar e práticas neoliberais, realizou uma das suas primeiras ações, fechar a EMEJA. Com uma narrativa descabida, o Prefeito do partido político Movimento Democrático Brasileiro (MDB) diz "não estar convencido de que a EMEJA era uma Escola". Ora, é sabido que historicamente este partido político não possui um viés de valorização e preocupação com a educação pública. Mas aqui, não queremos aprofundar esta reflexão, embora seja necessário mesmo que de forma sucinta explicar o fechamento da escola.

Nos anos em que a EMEJA esteve atuando nas comunidades, desenvolvemos com as educadoras a formação continuada com encontros semanais. Um espaço de reflexão sobre a prática que possibilitou compreendermos as diferentes realidades que emergem nas salas de aula da EJA.

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO UM ESPAÇO COLETIVO E DIALÓGICO

Neste texto procuramos delinear algumas reflexões acerca da temática formação continuada das educadoras (es) da EMEJA. Os encontros de formação aconteciam de forma semanal com as educadoras, num momento de escuta, diálogo e reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas na escola. Estes encontros semanais, antes da pandemia do Covid -19 eram realizados presencialmente e durante a pandemia, os encontros se tornaram virtuais, mas em nenhum momento deixou de acontecer.

Os encontros eram organizados por alternância, ou seja, a cada semana uma das educadoras tinha a responsabilidade de apresentar a temática escolhida e dialogar com o grupo. Não existia uma hierarquia, a construção era coletiva e democrática. Também não era uma formação solta, havia um fio condutor para essas reflexões e geralmente o tema era de situações que emergiram em sala de aula. Um exemplo, foi quando tivemos relatos de educandas sobre as violências sofridas, tanto sexuais como psicológicas. Essas questões geraram não só tema de estudo, como também, ações concretas em sala de aula, pois se buscava uma integração um diálogo entre as áreas do conhecimento e o tema que estava sendo pesquisado,

estudado. Havia uma preocupação e uma responsabilidade de como abordar determinados temas, como instigar a discussão sobre eles e sensibilizar os educandos sobre a realidade concreta.

Esses momentos de reflexões e partilha contribuíram significativamente no processo de articulação das atividades pedagógicas. Além disso, os encontros formativos também corroboravam para a incorporação de uma identidade enquanto educadora da EJA, visto que nem todas tinham experiência com a modalidade ou até mesmo desconheciam sua historicidade e especificidades.

A EMEJA por meio de suas educadoras possuia um olhar sobre a educação como um ato político, mas não político partidário e sim política enquanto a compreensão de que as aprendizagens acontecem a partir de uma interação do sujeito com e no mundo. Assim, a educação é um ato político e por isso, perceber que nesta sociedade há diferentes projetos em disputa, coloca o educador (a) em uma dimensão de que somos sujeitos sociais. Para Freire:

> [...] é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política (FREIRE, 1987, p. 27).

Essa compreensão política da educação se dá a partir das reflexões feitas, do entendimento de como o sistema educativo se organiza, quem está elaborando as legislações e a favor de quem está, e isso só é possível quando nos colocamos também como sujeitos aprendentes, quando nos permitimos refletir sobre a nossa prática e dialogar sobre. Portanto, a formação continuada se coloca como uma parte fundamental para compreendermos o papel social da educação.

Assim como alguns conteúdos são fundamentais para a formação destes sujeitos, a reflexão e análise da sua realidade concreta também é fundamental para um conhecimento mais crítico e menos ingênuo. Portanto, "a prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes (FREIRE, 2015, p. 34)".

Por fim, a escola "é lugar de gente" (Freire). E é sobre essas "gentes" que pensamos na formação continuada como uma mediadora na construção da formação problematizadora. Buscando fazer a diferença na vida destes sujeitos e também na nossa, enquanto educadoras populares, assumindo um compromisso com a práxis educativa e aprendendo a "ser mais".

CONCLUSÃO

Deste modo, a EMEJA era uma escola que compreendia à educação como um direito fundamental e não como um privilégio. Descontruía a visão de que a EJA era uma modalidade assistencialista, certificadora ou ainda pensada meramente como uma reposição da escolarização não realizada. E neste sentido, trabalhava no viés do respeito e na horizontalidade com homens e mulheres trabalhadores, marginalizados

e excluídos. Uma escola que trazia na sua essência a esperança, pois "uma educação sem esperança não é educação" (FREIRE, 1979, p. 13). Aliás, são sujeitos encharcados de sonhos e que percebiam na EMEJA, como uma possibilidade de se enxergar no mundo, como uma possibilidade de mudança.

Palavras-chave: Formação Continuada. EJA. Escola Andarilha.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

_____. **Política e educação**. Organização de Ana Maria de Araujo Freire. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Docência compartilhada: diálogo através de cartas

Marta Nörnberg[1]
Patrícia Pereira Cava[2]

Este trabalho apresenta uma prática de ensino realizada no componente curricular Práticas Educativas VIII – Docência compartilhada nos Anos Iniciais, que totaliza 90 horas. A prática é feita com estudantes do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública Federal do sul do Brasil, em que se desenvolvem atividades preparatórias para o estágio de docência, ao longo de um semestre letivo. Trata-se da prática do registro reflexivo, que culmina com a escrita de Cartas Pedagógicas. Neste resumo, alguns aspectos didáticos são trazidos, seguido de um exercício de reflexão em que são explicitados os motivos teóricos que sustentam a prática do registro reflexivo e a sua sistematização e socialização por meio de cartas pedagógicas. O esforço é o de dizer de que modo a experiência da escrita reflexiva favorece a formação docente e a própria transformação e compreensão da docência como um ato de Pedagogia. A docência requer o exercício constante da leitura e do registro, duas tecnologias que possibilitam organizar as práticas e sobre elas construir uma reflexão pedagógica. O ato de registrar o fazer e o saber docente abre condições para produzir conhecimento pedagógico, reforçando as culturas docentes e os professores como intelectuais da educação, contribuindo, de igual modo, com a melhoria das práticas e das aprendizagens das crianças. Para instigar o processo de registro e de reflexão das estudantes em formação propomos o estudo de algumas obras: A roda e o registro (WARSCHAUER, 2002); Observação, registro, reflexão (FREIRE, M. 1996); O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender (MEIRIEU, 2005). Com Cecilia Warschauer mobilizamos as estudantes para verem diferentes possibilidades de registros sobre a sala de aula e a escola. Com Madalena Freire (et.al.) pretendemos provocar as estudantes a pensar sobre a sensibilidade

1 Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Pedagogia, Bolsista de Produtividade em Pesquisa- CNPq, martanornberg0@gmail.com
2 Universidade Federal de Pelotas, Curso de Pedagogia, patriciapereiracava@gmail.com

necessária ao ato de olhar a cena pedagógica, extraindo dela seus desafios e possibilidades. O estudo da obra de Philippe Meirieu tem como intenção a apropriação de um conjunto de princípios e referências que ajudam a desenvolver a capacidade de pensar e fazer o necessário "exercício do julgamento pedagógico", pois, como docentes, é preciso aprender a olhar para uma situação, a capturar seus sentidos, identificando seus meandros e problematizando o que se vê para, a seguir, reinventar as práticas de ensino. O mote central para a reflexão e a escrita das cartas decorre do processo de releitura e seleção do conteúdo do registro reflexivo que cada estudante fez durante o período de observação do trabalho de uma professora dos anos iniciais da rede pública. Ao longo de oito semanas letivas, as estudantes realizam registros de eventos observados em aula, além de impressões, sentimentos e indagações suscitadas sobre as situações vistas. Esse registro é feito em um documento do tipo diário, o qual denominamos de Registro Reflexivo. Após a finalização da prática de observação, a estudante seleciona aspectos do seu registro para elaborar a sua Carta Pedagógica. A destinatária geralmente é definida pela autora da carta; na maioria das vezes, a estudante escreve para a professora regente da escola e, em algumas ocasiões, para a professora orientadora do pré-estágio ou outra profissional da escola ou da Universidade. A proposta inspira-se na pedagogia das cartas, de Paulo Freire. Para escrever a sua carta pedagógica, as estudantes são mobilizadas a contarem algo sobre o que foi observado estabelecendo reflexões críticas e conexões teóricas com estudos realizados ao longo do curso. Em termos de organização da carta, desde a primeira prática, em 2014, trabalha-se com uma estrutura básica: Saudação inicial... Motivo da carta (reflexões realizadas a partir das observações feitas na escola). Nas aulas que observei, o ponto forte foi... Em relação aos conteúdos e à metodologia... No dia a dia da sala de aula, com as crianças, ... O cotidiano da escola me fez pensar sobre .... Como você pode imaginar, nunca faltam os problemas... e desafios para o período de estágio... [...] alguns princípios que assumo com os seguintes autores para guiar a prática de docência no estágio... Fechamento da carta. A definição dessa estrutura tem como objetivo favorecer um processo de reflexão guiada e, também, de reflexão crítica sobre a prática, em que se busca sair do saber ingênuo, por meio da identificação e questionamento de visões preconceituosas e simplificadoras, para uma visão plural e transformativa da educação e da docência. É um encaminhamento didático que intenciona ajudar a focar o olhar para ampliar e adensar a compreensão que se estabelece sobre a docência e o cotidiano da sala de aula, enxergando suas limitações e possibilidades, e, em sequência, projetar ações pedagógicas. Paulo Freire, em suas obras, falava sobre a necessidade do registro como ferramenta de sistematização e organização das ideias pedagógicas e, ele próprio, cultivava o hábito da escrita de cartas (FREIRE, 1994; 2000; VIEIRA, 2018). As cartas são uma forma pedagógica, isto é, com elas Paulo Freire buscava a proximidade e a familiaridade com o interlocutor, fortalecendo o compromisso com um diálogo emancipador e libertário e com uma reflexão rigorosa acerca da educação. Por meio da pedagogia das cartas, autor e receptor se colocam disponíveis para narrar experiências, trocar informações, compartilhar reflexões, projetar ações, lamentar e dividir angústias e incertezas, fortalecendo relações humanas e transformativas de si, do outro e do mundo. É um distanciar-se e um aproximar-se da prática tomando-a como objeto de análise (FREIRE, 1997). Com base na experiência feita, sustenta-se que as Cartas Pedagógicas das estudantes são como um espelho que reflete as mazelas da educação pública, as dificuldades na formação inicial – curso de Pedagogia - e no trabalho das professoras nos anos iniciais, os desafios que permeiam o cotidiano das práticas, evidenciando, assim, os próprios limites de quem está envolvido com os processos de formação

e docência na educação básica e no ensino superior. A prática de estimular e acompanhar o processo de registro e de sistematização de aspectos dessa reflexão por meio da elaboração de cartas pedagógicas dá forma e visibilidade ao caráter intelectual da docência na medida em que conhecimentos são articulados em decorrência da prática de ensino, do estudo, da reflexão crítica. Por outro lado, as cartas pedagógicas são formas de devolução às professoras regentes das escolas, de um tempo de observação e acompanhamento de suas práticas pedagógicas, tempo de conhecimento e diálogo mútuo que intenciona o desenvolvimento de uma docência compartilhada durante o estágio. Por fim, nós, como professoras formadoras, também pensamos e refletimos sobre a realidade da escola e a realidade da formação a partir do movimento de "olhar o olhar do outro" (MARTINS, 1996). A partir do momento em que as estudantes entram na sala de aula da universidade, trazendo seus registros sobre as aulas de suas colegas professoras (muitas das quais já foram nossas alunas), além de suas cartas pedagógicas, nós formadoras somos provocadas a repensar a escola e seus processos; a reconsiderar o percurso formativo vivido por nossas alunas na Universidade e, ao mesmo tempo, os percursos de aprendizagem e produção da nossa docência enquanto formadoras de futuros professores.

Palavras-chave: Práticas de Formação. Carta pedagógica. Registro reflexivo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Madalena. *et.al*. **Observação, registro, reflexão**. Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 4.ed. São Paulo: Editora Olho d'água, 1994.

MARTINS, Miriam Celeste. O sensível olhar-pensante. *In*: FREIRE, Madalena. *et.al*. Observação, registro, reflexão. Instrumentos metodológicos I. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**. O fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VIEIRA, Adriano. Cartas pedagógicas. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 75-76.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**. Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. 4.ed. São Paulo: 2002.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Educação continuada na docência universitária: contribuições de Freire para o projeto Docência Colaborativa

Rafael Arenhaldt[1]
Luciane Ines Ely[2]
Maria Elly Herz Genro[3]

Este trabalho apresenta a experiência de um projeto de formação continuada de docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulado Docência Colaborativa: Observação, Reflexão e Partilha Pedagógica. O projeto está vinculado ao Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP), implementado na Instituição em 1994, quando o Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa (COCEP) instituiu o programa através da Resolução Nº 01/94 (UFRGS, 1994). O PAAP é obrigatório para os professores em estágio probatório e eletivo aos demais docentes. O programa passou por atualizações ao longo desses anos, e vai sendo formatado conforme necessidades e adequações dos diferentes contextos e necessidades docentes. Visa desenvolver conhecimentos sobre a Universidade e carreira docente, aspectos pedagógicos e ferramentas digitais, bem como dimensões relacionais da docência.

O Docência Colaborativa é oferecido pela Escola de Desenvolvimento de Servidores da UFRGS (EDUFRGS), setor responsável pelo processo de desenvolvimento dos servidores da Instituição. A gestão acadêmica e técnica do Docência Colaborativa é conduzida por uma Comissão de Execução, Acompanhamento e Avaliação integrada por docentes e técnicos-administrativos em educação de diferentes formações.

1 UFRGS, Faculdade de Educação. rafael.arenhaldt@ufrgs.br
2 UFRGS, EDUFRGS. luciane.ely@progesp.ufrgs.br
3 UFRGS, Faculdade de Educação. mariaellyh8@gmail.com

O projeto Docência Colaborativa é inspirado nos projetos De Par em Par, da Universidade de Porto/Portugal e Observar e Aprender, da Universidade de Lisboa/Portugal, sendo adaptado ao contexto da UFRGS. Sua estratégia vem ao encontro das tendências mundiais para a formação docente (IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 2009) que envolvem a reflexão sobre a prática, o trabalho colaborativo, o foco nas necessidades dos professores (discussão de problemas, a elaboração de projetos) e a criação de espaços de aprendizagem.

Na metodologia do projeto, são formados grupos de docentes de diferentes áreas de formação, que observam práticas pedagógicas uns dos outros (ARENHALDT *et al*, 2020), tendo como ponto de partida os saberes da experiência, numa relação horizontalizada de formação. Está organizado em três etapas: (i) Integração entre os pares; (ii) Trabalho colaborativo e acompanhamento nos grupos de formação e (iii) Compartilhamento das aprendizagens. Na segunda etapa cada docente é observado pelo menos uma vez pelos demais integrantes do grupo de formação e disponibiliza-se para observar as aulas dos demais membros do grupo, com posterior momento de compartilhamento dos apontamentos e impressões dos participantes.

O propósito é vivenciar modelos pedagógicos e processos de ensino e aprendizagem diversificados pela partilha pedagógica e pelas reflexões coletivas. No trabalho colaborativo e interdisciplinar, que rompe com a tradição solitária de exercer o ensino, busca-se construções amparadas na dialogicidade e na reflexão sobre a ação, na contramão da racionalidade técnica ou da educação bancária (FREIRE, 1987). A perspectiva do trabalho colaborativo anunciado neste projeto possibilita o compartilhamento de "saberes de experiência feito" (Ibidem), que podem ser reformulados e recriados, dando visibilidade ao conjunto dos saberes utilizados pelos/as docentes em sua prática docente (TARDIF, 2002) e possibilitando a ampliação da consciência crítica sobre a sua atuação no ensino. Trata-se de uma "potente e inovadora tecnologia educacional por se constituir enquanto um dispositivo de trabalho coletivo amparado na dialogicidade e na colaboração para promoção da reflexão sobre a ação docente" (ELY *et al*, 2020, p.16).

O projeto teve sua 1ª Edição no ano de 2019, ainda num contexto pré-pandemia, em atividades acadêmicas presenciais, com uma adesão de 35 docentes dos cinco campi, de 26 Departamentos e 17 Unidades da UFRGS, divididos em oito grupos de formação. Em 2020, com a pandemia de COVID-19 e a instituição do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na UFRGS, o Projeto Docência Colaborativa adaptou-se ao cenário do ERE, considerando as mediações pedagógicas por meio das ferramentas digitais e as atividades à distância. Nesta edição, que teve a participação de 26 docentes de quatro campi, de 23 Departamentos e 15 Unidades da UFRGS organizados em sete grupos de formação do projeto, os participantes se mobilizaram acompanhar as interações pedagógicas (síncronas e assíncronas) nas plataforma(s) utilizada(s) durante as aulas, sendo que o acompanhamento e a observação, aspectos que fundamentam o projeto, centraram-se na intermediação de mídias digitais.

O processo de formação a partir da colaboração entre pares tem ganhado destaque nas diretrizes

da formação docente. Vailland (2016) pesquisa sobre a potência da aprendizagem com pares, sendo uma das estratégias que apresenta melhores resultados nos avanços pedagógicos e contribuições para a aprendizagem. Considerar a visão, o saber, a experiência do outro sobre os aspectos pedagógicos gera um processo de trabalho coletivo. A reflexão sobre a prática e a colaboração tem como premissa a dialogicidade. Saberes docentes são construídos, também, de produções coletivas e solidárias, de forma dialógica, inspirando inovações pedagógicas. Para Freire o saber da profissão docente não está pronto, acabado; está sempre em construção. É um saber construído na prática, repensando o fazer do cotidiano em aula. É um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1996, p. 43-44).

A reflexão sobre a prática promovida no projeto Docência Colaborativa requer a consciência da incompletude e a disponibilidade de mudanças. Freire ressalta que uma docência sem pesquisa, sem reflexões, sem rigorosidade metódica, sem novas aprendizagens, é um saber ingênuo. A partir da reflexão sobre a prática que a curiosidade ingênua pode ir se tornando crítica, sempre articulando teoria e prática, apostando no diálogo de saberes, a partir da experiência, a reflexão sobre a ação. Nesse sentido o processo de formação continuada dos professores é uma oportunidade fundamental para fazer a reflexão sobre a prática amparados pelo diálogo, pela interação e a partilha de saberes docentes, tendo como ponto de partida a prática educacional para que os conteúdos pedagógicos gerem novos saberes quando confrontados pelas questões levantadas pelos professores a partir da sua prática.

Assim, o projeto Docência Colaborativa apresenta-se como um potente cenário de formação docente amparado na dialogicidade e na colaboração para promoção da reflexão sobre a ação a partir da prática docente. Rompe com tradição solitária de exercer a docência no ensino superior e promove práticas colaborativas capazes de ampliar os olhares e as concepções pedagógicas. É uma atividade que exige do professor a consciência do inacabamento, humildade, uma relação de horizontalidade e abertura ao diálogo, abrindo caminhos para conhecer mais, para a abertura respeitosa aos outros (FREIRE, 1996). No processo do Docência Colaborativa, há uma soma de "saber de experiência feito" que são compartilhados, reformulados e recriados, possibilitando a ampliação da consciência crítica sobre a sua atuação no ensino.

Palavras-chave: Formação continuada. Reflexão sobre a prática. Dialogicidade.

REFERÊNCIAS

ARENHALDT, Rafael. *et al*. **Projeto Docência Colaborativa**: observação, reflexão e partilha pedagógica: Relatório edição 2019. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

ELY, Luciane Ines. *et al*. Docência colaborativa de professores universitários: reflexões epistemológicas e metodológicas para uma formação continuada dialógica. *In*: SILVA, Ivanda Maria; DOMINGOS, Suzana Ferreira (Org). **Cenas da Educação a Distância**: aprendizagens, metodologias e inovações. Recife: EDUFRPE, 2020. p. 16-25.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. *In*: FREIRE, Paulo. Professores: imagens do futuro presente, do mesmo autor. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UFRGS. **Resolução nº 01, de 06 de janeiro de 1994**, que institui o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico, 1994.

VAILLANT, Denise. Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo professional docente. *In*: SOTO, Viola. **Trabajo colaborativo**. Base para el desarrollo professional docente. Colegio de professores de Chile A.G. Santiago del Chile, Año XXI, 2016, p. 5-13.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Encontro com Freire: relatos de formação docente

Daniele Javarez de Oliveira[1]
Fabiele Rosa Pires[2]
Bruna Natiele Kemerich Goulart[3]

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos em Formação permanente, lembramos de Freire (1996) em seu livro Pedagogia da Autonomia, no qual infere que "[...] de forma atualizada, leve, criativa, provocativa, corajosa e esperançosa, questões que no dia a dia do professor continuam a instigar o conflito e o debate entre os educadores e as educadoras" (FREIRE, 1996, p.7). Em outro momento Freire (1996) nos adverte que, para além dos aspectos pedagógicos marcados pela natureza política dos pensamentos, devemos assumirmos uma postura vigilante contra as práticas de desumanização.

Com a formação permanente, buscamos entender e praticar uma Educação Libertadora, assim tornando-se, tanto os educadores quanto os educandos, sujeitos do conhecimento por meio da problematização, essa relacionada com a realidade, e os conhecimentos científicos sendo meios de compreensão do mundo para a transformação social, Freire (1987). A partir da Educação Libertadora, já não percebemos os educadores apenas como reprodutores de currículos, mas também como criadores desse (MARQUES *et al*, 2020).

A fim de apresentar os espaços que proporcionam a formação inicial das autoras, mencionamos

1 Universidade Federal de Santa Maria, PPG Ensino de Ciências, dani.javarez@gmail.com.
2 Universidade Federal de Santa Maria, PPG Ensino de Ciências, fabielerosapiress@gmail.com.
3 Universidade Federal de Santa Maria, PPG Educação Matemática e Ensino de Física, brunankemerich@gmail.com.

o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), criado a partir da Lei 11.892/2008, mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul (IFFAR, 2012). Em 2010, foi criado o Campus São Borja do IFFar, por meio do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - Fase II. Pautado no princípio de desenvolvimento regional e sustentável, o Campus oferece cursos que atendam às demandas da comunidade por meio da educação profissional técnica de nível médio, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas, formando alunos no ensino médio, modalidades Integrado e PROEJA, e superior, nas modalidades Tecnologia, Bacharelado e Licenciatura (IFFAR, 2012). O principal motivo pelo qual se optou por oferecer o Curso de Licenciatura em Física na cidade de São Borja é o de que não há profissionais suficientes com tal qualificação para atender a demanda da rede pública e privada do município e região.

Assim como o IFFar, destacamos a Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, a qual trata-se de uma Universidade instituída em 2008, trazendo como objetivo prover o desenvolvimento de ensino superior, pesquisas e extensões apresentando distribuição regional, organizada em uma estrutura multicampi distribuída na mesorregião Metade Sul, no estado do Rio Grande do Sul (UNIPAMPA, 2009).

Dentre os campus implementados, o Campus São Gabriel abriga o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o qual propõe uma formação que se consolida nos conteúdos específicos das Ciências Biológicas e da Educação, exaltando o Ensino de Ciências e Biologia, bem como as questões ambientais (UNIPAMPA, 2013). Além disso, também são destacados "a pesquisa científica específica e a pesquisa em educação, bem como o papel transformador do docente no processo educacional, tanto para a emancipação do cidadão/sociedade quanto para consciência ambiental/sustentabilidade" (UNIPAMPA, 2013 p. 12).

Desse modo, enquanto docentes em busca de uma formação permanente, considerando a importância dessa enfatizada durante a graduação, e que entendem a relevância de estudar e dialogar com as obras de Paulo Freire, esse trabalho carrega o objetivo de relatar a experiência do encontro, das autoras/protagonistas, com as obras de Paulo Freire no período da graduação e pós-graduação.

CONVERSANDO COM FREIRE

Na graduação, o contato com Freire ocorreu na disciplina de Educação Profissional de Jovens e Adultos, na qual eram abordadas concepções de Paulo Freire, relacionadas ao diálogo entre professor e aluno, almejando transformar o aluno em um aprendiz ativo no processo de ensino-aprendizagem. Essa disciplina foi ministrada no quinto semestre do curso de Licenciatura em Física do IFFar - São Borja, nela não lemos as obras originais de Paulo Freire, mas a partir de outros autores, recorda-se que nos momentos de diálogo, nas aulas, sempre havia discussões referente a aspectos discutidos por Freire.

Tais aspectos, relacionados com a realidade dos educandos. Lembrando que, por se tratar de

Educação de Jovens e Adultos, esses chegavam no ambiente escolar com uma história a ser considerada. Essa com relação às suas jornadas de trabalho, quais as escolhas que os educandos estavam fazendo ao estarem presentes no ambiente escolar, no sentido de estar ali mas preocupados com suas famílias, filhos pequenos que deixaram em casa, o tempo que vão demorar com o deslocamento contando com a espera de ônibus. Como mencionado anteriormente, foi lido obra de autores que geraram essas discussões entre os licenciados, não tivemos contato com obras de Paulo Freire, assim, as falas ficavam no âmbito das metodologias, não se estendiam ao entendimento de estrutura curricular.

Ao ingressar no mestrado, tem-se os primeiros contatos, de estudos, com as obras de Paulo Freire na "Práticas Freireanas no Ensino de Ciências", que é a disciplina ofertada como optativa para o PPG Educação Matemática e Ensino de Física e para o PPG Educação em Ciências. A partir da experiência de apresentar seminários, os discentes são sorteados para serem responsáveis pelas discussões de capítulos de livros do freire, na disciplina também há momentos de diálogos com participantes externos aos PPGs, que desenvolvem atividades baseadas nos pressupostos Freireanos, assim é possível perceber as possibilidades de uma educação Libertadora a partir de distintos grupos de pesquisa que desenvolvem trabalhos em ambientes escolares.

Além dos momentos marcados pelos diálogos ao longo das apresentações, os estudantes recebem demandas para desenvolverem em grupos uma produção sob um olhar através de um viés Freireano. O qual, se manifesta através de análises buscando evidenciar categorias Freireanas, que foram estudadas ao longo da disciplina. Assim, é possível optar pela elaboração de uma escrita, a escolha dos pesquisadores/educandos, que em sua maioria, foi escolhida a confecção de artigos, buscando analisar requisitos escolhidos pelos próprios discentes, que julgaram os que mais lhes marcou nas obras estudadas e dialogadas. Posteriormente, essas escritas são compartilhadas no formato de uma apresentação dialogada entre todos os grupos, com o intuito da apreciação dos trabalhos e a recapitulação dos pontos estudados ao longo do semestre acerca das obras de Freire.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do relato descrito até aqui, destaca-se a importância de ter a possibilidade desses momentos de encontro e discussões acerca das obras de Paulo Freire. Assim é possível entender as relações entre a amorosidade e também a rigorosidade, bem como compreender que Freire é além de modelos metodológicos, ademais é a possibilidade de reestruturação curricular.

Além disso, para a formação permanente, estudar Freire é entender como considerar a realidade dos educandos e entender que, enquanto educadores, fazemos parte desta realidade. Sobre tudo é poder entender e praticar uma formação para a Educação Libertadora, na qual os sujeitos têm a possibilidade de reconhecerem a sua realidade, e com a reflexão junto a teorias, tenham condições de transformá-la. Assim, finalizamos este relato de experiência, com esperança, não de espera mas de esperançar, em formações

permanentes almejando uma educação pública de qualidade e libertadora.

Palavras-chave: Freire. Formação Permanente. Licenciatura.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IFFAR). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física- Instituto Federal Farroupilha- Campus São Borja**. Disponivel em: <http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201322015343671ppc_licenciatura_fisica.pdf> Acesso em: 07 abr. 2023.

UNIPAMPA. **Projeto Institucional 2009**. Disponível em: <http://www.unipampa.edu.br/portal/universidade>. Acesso em 09 abr. 2023.

UNIPAMPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas/Licenciatura**. 2013. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br//handle/riu/140>. Acesso: 09 abr. 2023.

MARQUES, S. G. *et al*. A Inserção da Abordagem Temática na Educação Básica: um olhar sobre o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v, 20. N.2, p. 442 – 458, 2020.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Escritas de Cartas Pedagógicas no curso de Pedagogia-UFCG: encontros dialógicos com a educação bilíngue de surdos

Niédja Maria Ferreira de Lima[1]
Jackeline Pereira Mendes[2]
Janiely Ferreira Lopes[3]

Campina Grande-Paraíba, 10 de abril de 2023.

Saudações às/aos estudantes e docentes do XXIV Fórum Paulo Freire em Bagé,

Caríssimos/as, a Carta apresentação- convite desse Fórum, nos inspirou e instigou a refletirmos nesta Carta Pedagógica, sobre algumas marcas de nossa formação em uma disciplina do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, que estuda questões da educação de surdos numa perspectiva bilíngue.

A carta tem como lastro princípios da educação freireana e como inspiração a proposição metodológica de "fazer a aula com Cartas Pedagógicas" que, segundo Freitas, (2021) resulta do conhecimento e reinvenção do legado de Paulo Freire, em diálogo com outros autores e autoras, no âmbito da sua experiência docente no ensino superior. Assim, foi possível perceber a fecundidade da "produção de Cartas Pedagógicas no que se refere fomentar a articulação entre ações de ensino, pesquisa,

1 Universidade Federal de Campina Grande-UFCG; NEPEN-UFSCar-Sorocaba;-e-mail-niedjaflima@gmail.com.
2 Universidade Federal de Campina Grande-Curso de Pedagogia; PET Pedagogia e-mail. mendesjackeline.ufcg@gmail.com.
3 Universidade Federal de Campina Grande-Curso de Pedagogia; PET Pedagogia; e-mail. janiely.ferreira.lopes@gmail.com.

extensão e gestão, na perspectivada produção escrita autoral de professoras/es e estudantes" (p. 9).

Ressaltamos que a proposta para escrita de "Cartas Pedagógicas" à turma, está relacionada com estudos realizados em diversos tempo-espaços de formação das autoras, envolvendo essa modalidade de escrita no ensino superior, que se intensificaram em 2021, por ocasião das comemorações do ano celebrativo do centenário de Paulo Freire. Pudemos aprender mais sobre sua concepção de tolerância para com as diferenças, com o diferente, a "tolerância como *qualidade de conviver com o diferente, não com o inferior*, tolerância para com a incoerência ideológica dos atos pedagógicas, que, aos poucos e sempre, vai construindo o caminho do respeito pelo outro, pelos educandos" (FREIRE, 2021, p. 11).

Tratou-se, portanto, de uma aproximação inicial com a proposição de experienciar essa modalidade de escrita no contexto de uma disciplina da graduação em Pedagogia. Nas primeiras cartas escritas por Mendes e Lopes, temos o desvelar dos registros de contatos/encontros com pessoas surdas e sobre a educação bilíngue.

Como estudantes pré-concluintes em Pedagogia, cursavam o 7º período do curso matutino a disciplina ELPES (45h e 3 créditos) no período 2022.1, que tem como pré-requisito a Língua Brasileira de Sinais-Libras (60h-4créditos). A turma era composta por quinze discentes, todas do sexo feminino, a maioria residente em cidades circunvizinhas de Campina Grande-PB. Os contatos iniciais com docentes surdos e questões inerentes à Educação de Surdos deram-se na disciplina Libras que foi cursada ainda no formato remoto em 2021, devido ao contexto da pandemia da Covid-19, e permeada por inúmeros desafios.

A oferta de tais componentes curriculares é obrigatória na formação de professores no curso de Pedagogia e atende ao que estabelece o Decreto Nº 5.626 /2005, no Capítulo III, Art. 13: O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental [...].

A escrita da primeira carta-relato endereçada aos colegas e à professora da turma, foi permeada por registros de algumas experiências, dúvidas, curiosidades, expectativas sobre aspectos teóricos e metodológicos do ensino de educação bilíngue para surdos.

Mendes relatou que participava do grupo Diálogos Freireanos na UFCG e considerava que, na disciplina, estava vivendo uma experiência em processo, iniciada na Libras e que pôde utilizá-la para se comunicar com os professores surdos com os quais teve contato. Afirmou que um dos momentos mais especiais para ela foi o dia em que "a primeira professora atribuiu a cada pessoa da turma um sinal [...] a qual me possibilitou nutrir ainda mais curiosidade e interesse pelas possíveis experiências que a disciplina poderia proporcionar-me" (MENDES, Pedagogia 2022.1).

Ela lamentou o aligeiramento da disciplina Libras, ocasionado pelas mudanças constantes de professores, mas que aprendeu alguns sinais importantes para o estabelecimento de uma comunicação básica com pessoas surdas. Também mencionou que, ao cursar a disciplina Educação Especial, no mesmo

período, teve a oportunidade de compreender diversos aspectos em torno dos estigmas, preconceitos, perpetuação de um padrão de indivíduo "normal", e tantos outros ataques que a sociedade capitalista neoliberal impõe para os "sujeitos em situação de deficiência".

O pensamento freireano tem sido referência para suas reflexões, principalmente, quando o autor defende a necessidade de uma transformação do mundo ancorada no sonho e na luta e no humanismo esperançoso (FREIRE, 2000).

Como parte do processo de revisão das compreensões teóricas (SKLIAR, 1999; SLOMSKI, 2010, entre outros) construídas na disciplina, disse em outra carta que

> uma das noções mais interessantes que pude tomar conhecimento foi a de entender os surdos como pertencentes a um coletivo que apresenta uma expressividade cultural, a qual denota suas formas de serem e estarem no mundo[...] o termo "surdo" possui um referencial sociohistórico [...] Tenho pensado bastante sobre essas questões e sobre a alfabetização de pessoas surdas [...] desconstruí muitos estereótipos e concepções capacitistas, as quais eram nutridas pela falta de informação e conhecimento sobre tal área. (MENDES, Pedagogia 2022.1).

Outro destaque feito pela estudante foi a aula de campo em uma instituição pública de Campina Grande, destinada à educação de surdos, no dia 12/12/2022. "Foi possível compreender a organização da rotina, a estrutura física da instituição e a organização do processo de ensino da disciplina de Língua Portuguesa para as crianças surdas" (MENDES, Pedagogia 2022.1).

Lopes, na sua carta, logo nas primeiras linhas, narrou seu processo de escrever uma Carta Pedagógica, enquanto produção autoral e desveladora, e a oportunidade de refletir sobre suas expectativas e experiências relacionadas à disciplina ELPES. Registrou a publicação de sua carta no terceiro volume da Trilogia "Cartas a Paulo Freire - escritas por quem ousa esperançar" publicada pela editora EDUEPB, em 2021, na qual pôde refletir acerca dos conceitos de utopia e distopia devido a seu interesse pessoal pelos livros distópicos.

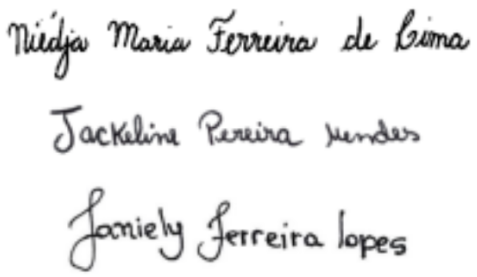
Em suas recordações, fez menção ao período de isolamento na pandemia e que, por muitas vezes, sentiu medo do futuro sobre o que ele lhe guardava sendo professora nesse contexto político e social de um governo negacionista. Rememorou os estudos em torno do livro "A história da minha vida" de Helen Keller, no PET Pedagogia, em que pôde relacionar o que aprendia na disciplina ELPES e a história da sua mãe já falecida, contadas por sua tia:

> [...] falar sobre a minha mãe é reconhecer o valor da luta dela, pois devido a sua surdez desde cedo foi estigmatizada como incapaz e não teve acesso à educação, nasceu em uma família pobre com 11 filhos no interior de Pernambuco[...] à minha mãe foi negado seus direitos, restando a ela e minha família desenvolver uma linguagem rudimentar no seio familiar [...] (LOPES, Pedagogia 2022.1).

Como expressão final do movimento de escrever esta carta a três mãos, podemos afirmar que

permitiu-nos retomar o diálogo professora-estudantes, trazendo à baila, memórias, questões de inclusão-exclusão, tolerância, acolhimento e aprendizados com o outro diferente- o Surdo e sua educação. Constituiu-se em um momento de formação horizontalizada educando-educador e de vivências com a produção autoral de escrita de Cartas Pedagógicas no ensino superior.

Abraços das companheiras da Pedagogia,



Palavras-chave: Cartas Pedagógicas. Curso de Pedagogia. Educação de Surdos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação** [recurso eletrônico]: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. Organização, apresentação e notas de Ana Maria Arújo Freire. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 11, e035283, 2021.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Formação de professores no diálogo entre a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia da Autonomia

Dilmar Luiz Lopes[1]
Laura Silveira Kowalczyk[2]

INTRODUÇÃO

A educação e o fazer pedagógico têm sido alvo de extensa produção científica e investigação. Entre os autores que se debruçaram sobre o tema da educação, destaca-se Paulo Freire, patrono da educação brasileira, e autor mais citado mundialmente em produções científicas.

Em seus textos, Paulo Freire explicita como a concepção bancária da educação é um instrumento de opressão, ou seja, é uma pedagogia do dominante para o oprimido. Nessa dicotomia, o professor é aquele que impõe disciplina, que sabe todo o conhecimento e, portanto, é o único que pensa e educa. Os alunos, por sua vez, são meros containers de conhecimento, disciplinados e que escutam respeitosamente. Segundo Freire (1968, p.79), "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." Ou seja, a concepção bancária da educação predomina a ideia errônea de que o conhecimento é transmitido de um oprimido a um opressor, além de não considerar as dificuldades individuais, as formas particulares de aprender de cada aluno e, mais do que isso, não considerar os alunos como sujeitos de seus aprendizados e vivências.

Em suas obras, Freire traz para o centro de sua produção a análise dos sujeitos na perspectiva da

1 UFRGS. Professor da Licenciatura do Campo da Faced/Ufrgs. Email: dilmarluizlopes5@gmail.com
2 UFRGS. Estudante-de-Letras. Email: laurskw3@gmail.com

formação permanente. Analisando a subjetividade das relações entre educador e educando, as relações do educando e sua realidade material, e os fazeres que permitem o educador tornar-se um emancipador do seu educando tornando-o protagonista no seu próprio processo de aprendizagem.

Infelizmente, a realidade enfrentada pela maioria dos educandos brasileiros não é uma realidade Freireana. O modelo de educação encontrado na maior parte das escolas é um modelo engessado, onde os alunos devem apenas atuar "absorvendo" os conteúdos entregues pelos professores, estando assim, privados do desenvolvimento de sua autonomia, protagonismo e pensamento crítico.

O DIÁLOGO FORMATIVO ENTRE A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO VERSUS A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Analisando a obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire podemos observar como o autor desenvolve sua tese. Freire apresenta o conceito de educação bancária, a fim de descrever a maneira reprimida, estática, conservadora, mecânica e repetitiva de se fazer educação no Brasil. Ao professor, cabe exercer seu papel de instrumento de transferência de conhecimento ao aluno. Quanto ao aluno, enquanto sujeito nesse processo, cabe apenas a memorização e "digestão" destes conteúdos servidos pelo professor. E nessa visão de educação, os homens estão limitados a somente se adaptarem ao mundo da forma como ele é, incapazes de transformá-lo.

Em Pedagogia da Autonomia, Freire evidencia a importância da construção de uma formação docente para que o professor deixe de ocupar a posição de "transferidor" de conhecimento e passe a ocupar uma posição de emancipador de seus estudantes, colocando-os numa posição de protagonistas no processo de aprendizagem. E assim, professores e alunos, cientes de suas condições e limitações, podem embarcar num processo subjetivo de educação, numa dança de aprender e desaprender, construir e desconstruir e como disse o autor, educando-os um ao outro, medianizados pelo mundo.

As ideias de Paulo Freire recebem diversas críticas da elite conservadora por serem extremamente revolucionárias e por transformarem a escola a partir do aluno. Uma transformação que considera os valores, os saberes e a cultura individual de cada aluno consequentemente questiona a colonialidade no poder, o que é de grande incômodo para uma classe extremamente individualista e que luta para continuar a reprodução de sua herança. Freire até mesmo movimenta uma discussão de que os opressores são falsamente generosos e se aproveitam da injustiça para que a sua generosidade continue, e a educação precisa ser usada como forma de romper essa desumanização da sociedade. Com a finalidade de explicitar :

> A formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser dos educandos (...) é temática a que se incorpora aos saberes fundamentais àquela prática que exige diversas qualidades. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica (2004, p. 11).

E assim, as duas obras dialogam trazendo o sujeito para o centro do debate de um projeto de educação, priorizando a formação do ser, tornando o fazer pedagógico mais humanizado, e mais adequado para responder aos desafios do presente e da realidade material daqueles sujeitos. Colocando os educadores como protagonistas do processo de aprendizagem, em detrimento do rigor do conteúdo e das métricas utilitárias da educação, é que poderemos de fato construir uma educação libertadora, crítica e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, destaca-se a importância de colocar o olhar aos sujeitos como prática do fazer pedagógico diário. "A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades." (HOOKS: 1994) Portanto, a consciência da necessidade de uma educação humanizada serve de ponto inicial na esperança de uma pedagogia libertária, aquela que devemos tentar atingir mesmo ainda não tendo encontrado o melhor contexto e a melhor maneira de colocá-la em prática. Entendendo que enquanto educadores e sujeitos inacabados, não estamos livres de errar e tão pouco isentos da responsabilidade de dar sequência ao projeto de uma educação mais libertadora, com convicção e esperança para vencer as amarras da educação bancária. A formação de professores a partir da teoria de Paulo Freire e transforma a sala de aula, transforma o ensino e a aprendizagem, transforma a relação dos estudantes com o mundo e com a diversidade.

Palavras-chave: Formação de professores, educação libertadora e autonomia dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

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

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

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Formação de professores para a EJA - Desafios

Roberto Winters Steil[1]
Antonio José Muller[2]

Há uma ampla discussão sobre a formação de profissionais para atuarem na educação do século XXI, especialmente professores. Esses debates, raramente ampliam questões para dialogar com aqueles que irão atuar com a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Nossas experiências, trabalhando com a EJA, têm mostrado a falta de importância com que os dirigentes públicos tratam o tema. A modalidade de ensino continua sendo vista de forma marginal, na destinação de recursos, nas formações acadêmicas e continuadas, nos espaços de tomadas de decisões. Essa foi a motivação que nos levou a trazer o tema à tona.

Este trabalho, de cunho bibliográfico, busca em Freire e em autores contemporâneos freirianos, algumas reflexões necessárias e objetiva apontar lacunas existentes na formação desses educadores e educadoras.

Os cursos de Pedagogia e as licenciaturas, de maneira geral, carecem em seus conteúdos, de temáticas associadas ao ensino de jovens e adultos. Ainda que a EJA tenha ganho espaço nos currículos educacionais, ainda é vista "de passagem", apressadamente.

Depois de décadas de opressão, os anos 80, viram renascer, com influências da Pedagogia Progressista Libertadora, com destaque para Paulo Freire, uma atenção maior àqueles que não tiveram oportunidades de escolarização quando crianças ou àqueles que não conseguiam se manter no ensino regular em função de múltiplas variáveis.

Esse contingente de pessoas são, em sua imensa maioria, jovens e adultos trabalhadores, "na condição de passageiros do fim do dia, ou do início do dia e da noite, aproximam-se identidades de

1 Mestrando em Educação, Universidade Regional de Blumenau
2 Doutor em Educação, professor na Universidade Regional de Blumenau

classe, raça, gênero, trabalho, escolarização truncada". (ARROYO, 2017, p. 24)

Com relação à educação desse público e às suas especificidades, algumas reflexões se fazem necessárias. Existe um distanciamento entre a previsão legal, seu entendimento e a prática existente. Para Leite

> O direito foi garantido no texto, mas, na maioria das vezes, esquecido na prática. Por muito tempo, no Brasil, foi negado a uma parcela considerável da população o direito social básico de educar-se, especialmente aos jovens e adultos das camadas populares. (LEITE, 2013, p. 13).

A pesquisadora Jaqueline Luzia da Silva (Silva, 2021) ressalta que não dá para traçar um perfil único para o público da EJA, tão diverso, e Anelise Silva completa "...os sujeitos da EJA não têm uma única "cara", embora pertençam a uma mesma realidade [...]" (SILVA, 2020, p 30).

Reconhecer as diferenças não implica em não observar a unidade existente nesse público, como alerta Paulo Freire (2021c), temos que deixar de lado uma visão localista e não perder a dimensão de uma totalidade.

O corpo docente da EJA, para suprir essa carência na sua formação inicial, tem que complementar seu desenvolvimento enquanto educador e apurar seu olhar e acreditar-se também libertador.

Portanto compete à Universidade, na formação e na extensão, dar uma resposta a esta demanda tão urgente que é formar docentes capazes de protagonizar uma mudança de rumos na EJA, aptos a dialogar com indivíduos que por tanto tempo estiveram invisíveis, que sejam promotores de, nas palavras de Freire (2021a, p.142) de "uma pedagogia de comunicação com que vencêssemos o desamor acrítico do antidiálogo".

Tratando dessa temática Arroyo (2006) esclarece que também para o educador de jovens e adultos, não temos um perfil definido, e que sua formação sempre se deu pelas bordas, onde a EJA acontece.

Essa formação não está vinculada a criação de novas disciplinas, mas a repensá-las de forma responsável, revê-las tendo um olhar para seu público alvo, como salienta Barcelos:

> Se não temos um currículo escolar aberto o suficiente para a discussão de certas temáticas ou para a sua inclusão como conteúdos sem a criação de novas disciplinas, isto não deve servir de impedimento para que estas sejam contempladas nas práticas educativas que as questões contemporâneas exigem. (BARCELOS, 2012, p. 128).

Ressaltando a necessidade de que, no processo de ensino-aprendizagem, mais que conteúdos dos componentes curriculares, esses estudantes se reconheçam como seres sociais, que precisam desenvolver uma consciência crítica, no sentido trazido por Freire, que lhes permitam reconhecerem-se atores ativos de suas histórias.

Refletindo sobre a necessidade de mudança de olhar sobre a questão curricular, Silva (2021)

> A mera substituição de conteúdos alienantes por outros críticos e propositivos não garantirá o caráter inovador do currículo. Se a participação dos sujeitos se reduzir ao ato de discutir, mesmo que coletivamente, sem que se alterem os olhares sobre as relações e a função social demandada pela escola, os avanços serão limitados, e isso, quando forem avanços. (SILVA, 2021, p. 189).

Para essa mudança de olhares, Paulo Freire é categórico "[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática" (FREIRE, 2021b, p. 40)

E o educador só posso apresentar uma reflexão crítica de sua prática, se conhecer "bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares" (ARROYO, 2006, p.23).

Se o tratamento curricular dado à EJA for a reprodução do que acontece no ensino regular, não há razões para se pensar numa formação específica voltada aos profissionais dessa modalidade. Mas, de acordo com Arroyo (2006), se atentarmos para as especificidades dessa modalidade de ensino, podemos ter uma política mais adequada para a formação desses educadores e educadoras.

Reconhecido seu lugar próprio, a história da educação de jovens e adultos, as vivências de educadores e principalmente as experiências e lutas dos educandos e seu entorno, passam a figurar como relevantes para o estabelecimento de uma política para esse segmento.

Historicamente, o público da EJA, diverso em suas origens, em suas histórias, em seus percursos, mas homogêneo enquanto grupo socialmente excluído, tem se encontrado à margem das políticas públicas de educação.

As IES não têm dado conta de entregar à sociedade, educadores capazes de enfrentar as demandas oriundas desse processo excludente. Tampouco as organizações sociais têm conseguido fazer frente a esse problema. Se para um, falta um olhar mais apurado sobre a realidade do educando, o outro carece da base acadêmica necessária. O grupo de profissionais que reúnem essas características é absolutamente insuficiente para atender ao contingente desejoso de concluir sua escolarização, mas que não se ajustam aos modelos do ensino regular. Para Arroyo

> [...] podemos dizer que se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. (ARROYO, 2006, p.18).

As palavras *diálogo*, *amorosidade*, *boniteza*, *liberdade*, entre outras tão apreciadas pelo patrono de nossa educação, precisam não só fazer parte de nossos currículos, mas principalmente de nossas práticas.

Enfrentar essa situação é mais que urgente. É imperioso que o Poder Público tenha vontade política

e a Academia interesse, para mudar o quadro, que tem se apresentado em toda a nossa história. Investimentos, formação dirigida, pesquisa, há muito o que se fazer. Falta enxergar essa gente e dar voz a ela.

Palavras-chave: EJA. Formação. Educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Organizado por Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

BARCELOS, V. **Educação de Jovens e Adultos**: currículo e práticas pedagógicas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. 50. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. 69. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021b.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 78. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021c.

LEITE, S. F. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil**: um resgate histórico e legal. Curitiba: CRV, 2013.

SILVA, A. **Na EJA tem J?** Juventudes na Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, J. L. **Formação de professores na educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Freire na Licenciatura: subjetividades sobre a docência na Educação de Jovens e Adultos

Cátia Keske[1]
Daniela Carolina Ernst[2]
Mônica de Souza Trevisan[3]

O pensamento freiriano não foi somente importante na década de 1960 no contexto educativo brasileiro, mantendo-se significativo às reflexões sobre a Educação no Brasil e no mundo. Paulo Freire foi, durante sua vida, alargando suas concepções, sempre mantendo sua sensibilidade empírico-teórica para os oprimidos. Da mesma forma, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem se constituindo, se refazendo, se recriando, num mundo em aberto, passível e possível da ação dos homens, atribuindo importância ao momento pedagógico como práxis social, humana e transformadora. Como sugere o título de uma das obras de Freire, "o caminho se faz caminhando", como EJA se faz educando, jovens e adultos, em comunhão, dialogando.

Parafraseando Freire (1992, 1996, 2005), "estamos sempre sendo", "esperançando" e "suleando" na Educação. No contexto da formação de professores, tais premissas estão relacionadas à constituição docente em processo contínuo, ao buscar o melhor possível para pensar alternativas aos processos de ensino e aprendizagem para que cada sujeito possa dizer e conhecer mais, sendo mais gente e mais humano.

Neste texto, problematizamos a subjetivação de conceitos freirianos no processo de constituição

1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Panambi – Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (Área Pedagogia), catia.keske@iffarroupilha.edu.br.
2 Universidade de São Paulo – Doutoranda no Programa Humanidades, Direitos e outras Legitimidades (PPHDL FFLCH / USP), daniela.ernst@usp.br.
3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Panambi – Docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (Área Pedagogia), monica.trevisan@iffarroupilha.edu.br.

docente por sujeitos em devir-docente acerca da docência na Educação de Jovens e Adultos em dois Cursos de Licenciatura de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), cuja atuação ocorre na região sul do Brasil. Implantados em cada um dos estados brasileiros em 2008, compondo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Lei nº 11.892/2008), os IFs são "instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino" (BRASIL, 2008). Desde sua criação, têm dentre seus objetivos a oferta de Educação Superior, inclusive de cursos de formação de professores para a Educação Básica, para os quais precisam, obrigatoriamente, destinar 20% de suas vagas (BRASIL, 2008).

Em nosso país, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores definem que "a formação docente precisa assegurar o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes" (BRASIL, 2019). Ao encontro dessa orientação e buscando desenvolvê-la por meio da autonomia pedagógica prevista às instituições de ensino, a organização curricular dos cursos contempla a modalidade EJA por meio de duas disciplinas, ambas no sétimo semestre: uma intitulada Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos e outra nomeada Prática enquanto Componente Curricular VII (PeCC VII). Para além delas, os sujeitos em devir-docente são provocados a desenvolver os Estágios Curriculares Supervisionados em turmas de EJA, ensino fundamental e ensino médio, além de desenvolver outras práticas pedagógicas em grupos de jovens e adultos, inclusive em espaços não formais de educação. Em processo de complementaridade e de relação teoria-prática, a primeira disciplina se constitui espaço-tempo de estudos acerca de diferentes aspectos didático-pedagógicos e legais da EJA e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que dialogam com as proposições feitas aos sujeitos em devir-docente na segunda, subsidiando o planejamento de uma atividade pedagógica junto à turmas de EJA na própria Instituição, em curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA.

Nosso objetivo é acompanhar fluxos de diferentes movimentos subjetivações sobre a constituição docente na formação inicial ao encontro das concepções de Freire, em escritas sobre ou a partir da experiência vivida em relação à EJA, por meio da Cartografia, apoiados em Deleuze (1992). Cartografamos publicações tanto por meio de capítulo de livro, resumo ou texto completo publicado em anais e evento como artigo em periódico científico, cujas discussões contemplam "EJA-PROEJA", "licenciatura" e "Instituto Federal Farroupilha-Campus Panambi".

No exercício de elaboração do mapa, identificamos relações entre compreensões, por meio do reconhecimento de três linhas cartográficas: (i) postura de recusa à concepção tradicional de currículo; (ii) reconhecimento de especificidades dos processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos no contexto da educação profissional; e, (iii) dificuldade de reconhecer e anunciar a teoria que subsidia pensar uma proposta pedagógica. Sobretudo, neste resumo, apresentamos a primeira, com a qual identificamos movimentos de subjetivações sobre a docência que revelam o que Nóvoa (1991) compreende quanto ao

trânsito entre a experiência acadêmica e o início do exercício profissional do sujeito em devir-docente. Para o autor "No processo de sua entrada na profissão, os docentes efetuam um role-transition ao invés de um role-reversion e, no começo de sua atividade profissional, utilizam frequentemente referências adquiridas quando eram alunos" (NÓVOA, 1991, p. 125, grifos do autor). Entre as escritas dos sujeitos em devir-docente, identificamos traços desse processo inicial de profissionalização, pois em nosso entendimento, "querer fazer diferente" e de forma que "melhor e mais aprendam" os jovens e adultos estudantes de EJA com os quais interagiram em suas práticas profissionais de Estágio Curricular Supervisionado ou de Prática enquanto Componente Curricular, são os desejos que tensionam as subjetivações iniciais acerca da docência. Tais premissa correspondem, para nós, a uma postura de recusa à concepção tradicional de currículo, primeira linha cartográfica desvelada.

Subjetivamente, em cada uma das escritas, desvelamos ditos que mostram o desejo de lidar diferentemente com as formas já conhecidas de docência na Educação de Jovens e Adultos, ao encontro das premissas e concepções freirianas de diálogo e dialogicidade, ser mais e inédito viável. e a vontade de não meramente transmitir conhecimentos. Embora não seja fácil aos sujeitos em devir-docente se verem na condição de abordar conceitos para além do definido no currículo prescrito da instituição de ensino da qual fazem parte os grupos e turmas de estudantes em que desenvolvem suas práticas profissionais de Estágio ou de PeCC, os sujeitos em devir docente são desafiados a pensar e desenvolver práticas pedagógicas que permitam aos estudantes da EJA o alargamento de suas percepções, a partir daquilo que lhes constitui histórica, sociocultural e subjetivamente. Alargamento esse que exige pensar o texto/contexto dos conceitos e concepções freireanas, reconhecendo toda a rigorosidade e radicalidade teóricas e empíricas das suas contribuições para a Educação. E, como alerta Arroyo, é preciso discernir que "fazer da escola, do currículo um palco para conscientizar e doutrinar, por mais crítica que seja a forma de tratar as temáticas, sempre será uma forma bancária de invasão cultural" (2001, pp. 45). Tarefa difícil, mas que é encaminhada a partir do momento em que há a "descoberta", o entendimento, de que "a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar, o universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu" (FREIRE, 2005, p. 119).

O desejo de lidar diferentemente com as formas já conhecidas de docência na Educação de Jovens e Adultos está, em nosso entendimento, ao encontro das premissas freirianas quanto a educação problematizadora ser a forma pela qual é possível, ao educador (que queira ser) humanista, romper com os esquemas verticais característicos da educação bancária (FREIRE, 2005). Educação esta que desumaniza, que não orienta no sentido de conscientização dos educandos por não permitir o desvelamento do mundo e sim por transferir conhecimentos, sendo por isso bancária (FREIRE, 2005), de mero depósito daquilo que atenda a manutenção de relações de poder e saber que dificilmente favorecem o jovem e adulto estudante de EJA.

Ao propor reflexões sobre a importância do diálogo nos processos de ensino e aprendizagem durante a formação inicial de professores, entendemos que é possível destacar a dimensão cultural e subjetiva que constitui a profissão professor. Da mesma forma, proporcionar e instigar sempre o ouvir,

a conversa, a curiosidade, a alegria, a esperança, a não-discriminação, a ética, o prazer, o gostar, o (re) conhecimento do itinerário educativo dos seus sujeitos e dos vínculos tecidos na comunidade escolar do qual fazem parte, pode subsidiar uma constituição docente pautada pela sensibilidade para com quem ensino entrelaçada à rigorosidade com a qual ensina. Por fim, compreendemos que a obra de Freire faz pensar sobre singularidades tanto da EJA quanto da formação inicial de professores, em tessituras que podem levar à práticas educativas humanizadoras, que podem implicar no fortalecimento dos excluídos, no respeito às diferenças e na promoção do encantamento pela vida.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Práticas Profissionais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Currículo e a Pedagogia de Paulo Freire. *In*: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual da Educação. **Semana Pedagógica Paulo Freire**, 2001. Porto Alegre: SE, 2001. p. 42-54.

BRASIL. **Lei nº 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Resolução Conselho Nacional de Educação nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2020.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

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

_____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Pedagogia da Autonomia: contribuições para licenciandos e professores

Mônica de Souza Trevisan[1]
Cátia Keske[2]

Este trabalho apresenta as leituras da obra Pedagogia da Autonomia realizada por estudantes de cursos de Licenciatura no Instituto Federal Farroupilha, Campus Panambi, situado no Noroeste do Estado do RS. Este Campus oferta dois cursos de licenciatura na área de Ciências: Química e Ciências Biológicas. Os cursos têm desenvolvido, aproximadamente desde 2014, leituras da obra Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa de Freire (1996), com o intuito de fortalecer a formação de professores e apresentar uma perspectiva progressista de docência.

A leitura é realizada no Estágio Curricular Supervisionado I, ofertado no quinto semestre. Este primeiro estágio é de observação no Ensino Fundamental, anos finais, levando o aluno a conhecer o contexto escolar, aspectos da gestão, da organização da instituição escolar e do ensino de ciências. Como uma das primeiras atividades do estágio propusemos a leitura de Pedagogia da Autonomia, um fichamento e uma sistematização com discussão ou seminário sobre o livro. Tal leitura serve de base para a construção de referencial teórico que auxilia os estagiários na tarefa de observação do contexto escolar, planejamento e reflexão para o exercício da docência que ocorre em um semestre subsequente.

Passada a etapa do primeiro Estágio, dificilmente temos a oportunidade de retomar quais foram as contribuições da obra de Freire. Elas contribuem/contribuíram ao seu fazer docente? Assim sendo, trazemos como objetivo: Analisar as percepções e as contribuições da obra Pedagogia da Autonomia para licenciandos ou egressos da área de ciências da natureza que cursaram/cursam as licenciaturas no IFFar Campus Panambi.

1 Prof.ª Dr.ª Área Pedagogia. Instituto Federal Farroupilha (IFFar) Campus Panambi. E-mail: monica.trevisan@iffarroupilha.edu.br.
2 Prof.ª Dr.ª Área Pedagogia. IFFar Campus Panambi. E-mail: catiakeske@iffarroupilha.edu.br.

METODOLOGIA

Com base neste objetivo, lançamos um questionário no googleforms e encaminhamos para estudantes e egressos que tínhamos contato, por e-mail ou whatsapp. Organizamos o questionário solicitando o ano em que leu Pedagogia da Autonomia; a atividade profissional atual; se cursa licenciatura, ou é egresso; as contribuições da leitura para sua vida acadêmica, estágio ou docência; as contribuições para sua vida pessoal, e por fim, as contribuições para a atividade profissional atual. Encaminhamos para 30 alunos e recebemos 11 respostas, considerando que houve apenas quatro dias para responderem, tivemos contribuições bastante significativas.

Para estruturar a análise do resultado deste questionário, transcrevemos e associamos algumas respostas realizando uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Percebemos que estas respostas trazem as contribuições sobre ser docente, para a vida, valores e saberes que fundam a formação de professores, identificando as respostas como egresso (a) ou licenciando (a) e uma letra.

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA COMO BASE PARA A DOCÊNCIA

Os respondentes afirmam o quanto a obra contribuiu para sua formação e docência, relembrando que: "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. [...]Ensinar inexiste sem aprender e vice versa[...]." (FREIRE, 1996, p. 23). Essa relação da "dodiscência" é uma das marcas da escrita e da vida de Freire, que com amorosidade nos ensina o rigor, a seriedade, a curiosidade, a boniteza, a ética e a estética (FREIRE, 1996), assim como tantos outros saberes e que-fazeres que expressam sua pedagogia.

É com estes saberes que os respondentes apontam a influência dessa obra, destacamos o embasamento, a fundamentação, a memória e a atualidade:

> [...] essa obra me deu um embasamento para compreender a forma com que a educação transpassa vários aspectos da vida dos alunos, professores e etc. Muitas citações do livro levo comigo na memória e surpreendentemente, consigo conectar com acontecimentos e discussões que acontecem na escola. (Egresso M.)
>
> [...] de que forma se portar ao sujeito da aprendizagem, respeitando os distintos saberes e realidades, estreitando assim, os laços entre professor e estudante. Como elaborar atividades que viessem a incluir todos os sujeitos (autoavaliação docente) [...]". (Egresso F.)
>
> [...] aprendemos a entender a importância do ensino com autonomia, compreender que o educando tem pensamentos, gostos, interesses diferentes do educador e transmitir que eles são livres para assumir a sua existência com criticidade e ética. (Egressa F).

Muitos destacam a questão humana da docência, a sensibilidade e a contribuição para o estágio: "Aprendi que temos que levar em conta a pessoa que está por trás do aluno, as experiências que ele traz

(Licencianda F.)" ou os desafios da docência e as possibilidades de expandir as reflexões sobre o que é ser docente: "Pude compreender melhor sobre a docência em um primeiro momento". (Egressa C.). "Fiz durante o primeiro semestre de meu estágio, contribuindo para melhor entender aquele momento que eu estava vivenciando". (Licencianda R).

Destacamos nas respostas a autonomia, a estreita conexão entre docência e discência, ao olhar o educando em suas possibilidades e potencialidades. As transformações, memórias, contribuições descritas pelos alunos, não se encerram na docência. Ultrapassando a esfera profissional, para a vida pessoal houve destaque para a compreensão da sociedade que os auxilia em um pensar menos ingênuo: "Foi bastante importante, pois me fez compreender melhor, pelo menos um pouco, a sociedade e o meio educacional (Egresso M.). "Acabei sendo mais compreensiva com a sociedade (Egressa C.)". Também retomam a questão da subjetividade e da complexidade humana, como afirma um dos egressos: "Amadurecimento enquanto sujeito no que tange, o respeito sobre os distintos conhecimentos e opiniões, compressão referente a complexidade e subjetividade de cada pessoa. (Egresso F.)

Ainda em relação ao desenvolvimento pessoal, podemos observar a influência de Freire (1996) e relações com referenciaisteóricos que sustentam a docência contribuindo para a construção da identidade.

> Sempre tive uma visão Vygotskyana do ensino, o livro Pedagogia da Autonomia foca muitas vezes na questão do social no ensino, que é uma visão muito presente no ensino de Vygotsky, enquanto a visão de Vygotsky se diferencie em alguns momentos de Paulo Freire ambos têm muito em comum, dessa forma serviram muito para meu embasamento teórico e formação de minha identidade docente. (Egresso S.).

Outra egressa manifesta como contribuição pessoal a autonomia, um dos saberes que nomeia e permeia o livro: "Compreendi que na profissão que escolhi seguir eu serei uma eterna estudante e que a autonomia é o maior ensino que podemos passar, que todo aluno tem seus interesses particulares e que isso fará com que busque autonomia." (Egressa F.). Para as atividades profissionais atuais, a contribuição que a mesma egressa destaca é: "Autonomia, uma vez que o que faço depende somente da minha criticidade, desejo de fazer e aprender". (Egressa F.) Destaca-se que a egressa segue estudante em outro nível. Ainda como contribuição pessoal e mesmo não atuando na docência, outra egressa aponta a questão da reflexão: "Traz uma visão da pedagogia de forma mais cotidiana e com significância que nos faz pensar em que profissional pedagógico queremos ser." Egressa V).

Quanto às contribuições de Freire para a atividade profissional atual, dois egressos que atuam como professores afirmam a importância da obra: "Me faz entender melhor o todo que envolve a área da educação, muitas questões que acontecem no meio educacional consigo compreender melhor, por estar embasado com essa obra." (Egresso M). "Me leva a reconhecer as diferenças que há dentro de uma sala de aula" (Egressa C.). E para uma das licenciandas respondentes:

> Quando fui inserida na escola, durante meu estágio e posterior Residência Pedagógica, muitas

> dúvidas surgem, e várias leituras nos auxiliam a encontrarmos respostas, com certeza a leitura de Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire é uma das principais. (Licencianda R.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas respostas e na leitura de Pedagogia da Autonomia é pertinente propormos permanentemente o estudo e a valorização da obra de Freire para a formação de professores, consideramos também que como professoras e professores, não deveríamos sair de um curso de licenciatura sem ao menos uma leitura e algum conhecimento sobre a obra de Freire. Ao ler, compreendemos muitos aspectos educacionais, lançando possibilidades para uma perspectiva mais crítica de docência.

Palavras-chave: Autonomia. Docência. Formação.

REFERÊNCIAS

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

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

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Sim, ensinar exige liberdade e autoridade do saber docente

Raquel Karpinski[1]
Shirlei Fetter[2]
Isabella Carrer[3]

CONTEXTUALIZANDO

Sabemos que há um desafio de entendimento, visão, ou meio de validação entre a autoridade e a liberdade, pois, liberdade é tida como falta de limites ou de respeito. Freire (2015) deixa claro que é preciso que o(a) educador(a) haja com autoridade, no sentido do saber e fazer docência, justamente mediando a liberdade com equilíbrio e limite. O(A) docente democrático(a) e não autoritário(a) precisa estar disposto(a) a ouvir, dialogar e fazer com que os(as) educandos(as) tenham momentos para falar e criticar, sendo aberto(a) para compreender opiniões dos(as) estudantes. Assim, vão experimentado o processo de liberdade para construção de sua autonomia, mediado pelo(a) professor(a).

A liberdade é importante nesse processo e precisa ser entendida e vivida, ainda que em meio aos desafios e limites impostos pela sociedade. Deste modo, não se pretende neutralizar a Educação, ao contrário, é por esse contexto que teremos liberdade, autonomia e democracia, com coerência em nosso meio. Pois, o(a) professor(a) coerente, que respeita as diferenças, sabe o seu valor para mudar a realidade, bem como a sua presença no e com o mundo. Tornando sua vivência no espaço educacional um momento autêntico e importante.

Pois, é no cotidiano educacional que o(a) professor(a) mobiliza saberes e vivências adquiridas

1 Doutora em Educação. karpinskiraquelk@gmail.com
2 Doutora em Educação. fettershirlei@gmail.com
3 Especialista em Educação. isabellacarrer@siriusassessorias.com

em sua formação e está aberto(a) às novas aprendizagens, oportunizadas. Assim, as contribuições de Freire são imprescindíveis para a qualificação da prática docente.

Sabe-se que a Formação Docente é fundamental para a qualificação da prática educacional. A partir dela, nosso trabalho se funda em um fazer pautado ao contemporâneo, com fundamentos epistemológicos ao contexto dos(as) estudantes. Neste sentido, taisquestões não são simples de concretizarmos, pois alguns desafios já estão presentes na formação inicial dos(as) docentes e seguem na formação continuada. Na mesma linha, para Karpinski (2022, p. 223), "[...] a formação continuada reproduz, por vezes, os desafios da formação inicial [...]".

Em Pedagogia da Autonomia, Freire (2015) destaca saberes necessários à prática educativa, indispensáveis para uma boa atuação enquanto professor(a). Faz uma reflexão sobre o ato pedagógico enquanto docência e afirma que de nada adianta o discurso sem mudanças, pois o(a) profissional precisa atuar, de fato, como professor(a) em suas ações pedagógicas. Traz que ensinar não é transferir conhecimentos, pois não há docência sem discência. As duas se autocomplementam, e seus participantes, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro.

Freire (2015, p. 102) exemplificou essa tensão – liberdade e autoridade – narrando situações em que se deparou com algumas inquietações, como o relato de um "jovem professor universitário, de opção democrática", que se culpava por ter chamado à atenção de um estudante que, ao conversar com uma colega, atrapalhou o andamento da aula. Para o professor, aquela decisão, com a qual "devolvera ao espaço pedagógico o necessário clima para continuar sua atividade específica e com a qual restaurara o direito dos estudantes e o seu de prosseguir a prática docente, fora autoritária", quando, na verdade, "licencioso teria sido se tivesse permitido que a indisciplina de uma liberdade mal centrada desequilibrasse o contexto pedagógico, prejudicando assim o seu funcionamento" (FREIRE, 2015, p. 102).

Freire (2015, p. 103) contrapõe o relato desse jovem professor à manifestação de um participante em debate acerca do mesmo assunto, dirigido a Freire a crítica de que ele "ao falar dos limites à liberdade" justificava o autoritarismo tal qual um reacionário do regime militar. Para esses dois interlocutores (jovem professor e debatedor), havia o entendimento de que "a liberdade estava acima de qualquer limite" (FREIRE, 2015, p. 103), e, ao se depararem com situações em que essa liberdade extrapolava, não tinham um entendimento claro de como se posicionar, já que qualquer atitude em direção à imposição de limites era entendida como autoritarismo, quando na verdade "a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada" (FREIRE, 2015, p. 103). E constata que:

> O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 2015, p. 103).

O autor reafirma sua aposta na autonomia, pois, é por meio do confronto entre liberdades que ocorre o amadurecimento. Trata-se de um processo em que ação e reação vão se desencadeando a cada

tomada de decisão. A autonomia, ainda que remeta ao individual, está diretamente atrelada ao coletivo, pois implica agir em sociedade, enquanto cidadão/cidadã de direitos e deveres. Desse modo, aponta a importância de se discutir liberdade de decisão, a fim de deixar claro que, na mesma medida em que somos livres para decidir, devemos respeitar a liberdade do outro. Logo, quando o educando decidiu conversar com a colega durante a aula – interferindo no seu andamento – ele cerceou a liberdade do professor e dos(as) demais educandos(as); e, como reação a essa ação, o professor – enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem – impôs um limite para o excesso de liberdade, ou "uma liberdade mal centrada" (FREIRE, 2015, p.40), manifestada naquele contexto.

Quanto mais o(a) professor(a) coloca em prática sua disposição de indagar, avaliar-se e duvidar, tanto mais crítico(a) se faz. A boa ponderação, para o autor, tem papel importante na tomada de posição no que diz respeito ao que se deve ou não fazer, e a ele não pode faltar a ética. E, como bem coloca, não é preciso ter um(a) professor(a) de ética para dizer o que é ético ou não, basta usar o bom senso.

Sabemos da importância pedagógica enquanto autoridade docente, mas essa, por sua vez, não pode ser trazida ou confundida com autoritarismo sobre os(as) estudantes. Pois, o pensador preconiza o diálogo, a escuta e o aprender entre os pares.

Assim, ser professor(a) requer autoridade, enquanto saber de sua ação, requer autoridade no que tange saber o que está fazendo e, assim, mediar processos para que ocorra autonomia em seus(suas) educandos(as).

Além disso, para Freire (2015, p. 40), todos os profissionais da Educação devem se considerar, profundamente, autocriticando-se construtivamente: "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Ou se o(a) professor(a) analisar e perceber suas falhas ou os seus não acertos, mudará e conseguirá atingir o objetivo desejado: ser ético consigo mesmo, é ser autoridade de si mesmo, na sua ação-reflexão. Pois "[...] formar é mais do que puramente treinar o(a) educando(a) no desempenho de destrezas", afirmando ainda que "a formação docente vai além do desenvolvimento da habilidade do docente" (FREIRE, 2015, p. 16). Como profissional crítico, o(a) professor(a) precisa estar disposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada em sua experiência docente precisa se repetir. A inconclusão é a própria definição sobre não se repetir.

A segurança do(a) professor(a), é fundamentada na competência profissional, pois a incompetência desqualifica a sua autoridade. A autoridade, para Freire (2015), deve fazer-se generosa e não arrogante e a relação de autoridade, enquanto detentor daquele saber, não é de autoritarismo. O(A) educando(a) que exercita sua liberdade ou autonomia vai se tornando tão mais livre quanto mais eticamente vai assumindo a responsabilidade de suas ações. A importância da autoridade democrática destacada por ele, dada pelo(a) professor(a) ao(a) educando(a), deixa claro que o fundamental é a construção pelo indivíduo da responsabilidade pela própria existência. É o aprendizado da autonomia – com ética e responsabilidade. Para Freire (2015), numa perspectiva progressista, querer bem os(as) educandos(as) é o primeiro saber necessário à formação do(a) docente. É uma postura difícil de assumir diante dos outros e com os outros, mediante o mundo e os fatos. Fora disso, o(a) educador(a) não está indo ao encontro de sua teoria e prática, nem usando o bom senso.

São essas vivências e posturas que precisam ser adotadas, vivenciadas e ressignificadas pelos(as) professores(as), para que a Educação seja significativa para todos(as) os participantes envolvidos no processo de aprendizagem. Essas práticas e saberes precisam ser fomentados e contemplados na/com formação dos(as) professores(as) nos respectivos cursos de graduação e pós-graduação.

Freire (2015) defende que para ser democrático o(a) professor(a) deve assumir seu papel independente de onde atua, escola pública de periferia ou na melhor escola particular da cidade. É propiciar as condições necessárias para a prática docente, independentemente de seu contexto.

Assim, a construção de ensinar e aprender exige liberdade e autoridade, para construção da autonomia com olhar democrático de ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Liberdade. Autoridade. Docente. Estudantes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KARPINSKI, Raquel. **Diálogos necessários entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: construindo intersecção na transição**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/254519>. Acesso: abr. 2023.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Um estudo acerca da formação inicial de licenciandos participantes do PIBID no curso de Física da UFSM

Arthur Rocha de Araujo e Santos[1]
Thiago Magalhães[2]
Welliton Cleyton Silva de Moraes[3]

INTRODUÇÃO E ASPECTOS TEÓRICOS

O trabalho foi realizado no contexto do subprojeto Pibid/Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), iniciado no segundo semestre de 2022, e do Instituto Estadual Padre Caetano. Dentro do Pibid/Física, existem três núcleos referentes às três escolas de Santa Maria que estão participando e, neste trabalho, será abordado especificamente o núcleo referente ao Instituto Estadual Padre Caetano. Essa escola está localizada no bairro Noal, um bairro periférico da cidade, caracterizado como uma região onde se encontra muita vulnerabilidade social.

O projeto do Pibid/Física[4] visa propiciar aos licenciandos uma aproximação com a realidade escolar e o estabelecimento das relações entre teoria e prática na formação inicial, através da implementação de atividades didático-pedagógicas que possibilitem a inserção de temas sociais no contexto escolar (MUENCHEN, 2022). Para alcançar esses objetivos, o projeto foi idealizado sob a perspectiva da Abordagem Temática Freireana, vertente da Abordagem Temática que se apropria de

1 Universidade Federal de Santa Maria, Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física, Bolsista CAPES/BRASIL, arthurrasantos@gmail.com.
2 Universidade Federal de Santa Maria, Física- Licenciatura Plena, Bolsista CAPES/Pibid, thiago.magalhaes@acad.ufsm.br.
3 Universidade Federal de Santa Maria, Física- Licenciatura Plena, Bolsista CAPES/Pibid, cleytonwelliton2@gmail.com.
4 Projeto registrado no Portal de Projetos da Universidade Federal de Santa Maria sob o número 058838.

pressupostos freireanos, através dos Três Momentos Pedagógicos como estruturantes de currículos, como definidos por Muenchen (2010): Estudo da Realidade (ER), nesse obtêm-se informações sobre a comunidade onde está inserida a escola. Esta investigação ocorre a partir de um dossiê que contém todos os instrumentos de pesquisa utilizados. São investigados também os interesses e expectativas da comunidade escolar. Revela os limites na percepção de contradições sociais, ou seja, o Tema Gerador; Organização do conhecimento (OC), na qual são definidas as questões geradoras e realizada a seleção e planejamento dos conhecimentos pelo coletivo de professores; Aplicação do conhecimento (AC), voltada a implementação dos planejamentos realizados pelo coletivo de professores, bem como a avaliação de todo o processo.

Até o momento, o Pibid/Física está finalizando o ER. O núcleo em questão já realizou diversas visitas à comunidade escolar e local, entrevistas, questionários e uma roda de conversa com a comunidade escolar e do bairro. Todos esses instrumentos estão compondo o dossiê, com vistas à chegada a um tema gerador, como de acordo com a investigação temática proposta por Freire (1987), para ser, futuramente, trabalhado em sala de aula.

Neste trabalho, pretende-se discutir a formação dos licenciandos do Pibid/Física, a partir do seguinte problema: Como a prática do ER colabora para a formação inicial dos pibidianos? O trio de autores é composto por um mestrando colaborador da organização do processo formativo do Pibid/Física e dois pibidianos. A realização deste se justifica na necessidade de refletir sobre a própria prática, entendê-la e aperfeiçoá-la, a fim de superar a curiosidade ingênua, tal como descrito por Freire (2001 p. 43).

> O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Tem justificativa também na possibilidade de socialização da prática. Na importância, da área da educação, de compartilhar e discutir o que se está fazendo com outros educadores. Tal socialização também possui um papel essencial na *práxis*.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O trabalho é de caráter exploratório, envolvendo maior familiaridade com os problemas, seguindo a coleta de dados como definida por Gil (2022). No caso do trabalho descrito, foram realizadas entrevistas buscando o relato dos participantes do Pibid/Física sobre suas experiências com o ER. As entrevistas foram feitas através de um questionário composto por questões dissertativas, com os oito pibidianos do núcleo:

1. Quais foram as experiências que mais te marcaram no pibid?
2. Conte sobre sua experiência com o Estudo da Realidade?
3. Como você acha que essas experiências influenciam na sua formação inicial?
4. Você acredita que com o Estudo da Realidade podemos melhorar o ensino de física?

Sendo também um trabalho qualitativo, seguindo a definição de Silveira e Córdova (2009). Pensando nesse caráter, a análise dos resultados foi feita inspirada na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2016), destacando o que seriam pré-categorias a partir de falas em comum encontradas nos relatos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre a primeira pergunta, os pibidianos citaram as visitas à comunidade como experiência mais importante, as quais ajudaram a entender melhor a realidade que os alunos estão inseridos:

> Creio que a maior tenha sido o estudo da realidade, onde fomos até o local que os alunos moram e entender a situação que eles se encontram e imaginar formas de trabalhar os conteúdos de Física correlacionando-os. (Pibidiano 7).

E interações a base do diálogo com alunos, professores e comunidade:

> Definitivamente foram as pesquisas de campo realizadas na comunidade local e as conversas com os alunos da escola, as quais renderam diversos relatos impactantes para nós que somos de fora da comunidade. (Pibidiano 6).

Essas interações estão bastante relacionadas com as visitas à comunidade, principalmente com relação aos alunos, os quais fizeram grandes contribuições ao acompanharem os pibidianos nas primeiras visitas.

Sobre a segunda pergunta, todos os pibidianos responderam que a experiência vivida com o ER mudou sua perspectiva de vida, com relação aos problemas observados na comunidade, colocando-se no lugar dos alunos e se aproximando cada vez mais do mundo vivido por eles:

> O ER é fundamental para entender mais sobre a comunidade local e escolar. Creio que para trazermos o aluno como sujeito do conhecimento, o ER é indispensável. Ou seja, é preciso ir para a comunidade para conhecê-la, assim como analisar documentos pertinentes a sua realidade. Tudo para a montagem do dossiê a qual originará o TG. (Pibidiano 1).

Ao dissertarem sobre a terceira questão, a maioria dos pibidianos argumentaram que essas experiências promovem o seu próprio desenvolvimento como docentes, descrevendo que com o Pibid

vão se tornar mais capazes de desempenhar a docência:

> Vivenciar as experiências proporcionadas pelo PIBID, acredito ser deveras importante para a nossa formação como docente, ao vivenciá-las antes de iniciar de fato a docência, proporciona elaborar melhores estratégias para abordá-las em sala de aula e melhorar o ensino que temos. (Pibidiano 7).

Com relação à quarta questão, a maioria dos pibidianos seguiram a mesma linha de raciocínio, onde devemos relacionar a Física com a realidade dos alunos, assim melhorando o ensino da mesma:

> Acredito que sim, pois quando associamos algo a nosso dia a dia temos mais facilidade em entender e absorver aquilo, através desse ensino guiado pela realidade do aluno podemos tornar o aprendizado muito mais interessante para ele assim despertando seu interesse não sei pela matéria, mas também pela perspectiva de resolução de problemas que ela pode trazer. (Pibidiano 2).

CONSIDERAÇÕES

É possível perceber que a prática do ER está impactando bastante o desenvolvimento do pensamento dos pibidianos, enquanto educadores em formação, destacando sempre a importância do diálogo durante esse processo. Os próprios, percebem que essa prática e a passagem pelo Pibid, proporciona um novo olhar para a escola e a sala de aula e se sentem cada vez mais capazes de desempenhar a docência.

Palavras-chave: Abordagem Temática Freireana. Formação inicial de professores. Práxis.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Cristiane Muenchen, pela orientação na realização deste trabalho.
À Profa. Dra. Paola Jardim, pelo trabalho de supervisão do núcleo.
À CAPES, pela concessão de bolsas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri (SP): Atlas, 2022.

MORAES Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí; 2016.

MUENCHEN, Cristiane. **A Disseminação dos Três Momentos Pedagógicos: um estudo sobre as práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. 2010. 273. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - UFSC, Santa Catarina.

_____. **SUBPROJETO: FÍSICA - EDITAL 23/2022 PIBID UFSM**. Santa Maria-RS, 2022. Disponível em: <https://portal.ufsm.br/projetos/publico/projetos/view.html?idProjeto=71899>. Acesso em: 2 abr. 2023.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44, 2009.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Webinário como um espaço de reflexão e formação continuada na EJA em tempos de pandemia

Leonardo Pavlak Suris[1]
Daiane Ferreira Ferreira[2]
Elaine Correia Pereira[3]

PRIMEIRAS PALAVRAS

Este trabalho tem por objetivo dialogar sobre as experiências do primeiro Webinário realizado pelo projeto "Professoras(es) da EJA em formação continuada: conexão e construção do processo de ensino e aprendizagem antes, durante e pós pandemia". O primeiro Webinário intitulado "EJA em tempos de pandemia" teve como propósito construir um espaço para refletir não só sobre a formação continuada com professores, professoras e a comunidade que possui uma aproximação com a modalidade, como também, acolher e aproximar aqueles que fazem a EJA acontecer.

Alicerçados no reconhecimento de que a Educação de jovens e Adultos é um dos mecanismos de combate às desigualdades sociais, percebemos a necessidade de discutir sobre o campo da EJA e a realidade concreta que era ou ainda é o momento pandêmico. Momento este, que deixou ainda mais evidente o tamanho das desigualdades, social, cultural e econômica que estamos enfrentando.

O Webinário, foi realizado no formato de seminário online, ocorrendo em três dias seguidos. O evento foi transmitido por meio dos nossos canais no Facebook e Youtube obtendo um número significativo

1 Universidade Federal do Rio Grande- FURG, Graduando, Matemática Licenciatura, 99pavlak@gmail.com
2 Universidade Federal do Rio Grande- FURG, Doutoranda, Programa de Pós-graduação Educação em Ciências, CAPES, daiane.ferreira13@outlook.com
3 Universidade Federal do Rio Grande- FURG, elainecorrea@furg.br

de participantes. Estes espaços dialógicos foram importantes não só porque precisamos pensar e refletir sobre a formação continuada, bem como trazer para ordem do dia a realidade da EJA.

O HORIZONTE DO PROJETO

O Projeto "Professoras(es) da EJA em formação continuada: conexão e construção do processo de ensino e aprendizagem antes, durante e pós pandemia" ligado ao Grupo de Pesquisa de Formação de Professores e Práticas Educativas - FORPPE da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, vem desenvolvendo ações de extensão na área da formação de professores, contemplando a Educação Básica na modalidade da EJA. O projeto teve suas atividades iniciadas em junho de 2020 com vigência até julho de 2024. É importante ressaltar que o projeto sofreu algumas mudanças no que concerne o viés inicial, pois sua primeira versão abarcava a formação continuada e atualmente o projeto possui ações com enfoque também, na formação inicial.

Estes espaços de formação tornam-se de extrema relevância ao considerarmos a fragilidade da formação inicial e continuada das(os) professoras(es), quando a temática é a EJA. Compreendendo essas fragilidades, e buscando construir espaços dialógicos e reflexivos, o projeto visa a produção de conhecimentos numa perspectiva emancipatória dos sujeitos. Formação essa, que se constitui no diálogo e na interação entre profissionais e suas pluralidades, oriundas das várias áreas de conhecimento e da parceria entre instituições educacionais.

Deste modo, as ações desenvolvidas até o presente momento tem como intencionalidade proporcionar espaços de reflexões que deverão se converter em uma práxis efetiva sobre a realidade. Instigando os sujeitos da EJA um movimento que faça com que eles avaliem criticamente a própria prática e que coletivamente possam pensar estratégias de inibir o processo de exclusão social e escolar, contrariando o movimento de invisibilidade característica desta modalidade.

WEBINÁRIO: EJA EM TEMPOS DE PANEMIA

Um Webinário, do sincretismos entre as palavras 'web' e 'seminário', é um formato de videoconferência que vem ganhando espaço e se tornou ainda mais potente no período em que estávamos em distanciamento social por conta da Covid-19. Nós nos vimos desafiados, diante do novo formato de evento, mas nunca intimidados. Com a certeza de que podíamos expandir o horizonte e atingir públicos e parceiros que por vezes não conseguimos em eventos presenciais.

Transmitido pelos nossos canais no YouTube e Facebook, o evento foi realizado em 19, 20 e 21 de outubro de 2020, no turno noturno, em dois blocos por dia, com uma duração média de uma hora cada, e um intervalo de 15 minutos entre eles. Cada bloco contava com um mediador e os palestrantes do dia.

No dia 19, primeiro dia de evento, tivemos palestra de abertura com a temática em torno do "Panorama da EJA na pandemia". Com a participação de diversas pessoas dos diferentes lugares do país.

Cada palestra proporcionou não só questionamentos, mas principalmente relatos sobre as dificuldades e desafios que estavam emergindo devido a o cenário de pandemia. No segundo bloco, o diálogo se deu em torno das "potencialidades e fragilidades na criação de vínculo com educandos (as) da EJA". Tema este tão pertinente no campo da EJA e que se tornou um dos maiores desafios durante o ensino remoto. Se já era desafiador a construção do vínculo não só entre educadoras(es) e educandas (os), mas principalmente entre estes educandos e o espaço da escola quando o processo de ensino e aprendizagem é presencial, no ensino remoto essa problemática ganhou ainda mais evidência.

Na segunda noite de evento damos início a nossa roda de discussão sobre os "Processos de Alfabetização na EJA - Tempos de Pandemia" e posteriormente no segundo bloco dialogamos sobre as "Metodologias ativas". Cada temática foi sendo construída e organizada partindo desses relatos e vivências desses sujeitos e também das observações feitas partindo das notícias do campo da EJA. Observar e acompanhar o movimento que instituições e organizações sobre a EJA vinham apresentando, como por exemplo, os fóruns de EJA, buscando trazer para o diálogo os temas mais pertinentes.

Nosso último dia foi marcado com a roda de discussão "Movimento contra a evasão da EJA", e. "Superando os desafios da EJA em tempos de pandemia". Encerramos nosso evento com uma participação significativa, com questionamentos e relatos que nos permitiram pensar outras ações futuras. Esses momentos foram além de pensar e refletir sobre o cenário da EJA e seus desafios impostos pela pandemia, foi ainda um espaço de acolhimento e empoderamento. Permitiu que enxergássemos a realidade para além do nosso contexto e perceber que muitas lutas que travamos são similares a de colegas em contextos diferentes do nosso.

A perspectiva da formação inicial e continuada precisa estar fundamentada teoricamente e ter o cuidado e responsabilidade de não se tornar um processo técnico, onde não ocorre o diálogo e com isso não se construa a relação educador(a)-educando(a) (FREIRE, 2014). Seja qual for o nível da educação, esta não poderá se limitar a um processo instrumental apenas, como também, não poderá ser uma educação baseada apenas na prática e tão pouco que seja uma formação fragmentada e positivista.

> A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravia e vira autoritarismo (FREIRE, 2015, p.45-46).

Logo, é preciso pensar que nosso campo de atuação é a EJA, uma das modalidades que mais vem sofrendo nos últimos anos com o fechamento de turmas e redução de matrículas. Historicamente a EJA possui um dos grupos mais vulneráveis social, econômica e culturalmente e com isso diante da realidade e de todo o contexto que a modalidade já traz na sua caminhada faz com que os estudantes da EJA sejam os mais suscetíveis a interromper sua formação escolar.

CONCLUSÃO

Pensar a formação continuada na EJA se faz necessário como uma possibilidade de ressignificar esta modalidade e o seu currículo. De acordo com Ventura e Carvalho (2013, p. 25) "o reconhecimento da necessidade de formação das(os) professoras(es) para a especificidade da modalidade e a denúncia quanto à falta de formação adequada (inicial e continuada) é recorrente na produção acadêmica". Todavia, a EJA é uma das modalidades de ensino que recebe pouca atenção das políticas educacionais. Com isso, a falta de investimentos na área da formação corrobora para a precarização e a invisibilidade da EJA.

Deste modo, o webinário realizado possui uma importância pedagógica, metodológica e sobretudo, de visibilidade e combate aos desmontes sistemáticos que a EJA vem sofrendo. Além disso, aponta como uma possibilidade de formação, de (re)encontros com aqueles que fazem a EJA acontecer e lutam pela valorização e acesso a uma escolarização de qualidade.

Palavras-chave: Formação de Professoras (es); EJA; Webinário.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Política e educação**. Organizado por Ana Maria de Araujo Freire. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015

VENTURA, J.; CARVALHO, R,M. Formação Inicial de Professores para a EJA. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 22-36 Jan.-Jun. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rle/issue/view/1234/showToc>.

EIXO 10

PAULO FREIRE: POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO EDUCACIONAL

Cartas Pedagógicas

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

A docência no Ensino Básico e as experiências com a diversidade

Angelita Carla Alves Pereira[1]

Gravataí, 16 de março de 2023.

Caros colegas,

Estamos aqui na busca, incessante, por espaços e oportunidades para dialogarmos quanto com as nossas andarilhagens na Educação. Há momentos que a solitude dos nossos diálogos, quanto as práticas pedagógicas, são necessárias. Porém, o conhecimento construído através da dialética – troca de experiências e visão sobre um assunto - se torna rico.

Diante das atuais propostas educacionais, das Redes de Ensino Público, os espaços para a dialogicidade são cada vez mais restritos. Oportunizar a participação dos professores na reflexão da sua prática e poder externar seus anseios através de espaços e tempos para dialogar são cada vez mais restringidos, pois tal prática não é compreendida como formação continuada. Mesmo quando se tratando de repensarmos ou ressignificarmos o fazer pedagógico diante de um tema, que cada vez mais, se faz presente no cotidiano das nossas escolas e salas de aula: a inclusão. Desta forma, educadores que somos, mesmo com toda boa vontade, dedicação e esforço em capacitarmos e qualificarmo-nos com financiamento próprio, se torna insuficiente para tantas demandas que a atual realidade – inclusão - vem exigindo a cada dia em nossas escolas. Paulo Freire menciona que,

1 Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Mestra Profissional em Gestão Educacional, acap260402@hotmail.com

> Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e com unicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 14).

Bem como, a preocupação de pais e professores em proporcionar uma inclusão e uma educação de qualidade que leve este aluno a sua capacidade máxima de desenvolvimento de suas habilidades, tanto de seu hiper foco equalizando com as demais habilidades e competências a serem desenvolvidas; ter seu desenvolvimento global.

Sendo assim, vamos recordar o artigo 205 da Carta Magna, nossa Constituição Federal:

> 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. (CF. 1988, p. 1).

O cenário atual da inclusão na região METROPOLITANA DE PORTO ALEGRE, no ambiente escolar, está muito precarizado.

Digo isso, pois temos grandes conquistas na base legal. Muitas leis que amparam os PCDs e as inclusões, de modo geral, com incentivos e a garantia de acesso aos tratamentos e serviços terapêuticos e pedagógicos. Porém, pedimos encarecidamente que os gestores governamentais que estão mais próximos dessas leis e seriam os operantes para que de fato as executem na prática do cotidiano. O ter sem ter, como Paulo Freire se pronuncia,

> [...] como o Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania ao negar educação para todos. [...] o Estado deixe de cumprir seu dever de oferecer uma educação de qualidade e em quantidade ao povo. [...] A situação se torna cômoda para o Estado." (FREIRE, 1995, p.21).

Desta forma, a insegurança se torna a companheira inseparável de pais e professores. Tendo que lançar-se ao apoio da justiça para que de fato essas leis sejam usufruídas.

Ano após ano temos entraves nas escolas com a escassez de profissionais no quadro para dar suporte aos alunos inclusivos. Por muitas vezes, somos obrigados a solicitar aos pais que busquem o apoio judicial para terem o direito de seus filhos respeitados. Isso vai ao encontro ao que Paulo Freire se referia a "omissão criminosa do estado, as comunidades populares", ao ponto de termos amparo legal do Estado e sua negação em colocá-los em prática.

O professor, por mais bem qualificado, não consegue dar conta de classes superlotadas e sem o apoio adequado a esses alunos.

Não é desta forma que iremos fazer de fato a inclusão acontecer.

A escola pública é o espaço mais democrático e que mantém a perspectiva da concretização efetiva da inclusão. Mesmo com toda a sua precariedade estrutural e de falta de profissionais. Ela está sempre de portas abertas e aceita a todos que querem buscar seu espaço ao sol. A diversidade não é o problema, ao contrário, a partir dela que construímos o conhecimento e estruturamos uma sociedade mais igualitária e com oportunidade a todos. Profissionais capacitados nós temos. Pois entendemos e acreditamos que a educação deve ser a "bandeira de luta (...) que deve ser alçada noite e dia, dia e noite, em favor da escola, que sendo pública, deve ser democrática, à altura da demanda social que dela se fará e em busca sempre da melhoria de sua qualidade" (p.21), segundo Paulo Freire.

Os professores da Rede Pública, mesmo com o desrespeito aos seus direitos e desvalorização financeira e com uma sociedade influenciável diante de opiniões distorcidas, estão sempre em busca de aperfeiçoamento, qualificação e capacitação.

O que precisamos é que esse arsenal de leis saia do papel e se concretize.

Salas de aula com acessibilidade e amplas.

Respeitar o número de alunos por série, bem como a redução de alunos em sala de acordo com a legislação quanto à inclusão.

Apoio terapêutico, diagnóstico de forma mais rápida pelo sistema público, acessibilidade ao Agente de apoio para os alunos inclusivos.

Que os gestores que adquirem pacotes de serviços pedagógicos e de formação a rede pública de ensino tenham mais cuidado ao concretizar a compra, pois os alunos de inclusão não são contemplados por esses sistemas, até porque são programas e pacotes onde vê um grupo discente homogêneo, o que não é a realidade das escolas públicas. Não esquecendo que é sua obrigação oferecer uma Educação e qualidade para todos. Como se refere Paulo Freire,

> Os conteúdos, os objetivos, os métodos, os processos, os instrumentos tecnológicos a serviço da educação permanente, este sim, não apenas podem, mas devem variar de espaço empo a espaço tempo. (FREIRE, 1995, p. 22.).

Apontar questões que precisam melhorar é nossa tarefa!

Mas devemos ressaltar o trabalho de muitos profissionais que se esmeram para proporcionar o melhor ambiente educacional para todos e dentro destes, me incluo. Diante da reflexão de minhas práticas tomei a iniciativa de contemplar a todos os meus colegas, alunos e ex-alunos, elaborando e dedicando a escrita de um pequeno/ grande livro infantil a todos que sonham com uma educação verdadeira, amorosa e consciente da diversidade e da igualdade entre os seres humanos! Conforme Paulo Freire,

> [...] estimular as suas instituições pedagógicas, culturais, cientificas, artísticas, religiosas, políticas, financeiras, de pesquisa para que, empenhando-se em campanhas com este objetivo, desafiassem as crianças, os adolescentes, os jovens a pensar e a discutir o direito de ser diferente sem que isso signifique correr o risco de ser discriminado, punido ou, pior ainda, banido da vida. (FREIRE, 1995, p. 26).

O livro "O mundo azul do menino João", vem para motivar meus colegas diante da profissão e de seus conhecimentos e práticas. Lembrá-los que suas experiências são de extrema importância e de valor para todos nós e por isso devem ser conhecidas e compartilhadas. Divulgar seus feitos pedagógicos pode levar a ressignificação da prática de outros docentes e, até mesmo, há novas propostas de práticas diante de um universo tão amplo e complexo que é a inclusão. Também, tão importante quanto, este livro quer levar a toda a sociedade e a quem apoia a causa de que nossos alunos de inclusão fazem a diferença na sociedade com seus feitos e avanços. Que esta especificidade agrega valor para a formação de uma nação.

Palavras-chave: Docência. Inclusão. Políticas Públicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. 1. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Política e Educação**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

A luta pela educação pública: inclusiva e democrática

Ana Lucia Castro Brum[1]
Denise Brum Tavares[2]

Porto Alegre, 08 de abril de 2023.

Sr. Presidente Luis Inácio Lula da Silva, como o senhor está? Esperamos que bem! Escrever uma carta é um ato de coragem, onde podemos expressar o nosso pensamento, é quando podemos fazer uma denúncia, e também um anúncio. Esta carta pretende abrir um diálogo sobre a educação na escola pública, uma escola inclusiva e democrática.

O diálogo segundo Paulo Freire (2016), é uma exigência existencial, entendido como ponto de encontro entre a ação e a reflexão dos sujeitos transformadores que mudarão o mundo solidarizando-o e humanizando-o. Sendo assim, começamos nos apresentando, somos irmãs e ambas professoras de escola pública estadual. Nossa intenção, através das linhas escritas desta carta, é denunciar a precariedade do ensino público. Mais precisamente, gostaríamos que o senhor, enquanto governante deste país, pudesse nos auxiliar, nos ouvir, dialogar conosco. Lecionamos há mais de 20 anos na rede pública, com ensino fundamental, e está cada vez mais difícil conseguir exercer nossa profissão, faltam recursos para o trabalho; falta recurso humano para preencher as salas de aula cheias de alunos sedentos em aprender. Acreditamos que esteja havendo um "desmonte" nas escolas, os professores estão com "mal

1 Supervisora na EEEF. Três de Outubro. Aluna PEC-Doutorado NO PPGEDU UFRGS. Mestre em Educação, UFRGS. analubrum@hotmail.com
2 Professora e Orientadora na EEEB Professor Gentil Viegas Cardoso, denise.soe.gentil@gmail.com

estar", adoecendo física e mentalmente, em virtude da dura realidade com a qual lidamos e temos que vivenciar diariamente. Muitos colegas saem em licença saúde e vários já se aposentam, uma vez que, não sentem que sejam valorizados financeiramente. A escola por sua vez, não tem recursos humanos para atender as demandas, os professores relatam que estão se sentindo solitários dentro de sala de aula, para aplicarem uma educação de qualidade. E agora, ainda que, seja o mesmo assunto, entendemos ser uma outra denúncia, gostaríamos de escrever sobre à falta de recursos humanos capacitados para atender as crianças com necessidades educativas especiais. Como professoras, afirmamos que é humanamente impossível uma professora atender de maneira satisfatória e sozinha, uma turma de alfabetização, por exemplo, com 24 alunos tendo dois deles com necessidades especiais.

Na sala de aula encontramos crianças com diferentes necessidades educativas, tais como: TDAH, TOD, TEA, entre outras. O TDAH é o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, é um transtorno neurológico de causas genéticas, ambientais e biológicas, caracterizado por falta de atenção, inquietação e impulsividade, normalmente, se manifesta na infância. O TOD, é um transtorno opositivo é um transtorno que se caracteriza por padrões de comportamento negativo, que são direcionados a figuras de autoridade na vida da criança, como pais, professores, familiares e outros adultos. Dificuldade de respeitar regras e combinações.

Outro exemplo citado é o TEA, transtorno do espectro autista, é um distúrbio do neurodesenvolvimento, que impacta nas habilidades sociais e comportamentais do indivíduo, por apresentar vários níveis a criança pode ou não interagir e se comunicar. Existem crianças do espectro inseridos no autismo leve, outros moderados e outros severos, na maioria dos casos, recebemos na escola alunos do espectro considerados leves ou moderados. As crianças com autismo severo, por vezes não chegam nem a ser matriculadas na escola, uma vez que, muitas apresentam comportamento agressivo consigo e com os outros. Em resumo, todos os transtornos citados acabam comprometendo o processo de alfabetização, e caso as crianças não sejam atendidas apresentarão ainda mais dificuldade em ler, escrever, socializar.

Temos que lutar pelo que nos é valioso, que á a educação inclusiva, acolhedora, e pública. Deveríamos conseguir garantir que todas as crianças pudessem ter dentro da sala de aula professoras capacitas, especializadas e aptas para atende-las dentro de um educação especial e inclusiva.

Senhor presidente, a LDB 9394/96, prevê formação de recursos humanos para o atendimento de crianças com necessidades especiais, para efetivamente haver uma inclusão e disponibilidade educacional de desenvolvimento desses alunos. Entretanto, a realidade que nos acompanha diariamente, é muito contrária ao previsto. Infelizmente, o que ocorre é um processo de exclusão desses alunos, ao invés da escola ajudar a incluir, com a falta de recursos humanos. Essa realidade frustra nós professoras, a família e a própria criança que não consegue socializar e se desenvolver tudo que poderia.

A verdade, é que em sala de aula precisamos de apoio de mais orientadores, psicólogos,

fonoaudiólogos, psicopedagogas, professores auxiliares, para que todas/os consigamos em conjunto proporcionar uma vivência completa e rica para nossas crianças. Acreditamos que esse processo deve acontecer na sala de aula pois é onde as crianças estão para o processo de alfabetização, desta maneira, entendemos que o movimento de deslocamento deve ser feito neste sentido, os profissionais capacitados irem até a sala acompanhar e proporcionais mais inclusão para os alunos, sem esquecer das salas de recursos que muito auxiliam nesse processo.

Gostaríamos de pedir ao Congresso Nacional que nos ouçam, que o senhor nos ajude, que sejam aprovadas mais verbas para a educação como um todo, que as escolas públicas sejam vistas, que possamos melhorar nossas infraestruturas nas salas de aula, quadras de esportes, salas de informáticas, banheiros adaptados e novos para atender todas as crianças e suas particularidades. Almejamos uma oferta completa para nossas crianças onde possam aprender e brincar, e se possível, aprender brincando, através de uma educação inclusiva acolhedora, de qualidade e diferenciada.

Está na hora de construirmos juntos uma nova filosofia da educação com base na concepção freireana, onde devemos unir os diferentes para combater os antagônicos. No seu livro Zitkoski (2022), fala que no lugar da divisão dos oprimidos, desencadeada por posturas individualistas e egocêntricas, faz-se necessária a co-la-boração entre os seres humanos via solidariedade e respeito nas relações enquanto seres livres (sujeitos) e não mera coisa (objetos). A colaboração implica o diálogo permanente sobre transformação do mundo e a estruturação de uma nova sociedade mais humana e livre.

Acreditamos que a união dos diferentes trabalhadores (professoras, pais, comunidade escolar, trabalhadores da área da saúde - especializados em educação especial, torna-se cada vez mais necessária para a construção e oferta de uma educação especial de qualidade dentro das escolas. Visto que não basta que tenhamos o título de escola inclusiva, é primordial que possamos abraçar essas crianças de maneira a oferecer oportunidade de socialização e educação como toda e qualquer criança tem direito por lei, é imprescindível que essa inclusão de fato aconteça, e que ocorra de maneira responsável, respeitosa e agregadora. Crescemos todos neste processo, nós como profissionais ampliando nossos conhecimentos; os pais que se sentem acolhidos e veem suas crianças respeitadas e bem cuidadas; as crianças que recebem o que lhes é de direito por serem cidadãos de nosso pais independente de suas condições físicas ou neurológicas; e a comunidade que produzirá seres humanos mais humanos, respeitosos, tolerantes, amorosos, empáticos e dispostos a evoluir incluindo e não excluindo.

Parafraseando, Paulo Freire, a educação não muda o Mundo, ela transforma as pessoas e são elas que mudam o Mundo. Então senhor presidente Lula, pedimos que nos ajude, que façamos juntos um Mundo melhor para se viver. O anúncio está na esperança de fazer um Mundo melhor, que chegue uma educação inclusiva em todas as escolas, sejam elas do campo, dos quilombos, das comunidades indígenas, para todas as crianças de todo Brasil. Uma vez que, crianças são a esperança

do nosso futuro, futuro deste país.

Torna-se urgente que o senhor presidente olhe para a escola pública e estamos abertas para o diálogo e para começar o trabalho com as crianças.

Um abraço fraterno.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão. Denúncia.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e uma Nova Filosofia da Educação**. Porto Alegre: Cirkula,2022.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Memórias e experiências de uma gestora escolar - Trajetórias que me trazem à pesquisa narrativa e autobiográfica

Débora Medeiros do Amaral[1]

Rio Grande, 10 de maio de 2023.

Escrevo esta carta para as pessoas que, comigo, ousam viver e fazer escola em contextos marcados pela ausência de políticas públicas efetivas e pela presença de sonhos e ações que nos mostram que o inédito viável é difícil mas possível. Mas, em especial a gestoras e gestores escolares, que assim como compôs o músico e poeta Aldir Blanc, vivem com "a esperança equilibrista", pois "sabe(m) que o show de todo artista tem que continuar" (fragmento da música O Bêbado e o Equilibrista). Essa esperança de Aldir Blanc me remete a esperança de Freire, e nosso compromisso enquanto gestoras em saber que a escola tem que continuar.

Atuei como gestora escolar de uma escola municipal, conveniada com a Universidade, por 7 anos. Uma escola que oferece educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, e que existe dentro de um centro de extensão da universidade. Escrever esta carta à vocês é também um convite a revisitar o vivido no cotidiano da escola, nesta corda equilibrista que nos ensina sobre a vida, a instituição e o mundo e os princípios que regem nossas escolhas, e aqueles que vivem a gestão, sabem que a tomada de decisão, as escolhas são tantas e diárias.

1 Universidade Federal do Rio Grande- FURG, Pedagoga, Técnica em Assuntos Educacionais, pesquisadora.

Quando saí da gestão escolar me senti desafiada a contar essas experiências e trajetórias, e também, reconhecer essas experiências como constituintes da produção de conhecimentos sobre a educação, as políticas públicas e as instituições. Nesse sentido, tenho acreditado na memória, enquanto compromisso social, e no movimento de escrever sobre o vivido, me sinto separando fios de memória que me ajudam a tecer a trama de uma pesquisa de doutorado em investigação narrativa e autobiográfica junto à Universidad Nacional de Rosario.

Essas tramas, contam da gestão escolar e registram a vivência de Pedagogias Outras que constituem os cotidianos das escolas e, também, deixam pistas de alguns elementos que constituem nossas trajetórias enquanto gestão. Compartilho aqui o fio da memória, que chamo de Sala 19, trata-se re escritas memórias que integram a construção da minha tese, num movimento de escrever lembranças vividas no tempo da gestão escolar:

> Certa manhã, ao redor da mesa de reuniões doada pela Universidade, madeira forte, pés firmes, material nobre, estávamos nós, a gestão da escola, reunida! Pautas? Muitas, das mais simples às mais complexas. Nosso então administrador traz uma demanda importante: nossas classes estão muito sujas, os estudantes estão riscando demais, a equipe da limpeza não dá conta de higienizar. Eu, na ponta da mesa, na direção da escola, rapidamente (sem pensar) respondo: simples, vamos fazer eles limparem, quem risca limpa, mutirão, balde, e um tempinho para limpeza coletiva. Segundos sem palavras, outra pauta se atravessa. Alguns dias depois, cheguei em uma manhã na escola e fui recebida por um grande tumulto, baldes, água, materiais de limpeza, equipe agitada, muitos, mas muitos passos no corredor. Era a limpeza acontecendo. Naquele dia entendi o lugar que ocupava, os desafios da ação coletiva e nossa sempre necessidade de tentar criar caminhos para nos comunicarmos melhor. Minha resposta breve, sem pensar, costurada a pressa e a necessidade de breves resoluções que o cotidiano nos impõe, e o lugar do cargo, não permitiu que o grupo me questionasse, não permitiu que a gente pensasse sobre aquela ação, fazendo com que o grupo partisse para a execução de uma ideia um tanto crua, que claro, nos deu um pouco de trabalho físico, mas também na relação com as famílias, uma vez que a ação não foi compreendida por alguns como ato educativo, mas sim, como ato punitivo. Depois do agito, das mediações, das conversas com as famílias, me pego conversando com uma colega do grupo, sobre a situação. Ela atenta me escuta, ri comigo (pq rir é preciso) e me responde: entre o que tu diz e o que a gente entende tem um rio de distância.

Escolhi compartilhar essa experiência com vocês nesta carta, pois escrevê-la e voltar a lê-la, é sempre um convite a continuar aprendendo sobre gestão escolar, essa dança equilibrista que nos coloca em movimento constante, movimentos de escuta e de dizer a palavra, compreendendo que viver o cotidiano da escola é fundamental no processo formativo. Nas reuniões com os profissionais da gestão escolar, fui entendo os movimentos da tomada de decisão compartilhada e do planejar de acordo com o tamanho da perna, bem como, da necessidade de que os acordos sejam compreendidos e assumidos por

toda equipe. Nesse sentido, venho compreendendo sobre a importância de dizer a palavra. Por vezes, me pego pensando sobre os saberes e conhecimentos que construídos na escola e na vida, sobre as redes que tecemos e nos tecem, sobre as palavras mundos que ardem em nossos corpos..., Dialogo e aprendo com a instituição escolar, mas sempre que mexo nesse baú de memórias, os achados encontrados por lá me contam de encontros de gentes, encontros marcados pela diferença e pelo afeto, pela escuta e pela fala. E nesse andarilhar, nesses encontros com as memórias, com os guardados, tenho pensado, provocada por Paulo Freire no exercício de dizer a palavra, e aqui, ouso dizer, no exercício de ser palavra. Fiore, na escrita do prefácio do livro Pedagogia do Oprimido, conta que dizer a palavra, a nossa palavra, a palavra da escola é uma aprendizagem. Inicialmente nessa conversa com e sobre a palavra, pensei nos espaços e exercícios da palavra escrita de docentes e estudantes, ou seja, das pessoas que habitam e são escola. Quando exercemos o direito de dizer e ser palavra em nossos contextos educativos? Inicialmente,pode parecer se tratar de poucos, raros, sobretudo se pensamos na visualização e registro da palavra escrita. Tenho vivido intensamente o exercício da escrita, uma forma de entrar em conversa no processo de investigação é a escrita de cartas e poemas, cartas e poemas que contam, que partilham sonhos, que confidenciam medos, inseguranças. E entre os encontros com as memórias, com a escrita, tenho sido convidada a ampliar o olhar sobre o conceito da palavra, para além da palavra falada; entro em encontro com a palavra-corpo, a palavra-imagem, a palavra-território, a palavramundo freireana. E sim, no exercício de ser palavra, os habitantes das escolas contam cotidianamente sobre formas de ser escola e fazer educação, em diferentes contextos socioculturais e econômicos. Alguns desses sentidos e contextos que narro aqui, denunciando o silenciamento da palavra de todes e qualquer um como ato de violência e opressão que cerceia a beleza e a potência da escola.

Esta carta busca contar um pouco sobre a importância de dizer as palavras, as palavras pronunciadas nesses diversos encontros, seja a palavra falada ou a palavra escrita, a palavra escrita para registrar as incertezas, as dores e as ausências desses dias singulares. No encontro com as memórias sobre a escola, compreendi que dizer a palavra no contexto da educação básica, muitas vezes, se faz pela oralidade, pela palavra falada. Talvez, nós educadores tenhamos nossas rotinas de trabalho tão marcadas pela urgência e pela pressa, que nos faltam tempos e espaços para a conversa-escrita. Em alguns momentos, a escrita que se vive na escola é para cumprir com os processos burocráticos, comunicar ações e organizar rotinas. Encontrei na oportunidade de dizer a palavra por meio da escrita das cartas uma possibilidade de conversar sobre algumas provocações e inquietações provocadas pelo isolamento social, pela ausência do abraço, pela comunicação virtual, pela falsa sensação de ter mais tempo.

A escrita de cartas é um convite à conversa-escrita. Entendo que uma conversa-escrita se dá por meio de movimentos entre as palavras faladas e as palavras escritas, sendo assim um convite a narrar o vivido pela linguagem escrita. Encontro na escrita das cartas a possibilidade de vivenciarmos

o lugar da escrita. Nesse sentido, a escrita de cartas no contexto escolar é um convite aos educadores a "aprender a escrever a sua vida como autor[a] e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se" (Fiori, 2017, p. 12)

Acredito que as palavras faladas vão ganhando novas formas quando transformadas em palavras escritas. Na escrita desta carta as palavras foram escolhidas cuidadosamente, com o compromisso de contar sobre a escola, as descobertas, as inquietações, enfim, a vida.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Cartas. Cotidianos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Novo Ensino Médio: discursos alardeados de protagonismo juvenil

Zeneida Corrêa Rodrigues[1]

Sant'Ana do Livramento, abril de 2023

Prezados docentes do Novo Ensino Médio RS, colegas de sonhos e de lutas,

Inspirada na obra de Freire, Pedagogia da Indignação, na qual postula que "não se educa sem a capacidade de se indignar diante de injustiças", escrevo esta carta com o fito de compartilhar e propor uma reflexão sobre o NEM, bem como dividir minhas angústias partindo deste saber fundamental: "mudar é difícil mas é possível, vamos programar nossa ação político-pedagógica". Sei que vivemos momentos difíceis de retrocesso, porém convido-os a conjugar o verbo esperançar. Sou professora da rede estadual há 35 anos, orientadora educacional, em Sant'Ana do Livramento e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Unipampa - Campus Jaguarão, na linha de pesquisa em Política e Gestão da Educação.

Várias discussões e pesquisas realizadas durante o período de implementação da Reforma do Ensino Médio, desde 2017, por inúmeros pesquisadores, ajudaram-me a perceber que as fragilidades e dificuldades enfrentadas no cotidiano não são peculiaridades apenas de minha escola, mas de muitas instituições em todo o país. O contexto brasileiro, a partir de 2016, é de crise aguda, devido a medidas econômicas e políticas ofensivas à população, que afetam fundamentalmente a milhares de jovens da classe trabalhadora cursando o Ensino Médio.

1 Mestranda em Educação, no-UNIPAMPA-PPGEdu, Jaguarão/RS, zeneidarodrigues.aluno@unipampa.edu.br.

Logo após o golpe, o Presidente Michel Temer (PMDB) decretou a MP n° 746/16, que deu origem à Lei n° 13.415/17, para instituir o Novo Ensino Médio. Aqui no Rio Grande do Sul, ainda ao final do Governo de Sartori, em 2018, surge como projeto imposto a todas as escolas estaduais. Logo no ano seguinte, assume o governo Eduardo Leite (PSDB), que dá continuidade ao Novo Ensino Médio, a partir de dez escolas-piloto neste estado.

O NEM foi implementado com a justificativa de combater o alto índice de evasão e abandono nesta etapa final da Educação Básica, assim como a estagnação do IDEB nos últimos anos, as defasagens na aprendizagem dos estudantes. Ouvimos e lemos que o "currículo único retira a possibilidade de escolha dos estudantes". O MEC divulgou que esta seria uma das causas do abandono da escola e como antídoto receitou a oferta do currículo segundo a BNCC e através de diferentes Itinerários Formativos. Com essa reforma curricular, houve a ampliação da carga horária do Ensino Médio, de 2.400h para 3.000h. Em 2022, o NEM tornou-se obrigatório em todas as instituições e fomos totalmente afetados pela forma como foi implantado, sem nossas vozes serem ouvidas, sem sermos consultados (estudantes, educadores, pesquisadores, entidades educacionais). Apesar da ampliação da carga horária, foi reduzida a formação geral básica e os itinerários formativos evidenciam uma disparidade muito grande entre o ideal pensado em gabinetes e a realidade do contexto escolar. Vale destacar que a proposta desta reforma é de que os conhecimentos básicos fiquem focados em Língua Portuguesa e Matemática, tendo os demais componentes uma redução na carga horária. Disciplinas como Filosofia e Sociologia, assim como História e Geografia, Artes e Educação Física, foram reduzidas e fazem muita falta, uma vez que proporcionam uma formação mais ampla, além de enfatizarem o pensamento crítico nos estudantes.

Para Grabowski (2019, p.41), quem conhece a reforma do Ensino Médio a reprova como um equívoco, "considerando que a sociedade não participou nem a legitimou" e que fragmenta a formação humana, científica e técnica a que têm direito os jovens inseridos no ensino médio. O mesmo autor destaca alguns pontos pelos quais, em sua visão, a proposta fracassará no processo de sua efetivação: Essa reforma não tem nada de novo, sendo apenas a materialização do compromisso do governo Michel Temer (PMDB), continuado por Jair Bolsonaro (PSL), com o mercado, através da flexibilização da formação profissional para o nível médio.

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora de Freire é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra.

Em seu legado, Paulo Freire defende um modelo de educação pautado na práca da liberdade. Tal educação, segundo o Patrono da Educação brasileira, só pode ocorrer quando implica uma consciência crítica, onde educador e educando são agentes do processo de reconhecer e desvelar a realidade criticamente, o que não ocorre nesta Reforma.

Nossos jovens foram chamados a vivenciar um falso protagonismo e construir seus projetos de vida num mundo marcado por incertezas e desigualdades. Coube às escolas a tarefa árdua de preparar esta juventude para fazer escolhas num mercado no qual não há lugar para todos, o desemprego e o emprego precarizado seguem a tendência de se tornar algo comum, considerando-se normal uma sociedade assentada na competitividade.

Muitos são os estudos e pesquisas envolvendo o NEM e têm descortinado o cenário de precariedade em todos os aspectos, desde a formação dos professores à infraestrutura escolar, tornando-se evidente no chão da escola o contraditório entre as normativas oficiais norteadoras desta reforma com a realidade vivenciada nas instituições escolares.

Em tal contexto, é fundamental entender a realidade e as características do jovem que ingressa no Ensino Médio, pois significa superar uma noção naturalizada e homogênea desse estudante, para concebê-lo como sujeito com interesses e necessidades singulares, articulados em valores, visões de mundo e projeto de vida. Nessa perspectiva, a sua insegurança em relação ao futuro, a necessidade de escuta e a valorização de sua sociabilidade, não foram priorizadas nos itinerários formativos.

O Novo Ensino Médio possibilita uma série de discussões que não podem ser ignoradas, pois, afinal, se não há condições de aplicá-lo na prática, levando em consideração principalmente a realidade das escolas públicas, torna-se um instrumento perigoso de reforço das diferenças sociais e compromete a formação integral dos jovens estudantes. Os tão alardeados itinerários formativos, que causam a ilusão de que os estudantes têm poder de escolha, deixaram em grande destaque as discrepâncias de condições estruturais e econômicas entre as escolas privadas com aportes significativos e aquelas que são públicas e carecem de recursos.

Na obra "Professora sim, a não, cartas a quem ousa escrever" (2015), Freire nos ensina sobre a construção democrática com as seguintes palavras:

> Não se constrói nenhuma democracia séria, que implica mudar radicalmente as estruturas da sociedade, reorientar a política de produção e do desenvolvimento, reinventar o poder, fazer justiça aos espoliados, abolir os ganhos indevidos e imorais dos todo-poderoso sem prévia e simultaneamente trabalhar esses gostos democráticos e essas exigências écas". (FREIRE, 2015, p. 89).

Vale dizer: a prática educativa será tão mais eficaz quanto possibilitar aos educandos o acesso aos conhecimentos fundamentais no campo em que se formam e o desafio de construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo.

Pesquisas preliminares confirmam que um imenso grupo de adolescentes e jovens pobres estão tendo sua formação escolar mutilada em nome do empreendedorismo, do protagonismo juvenil e da liberdade de escolha. Imbuídos de sentimento e movimento de indignação, educadores,

estudantes e agentes de instituições escolares no RS mobilizaram-se, nos dias 15 e 22 de março neste ano letivo de 2023, para manifestar aos poderes competentes que estas políticas públicas escancaram as desigualdades em diversos âmbitos mas, principalmente, o social e educacional. O pedido unânime foi de revogação do NEM, com o slogan #REVOGANEMJÁ.

Reitero que nosso compromisso político, vai além da escolarização dos nossos alunos, torna-se primordial trazer à tona discussões e reflexões com todos os atores envolvidos neste processo, na conscientização desta manipulação ideológica implícita: da opressão e da alienação.

Tenhamos presente o legado de Freire, "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda". Alimento sólida esperança de que continuaremos na luta em defesa inarredável por uma educação de qualidade a toda juventude, afirmando o Ensino Médio como direito, promovendo a sua realização para todos/as os/as brasileiros/as.

Palavras-chave: Ensino Médio. Reforma educacional. Liberdade de escolha.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, Natal/RN, n. 34, vol. 08, p. 219-232, mai/2018.

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

_____. **Professora sim, a não**: cartas a quem ousa ensinar. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GRABOWSKI, Gabriel. **A desconstrução do futuro**: juventudes, reforma do ensino médio e retrocessos das polícas educacionais. Porto Alegre: Carta, 2019.

EIXO 11

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO AMBIENTAL, SAÚDE, ÉTICA E ESPIRITUALIDADE

Cartas Pedagógicas

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Diálogos iniciais: reflexões de uma doutoranda em Educação Ambiental

Roberta Avila Pereira[1]
Simone Grohs Freire[2]

Rio Grande/RS, 10 de abril de 2023.

Queridas/os colegas educadoras/es populares, como vocês estão? Esperamos encontrar a todos bem, com saúde e esperançosos de dias melhores para o nosso país, que sofreu tanto nos últimos anos. A esperança de que falamos é aquela anunciada por Paulo Freire (1987) enquanto um verbo de ação, de uma espera em luta permanente, num movimento praxiológico na busca pelos sonhos possíveis.

Escrevemos esta carta para compartilhar algumas reflexões e pensamentos que estão acompanhando e nutrindo os primeiros passos de uma tese, que está emergindo no doutorado em Educação Ambiental (PPGEA) na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Dessa forma, esta Carta Pedagógica é um registro de pensamentos, experiências e leituras de uma doutoranda em permanente formação.

A querida Professora Isabela Camini, certa vez, em um encontro online sobre Cartas Pedagógicas, disse que "escrever cartas é bordar páginas" (2022). Nesse sentido, compreendemos que a escrita de uma Carta abarca uma unicidade de um registro que se efetiva de modo afetivo.

Nesse horizonte, consideramos que o modo de ser e estar no mundo está na abertura do olhar ao ler este mundo, ao se relacionar com ele, ao estar com o outro, ao lutar, ao esperançar, ao estar em uma sala de

1 Universidade Federal do Rio Grande (FURG), doutoranda em Educação Ambiental (PPGEA), bolsista CAPES, robertaperereira@mail.uft.edu.br
2 Universidade Federal do Rio Grande (FURG), professora do Instituto de Educação (IE), simone.sgfreire@gmail.com

aula ou no processo de pesquisa. Desta forma, queremos partilhar nestas páginas o que tem sido aprendido durante essa trajetória, até chegar ao doutorado, enquanto sujeito histórico que busca compreender as contradições e injustiças socioambientais vivenciadas a partir das possibilidades de anúncios e da viabilidade de resistência e esperança num cenário que tende a capturar os sonhos e a existência digna.

O interesse acerca da temática que constitui a temática do projeto de tese, emerge dos caminhos trilhados enquanto sujeito histórico, mulher, oriunda das classes populares, pesquisadora, professora e educadora popular em uma comunidade periférica; moradora de uma vila que, assim como outros espaços da cidade, cresce empurrando homens e mulheres para fora do direito à cidadania. Por isso, considero que partilhar essa trajetória e os aprendizados, é construir um movimento de resistência a tudo que nos alija do direito de "ser mais".

Sou pedagoga licenciada, egressa de um Pré-Universitário Popular, onde desde então participo da coordenação, mestra em Educação Ambiental, na linha de Educação Ambiental Não-Formal e professora substituta na supernova Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT. Enquanto escrevia os contornos do projeto de tese, me encontrava em uma região chamada "Bico do Papagaio", nas fronteiras entre os estados do Tocantins e Maranhão, região Norte e Nordeste e transição da Amazônia Legal e Cerrado. Esta região, banhada por muitas riquezas ambientais, patrimoniais, culturais... fica às margens do Rio Tocantins e, também, fica às margens dos investimentos sociais, onde o poder público negligencia a assistência à vida digna da população.

A busca pela coerência de uma determinada postura é tarefa constante do sujeito educador popular que buscamos ser. Por isso, reconhecemos o valor assumido no modo de registrar e refletir sobre tais ações. Encontramos nas Cartas Pedagógicas a possibilidade de emergência de outras relações, que se abrem ao encontro dos saberes populares, do espaço do sentimento, em contraponto a uma racionalidade científica de base moderna.

Este tipo de escrita desvela a condição existencial de inacabamento, e, nesse sentido, revela as possibilidades de ser mais, no constante tensionamento consciência-mundo. Nessa trama, inaugura a palavra como ação no mundo, buscando a transformação da realidade por meio do inédito-viável. Através da leitura de mundo, linguagem e realidade se constituem como pares dialéticos que se entrecruzam quando se escreve Cartas e que nos parecem alcançar a dimensão da vida por meio do registro.

Defendemos que a Educação Ambiental Popular é uma proposta, no campo da Educação Ambiental, que se constitui como um horizonte na contramarcha das opressões, enfatizando as leituras de mundo dos "esfarrapados do mundo" (FREIRE, 1996), dos povos tradicionais, dos movimentos sociais populares, dos negros e negras, das mulheres, dos trabalhadores e trabalhadoras, dos que lutam por justiça social e ambiental e dos que buscam práticas de humanizar-se em meio a um cenário de desumanização (PEREIRA, 2020).

A Educação Ambiental Popular é um movimento que surge na América Latina, junto ao do Consejo de Educación de Adultos de America Latina – CEAAL, no México. A aproximação da concepção Popular de Educação à pauta ambiental, ocorreu por meio do reconhecimento que, nos países latino-americanos, as questões ambientais e sociais convergem e se complementam. Esta constatação se contrapõe ao movimento observado no âmbito internacional (principalmente Europa). Reigota (2001) aponta que a América Latina teceu críticas a tendência das discussões nos países do norte global em buscar conservar as relações de consumo das regiões industrializadas e controle dos países entendidos como periféricos.

A Pedagogia Decolonial, nesta relação, se articula à proposta de Educação Ambiental Popular ao apontar e reconhecer as produções de conhecimento e sentidos outros, no bojo de um horizonte epistemológico transmoderno. Se constrói por meio de maneiras de pensar, existir e conhecer diferente da lógica moderna cunhada na Europa, mas em diálogo com esta (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Nesse rumo, a pertinência de se abordar a Educação Ambiental Popular junto a Pedagogia Decolonial se revela no reconhecimento da confluência dos sentidos assumidos em reivindicar uma proposição educativa que busca retomar uma dimensão ontológica no campo da produção de sentidos sobre o conhecer. A Pedagogia Decolonial instiga a Educação Ambiental Popular a, não somente buscar construir conhecimentos através de outras bases, realocando as posições entre os papéis de quem (sujeito) e o que (objeto) conhece, no horizonte do reconhecimento das outridades, mas, também, tensiona no reconhecimento de outras existências e cosmopercepções desde a América Latina.

Consideramos que a Pedagogia Decolonial contribui à proposta de Educação Ambiental Popular ao reivindicar e reconhecer a construção de conhecimento desde o sul global, auxiliando na produção de um processo educativo transformador no horizonte da justiça socioambiental e cognitiva. A escrita de Cartas Pedagógicas, nesta perspectiva, se insere enquanto uma possibilidade de registrar experiências e existências outras, fazendo emergir, através de uma abordagem outra de escrita, uma cosmopercepção latino-americana.

A escrita de cartas pedagógicas, portanto, é um ato crítico de registrar experiências, aprendizados, emoções, sonhos e lutas. Enquanto um registro, possibilita a reflexão crítica sobre a prática – a vivência em si. Esta reflexão conduz a uma produção de conhecimento, num movimento práxico. Nesta relação, a sistematização das experiências por meio do registro escrito permite a elaboração do pensamento e a organização de ideias. Por isso, há uma implicação entre pensamento e ação na produção de cartas, sendo mutuamente imbricados texto e contexto no ato da escrita.

Nos despedimos, colegas, com uma última reflexão: a escrita de cartas é um exercício de atribuir compreensões sobre o ser e estar no mundo, teorizando vivências e reconhecendo nas experiências sentidos de compartilhamento e diálogo. Compreendemos a pertinência do sujeito colocar-se como autor de sua escrita e produção de conhecimentos e saberes sobre si e sobre vida, por isso apostamos nas

cartas pedagógicas como um recurso de escrita numa perspectiva ética, política e educativa.

Abraços nossos!

Palavras-chave: Cartas Pedagógicas. Educação Ambiental Popular. Pedagogia Decolonial.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários as práticas educativas. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, abr. 2010.

PEREIRA, Roberta. **Educação Ambiental Popular e o PAIETS: compreensões sobre o horizonte formativo de um programa de extensão**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

REIGOTA, Marcos. Fundamentos Teóricos para a Realização da Educação Ambiental Popular. **Em Aberto**, Brasília, v. 10, n. 49, jan./mar. 1991.

EIXO 11

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO AMBIENTAL, SAÚDE, ÉTICA E ESPIRITUALIDADE

Resumos e Outras manifestações

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

A dimensão da espiritualidade na identidade de educadores/as ambientais

Sabrina Meirelles Macedo[1]
Marta Bonow Rodrigues[2]

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade em crise de sentidos (CAPRA, 2006) – crise esta refletida nas degradações ambientais e das relações sociais. Tendo em vista que a educação é um processo de humanização e socialização (PIMENTA, 1996) é necessário pensar uma educação potente para contribuir na constituição de pessoas capazes de ler o mundo a sua volta, pensar e agir consciente e criticamente neste mundo.

Entendemos que a Educação Ambiental (EA) pode contribuir na promoção de uma educação humanizadora, significativa, crítica e capaz de transformar a realidade socioambiental. Ao focar as relações que compõem os ambientes e o viver nestes ambientes, a EA pode mobilizar um olhar para as conexões e interdependências que constituem a imensa teia da vida, possibilitando assim um movimento de nos religarmos com a natureza (GRÜN, 2008).

Apresentamos aqui um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento que tem como temática a constituição da identidade de educadores/as ambientais e busca compreender quais são as dimensões formativas que fazem parte desse processo.

OBJETIVOS

1 Universidade Federal do Rio Grande- FURG, Doutoranda em Educação Ambiental (PPGEA), Bolsista Capes, Email: sabrinameirelles@hotmail.com
2 Universidade Federal do Rio Grande- FURG, Doutoranda em Educação Ambiental (PPGEA), Bolsista Capes, Email: martabonow@gmail.com

O objetivo geral da pesquisa é compreender quais são as dimensões formativas que constituem a identidade de educadores/as ambientais. Como objetivo específico para este trabalho, apontamos refletir sobre o papel da espiritualidade no processo de tornar-se um/a educadora ambiental.

REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de tornar-se gente é coletivo e ocorre a partir das interações que ao longo da vida vamos experienciando – as relações com outras pessoas, com os demais seres e símbolos com os quais compartilhamos os ambientes, e conosco mesmos. É no cruzo (RUFINO, 2019), nos atravessamentos que compõem a vida que construímos as nossas identidades.

A educação é uma dimensão relevante neste processo de constituição de nossas identidades. Como apontava Freire (1996) a educação é um ato coletivo, que se dá na comunhão entre as pessoas e os demais seres com os quais partilham o viver. E neste processo, não entre em cena apenas a dimensão lógica e racional, objetiva, mas também a nossa dimensão subjetiva, as emoções e a dimensão espiritual.

Nos constituímos e nos desenvolvemos como sujeitos a partir das interações e relações que estabelecemos nos ambientes nos quais estamos inseridos ou que dos quais de alguma forma nos sentimos afetados. Tendo em vista que a EA tem como foco as relações que se estabelecem nos ambientes, pensar a formação dos sujeitos que a promovem é essencial.

A constituição de nossas identidades não se dá apenas na dimensão lógica e racional, visto que somos sujeitos biopsicossociais, ela também se opera na esfera subjetiva e dos sentidos. Segundo Maffesoli(1998) a fim de apreendermos a experiência vivida, o aspecto denso, precisamos "(...) mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, inclusive as da sensibilidade."(p. 27).

Ao pensarmos a dimensão do sensível apontamos a relação com a espiritualidade. De acordo com Capra e Luisi(2014) esta se refere a algo mais amplo que a religião e não há nenhuma incompatibilidade com o pensar científico. A espiritualidade é uma experiência humana de conexão profunda e um sentimento de pertencimento com tudo o que nos cerca, é "(...) um sentimento de pertencer ao universo como um todo." (p. 345).

Tal sentimento pode construir em nós uma ética do cuidado, com tudo o que nos cerca – com nós mesmos, com as demais pessoas e com todos os seres vivos e não vivos com os quais compartilhamos a nossa casa comum, a Terra. Pois a espiritualidade se fundamenta em uma percepção de unidade, com um sentimento de pertencer. Neste sentido a EA pode contribuir, visto que

> Busca evidenciar a unicidade ser humano e natureza, fazendo emergir um processo de reconexão, onde, rompendo a dicotomia e as amarras do antropocentrismo hierarquizante, o ser humano assume ser parte da natureza, percebendo-se como um dos tantos elementos, que compõem a rede interdependente da vida na Terra e no universo (GUIMARÃES, GRANIER, 2017, p. 1580).

Sendo assim, pensar a formação de educadores/as ambientais e a promoção de processos

educativos que tenham como fundamento as subjetividades e as experiências sensíveis pode contribuir para uma EA humanizadora, significativa e transformadora.

METODOLOGIA

Lançamos mão de entrevistas semi-estruturadas com 5 pessoas, além da realização de um Grupo Focal online, via WhatsApp, no qual participaram 11 pessoas. Para a análise dos dados produzidos utilizamos a Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009). A pesquisa foi orientada pelos princípios éticos conforme a Resolução 510/2016 e já foi aprovada pelo Comitê de Ética.

O grupo focal que deve como plataforma o aplicativo WhatsApp foi realizado durante 4 semanas, na qual a cada semana foi proposta uma temática dentro do tema central – a constituição da identidade de educadores/as ambientais.. As entrevistas foram realizadas de forma presencial e também online, durante os meses de Junho e Julho de 2022. Foram gravadas para posterior escuta, transcrição e análise.

A fim de provocar a interação e o debate Como questões orientadoras foram propostas as seguintes temáticas: Quais os pontos de convergência da identidade de educador ambiental?; Perspectivas em Educação Ambiental; Práticas/Ações em Educação Ambiental; Formação em Educação Ambiental.

Após a construção dos dados foi realizada a análise a partir da Teoria Fundamentada nos Dados, a qual consiste em agrupar as falas, sem uma categorização prévia, e buscar elementos que se destacam, fazendo assim emergir as categorias de análise. Após, se vai construindo categorias que emergem das narrativas dos/as participantes.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Do processo de análise emergiram 10 categorias, e a ideia de espiritualidade como um sentido de pertença aparece com mais intensidade na categoria "Identidades dos educadores ambientais".

Ao serem mobilizados a pensar sobre a identidade dos/as diferentes educadores/as ambientais e quais os pontos de convergência que une diferentes sujeitos, os participantes apontaram algumas questões: uma consciência planetária, o sentimento de pertença a algo maior e mais complexo, como o cosmo, a partilha da casa comum, a Terra. O senso de coletividade e de responsabilidade partilhada, a união de diferentes pessoas com uma mesma intencionalidade, a percepção de que a desconexão com a natureza é uma falha que precisa ser superada.

Para ilustrar estas compreensões, elencamos uma narrativa, tendo em vista o curto espaço. Outro ponto em comum que emergiu foi o sentimento de amor pela vida e a percepção de relação com todos os seres que compõem o viver, sejam eles humanos ou não humanos, como evidencia a fala da

participante Marrón[3]:

> Para mí es el amor a la vida, y cómo esta visión de la autopercepción en el mundo y en la relación con los demás, ya sean personas u otras especies, y cómo estos vínculos son (sic) esto para mí es lo que une a los diferentes educadores ambientales. (Marrón, Julho, 2022, informação verbal).

Esta percepção de que vivemos em uma teia, em redes de relações e interações, faz parte do olhar ecológico que caracteriza os/as educadores/as ambientais, que olham o todo e as relações que compõem este todo. De acordo com Capra (2006) todos os seres que compõem este imenso ecossistema, a Terra, estão conectados, ligados por inúmeras de redes de relações. Promover uma educação que mobilize este olhar pode contribuir para uma educação crítica e transformadora, tão necessária em nossa atualidade.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Espiritualidade; Redes.

REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução de Newton T. Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, Fritjof. LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. Tradução de Mayra T. Eichemberg e Newton T. Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 2014

CHARMAZ, Kathy. **A Construção da Teoria Fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

GUIMARÃES, Mauro; GRANIER, Noeli Borek. Educação Ambiental e processos formativos em tempos de crise. **Revista Diálogo Educacional**. V.17, n. 55. pp.1574-1597. Curitiba-PR. Dez/2017. Disponível: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/22304>. Acessado: maio 2021.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

3 Os/as participantes receberam nomes fictícios, a fim de manter o anonimato.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

A educação/constituição das mulheres campeiras no Sul do Pampa Sul-Riograndense

Marta Bonow Rodrigues[1]
Sabrina Meirelles Macedo[2]

INTRODUÇÃO

Este texto tem por base uma pesquisa de doutorado em andamento que busca compreender como acontece a educação da mulher campeira em uma concepção que considera os diversos elementos que estão postos nas relações de educação e construção cotidiana dos sujeitos no meio rural do extremo meridional no pampa sul-riograndense. Para tanto, meio ambiente é o elemento central no processo educacional e é entendido nas relações entre diferentes seres e coisas; dessa forma, entende-se a Educação Ambiental como uma área de compreensão dos grupos e sociedades em suas diversas formas de estar no mundo, para além de uma área de atuação político-social junto a esses grupos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, defende-se que as mulheres se educam no mundo campeiro enquanto sujeitos de saberes desse universo, apesar das opressões e tentativas de exclusões e apagamentos de sua presença na cultura do pampa sul-riograndense como pessoas da lida campeira, e não apenas como acompanhantes ou pessoas que cuidam dos afazeres domésticos.

A Educação Ambiental amplia as possibilidades de se identificar diferentes formas de se estar no mundo, e para esta proposta, utilizam-se as premissas de Lave (2015, p. 40), quando apresenta que cultura e aprendizagem são sempre ambas as coisas, "as coisas são constituídas por, e constituídas como, as suas relações; e assim, produção cultural é aprendizagem que é produção cultural", pensa-se que as mulheres campeiras se constituem, educam-se, e perpetuam os saberes, em relação (e com relação)

1 Universidade Federal do Rio Grande- FURG, Doutoranda em Educação Ambiental (PPGEA), Bolsista Capes, Email: martabonow@gmail.com
2 Universidade Federal do Rio Grande- FURG, Doutoranda em Educação Ambiental (PPGEA), Bolsista Capes, Email: sabrinameirelles@hotmail.com

às diversas coisas que as permeiam e que são permeadas por elas, em uma malha para qual aponta Ingold (2011). Essa malha é constituída pelos emaranhados da vida das mulheres campeiras, o que, ocidentalmente, chamamos de diferentes aspectos ou elementos que estão imbricados na construção/educação dessas mulheres como sujeitos campeiros, os seres e as coisas.

OBJETIVOS

O objetivo do estudo é compreender como as mulheres desse universo se educam enquanto campeiras, nesse modo de vida, através dos processos educativos nos emaranhados da vida imbricados nos aspectos sociais e culturais de suas comunidades.

REFERENCIAL TEÓRICO

Observar, com todos os sentidos, a relação com o meio ambiente, a relação entre pessoas, a pessoa consigo mesma e gerar conhecimento sobre o processo educacional e constituição dos seres, é adentrar no espaço específico da Educação Ambiental (EA) (LEFF, 2001; REIGOTA, 1994; SATO; CARVALHO, 2005; SAUVÈ, 2005).

Para que se possa adentrar nesse espaço é necessário que se compreenda outras formas de experienciar o mundo, o que corrobora à Educação Ambiental que é crítica ao modelo hegemônico de racionalidade econômica de exploração capitalista e patriarcal, que não aceita a perspectiva antropocêntrica de relação com a natureza, e é ética, pois não impõe uma visão de mundo, ou seja, tem como premissa básica levar em conta a cultura de referência das populações ou das comunidades envolvidas, propondo não somente adaptar a pedagogia às realidades culturais diferentes, como se inspirar nas pedagogias de diversas culturas que têm outra relação com o meio ambiente (GRÜN, 1996; GUIMARÃES, 2012; SATO; CARVALHO, 2005; SAUVÉ, 2005).

Dessa forma, estar com as mulheres campeiras é a forma de revelar essas pedagogias e, conforme Paulo Freire (1997), o encontro dialógico vai apresentado caminhos para compreender por dentro da cultura e através delas esse modo de vida, os saberes, as práticas e os processos de aprendizagens que se dão no fluxo e influxo da vida.

Através das epistemologias ecológicas, num movimento subversivo que propõe mudanças radicais em pensamento e formas de agir, na interpretação e vivência com o mundo natural e material (SATO; CARVALHO, 2005), a ideia é substituir (Des)envolvimento por Envolvimento Humano, observando as necessidades sociais, ecológicas e espirituais, compreendendo a ética, a paixão e a solidariedade presente no campo (SILVA, 2022).

É preciso, de acordo com Paulo Freire (1997), Isabel Carvalho e Michele Sato (2005), renovar as esperanças através da compreensão do sentido da integridade da educação inserida na subjetividade das mulheres campeiras, nos seus sentimentos, práticas e percepções mais profundas sobre si na relação com o/a outro/a e com o ambiente, no processo de aprendizagem, que, para Ingold (2010), é

a convergência do sistema perceptivo num campo de práticas de forma situada e corporificada, e só é possível pela atenção às coisas, com as próximas gerações ultrapassando os conhecimentos das suas antecessoras. Assim, a educação da atenção é aquilo que uma geração dá à próxima geração, no fluxo das culturas em transformação (INGOLD, 2010; SILVA, 2022).

METODOLOGIA

A etnografia é a base fundamental da pesquisa, e não é apenas pensada como um método, mas como uma forma de conduzir as análises e interpretações das comunidades com quem estamos dialogando. O movimento, na etnografia, é dialético, e a/o pesquisadora/r não está de maneira alguma em modo contemplativo, está interagindo com os grupos e a troca de conhecimentos e experiências não é vertical nesse convívio (SILVA, 2009).

A etnografia possibilita contribuir para a Educação Ambiental analiticamente, já que oportuniza ultrapassar as proposições mais conservadoras da EA enquanto via de conscientização (ADOMILLI; TEMPASS; LOPES, 2017). Assim, salienta-se que esta pesquisa não pretende levar propostas predeterminadas a um grupo, e sim, entender como se dá a educação e a constituição das mulheres enquanto pessoas campeiras do pampa.

RESULTADOS ESPERADOS

A relação de poder e de dominação da mulher e da natureza aparece intensa e explicitamente no cotidiano desse ambiente campeiro, que define o homem como detentor da força, destreza e habilidades necessárias para atuar nas lidas campeiras, relegando às mulheres um papel doméstico e/ou secundário; esse fator pode ser um determinante nas formas das mulheres se relacionarem com o meio em que vivem; apesar desse processo de dominação, em que o homem se coloca na condição de caçador distanciando as mulheres das *lidas brabas*, elas têm o conhecimento das atividades, podendo aplicá-las na prática, além de perpetuarem esses saberes, em processos educativos próprios.

No processo de pesquisa de campo e análise de dados pretende-se, então, compreender como as mulheres campeiras se constituem e se educam enquanto sujeitos de saberes, apresentando propostas que contribuam no entendimento dos processos educacionais das mulheres campeiras em suas relações com os múltiplos elementos e aspectos que as cercam ou as permeiam, sabendo que este universo tão explicitamente masculinizado e marcado por um sistema maior que divide todas as coisas do mundo.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Mulheres campeiras; Educação da atenção.

REFERÊNCIAS

ADOMILLI, Gianpaolo K.; TEMPASS, Martin C.; LOPES, Raízza C. Notas teórico-metodológicas sobre a pesquisa etnográfica na área de educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – Revista do PPGEA/FURG-RS**. Rio Grande, v. 34, n. 3, p. 226-244, set./dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental**: A conexão necessária. 11. ed. Ed. Papirus, 1996.

GUIMARÃES. Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

INGOLD, Tim. Educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr.2010.

_____. **Being alive**: essays on movement, knowledge and description. Londres & Nova York: Routledge, 2011.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n.44, jul./dez. 2015.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2001.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. Ed. Brasiliense, 63 p, 1994.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. *In*: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação Ambiental - pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 17-45.

SILVA, Hélio R. S. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 171-88, jul/2009.

SILVA, Liza B. M. **Lagoas de mulheres: pescadoras embarcadas e Educação Ambiental no sistema lagunar-costeiro do/no sul do Rio Grande do Sul**. 2021. 271 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Mulheres, pobreza e esperança: reflexões a partir da educação ambiental ecofeminista

Lisiana Lawson Terra da Silva[1]
Laryssa Louzada de Assis[2]

INTRODUÇÃO

A pobreza e a degradação ambiental atingem as mulheres do terceiro mundo de forma violenta e impiedosa. Nesse sentido, a Educação Ambiental necessita refletir criticamente sobre as relações de opressão e a vulnerabilidade socioambiental feminina, discutindo pontos como a valorização dos espaços de convívio feminino, o trabalho reprodutivo de cuidado e as práticas e olhares que as mulheres desenvolvem em relação à natureza. Para isso é necessária outra chave interpretativa, outra visão de mundo, que acreditamos encontrar no ecofeminismo de vertente crítica, uma vez que este abarca tanto a necessária crítica ao modelo social capitalista e patriarcal baseado na opressão e exploração das mulheres e da natureza, quanto busca formas alternativas de organização social contra hegemônicas (MIES; SHIVA, 2014)

Neste trabalho vamos apresentar resultados parciais de uma pesquisa de doutorado do programa de pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade de Rio Grande – FURG em que 25 mulheres, reunidas no Movimento Solidário Colmeia localizado em zona periférica da cidade de Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil, produzem conhecimento, emancipação e transformação social.

OBJETIVO

Nosso objetivo é desvelar os problemas enfrentados pelo grupo de mulheres, partindo da problematização do contexto vivido por elas e buscando, com isso, refletir e gerar ações transformadoras.

1 Universidade Federal do Rio Grande- FURG, doutoranda em Educação Ambiental, Bolsista CAPES, lisianalawson@yahoo.com.br.
2 Universidade Federal do Rio Grande – FURG, mestranda em Educação Ambiental, bolsista CAPES, laryecra@gmail.com.

REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa, ancora-se na perspectiva teórica da Educação Ambiental (EA) crítica (LOUREIRO, 2009; PEDRUZZI, 2019), a qual articulada ao ecofeminismo (MIES; SHIVA, 2014) fornece uma potente lente epistemológica que permite às mulheres, reunidas em um espaço formativo de convívio, desvelarem as opressões que atuam de forma dinâmica e em dimensões variadas na materialidade de um determinado contexto social e histórico e que as colocam como seres humanos inferiores na sociedade capitalista e patriarcal.

A ação de desvelar as opressões ocultas na cotidianidade e a desnaturalização de relações de dominação, a partir da lente epistemológica citada acima, nos permite compreender a pobreza urbana desde o ponto de vista de um capitalismo periférico e dependente (WASSERMAN, 2017; DAVIS, 2022) em que as mulheres são o grupo mais oprimido.

Além de marcarmos a nossa opção teórica pela Educação Ambientação crítica ecofeminista, também desenvolvemos, ao longo do trabalho, uma relação entre a formação do capitalismo na Europa, o disciplinamento das mulheres para uma nova ordem econômica e social (FEDERICI, 2017) e, por fim, a formação do terceiro mundo inserido no capitalismo periférico e como as mulheres são afetadas por isso.

METODOLOGIA

Escolhemos para nosso trabalho, a abordagem da pesquisa-ação, conforme Thiollent (2022), visto que é uma estratégia de pesquisa a qual pode agregar várias técnicas das ciências sociais, desde que tenham uma abordagem de participação coletiva. Uma dessas técnicas são os círculos de cultura de Paulo Freire, utilizada para a coleta de dados. A pesquisa-ação possui uma função política pautada na escuta de grupos oprimidos e busca construir coletivamente ações que visem melhorar a vida dessas pessoas. Ao mesmo tempo é um processo pedagógico pois tem espírito participativo, de discussão e análise de problemas, onde as pessoas estão amadurecendo ideias e ressignificando experiências.

Voltando ao grupo de mulheres do Movimento Colmeia, elaboramos coletivamente 3 temas geradores (mulher – maternidade – trabalho), os quais deram início e pautaram o diálogo desenvolvidos em 18 círculos de cultura durante o ano de 2022, os quais partiram de uma investigação temática a respeito do contexto social e histórico das participantes.

ANÁLISE

Como forma de análise dos dados produzidos nos círculos de cultura utilizamos um método/abordagem reflexivo crítico (ADAMS, 2007). Mais do que um método, esta reflexão é uma abordagem filosófica e, desse modo, coerente com a pesquisa-ação, uma vez que esta é uma forma de compreender embasada firmemente na lente epistemológica que constitui o olhar da pesquisadora

ao analisar o material. Este método/abordagem pressupõe que os sujeitos estão sempre situados e condicionados em uma determinada realidade.

Nesse sentido, nossa pesquisa com as mulheres do Movimento Colmeia gerou vasto material, mas nesse trabalho abordamos uma atividade específica que foi desenvolvida no círculo de cultura número 7 realizado em 20/06/2022. Nesta atividade as participantes se reuniram para discutir sobre a maternidade. O diálogo e a reflexão que essa atividade gerou produziu impacto no grupo e desvelou algo que elas próprias admitiram que nunca discutem em relação à maternidade: o medo e a esperança.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Nossa pesquisa, ao desvelar os problemas que as mulheres pobres enfrentam, busca construir uma forma de ação coletiva que transforme essa realidade social. Nesse sentido, o primeiro passo do grupo é fortalecer os vínculos entre as mulheres e formar uma rede de proteção entre elas, pois para Gebara (2022) "compartilhar é condição para viver" e "se torna uma necessidade ética de convivência e de sobrevivência" (p.2383). Para a autora compartilhar, para nós humanos, se trata de uma escolha ética pessoal e coletiva, desenvolvida em nossas relações sociais, nossa consciência e conhecimento e, ainda pelo crescimento de nossa responsabilidade comum. O segundo passo é trazer o efeito do esperançar.

Esperançar para Freire (2015) é necessidade ontológica, isto é, a humanidade em sua buscar de sempre *ser mais* encontra na esperança a possibilidade do *inédito viável*. Um problema que antes não era percebido por determinado grupo, pois considerado natural, como o patriarcado, por exemplo, pode ser transformado pela ação da crítica e do diálogo, desvelando a historicidade das relações de opressões e situando-as dentro de um contexto social. Para Freire (2015), a categoria *esperança* precisa de prática, ou seja, de uma ação cotidiana, para tornar-se concretude histórica, pois para o autor "não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que espera na espera pura, que vira assim, espera vã" (p. 15). É no esperançar de Freire que nossa pesquisa compreende a ação desenvolvida pelo grupo de mulheres do Movimento Colmeia, pois quando a esperança está aninhada na ação, esta impede que as pessoas se acomodem dentro de uma realidade de opressão.

É justamente esse ponto que se discute no grupo com as mulheres do Movimento Colmeia, pois ao relatarem seus medos em relação à pobreza e ao desamparo elas estão produzindo reflexão crítica e movimentando-se, esperançadas, em direção à transformação. Essas mulheres têm medo porque se sabem dependentes dos homens e do Estado para sua sobrevivência e de seus filhos. Refletir sobre seus medos em relação a ser uma boa mãe em um contexto de violências e degradação ambiental, por si só revela um movimento, as retira de um estado de fatalidade em direção à transformação.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ecofeminismo. Esperançar.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. **Educação e economia (popular) solidária: mediações pedagógicas do trabalho associado na Associação dos Recicladores de Dois Irmãos**. 2007. 356 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

DAVIS, Mike. **Holocaustos coloniais**: a criação do terceiro mundo. São Paulo: Veneta, 2022.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GEBARA, Ivone. Compartilhar. *In*: **Esperança feminista**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental**. Cortez: São Paulo, 2009.

MIES, Maria; SHIVA, Vandana. **Ecofeminism**. London & New York: Zed Books, 2014.

PEDRUZZI, Alana das Neves. **Sobre presenças e ausências na Educação Ambiental Crítica**. 2019. 143 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: <https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-teses/55-publicacoes-de-2019/569-12241tese-alana-das-neves-pedruzzi>. Acesso em: 19 dez. 2021.

WASSERMAN, Claudia. **A teoria da dependência**: do nacional-desenvolvimentismo ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: Fgv Editora, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2022.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Pressupostos freireanos em educação ambiental crítica

Laryssa Louzada de Assis[1]
Simone Grohs Freire[2]
Lisiana Lawson Terra da Silva[3]

INTRODUÇÃO

Segundo Durkheim (2007, p.61), "uma sociedade não pode ter outra moral senão aquela que já está contida em sua estrutura". Ou seja, a moralidade imposta por exemplo, nas instituições escolares não pode ser distinta daquela presente e promovida na sociedade. Se vive-se em uma sociedade capitalista, patriarcal e colonial, não é possível evitar que tais sistemas de dominação estruturais façam-se presentes também nas relações interpessoais e na prática pedagógica dessas instituições. Entretanto, é possível que mesmo inseridos neste contexto socioeconômico, novas moralidades possíveis sejam semeadas e nutridas através da educação.

A pedagogia de Paulo Freire é uma filosofia educacional que busca promover oportunidades de construção coletiva de saberes alicerçados em uma ética desde a perspectiva libertadora da educação que propulsiona novas formas de produção e reprodução sociais. Para Freire: [...] essa sociedade não pode ser construída pelas elites porque elas são incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas. Essa nova sociedade só poderá se constituir como resultado da luta das massas populares, as únicas capazes de operar tal mudança (p.84). Gadotti (1996) afirma que os educandos são impossibilitados de manifestar-se dentro de uma perspectiva educacional proposta pela verticalidade

1 Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental (Mestrado), CAPES, laryecra@gmail.com.
2 Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental (Docente), simonesgfreire@gmail.com.
3 Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental (Doutorado), CAPES, lisianalawson@gmail.com.

das elites, onde cabe ao estudante apenas escutar e obedecer.

Por isso, o objetivo geral deste trabalho é apresentar um diálogo entre a Educação Ambiental e os ensinamentos de Paulo Freire. O objetivo específico elencado foi apresentar pressupostos freireanos nos quais a Educação Ambiental pode alicerçar-se para promover uma educação libertadora. A técnica de estudo escolhida é uma técnica marxista utilizada para que seja possível desvelar as conexões teóricas das obras com a totalidade da materialidade sócio-histórica. Ela requer um planejamento cuidadoso e sistemático de estudos, a construção de esquemas ao final de cada sessão de estudo para que seja possível uma rápida recuperação do que já foi estudado, além de uma leitura atenta que possibilite a retirada central das ideias das partes do texto que devem ser anotadas e posteriormente formam um texto que compõe a maioria das citações indiretas do texto (LESSA, 2014).

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Ambiental é uma área de estudo que abrange processos educativos formais e não formais, e por isso, está intimamente relacionada a conceitos freireanos, por abranger aprendizagens que ocorrem, por exemplo, através da educação popular e dos movimentos sociais. Paulo Freire, em seus ensinamentos, afirma que a pedagogia libertadora entende que a Educação tem como responsabilidade contribuir para a transformação da sociedade, ou seja, contrapor a desigualdade social, objetivo também almejado pela Educação Ambiental crítica que busca contrapor os sistemas de dominação capitalista, patriarcal e colonial. Por isso, a filosofia freireana é um pressuposto teórico fundamental à práxis da Educação Ambiental crítica.

Contrapondo a pedagogia libertadora, a concepção de educação bancária, criticada por Paulo Freire em seus escritos é considerada pelo autor como uma ferramenta de opressão social que viabiliza a manutenção dos sistemas desiguais e classistas e não permite que o conhecimento seja construído com os sujeitos a partir dos elementos de sua realidade. Dessa maneira não produz uma prática pedagógica que fomente o pensamento crítico e a emancipação intelectual, baseada na aceitação dos conhecimentos recebidos, desprovida de questionamentos e problematizações para a manutenção da hegemonia dominante. Nesse sentido, a escolha dos conteúdos é privilégio do professor, que figura como autoridade frente aos alunos dos quais se espera passiva recepção, semelhante ao que ocorre em uma transferência bancária. Esses conhecimentos são apresentados sem conexão com a realidade vivida pelos estudantes que aprendem de forma mecânica e memorizada, muitas vezes decorando informações sem conhecer exatamente o seu significado. São conteúdos domesticadores.

O que a pedagogia libertadora esclarece é que alguns conteúdos tradicionais podem ser inúteis do ponto de vista social. Nela, o que importa não é a transmissão de conteúdos ou o depósito direto de informações, mas sim o despertar para uma nova forma de compreensão da realidade social. Esta forma de pensar a educação é política e crítica, o que impede que ela seja posta em prática pelos

sistemas oficiais de ensino, sem que antes haja uma transformação social, embora ela possa estar presente na concepção de educação que orienta o trabalho de professoras e professores.

> [...] não uma "pedagogia para o oprimido", mas uma "pedagogia do oprimido", isto é, uma formulação a partir do ponto de vista dos esfarrapados da Terra, a quem ele dedica o livro. A implicação desta opção é radical, constituindo, no limite, uma verdadeira revolução paradigmática, na medida em que atribui aos dominados uma superioridade científica e epistemológica. (TORRES, 2008, p.13).

A educação produzida pelo opressor para o oprimido é alienante, pois, as classes dominantes têm interesse apenas na perpetuação das desigualdades sociais, mantendo os oprimidos em uma situação de desumanização. Por isso, o oprimido precisa produzir sua própria pedagogia: a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2017). Acima de qualquer coisa, a Pedagogia do Oprimido é uma forma de resistência que contrapõe as normas sociais impostas pelas elites detentoras da maioria dos bens culturais e materiais. Para Paulo Freire, as pessoas ensinam a si mesmas na mediação do próprio mundo, por isso, essa concepção de educação se dá através de uma relação dialética horizontalizada onde não há saber mais ou saber menos, mas sim saberes diferentes.

Por isso, torna-se importante demonstrar a relevância da dimensão freireana no campo social da Educação Ambiental, especialmente na área da Educação Ambiental crítico-transformadora. A partir dos pressupostos de Freire, é possível refletir sobre uma proposta pedagógica ética-crítica para a Educação Ambiental, reforçando os temas geradores e suas demais estratégias de ensino aprendizagem como importantes contribuições para a Educação Ambiental. Essas contribuições são fortemente sinalizadas na Educação Ambiental pela presença marcante de autores como Freire em suas atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão. O que reafirma a importância de refletir um compromisso ético com a transformação das realidades sociais. Nesse sentido, Freire compreende a Educação como um ato político e de amorosidade. O que possibilita entender a Educação Ambiental a partir de uma visão crítica, transformadora e não reducionista. Tal perspectiva crítica de Educação Ambiental enaltece a constante desconstrução e reconstrução dos sujeitos, do mundo e de suas relações a partir da consciência do nosso inacabamento. Esse inacabamento é o que alimenta o nosso compromisso moral e ético com a sociedade em que vivemos.

> A educação libertadora, ao focar a libertação autêntica dos educandos, tem, por objetivo último, a humanização mediante o processo de conscientização que, por ser práxis, implica na ação e reflexão dos educandos acerca de suas relações no/com o mundo, tendo como horizonte a perspectiva de transformação cultural e social. Ela denuncia as concepções de educação e de conhecimento que se encontram enraizadas em pressupostos que dicotomizam sujeito e objeto, negando-os como processo de busca. (TORRES; MAESTRELLI, 2012, p.4).

Pode-se concluir que os pressupostos freireanos fomentam uma Educação Ambiental Crítica

e dialógica que impulsiona a participação ativa dos sujeitos, seu envolvimento e horizontalidade a partir das leituras de realidade realizadas pelos estudantes constituindo uma rede de potencialidades para a transformação social.

Palavras-chave: Educação Ambiental crítica. Pressupostos freireanos. Educação libertadora.

REFERÊNCIAS

DURKHEIM, Émile. **O ensino da moral na escola primária**. Traduzido por Raquel Weiss. Novos estud.- CEBRAP, 2007, n.78, p. 59-75.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, Moacir (org.). **Pedagogia dialógica e educação libertadora** In: Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez– Instituto Paulo Freire, 1996 parte 1, p. 83-88.

TORRES, C. A. Opção radical pelo oprimido. *In*: GADOTTI, M. (Org.). **40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Cadernos de Formação, 1).

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. *In*: TORRES, Juliana Rezende; LOUREIRO, Carlos Frederico B (Org.). **Educação Ambiental**: dialogando com Paulo Freire. [S. l.]: Cortez Editora, 2012. cap. 1, p. 13-18.

EIXO 12

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS, EPISTEMOLOGIA E FEMINISMO(S), EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS (ERES)

Cartas Pedagógicas

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

As andarilhagens de "Por onde andam as cartas pedagógicas?"

Micheli Silveira de Souza[1]

Canoas, 10 de abril de 2023.

Às/aos companheiras/os que vêm contribuindo para o legado freireano e para visibilidade das Cartas Pedagógicas

É com alegria que escrevo e inscrevo essa Carta Pedagógica no XXIV Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire na intenção de dar continuidade ao diálogo iniciado também por uma Carta Pedagógica intitulada "Por onde andam as Cartas Pedagógicas?" apresentada no XXII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire que posteriormente se tornou título do Pré-Fórum Paulo Freire[2] organizado pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, no ano de 2021, com a coordenação do professor Thiago Ingrassia Pereira e apresentado pela Silvana Ribeiro, Allana Carla Cavanhi e por mim.

Nesse evento, tivemos a satisfação de contar com a participação de quatro mulheres educadoras e pesquisadoras que vem se dedicando a pensar sobre as Cartas Pedagógicas, são elas: Ana Cristina Rodrigues (UNIPAMPA), Ana Lúcia Souza de Freitas (Coletivo de Mulheres Leitoras de Paulo Freire),

1 Mestre do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)/ Campus Erechim, e-mail micheli.souza@acad.pucrs.br

2 O conteúdo do Pré-Fórum está disponível no canal do Fórum no You tube, caso tenham interesse.

Bárbara Sicardi Nakayama (UFSCAR) e Isabela Camini (Núcleo de Educação do MST).

De forma singela gostaria de dialogar com vocês sobre o que estou me propondo a estudar e pesquisar nos últimos anos e que recentemente se transformou na minha dissertação (SOUZA, 2022), vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da UFFS, Campus Erechim, sobre o tema Cartas Pedagógicas e empoderamento feminino de mulheres educadoras populares.

Também quero dialogar sobre o crescimento, observado e constatado, do número de publicações de e sobre Cartas Pedagógicas. Dentre as possíveis hipóteses dos motivos do presente aumento indico aqui, de forma breve, os dois elementos que aponto como os principais responsáveis pela grande visibilidade das Cartas Pedagógicas: a dedicação nas pesquisas, encontros, eventos e publicações de educadoras/es pesquisadoras/es; E o centenário do nascimento de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, que mobilizou muitos eventos comemorativos realizados ao longo de 2021. Impulsionando fortemente esse gênero de escrita tão praticado por Freire.

Pensando sobre o primeiro elemento, podemos olhar para o nosso próprio Fórum Paulo Freire e para os diálogos e movimentos que foram feitos para que as Cartas Pedagógicas se tornassem uma das modalidades de submissão de trabalhos no evento. Ana Lúcia Souza de Freitas (2021, p.05), afirma que

> [As Cartas Pedagógicas]vêm ganhando crescente visibilidade no Rio Grande do Sul (RS), em articulação com outros estados do Brasil e internacionalmente. Desde 2018, o Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire e o Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire propõem inscrições de trabalhos em forma de Cartas Pedagógicas. Os Anais eletrônicos dos referidos eventos disponibilizam vasto material para estudos sobre a diversidade dos trabalhos publicados nessa modalidade.

Já o segundo elemento que se refere ao centenário do nascimento de Paulo Freire se sustenta pela constatação das Cartas Pedagógicas se espraiando por todo Brasil e também para outros países, como a França por meio do Coletivo de Mulheres Leitoras de Paulo Freire. Com a pandemia da Covid-19 veio a necessidade dos encontros acontecerem de forma remota e as lives nos aproximaram e conectaram as redes que fortaleceram e continuam a fortalecer as Cartas Pedagógicas. Foram várias atividades, dentre elas a publicação de *Cartas a Paulo Freire - escritas por quem ousa esperançar*, que contou com três volumes, coordenada pelo companheiro Cidoval Morais de Sousa da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) com cartas de educadoras/es de todos os estados brasileiros entre elas a carta da professora Rosane Zimmer,co-fundadora do Café com Paulo Freire em Canoas/RS.

Caso você tenha chegado até aqui sem saber do que se trata a escrita e a troca de Cartas Pedagógicas quero lhe convidar a conhecer mais sobre essa modalidade de escrita inaugurada por Paulo Freire. Sugiro que comece pensando sobre o que gostaria de refletir e dialogar (assunto/

conteúdo), com quem (destinatário/os reais ou imaginários), lembre-se dos elementos básicos do gênero carta adicione intencionalidade pedagógica, abertura ao diálogo e amorosidade, categorias freireanas. Assim, você estará iniciando suas andarilhagens com e por Cartas Pedagógicas.

O registro por escrito das experiências exige exercício e quanto mais o fazemos melhores vivências vamos tendo. Não há receitas, não prescrição, mas temos referências que nos ajudam nesse caminho como os livros escritos em forma de cartas pelo próprio Freire e também por freireanas/os que vem se dedicando ao seu legado, tais como: Isabela Camini (2012) , Ana Lúcia de Souza Freitas (2020), Fernanda Paulo (2019) , Ivo Dickmann (2019), IvânioDickmann (2019) entre outras/os.

A importância da visibilidade das Cartas Pedagógicas para a valorização do legado freireano e a fertilidade da aproximação das cartas com os estudos feministas é o que me instiga a Ser Mais, esperançar e lutar por uma Educação pública e popular para todas e todos. Inspirada a pensar sobre as aproximações entre Educação Popular e os estudos feministas publiquei em parceria com a Silvana Ribeiro e com nosso orientador Thiago Ingrassia Pereira um artigo intitulado *Educação Popular e feminismos: tensões, rupturas e afirmações* onde analisamos a invisibilidade das mulheres na Educação Popular e "ao estudarmos os anais do Fórum dos anos de 2018 e 2019, encontramos 24 trabalhos sobre a temática dos Feminismos, indicando que a temática está presente neste espaço e, ao mesmo tempo, tem o desafio de ser fortalecida." (SOUZA; RIBEIRO; PEREIRA, 2021, p.25)

Escrevo isso por que muito me alegra ter visto através do Estado do Conhecimento das últimas edições do nosso Fórum Paulo Freire o crescimento da temática dos feminismos assim como, me enche de esperança ter encontrado o eixo 16 - Paulo Freire: Educação Popular, epistemologia e feminismo(s) no XXIII Fórum Paulo Freire na UNISC em Santa Cruz e o presente eixo 12 Paulo Freire: Educação e Direitos Humanos, Epistemologia e Feminismo(s), Educação para as Relações Étnico Raciais (ERES).

E também, por ver a modalidade Cartas Pedagógicas ganhando destaque perante o resumo e outras formas de expressão. Não é sobre ranking de formas de inscrever e submeter um trabalho, mas sim sobre visibilidade, sobre equidade de condições. São marcos que estão sendo construídos ao longo das andarilhagens com e por cartas Pedagógicas nos Fóruns e para além do Fórum Paulo Freire que nos orgulham e motivam a continuar a "escrever sobre isso", parafraseando a Ana Lúcia Souza de Freitas.

Não estamos sozinhas! Nossa força é multiplicada na coletividade. Por isso, convido vocês a escreverem Cartas Pedagógicas sobre suas pesquisas, suas reflexões e inquietações, para que juntas possamos construir uma história de empoderamento feminino e conscientização libertadora. Vamos seguir dialogando e reinventando o legado de Paulo Freire por meio de Cartas Pedagógicas?

Um abraço freireano,

Micheli Silveira de Souza.

Palavras-chave: Carta Pedagógica. Empoderamento feminino. Feminismos.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1–20, 2021. DOI: 10.35699/2237-5864.2021.35283. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/35283>. Acesso em: 08 abr. 2022.

SOUZA, Cidoval Moraes de. **Cartas a Paulo Freire - escritas por quem ousa esperançar**. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2021.

SOUZA, Micheli Silveira de. **Empoderamento feminino e Cartas Pedagógicas: processos e aprendizagens de mulheres educadoras populares**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós Graduação Profissional em Educação, Erechim, 2022. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/6208#:~:text=URI%3A-,https%3A//rd.uffs.edu.br/handle/prefix/6208,-Data%20do%20documento>. Acesso em: 10 abr. 2023. p.p.176

SOUZA, Micheli Silveira de; RIBEIRO, Silvana; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Educação Popular e feminismos: tensões, rupturas e afirmações. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-28, ano 2021. DOI http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.6507 Disponível em: <http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6507>. Acesso em: 08 abr. 2022.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Cartas à próxima geração de educadoras e educadores antirracistas

Rose Mari Ferreira[1]
Antônio Cícero de Andrade Pereira[2]

Canoas/RS e Sorocaba/SP, 8 de abril de 2023.
Semana Santa. Tarde de sábado.

Prezadas e prezados jovens da geração "Z",

Escrevemos a presente carta pedagógica para vocês, jovens pertencentes à geração Z[3] que ainda sejam estudantes na Educação Básica e que, mesmo sem estar em seus planos atuais, optarão pela carreira docente e assumirão como identidade profissional tornarem-se educadoras e educadores antirracistas.

Vocês devem estar se perguntando: mas por que essas duas pessoas decidiram nos escrever esta tal carta pedagógica? Afinal, o que seria uma carta pedagógica? A expressão carta pedagógica foi cunhada por Paulo Freire e socializada em 2000, por meio da publicação da obra "Pedagogia da

1 Doutoranda do PPG em Saúde Coletiva da Unisinos. Bolsista CAPES-PROSUC. Sanitarista e Cirurgiã Dentista da Sec. Saúde de Alvorada/RS e Professora do IFRS no Campus Alvorada. E-mail: rosemariferreira344@gmail.com
2 Doutorando do PPG em Educação da UFSCar. Bolsista FAPEPI. Professor Assistente da UESPI no Campus Floriano. E-mail: acapereira@estudante.ufscar.br
3 Adotando a proposta apresentada por Zemke, Raines e Filipczak (2000), "Geração Z, representada pelos nascidos na década de 90 [...] denominada como Geração Digital ou Next, cujos membros são aqueles que surgiram na era tecnológica ou do conhecimento, do computador, da internet e do telefone celular." (JACQUES et al., 2015, p. 71).

Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos", organizada por Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire), escritora e viúva do autor.

Na primeira carta apresentada da obra, intitulada "Do espírito deste livro", Paulo Freire nos confessa o seguinte:

> Fazia algum tempo um propósito me inquietava: escrever umas cartas pedagógicas em estilo leve cuja leitura tanto pudesse interessar jovens pais e mães quanto, quem sabe, filhos e filhas adolescentes ou professoras e professores que, chamados à reflexão pelos desafios em sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas. (FREIRE, 2021, p. 31).

Refletindo sobre as palavras ditas por Paulo Freire no trecho supracitado, sempre esteve presente entre seus ideais escrever para as juventudes, principalmente às oprimidas, às subalternizadas, aquelas e aqueles empurrados à margem, já que ele tinha aversão a qualquer forma de discriminação. Para o autor, "a falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre o outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana do Ser Mais." (FREIRE, 2022a, p. 119).

Sobre como poderíamos lhes explicar o porquê desta carta ser também pedagógica, foi recorrendo ao Dicionário Paulo Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019), que, ao nos depararmos com o verbete elaborado por Adriano Vieira (2019, p. 75), entendemos que "o ato de escrever cartas, seus conteúdos profundamente pedagógicos e seu tom particularmente humano, evidenciam que, para Paulo Freire, ensinar e aprender no ato de sistematizar, escrever uma carta já é diálogo rigoroso e exercício da autonomia [...]".

Dito isso, reiteramos que esta carta é sim pedagógica, sendo essa nada mais do que um convite ao diálogo entre nós, que assinamos a presente carta e assumimos nossas identidades profissionais docentes como educadora e educador antirracistas, e vocês, representantes da próxima geração de educadoras e educadores antirracistas.

Antes de falarmos sobre o que é ser educadora/educador antirracista, queremos elucidar sobre o racismo no Brasil. Diferentemente do que ocorreu/ocorre nos Estados Unidos da América (EUA) ou na África do Sul, países onde o racismo foi/é explícito, aqui no Brasil o racismo "afirma[-se] por meio da sua própria negação" (GOMES, 2001, p. 92). Como bem destaca o atual Ministro dos Direitos Humanos Sílvio Almeida, ao dizer que, no Brasil, "o racismo é estrutural. [...] pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um álibi para racistas." (ALMEIDA, 2020, p. 50-51). Para tanto, o autor nos afirma que "a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo,

da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas." (op. cit., p. 52).

Tais práticas antirracistas podem e devem ser empregadas no âmbito educacional, sobretudo em espaços ditos de Educação formal, onde a Escola e a Universidade fazem parte. Para isso, devem-se implementar políticas públicas que garantam a presença de educadoras e educadores antirracistas nesses espaços.

E é nesse este contexto que, vocês, representantes da geração Z que abraçarão a carreira docente como educadoras e educadores antirracistas, tornar-se-ão indispensáveis ao movimento de luta contra o racismo e a favor de uma Educação antirracista.

No entanto, é provável que o seguinte questionamento, que também é nosso, acreditem, possa surgir para alguns de vocês: quais práticas antirracistas podemos e devemos desenvolver nas Escolas e/ou Universidades para assim combater o racismo e outras formas de discriminação?

Infelizmente (ou seria felizmente?), não somos detentores de uma resposta única e pronta para tal inquietação, mas decidimos compartilhar um excerto da obra de Paulo Freire intitulada Pedagogia da tolerância, que diz:

> [...] O branco trouxe a História na mão, e a História é sua, e deu de presente, porque "quer bem" ao desgraçado do negro, a História de branco. Na História dele vem a compreensão do mundo branco também; a língua do branco é a única língua, porque o que os negros falam é dialeto. Língua mesmo só a do colonizador, a do colonizado é dialeto, é um negócio ruim, fraco, inferior, pobre, incompetente, não é capaz de expressar o mundo, de expressar a beleza, a ciência; isso só se pode fazer na língua do colonizado, língua branca que é melhor, mais bonita, porque por trás dessa branquitude tem tanto Camões como Beethoven. (FREIRE, 2022b, p. 29).

Acreditamos que o excerto acima irá nos ajudar a refletir e assim nos sulear em direção às ações pedagógicas reconhecidas como práticas antirracistas, legitimando nossa escolha de nos afirmarmos como educadoras e educadores antirracistas.

Esperamos lhes encontrar daqui a alguns anos, em conferências sobre Educação antirracista ou quaisquer outros espaços que nos permitam trocar saberes e dialogar pela oralidade, não somente por meio de cartas. Deixamos aqui nossos votos de sucesso e estima. Abraços fraternos, de Rose Ferreira e Cícero Andrade.

Palavras-chave: Racismo. Educação antirracista. Práticas antirracistas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia da tolerância**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

JACQUES, Thiago de Carvalho; PEREIRA, Gilberto Braga; FERNANDES, Adriana Lopes; OLIVEIRA, Daysa Andrade. Geração Z: peculiaridades geracionais na cidade de Itabira-MG. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração (RPCA)**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, jul./set. 2015. p. 67-85. Disponível em: <https://doi.org/10.12712/rpca.v9i3.11226>. Acesso em: 7 abr. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

VIEIRA, Adriano Hertzog. Cartas Pedagógicas. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e amp.; 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 75-76.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Educação indígena e Paulo Freire: diálogos para pensar novas práticas pedagógicas na atualidade

Jennifer Gama Silva[1]

Erechim, 08 de abril de 2023.

Prezados(as) educadores(as), espero que estejam bem, com saúde e ânimo, é com grande alegria que escrevo esta carta endereçada àqueles(as) que se dedicam a construir comunidades engajadas tencionando a formação de cidadãos conscientes e críticos, dentro de espaços educacionais formais e informais no contexto brasileiro.

Inicialmente, gostaria de me apresentar como estudante do curso de licenciatura em História. Durante quatro anos de graduação, pude vivenciar experiências fundamentais no meu processo de formação como futura educadora. Embora algumas situações tenham me angustiado, também foram fonte de instigação para ação e reflexão sobre as condições que permeiam a conjuntura educacional da atualidade. Com isso em mente, a presente carta pretende refletir e propor um possível diálogo entre as ideias de Paulo Freire e a educação indígena diferenciada.

Sabemos que historicamente a instituição escolar dentro do contexto da colonização da América serviu até muito recentemente como instrumento de aculturação e dominação daqueles tidos como inferiores, mais especificamente, aqui as comunidades originárias. Portanto, a escola, enquanto um dispositivo de origem colonizadora e com vistas a dominação e subalternização dos corpos não-

1 Acadêmica do Curso de Licenciatura em História UFFS- Campus Erechim e bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET Práxis- PET/ Conexões de Saberes, FNDE), jennifer.gama@estudante.uffs.edu.br

brancos, foi responsável, segundo as palavras de Edson Kayapó (2018), por "arrancar a alma indígena", ou dito de outra forma, segundo as palavras de Baniwa (2019, p. 59):

> A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de vida dos colonizadores europeus, por meio de seus pensamentos, seus conhecimentos e das suas relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista. Neste sentido, a escola tem a missão de reprodução do modos pensanti, modus operandi e do modus vivendi da sociedade ocidental moderna, portanto, de uma determinada sociedade, situada em um determinado período de tempo e espaço histórico.

Após séculos de uma história marcada pela violência, invasão de seus territórios, seus corpos e a destruição sistêmica de seus saberes tradicionais, a instituição escolar voltada aos povos indígenas ganha uma nova roupagem a partir da segunda metade do século XX, fruto de muita luta e resistência dos movimentos indígenas que emergem fortemente em meados da década de 1970. Entre os marcos constitucionais e outros textos legais destaco, aqui, a Constituição Cidadã de 1988 e a aprovação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, 9.394/96, documentos estes são responsáveis por nortear outras séries de decretos estaduais e municipais acerca do funcionamento da educação indígena brasileira, pela primeira vez se conquista o direito a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, estabelecendo a necessidade de valorização e preservação dos saberes tradicionais. Entretanto, na prática, a educação escolar indígena ainda é responsável por reproduzir o que Baniwa afirma acima, o modus pensandi, modus operandi e do modus vivendi da sociedade ocidental moderna.

São com essas afirmações que busco questionar, assim como diversos pensadores e lideranças indígenas tem realizado nos últimos tempos, como este espaço, marcado pela negação do protagonismo dos povos indígenas na história, invisibilidade das variadas atrocidades cometidas contra estes, constituído historicamente como um instrumento no projeto de integração e incorporação do indígena à sociedade brasileira como mão de obra barata, quando não escravizada, pode ser também capaz de viabilizar a construção de mundos outros?

O modelo educacional que se vislumbra hegemonicamente se insere no que Paulo Freire (1987, p. 33) designa enquanto *educação bancária*, em que "o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado […] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante […] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los".

A educação indígena intercultural se apresenta enquanto uma alternativa que vai na contramão de um modelo de educação bancária, construindo saberes coletivos e pensados com eles, não para eles. Segundo Medeiros (2020, p. 5) "a interculturalidade é uma das categorias definidoras

da educação escolar Indígena", através dela, torna-se possível viabilizar a construção de uma educação que não hierarquize os conhecimentos em detrimento de outros, para Edson Kayapó (2018) a "escola é um espaço onde a tradição indígena virá dialogar com outros conhecimentos", sendo, portanto, através da interculturalidade capaz de:

> Abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética". (BANIWA, 2019, p. 60).

Uma vez que compreendemos a partir de Freire que a educação é uma possibilidade de construir novos sujeitos através da conscientização e uma apreensão crítica da realidade (PEREIRA, 2018), podemos vislumbrar o potencial educador que vai além das quatro paredes da sala de aula, na medida em que ela "não é o único local legítimo de construção de nossas noções de mundo" (PEREIRA, 2018, p. 101). Conforme o Referencial Curricular Nacional, para as escolas indígenas, destaca no seguinte trecho:

> A escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea (BRASIL, 1998, p. 21).

A educação indígena intercultural busca promover o diálogo e o encontro entre diferentes culturas, respeitando e valorizando as especificidades de cada uma. Nesse sentido, a interculturalidade se apresenta como uma estratégia para superar a lógica monocultural e homogeneizadora da educação tradicional, que desconsidera a diversidade cultural e perpetua desigualdades sociais e históricas. É importante destacar que a efetivação da interculturalidade na educação indígena demanda não apenas ações pedagógicas específicas, mas também políticas públicas e a garantia do reconhecimento dos direitos dos povos indígenas. Em diálogo com Freire, Oliveira (2011, p. 122) faz uma importante releitura do conceito de interculturalidade na educação popular que se faz importante destacar na presente discussão:

> A interculturalidade em Paulo Freire tem como referência, não apenas a compreensão de que há diferenças entre as culturas e tensões entre elas, mas, sobretudo, a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Relações de respeito que se dimensionem como uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural.

Por último, retomo ao questionamento apresentado no início dessa carta, como podemos transformar esse espaço historicamente marcado por uma estrutura eurocêntrica em um espaço de recuperação histórica, emancipação e transformação social e material não só para as comunidades indígenas, mas também como um projeto de nação? A noção de interculturalidade se apresenta enquanto uma chave fundamental nesse processo.

Palavras-chave: Educação Indígena. Interculturalidade. Saberes tradicionais.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Laced, 2019.

BRASIL. **RCNEI - Referencial Curricular Nacional Educação Indígena**. Brasília: MEC, 1998.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL - EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - EDSON KAYAPÓ. Arissana Pataxó. **Youtube**. 12 de set. 2018. 19min53s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gqiFpdda8F8. Acesso em: 08 de abril. 2023.

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

MEDEIROS, Adriana Francisca de. A contribuição de Paulo Freire para a educação escolar indígena. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, Edição temática - Paulo Freire, p. 253-262, 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Cultura e interculturalidade na educação popular de Paulo Freire. **EccoS**, São Paulo, n. 25, p. 109-124, jan./jun. 2011.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. Porto Alegre: CirKula, 2018.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

O Movimento Negro Educador e a escrita como processo de conscientização

Lindaura Simone Andrade dos Santos[1]

Erechim, nove de abril de 2023.

CAROS/AS, como estão? Espero que estejam bem. Escrevo esta carta um mês e oito dias após ter defendido meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Talvez alguns imaginem que já sou formada em alguma coisa, mas, incrivelmente, adiantei minha defesa de TCC para me preparar para os processos seletivos de mestrado. Escrevo ainda sob o efeito das emoções que envolveram aqueles dias e por estar vivenciando a angústia da indecisão do jogo acadêmico.

Permitam-me apresentar-me. Sou Lindaura, mas conhecida como Mone Poetisa, natural da cidade de Itagi, Bahia. Vocês já ouviram falar? É uma cidadezinha localizada no centro-sul do estado. Embora tenha nascido lá, nunca morei de fato na cidade. Quando era criança, enquanto ajudava meu pai em seu trabalho, as pessoas passavam e perguntavam quem nasceu na Bahia e eu sempre respondia: "Eu nasci lá no fundão de Guarulhos". Portanto, sou uma itagiense guarulhense. Atualmente, moro em Erechim, um dos endereços da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Às vezes, imagino como seria minha trajetória se tivesse crescido na Bahia, como seriam as brincadeiras de infância ou até mesmo quem seriam meus colegas de escola. Minha história de deslocamento difere do habitual daquela época - anos 2000 - pois, em geral, os sujeitos que se

1 Acadêmico do curso de Ciências Sociais – Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim. Bolsista do Grupo Práxis – Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes (PET/FNDE). E-mail: lindaura.santos@estudante.uffs.edu.br.

deslocavam para o sudeste brasileiro, em especial São Paulo, buscavam melhores condições de vida. No meu caso, meu pai fez questão de levar minha mãe para Itagi só para que eu pudesse nascer na Bahia e na cama da minha avó, na qual carrego seu nome.

Mas, como eu vinha dizendo, escrevo após ter defendido meu TCC. Escrevo com medo e solidão. Ao longo da graduação, percebi que a universidade é ambígua: pode ser o melhor lugar do mundo em um dia ou o pior. Acho que a ambiguidade é inerente à vida. É melhor porque construímos novos espaços reflexivos e, nessa trama, há a possibilidade de incidir no mundo. É pior porque, para incidir no mundo, é preciso de pessoas, mas por sorte existe a escrita e os movimentos que nos ajudam nesse jogo.

Sobre a escrita, lembro-me de Conceição Evaristo em um de seus lindíssimos e potentes escritos. Ela diz que sua primeira relação com a escrita iniciou-se "ainda me lembro, o lápis era um graveto, quase sempre em forma de uma forquilha, e o papel era a terra lamacenta, rente as suas pernas abertas" (EVARISTO, 2005, p. 16). Parto do pressuposto de que a escrita é uma possibilidade de aquilombar. De acordo com Nilma Lino Gomes (2017), mulheres negras são as principais tradutoras do saber acadêmico para os esfarrapados.

A escrita em formato de livro é um encontro entre o autor e o mundo, como afirmou Paulo Freire (2014). Alguns livros proporcionam encontros prazerosos, que nos levam a imaginar um mundo melhor. Para mim, Pele Negra, Máscaras Brancas, de Frantz Fanon, foi um desses livros. Desde a graduação, outras leituras já me tinham levado a sentir que meu encontro com esse livro já tinha começado antes mesmo de comprá-lo. Talvez o prefácio escrito por Grada Kilomba tenha influenciado minha curiosidade. As primeiras linhas do prefácio nos provocam a ir diretamente para a introdução, sugerindo que aquelas palavras são apenas um conjunto de reproduções do autor. Mas Kilomba consegue, de forma provocativa e sutil, estabelecer um diálogo com a obra secreta e banida de Portugal, que nos leva a refletir sobre a ausência dos escritos de Fanon nas universidades e como essa ausência pode refletir na compreensão de si mesmo e na própria instituição de ensino.

Essa ausência de saberes localizados, como os de Frantz Fanon e Grada Kilomba, é uma forma de epistemicídio, que reproduz a asfixia de George Floyd: "Não consigo respirar". Fanon falou do lugar específico do sujeito negro e masculino, enquanto Kilomba aborda o lugar da "outra da outra", o que demonstra que diferentes corpos e lugares produzem saberes distintos. A existência desses saberes é fundamental para a compreensão da diversidade e para o avanço da ciência.

Nesse contexto, o simples ato de respirar se torna um ato político, uma vez que resistir em uma estrutura que nega a existência de milhões não é uma tarefa fácil. Os movimentos negros têm sido históricos no enfrentamento dessa estrutura violenta. Em "Lugar de Negro" (1982), Lelia Gonzalez e Carlos Hasenbalg apresentam as múltiplas entidades negras que surgiram durante a ditadura militar. De

acordo com estudos de Lélia Gonzalez acerca da formação da sociedade brasileira, existe uma espécie de ideia aristotélica de "lugar natural" que se apresenta no Brasil como "divisão racial do espaço", onde se pode visualizar através dos dados sobre mobilidade social, recolhidos por Carlos Hasenbalg que dizem que cerca de 47% de trabalhadores brancos conseguem ascender economicamente e conseguir mobilidade social, já os trabalhadores não brancos somente 13% consegue a tão sonhada mobilidade social[2]. Esses conceitos e dados são indispensáveis para compreender a verdadeira luta do Movimento Negro Unificado.

Esses movimentos desempenharam um papel fundamental em mostrar que a resistência e a articulação política negra existiam antes do período da Ditadura Militar. No entanto, durante esse período, houve uma desaceleração no movimento negro, que só voltou a se fortalecer na década de 1970. É importante ressaltar que o movimento negro nunca deixou de existir, mesmo que em condições de semi-clandestinidade.

Inicialmente concentrado no eixo Rio-São Paulo, o Movimento Negro Unificado se espalhou por todo o país com o surgimento de novas formações políticas. Durante a Ditadura Militar, o Movimento Negro Unificado desempenhou um papel importante na denúncia da discriminação racial, sempre lutando por questões raciais, de classe e de gênero. Esse movimento contava com organizações de várias partes do Brasil e buscava se opor ao regime vigente, além de ressignificar o Dia da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro.

Em 18 de junho de 1978, um grupo de representantes da sociedade civil, incluindo atletas e artistas negros, se reuniu para repudiar a discriminação racial enfrentada por quatro crianças do time de vôlei do Clube de Regatas Tietê, bem como o caso de Robson Silveira da Luz, que foi torturado e morto por roubar frutas em uma feira. Como resultado, foi criado o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial, que atingiu seu auge na luta de 7 de julho do mesmo ano.

O ato, ou melhor, o acontecimento do dia 7 de julho de 1978, demonstrou todo o poder de organização que o Movimento Negro Unificado, conseguiu despertar em outros segmentos da sociedade, a ponto de chegar e organizar um ato de dimensões históricas contra a Ditadura Militar, interessante ressaltar que a mesma organização teve participação ativa nas discussões acerca da criação da Constituição de 1988.

Assim como Nilma, entendemos o desperdício dos saberes que são colocados de "canto" produzidos pelo Movimento Negro, os avanços produzidos na luta (tenho certeza que nos convida para lutar também), mas sobretudo a rigorosidade com cada categoria para fazer emergir novas respostas de movimentos de longa data. Ainda na presença de Nilma compreende-se que mesmo com

2 Dados retirados do livro "Lugar de negro" referente aos dados da PNAD 1976, relativos a homens de 18 a 64 anos.

as armadilhas postas pela condição moderna ou saberes construídos pelo movimento emergiram e se efetivaram no próprio Estado.

Acho que após defender o TCC sinto do fundo do coração a vontade de agradecer os Movimentos Negros por te sido escuta e a possibilidade presentificar a minha existência. Mas, além das várias/os autores militantes, sinto que nasci quando tive em minhas mãos Cartas à Guiné-Bissau de Freire, se na educação colonial a intenção era "desafricanização" com o livro africanizei.

Um abraço freireano,

Palavras-chave: Escrita. Negritude. Política.

REFERÊNCIAS

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 16-21, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural**: Para a liberdade e outros escritos. Editora Paz e terra, 2014.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro. Editora Marco Zero. 1982.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

MBEMBE, Achille. O direito universal à respiração. **N-1 edições**, v. 20, p. 1-13, 2020.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Para além de ferramenta analítica: nossa parceria começou ao falarmos sobre interseccionalidade

Antônio Cícero de Andrade Pereira[1]
Rose Mari Ferreira[2]

Sorocaba/SP e Canoas/RS, 2 de abril de 2023.
Início de outono. Finzinho de tarde de domingo.

Querida professora Patricia Hill Collins,

Como tem passado? Esperamos que estejas bem, saudável, feliz e inspirada. Afinal de contas, acreditamos que você (presumimos que poderíamos chamá-la de você) ainda tenha muito a nos presentear por meio de suas contribuições intelectuais que se apresentam através de seus potentes e significativos escritos, principalmente no que diz respeito aos estudos de Interseccionalidade como ferramenta analítica.

E falando sobre Interseccionalidade, você não faz ideia do quanto sua obra, escrita em parceria com a professora Sirma Bilge, nos foi significativa. Para tanto, resolvemos te escrever esta carta pedagógica para te contar como nós, Cícero e Rose, nos conhecemos e como a Interseccionalidade nos aproximou

1 Doutorando do PPG em Educação da UFSCar. Bolsista FAPEPI. Professor Assistente da UESPI no Campus Floriano. E-mail: acapereira@estudante.ufscar.br
2 Doutoranda do PPG em Saúde Coletiva da Unisinos. Bolsista CAPES-PROSUC. Sanitarista e Cirurgiã Dentista da Sec. Saúde de Alvorada/RS e Professora do IFRS no Campus Alvorada. E-mail: rosemariferreira344@gmail.com

tanto no contexto acadêmico como também em nossa relação de amizade.

Nossa parceria surgiu após nos conhecermos, virtualmente, em uma das aulas-mentoria de um curso preparatório para acadêmicos de diferentes partes do Brasil que vislumbravam ingressar na modalidade Stricto Sensu em Programa de Pós-Graduação (PPG).

Naquela ocasião, na tarde do dia 28 de maio de 2021, precisávamos expor nossas intenções de pesquisa ao professor-mentor do curso, intenções essas que culminariam em nossos projetos de pesquisa, inclusos em nossas candidaturas às vagas em cursos de Doutorado nos PPG em Educação (escolha de Cícero) e PPG em Saúde Coletiva (escolha de Rose). Ao nos atentarmos que ambos partilhávamos da perspectiva da Interseccionalidade como ferramenta analítica, não deu outra... Sentíamos que àquela parceria tinha tudo para dar certo, praticamente inevitável. Seria esse encontro de um cearense e uma gaúcha um arranjo pré-estabelecido pelos nossos ancestrais? Vá saber..., mas o resultado disso foi a aprovação de ambos nos PPG que tanto almejávamos e diversas publicações em parceria, sendo todas elas abordando a Interseccionalidade como ferramenta analítica.

Você deve estar se perguntando, querida professora Patricia: mas por que essa carta pedagógica? Responderemos essa pergunta hipotética através das palavras de Adriano Vieira (2019, p. 75), o qual se refere às cartas pedagógicas como uma implicação ao diálogo, "um diálogo que assume o caráter de rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente [...]". Dito isso, acreditamos que você, por meio da obra Interseccionalidade (COLLINS; BILGE, 2021, p. 53), sobretudo quando nos aponta que "a interseccionalidade como forma de investigação crítica invoca um amplo sentido de usos de estruturas interseccionais para estudar uma variedade de fenômenos sociais [...], desafiam o status quo e visam a transformar as relações de poder", nos afetam profundamente, provocando-nos posicionamento enquanto sujeitos de identidades interseccionais.

Interessante, pois, refletir sobre suas palavras no excerto acima, professora Patricia, nos remeteu aos dizeres de Paulo Freire, pois mesmo ele não pensando em inter-relacionar categorias para se entender as relações sociais e como estas influenciam nas relações de poder, o saudoso Paulo já havia indicado em sua obra "Pedagogia do Oprimido" que enfrentamos uma sociedade imersa na cultura de dominação. Para Freire, "transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação" (FREIRE, 2022b, p. 57). Ainda segundo Freire, tal "processo de libertação se envolve com quantas dimensões marquem fundamentalmente o ser humano: a classe, o sexo, a raça, a cultura" (FREIRE, 2021, p. 252), o que o fez considerá-lo complexo e plural.

Uma vez reconhecendo os sujeitos de identidades interseccionais como parte constituinte do grupo de oprimidos, nomeados por Paulo Freire, te convidamos, querida professora Patricia, para juntos

refletirmos sobre modos de romper com essa estrutura de poder tão enraizada em nossa sociedade. Como sugestão, podemos iniciar à reflexão através do seguinte pensamento freireano?

> Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-la, e se não os escuto, não posso falar com elas, mas a elas, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível. (FREIRE, 2022a, p. 118).

Pelo que entendemos, para entender as diferenças e respeitá-las Paulo Freire nos indica que é através da escuta sensível que alcançaremos o nosso almejado sonho, uma sociedade alicerçada pela tolerância e amorosidade. Saber escutar, segundo Ana Maria Saul (2019, p. 196), "é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática. Na medida em que aprendemos a escutar, paciente e criticamente, o educando [...], podemos passar a falar com ele e não falar para ele, como se fôssemos detentores da verdade a ser transmitida".

Dito de outro modo, nós, enquanto educadores, devemos também viver esse permanente processo de libertação, praticando cidadania sem jamais desconsiderar o que é aprendido com nossos educandos por meio da escuta sensível, somente assim exerceremos o que Maria da Conceição Moita chama de (trans)formação permanente. Para a autora, "compreende-se por (trans)formação os processos pessoais e singulares que constituem a identidade profissional docente, na intersecção entre a formação profissional e o processo global de formação pessoal" (MOITA, 1992 apud FREITAS; MACHADO; SOUZA, 2017, p. 8). Mas como podemos considerar a constituição da identidade docente sem levar em consideração as diferenças existentes, sobretudo entre sujeitos no contexto educacional? Quantas situações do cotidiano nos chegam através de veículos de comunicação a respeito de episódios de discriminação de sujeitos marcados pela diferença? Acreditamos que pensar nestas questões agora levantadas nessa carta pedagógica nos colocaria diante do paradoxo, que Martha Minow chama de "dilema da diferença" (SCOTT, 2005, p. 14). E acreditamos que tais questões poderão ser retomadas em outra oportunidade, o que achas professora Patricia?

Evitando nos alongar ainda mais, nos despedimos aqui, desejando saúde e sucesso e agradecendo pelas contribuições intelectuais e ensinamentos que vem inspirando tantos pesquisadores negros e negras a lutar por igualdade e equidade.

Abraços fraternos de seus admiradores,

Cícero Andrade e Rose Ferreira.

Palavras-chave: Escuta sensível. Processo de libertação. (Trans)formação permanente.

REFERÊNCIAS

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MACHADO, Maria Elisabete; SOUZA, Micheli Silveira de. O Diário de Registros como instrumento de (trans)formação docente. **Ambiente & Educação**, [S. l.], v. 22, n. 2, 2017. p. 6-27. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v22i2.7886>. Acesso em: 12 set. 2022.

SAUL, Ana Maria. Escutar. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 196-197.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, 2005. p. 11-30. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000100002>. Acesso em: 14 nov. 2022.

VIEIRA, Adriano Hertzog. Cartas Pedagógicas. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 75-76.

EIXO 12

PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS, EPISTEMOLOGIA E FEMINISMO(S), EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS (ERES)

Resumos e Outras manifestações

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Direitos Humanos: o Instituto APAKANI e a Educação Popular

Eliane Almeida de Souza[1]
Jaime José Zitkoski[2]
Adilio Almeida Souza[3]

INTRODUÇÃO

O Instituto APAKANI é uma ONG sem fins lucrativos que foi criada em plena pandemia do Covid 19 em 2020 . Mas, ainda hoje, pós-pandemia, o Instituto se encontra em construção de forma virtual e presencial, pois visa garantir além da ampliação da rede de proteção dos direitos humanos, também mobilizar uma práxis de economia solidária e pedagógica, que assessora dentro da Rede Ubuntu, vários grupos de gerações de emprego e renda. Tudo isso foi ocorrendo diante da pandemia onde as pessoas se mobilizaram e criaram formas de melhor gerirem seus próprios negócios e novas formas de comercializarem seus produtos de forma virtual.

Nosso Instituto nasceu com a proposta de desenvolver e fomentar ações, desde uma perspectiva de redes solidárias, em defesa dos Direitos Humanos e da organização popular fomentando projetos de Educação Popular na periferia de Porto Alegre, mais diretamente no bairro Lomba do Pinheiro e comunidades vizinhas.

Para melhor exemplificar a proposta de organização e implantação do APAKANI, vejamos a

1 UFRGS. Pós-doutoranda em Educação na UFRGS, e-mail: negrasim2016wgmail.com
2 UFRGS. Professor no PPGEDU-Faced/UFRGS, e-mail: jaime.jose@ufrgs.br
3 Instituto APAKANI

seguir o organograma inicial de apresentação do Instituto e seus campos de atuação:

Apresentamos este organograma acima, para melhor identificarmos a estruturação do Instituto Apakani em seus espaços e forma de organização. O instituto dentro de um espaço físico encontra-se numa casa de dois andares localizada na avenida principal da periferia de Porto Alegre, no bairro Lomba do Pinheiro. A casa está estruturada num terreno inclinado medindo doze por cem metros. Neste espaço, foi construída há aproximadamente 30 metros de distância da faixa principal, sendo este local seguro e fechado.

Diante da pandemia, ainda evitamos contato direto com o público externo, e resolvemos atender as exceções e urgências com hora agendada. Para isso, o Instituto possui um grupo de ativistas sociais que através da solidariedade consciente, desenvolvem ações que possibilitam a retomada da dignidade dos habitantes da comunidade da periferia da Lomba do Pinheiro e comunidades adjacentes tais como: Restinga, Pitinga, Viamão, Partenon, Planalto, Vila Nova, Vila Mapa, Tamanca, e outras que seguem sendo vulnerabilizadas nesta pandemia.

Aos poucos, outros apoiadores e parceiros do Instituto APAKANI tem aparecido de diferentes áreas a fim de somarem nas ações de direitos humanos. No momento possuímos relação direta com a Associação de Etnomusicologia - ABET, o CAMP, a Rede Ubuntu, e o Projeto Conecta Quilombo. Desta forma, o Instituto vem se constituindo aos poucos como um ponto de referência na comunidade periférica, e quiçá, facilitador da criação de metodologias, a partir de materiais didáticos

de fácil entendimento, para o ensino, assessoria e acompanhamento de outros projetos sociais, como supracitados, que são o Projeto Conecta Quilombo e a Associação ABET.

OS DIREITOS HUMANOS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR

Os Direitos Humanos são um conjunto de direitos reconhecidos como básicos e imprescindíveis para a vida humana no planeta, e constituem a categoria mais básica de direitos que qualquer ser humano em qualquer parte do mundo em defesa própria ou de outrem, sem distinção de classe social, etnia, gênero, nacionalidade, religião, orientação sexual ou de qualquer outro tipo que anule os direitos fundamentais das pessoas.

Os Direitos Humanos foram reconhecidos pela primeira vez, na Revolução Americana e na Revolução Francesa. A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, institucionalizou os Direitos Humanos no século XX garantindo assim, os direitos fundamentais, como à vida, liberdade, saúde e à segurança das pessoas; bem como, o direito à defesa e ao justo julgamento a quem for acusado de crime. Portanto, até os dias de hoje existem violações aos Direitos Humanos; o que atesta a necessidade de que a luta e o ativismo pelos direitos sigam sempre na ativa cujo desrespeito a eles estão ligados aos problemas sociais e políticos na qual a valorização do capital, da produção e do consumo sempre colocam o PIB, como índice de classificação para os países num ranking que classifica um país como sendo de primeiro, segundo ou de terceiro mundo.

Em 1946, forma-se, na ONU uma comissão de Direitos Humanos que, na Assembleia Geral da ONU de 1948, aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Na atualidade, a atuação da ONU tem sido fundamental para a garantia dos Direitos Humanos nos dias de hoje. Contando com a participação atual de 193 países (em 1945 eram 50 países), as diversas comissões da ONU trabalham pelo respeito aos Direitos Humanos, por meio de campanhas pela erradicação do trabalho escravo, pela educação gratuita e universal, pela paz e contra a violência, pela manutenção da saúde, na erradicação da fome etc.

Entretanto, os direitos humanos instituídos pela ONU, em vários aspectos deixam de abranger questões que envolvem o capital financeiro e o capital humano. Pois a visão hegemônica na ONU não enfrenta os problemas estruturais do capitalismo neoliberal em curso, relativizando questões referente aos índices de desenvolvimento humano (IDH), que mede a satisfação pessoal de cada indivíduo em seus aspectos de lazer, alimentação, satisfação com o exercício de cada profissão e a salubridade do ambiente de trabalho composta por: carga horária diária, descanso semanal, intervalo para alimentação, etc.

Neste contexto, temos uma prática que ainda expõe o empregado a situações humilhantes

como xingamentos, exigência de metas inatingíveis, negação de folgas e emendas de feriado quando outros empregados são dispensados, sem falar que alguns empresários ameaçam seus funcionários com rigor excessivo ou colocam rótulos ou apelidos constrangedores no espaço de trabalho. E se ampliarmos nossas lentes, alguns atos podem configurar o assédio moral, sendo que o contratante satisfaz as metas de produção, desconsiderando e adoecendo o trabalhador em todos os seus aspectos emocionais e mentais, gerando doenças psicoemocionais e físicas, onde destacamos, por exemplo, a ansiedade e o stress.

E, além da exclusão social produzida na economia capitalista neoliberal, o sistema econômico dominante vem causando cada vez mais sofrimento humano e destruição ambiental. No contexto da Pandemia ficou ainda mais visível esse processo, que tornou ainda mais pobre e excluída a classe popular. O desafio é enorme, mas não há saídas concretas sem a organização popular. Por isso a Educação Popular freireana é um horizonte fecundo para enfrentarmos essa lógica excludente e resgatarmos o sentido verdadeiro do debate sobre os direitos humanos no Brasil.

A Educação Popular na inspiração de Paulo Freire, nos desafia a pensar e construir uma nova sociedade. A economia solidária que emerge a partir do povo pobre e oprimido é um dos exemplos de organização prática inspirada nessa pedagogia freireana. Nosso Instituto APAKANI emerge nesse contexto, para fortalecer a organização das classes populares em nossa realidade da periferia de Porto Alegre e região. O empoderamento do povo oprimido se fortalece a partir do que Paulo Freire (1994) explicita em sua tese sobre a organização política das classes populares. Ou seja, o maior desafio é a união dos diferentes na uta contra os antagônicos.

Conforme Zitkoski (2022), amparado na fundamentação de Freire, para explicitar a interpretação do sentido humanista e libertador da Pedagogia da Educação Popular freireana, nossa luta precisa ser forte e organizada em prol de um novo projeto de sociedade. Assim, temos na pedagogia freireana, uma fundamentação ética e política na luta por emancipação social e justiça humana. "E, além disso, encontra-se em Freire uma proposta radical de reconstrução cultural via o debate crítico e criativo das vivências multiculturais entre povos e comunidades distintas. (ZITKOSKI, 2022 p. 09).

Conforme Zitkoski (2022 p. 14), Freire desenvolve uma proposta profundamente humanizadora que potencializa uma visão para o futuro humano a partir da educação dialógica:

> A forma de pensar dialógica e dialetizadora de Freire implica conceber a essencial abertura da vida humana para o mundo, a partir da qual a história e, principalmente, o futuro humano, continuam a reservar surpresas e novidades através de novas construções de forma ou modelos de vida. É nessa dimensão de futuro da história que se fundamenta a esperança e a utopia enquanto traços constitutivos da própria natureza humana (FREIRE,1997).

Pois conforme nos lembra Freire sobre a comunhão da teoria e da prática em sua obra Pedagogia do Oprimido:

> O povo por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro dele com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se re-faz. (FREIRE, 2021, p. 252).

Diante dos desafios que seguem referente a educação popular freirena, vamos continuar desenvolvendo metodologicamente, ações que contemplem na linha dos direitos humanos, a partir dos círculos dialógicos culturais, ancorados numa proposta transversal, pois as ações do Instituto Apakani, ancorados hermeneuticamente, dispositivos de pesquisa-ção de formação permanente da práxis pedagógica emancipatória.

Palavras-chave: Instituto Apakani; Direitos Humanos; Pedagogia Freireana.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e Uma Nova Filosofia da Educação**. Porto Alegre: Ed. Cirkula, 2022.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Paulo Freire e a construção de uma cultura da paz: desafios na atualidade

Sérgio Trombetta[1]
Jaime José Zitkoski[2]
Luís Carlos Trombetta[3]

INTRODUÇÃO

A educação tem sentido unicamente como luta contra a barbárie, que se encontra no próprio princípio civilizatório. Para Adorno (1985), civilização e barbárie fazem parte do processo histórico. A barbárie não é uma anomalia, um acontecimento isolado. Na verdade, ela é parte integrante da civilização, que se aprofundou com o avanço do capitalismo. O que é espantoso é perceber que a barbárie denunciada por Adorno e pelos filósofos da *Teoria Crítica de Frankfurt* se faz presente no atual estágio da globalização triunfante em sua lógica de mercado. Ela se dissemina no desemprego, na precarização do mundo do trabalho, na retirada dos direitos trabalhistas, na violência estrutural que aumenta o fosso entre ricos e pobres, na privatização do Estado e na mercantilização da vida. A barbárie atual mostra sua face mais perversa e cruel no aumento dos milhões de excluídos, sobrantes ou os inúteis para a economia de mercado (os sem trabalho e os consumidores falhos).

A perversidade do *status quo*, é visível em nossas cidades, que não consegue esconder os sem teto, os que passam fome e sobrevivem nas piores condições de vida, nos limites do suportável. "A luta por um

1 UFRGS. Doutorando no PPG de Educação da UFRGS. Email: sergiotrombetta02@gmail.com
2 UFRGS. Professor na Pedagogia e no PPGEDU da UFRGS. Email: jaime.jose@ufrgs.br
3 FACCAT. Professor de Filosofia da FACCAT. Email:trombeta@faccat.br

mundo mais justo é a luta pela humanização. É a luta contra a coisificação das pessoas e da naturalização das desigualdades. É a luta contra o monopólio do capital, que faz cada vez mais escravizados modernos e que pune e desatende os esfarrapados que ousam lutar. Mas essa luta contra o projeto neoliberal é a única possível, se quisermos criar um mundo de boniteza para todos" (Arelaro, 2021, p. 28).

Não há dúvidas que a situação hoje é de um mundo cada vez mais desavergonhado em relação à violência, o horror, a barbárie econômica e o desrespeito a dignidade humana. Frente a isso, nossa tarefa mais urgente é criar um ambiente cultural, social e humano que promova a cultura da paz a partir da democracia, dos direitos humanos e do reconhecimento ao pluralismo cultural das nossas sociedades. Precisamos trazer para dentro de nossos currículos escolares em todas as etapas, a temática da paz, seus temas afins, pois um pensamento só adquire plena existência quando encarna num ambiente humano. A educação é fundamental para a construção da cultura da paz. Educação para a paz, os direitos humanos e a democracia são inseparáveis de um estilo de ensino que transmita a todos educandos, atitudes de diálogo e não-violência.

PAULO FREIRE E OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DA PAZ

Paulo Freire desenvolveu uma "pedagogia das convergências", na leitura de Andreola (2001), em sintonia com grandes pensadores humanistas, que propõe a humanização das relações, das instituições, da ciência visando uma cultura da paz. Quando fala da questão da paz, Freire insere a temática dentro da necessidade de mudanças mais profundas nas relações humanas, na política e na economia. Muitas vezes, o autor fala em revolução nas estruturas, na economia e no nosso modo de ser e estar no mundo. A paz exige que as estruturas, as instituições e as relações humanas sejam construídas a partir de pressupostos dialógicos, democráticos e éticos, que implicam justiça, direitos humanos, solidariedade e reconhecimento das diferenças culturais. Se desejamos a paz, o caminho é trabalhar em prol da justiça e reconhecer a dignidade da pessoa humana. A paz não acontece no etéreo, mas é uma dimensão encarnada na vida material das pessoas com suas necessidades objetivas. Para chegar a paz verdadeira, é imprescindível ir além dos belos discursos, das boas intenções das almas piedosos. É necessário transformar a lógica do poder político, a economia e produzir uma revolução ética.

> No mundo da ganância e da especulação antropofágica, não há outro caminho a escolher, como imperativo de nossa vocação humana, senão o da solidariedade com as minorias dos condenados à exclusão, para com eles re-aprender a dizer sua palavra (Fiori) e redescobrir as veredas da esperança (Andreola, 2001, p. 46).

Freire em toda sua trajetória como educador e pensador, sensível as urgências do seu tempo,

sempre cultivou um otimismo crítico em relação às possibilidades de humanização do ser humano.

> O que impulsiona o ser humano para o ser mais, ou para a busca de realização pessoal no impulso de superar sua incompletude, é a capacidade de tomar consciência de si mesmo e do mundo que o constitui. É por saber-se inconcluso e inacabado que o ser humano luta para superar sua atual condição. Esse movimento o impulsiona constantemente para o futuro, em busca de novos sentidos para sua existência e da autenticidade de seu próprio sentido vital. (Zitkoski, 2006, p. 77).

Na ótica freiriana, só a humanização nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens e mulheres. Ao assumir a educação como tarefa humanizante, Freire pode ser classificado como humanista radical, que na vida cotidiana implica um profundo respeito a integridade de cada pessoa. "A educação pode resgatar a condição humana, atuando contra os efeitos da opressão e contribuindo para o que ele considera uma vocação ontológica do ser: a humanização. Humanização, diálogo e conscientização são caminhos para superar a dominação e a opressão entre os seres humanos" (Camargo, 2001, p. 67, 68).

Todo o processo educativo tem por objetivo superar as opressões e violências contra a pessoa e humanizar as relações, as instituições, a política e a economia. A grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é a de libertar-se a si e aos opressores.

> A libertação é o fim da educação. A finalidade da educação é libertar-se da realidade opressiva e da injustiça; tarefa permanente e infindável. A educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos" (Gadotti, 1996, p. 81).

Freire fez da sua vida uma luta incessante a favor de um mundo mais amoroso. O amor é a característica mais fundamental do diálogo e a força que anima todas as pedagogias de libertação. Amar é lutar; é resistir à desumanização; é ter coragem de continuar apesar das forças contrárias aos nossos sonhos. Não é possível viver plenamente como ser humano sem amor, esperança e coragem para lutar a favor de um mundo mais humano par todas as pessoas. Nesta luta, é essencial ter a consciência que nunca atingimos os limites da justiça, da solidariedade e da humanização possível. Podemos sempre ir além do que já alcançamos. A vocação para o ser, é um processo aberto ao um aperfeiçoamento contínuo. "O papel da educação libertadora é potencializar esse dinamismo da natureza humana e cultivar a dialética ação-reflexão na busca de concretização histórica de um nível sempre mais elevado de humanização do mundo" (Zitkoski, 2010, p.211).

No atual contexto, marcado pelo individualismo possessivo, é importante trabalharmos para suscitar nas pessoas valores comunitários e fomentar a solidariedade para com as pessoas e o cuidado com o planeta Terra.

> Só uma sociedade humanizada oferece condições de sustentação para o projeto humano e a humanização deve incluir a solidariedade se definirmos esta como um elo entre as pessoas, uma preocupação sincera com o outro, que permita o desenvolvimento concreto de um espírito de grupo, de um corpo social, de uma vida comunitária. (Freire, 2018, p.127).

DA DENÚNDIA E DO ANÚNCIO: VER AS POSSIBILIDADES E CONSTRUÍR O INÉDITO-VIÁVEL

Para Freire, nenhuma mudança fundamental do mundo e das estruturas que geram as opressões é possível sem a desmitificação da realidade. Os mitos geram conformismo e resignação e obstruem o processo de transformação da realidade. Faz parte do pensamento utópico a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver. "Qualquer abertura da consciência social requer um processo de desmitificação cujo objetivo é desmascarar a opressão e desenvolver estratégias de ação contra ela. Há uma conexão dialética entre o ato de denunciar o mundo desumanizante da atualidade e o ato de dar esperança sobre o mundo futuro humanizado" (Peters, 2001, p. 161).

Paulo Freire pensa a história como possibilidade e não como determinismo. Esta concepção da história permite pensar a possibilidade de mudança, de transformações. Os educadores devem ser arautos da esperança e não cúmplices do fatalismo. Freire é um líder na tarefa de desmistificar posições fatalistas, deterministas e pessimistas. O futuro não é inexorável, é problemático. Segundo Freire,

> Há diferentes possibilidades de futuro. Reinsisto em não ser possível anúncio sem denúncia. Não pode faltar ao discurso profético a dimensão da denúncia, implicando a análise crítica do presente e denunciando as transgressões aos valores humanos, o discurso profético anuncia o que poderá vir. O ser humano é, naturalmente, um ser de intervenção no mundo à razão de que faz a História. (Freire, 2000, p. 119).

Nossa existência adquire um sentido quando lutamos para realizar nossos sonhos. Sem sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há existência humana. Sonhar e lutar para realizar os sonhos, este é o imperativo ético e político, porque a existência humana é uma experiência política. "Eu acredito que a luta para transformar a realidade é parte da natureza dos seres humanos. Para atingir a humanização, nós devemos lutar para transformar a realidade em vez de simplesmente nos adaptarmos a esta realidade. Eu sempre digo que eu não vim ao mundo para me adaptar ao mundo. Eu vim para transformar" (Freire, 2018, p. 79).

A realidade pode ser transformada e deve ser transformada. Mas para isso é necessário cultivar a esperança crítica. A perda da esperança nos leva a uma posição fatalista. "Mudar é difícil, mas é possível. Se em algum momento eu começasse a acreditar que é impossível mudar não haveria mais razão para que eu continuasse a trabalhar, não haveria mais esperança. Se a mudança não for possível e se não houver esperança, só resta o cinismo. Se nós cairmos no cinismo, no fatalismo, nós morremos apesar de estarmos vivos" (Freire, 2018, p.85).

A PAZ É FRUTO DA JUSTIÇA SOCIAL

Pelo conjunto de sua obra e pela luta em favor de uma educação libertadora e humanizadora ancorada em valores democráticos, numa cultura de respeito aos direitos humanos e a justiça social, Paulo Freire foi indicado, em 1986, ao prêmio Nobel da Paz. Seu pensamento representa radical defesa da dignidade de toda a pessoa. Sua pedagogia implica o diálogo amoroso e respeito a outra pessoa com seus saberes e seu universo cultural. Freire não tinha receio em falar do amor, de emoção, de sensibilidade, do humano e de sonhos. Educar exige querer bem ao educando. Não há outra pedagogia que a pedagogia do amor. Em suas andarilhagens pelo mundo, Freire semeou ideais de liberdade, amorosidade, democracia, paz e respeito ao humano. O autor não se cansou de enfatizar seu compromisso com as lutas pela transformação do mundo.

Em 1986 ao receber o Prêmio Educação para a Paz, da UNESCO, em Paris, Freire se pronunciou dizendo o seguinte.

> De anônimas gentes, sofridas, gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a paz é fundamental, indispensável, mas que a paz implica lutar por ela. A paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopisar as suas vítimas" (Freire, 1986).

A paz não precede a justiça. É falacioso o discurso que fala em paz sem pensar nas condições que a tornam possível. Falar da paz implica pensar a emancipação da pessoa humana, a liberdade, a justiça social, a democracia autêntica, a liberdade dos povos, o acesso à educação, a garantia dos direitos humanos e o reconhecimento das diferenças culturais. "A luta pela paz, que não significa a luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica dos mesmos e a procura de soluções corretas para eles é uma exigência imperiosa de nossa época. A paz, porém, não precede a justiça. Por isso a melhor maneira de falar pela paz é fazer justiça" (Freire, 2000, p. 131).

Palavras-chave: Educação Libertadora; Direitos Humanos; Justiça Social; Dignidade e Paz.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDREOLA, Bauduíno Antonio. Pedagogia do oprimido: um projeto coletivo. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

ARELARO, Lisete. Esperança e Resistência em Paulo Freire. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo. **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

CAMARGO, Fábio Manzini. A atualidade de Freire nos cursos de Pedagogia. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

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

_____. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

MULLER, Jean-Marie. **Não-violência na educação**. São Paulo: Palas Athena, 2006.

PETERS, Manfred. Aspectos semânticos e pragmáticos da pedagogia de Paulo Freire. . *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). A pedagogia da libertação em Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Humanização/Desumanização. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

EIXO 13

PAULO FREIRE: ARTE E CULTURA POPULAR, MEMÓRIA, REGISTRO, PATRIMÔNIO E ACERVOS

Cartas Pedagógicas

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Autobiografias em aulas de arte-educação narradas em cartas

Ana Cristina de Moraes[1]

Fortaleza, 06 de março de 2023.

Prezados/as professores/as (do Brasil e do mundo),

Trago comigo a indignação firme e militante de Freire (2000; 2001; 2003; 2006; 1978) tão viva em suas cartas, destinadas a nós educadoras/es e a todos os povos do mundo, como ele bem desejou e alcançou. Uma indignação denunciadora e anunciadora, esperançosa, plena de visceralidade e de verdade. Uma verdade humanizadora e aguerrida. Muito do que aprendi e do que me fez tornar a educadora que estou sendo, devo às mensagens trazidas nestas cartas freireanas. Foram tantas delas lidas, numa imersão cheia de significados tomados por mim como essenciais à vida em coletividade. Esse arsenal de saberes freireanos vitais, éticos e dotados de grande potência estética vêm me formando por meio de suas epístolas, dentre outras referências que venho buscando (CAMIN, 2012; 2021; FREITAS, 2021; DICKMANN & DICKMANN [orgs], 2022).

Quero ressaltar junto a vocês, colegas professores/as, a relevância e a beleza da escrita de cartas e que ela, como dispositivo comunicacional, afetivo, pedagógico, autobiográfico e estético, faz parte de minhas motivações para escrever já desde a infância. Uma carta é um emissor de novas

1 Universidade Estadual do Ceará- UECE, Curso de Pedagogia, e-mail: cris.moraes@uece.br

notícias, afetos, saberes, surpresas.

Já meio ao desenvolvimento de minha tese de doutorado, escrevi o livro, em co-autoria com Darlan Lima, Cartas pedagógicas: reflexões de docentes da educação básica e superior (publicado em 2018). O livro é uma coletânea de cartas recebidas e enviadas entre nós e discute sobre os contextos de ensino no âmbito da Educação Básica e Superior (MORAES & PAIVA, 2018).

No caminho das escritas epistolais, venho desenvolvendo cartas pedagógicas, inspirada na perspectiva de Camini (2012, p. 35), que enfatiza que "[...] uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico". E ressalta: "Sendo um pouco mais incisivo nesta reflexão, diríamos que uma Carta Pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de pedagogia. Portar, sangue, carne e osso pedagógicos".

E em inserções pedagógicas no âmbito da formação de pedagogos/as, percebi o quanto a proposição e a feitura de cartas por parte dos/as estudantes são potentes dispositivos para acionar, registrar e compor uma narrativa autobiográfica (MELO & OLIVEIRA, 2020) temática que enfoca as vivências e aprendizagens em Arte ao longo da vida. Sendo que este recorte temático se deve ao fato de eu vir ministrando, desde 2011, a disciplina Arte-educação no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI – campi da Universidade Estadual do Ceará – UECE. A proposição da escritura de cartas feitas a estudantes de Pedagogia da FACEDI assume, pois, um caráter eminentemente pedagógico, pelo fato de estarmos numa formação inicial docente, que requer elementos que possibilitem a reflexividade e a construção de saberes, como também por autorreferenciar esses saberes, valorizando a trajetória de vida e experiências significativas de cada estudante em formação inicial (FREITAS, 2021).

A proposta motivadora para a escrita das cartas é composta por algumas perguntas que vão sugerindo um caminho reflexivo e acionador da memória de cada escrevente. Esta proposição inspira-se nos dispositivos utilizados pela pesquisadora Izabel Lima (2020) em uma pesquisa-formação realizada com docentes pedagogas de uma escola municipal de Maracanaú-Ce. Situo então, caros/as colegas, o desenrolar desta atividade por mim conduzida no âmbito da formação inicial no curso de Pedagogia. Geralmente solicito esta atividade de escrita na primeira aula do período letivo para que os/as estudantes apresentem-na e entreguem-na na aula seguinte. Este exercício reflexivo e memorialístico inicial tem sido de grande relevância para acionar em cada um/a suas vivências mais marcantes no campo da experiência artística, pois isso possibilita levantarmos uma série de saberes e vivências em Arte fundamental para problematizarmos e refletirmos durante todo o semestre, articulando a algumas referências teóricas estudadas na disciplina. Questionamos, por exemplo: na Educação Básica, como foi trabalhado o saber artístico? Havia a disciplina Arte em seu currículo

escolar? E no seu âmbito familiar, que referências e vivências estético-artísticas você teve? Participou de alguma formação mais específica em Arte ao longo da sua vida? Que saberes estético-culturais a universidade vem lhe proporcionando e que lhe propicia o acesso às linguagens artísticas? Variadas são as perguntas que vou fazendo e refletindo com base no que foi escrito nas cartas e também no que cada estudante relata oralmente em sala de aula. É que quando cada um/a começa a expor o que escreveu, inevitavelmente, vai lembrando outros fatos ou até mesmo fazendo outras pessoas lembrarem de vivências parecidas.

Um aspecto que me chama muita atenção nesta atividade é a dimensão afetiva que as cartas fazem aflorar em cada escrevente. Em especial ao se referirem ao destinatário escolhido. Algumas vezes os/as estudantes remetem para alguém que já partiu, ou para alguém tão especial que a carta explicita saudade, amor ou outro forte sentimento que até faz chorar – a quem escreve e a quem lê. Eu mesma já chorei algumas vezes, mergulhando nessas leituras tão carregadas de significados e de afetos. E também já ri muito e me identifiquei também, por ter vivenciado algumas das experiências culturais relatadas.

Refletindo sobre estas cartas e seus significados simbólicos, culturais e afetivos, reforço, cada vez mais, a grandeza das cartas como artefato pedagógico, pois sua feitura faz refletir, ensina a registrar a nossa memória e a valorizá-la. Também ensina o/a leitor/a a sensível tarefa de criar empatia por quem escreve, bem como fortalece laços de identificação cultural e social.

No referente às aprendizagens em Arte, cada escrevente fez, ao seu modo, ricos relatos de sua trajetória e passou a perceber, a partir disso, o quanto nossas vidas são permeadas de saberes e vivências artísticas e que estes saberes não é privilégio de uns poucos eleitos, mas é direito de qualquer pessoa conhecer, fruir e produzir artes.

Palavras-chave: Autobiografia. Arte-educação. Carta.

REFERÊNCIAS

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

_____. Cartas pedagógicas: aprendizados de uma vida. **Rev. Cadernos de Educação. Faculdade de Educação UFPEL**. n 65, 2021, p.1-23.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio (Orgs). **Praxiologia das cartas pedagógicas**. Chapecó, PR: Livrologia, 2022.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Cartas a Guiné Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Carta de Paulo Freire aos Professores. **Revista Estudos Avançados**, n. 15, 42, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, UNESP, 2000.

FREITAS, Ana. Lúcia. Souza. Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 11, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/35283>.

LIMA, Izabel Cristina Soares da Silva. **Aulas-ateliês: experiências estéticas e os processos formativos de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. PPGE/UECE, 2020.

MELO, André Magri Ribeiro; OLIVEIRA, Míria Gomes. "Eu, leitor de mim": saberes narrativos e reflexividade autobiográfica no sertão potiguar. **Educar em Revista [online]**. 2020, v. 36, e75656. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75656>. Acesso em: 09 nov. 2022.

MORAES, Ana Cristina; PAIVA, Darlan Lima. **Cartas Pedagógicas**: reflexões de docentes da educação básica e superior. Fortaleza: EdUECE, 2018a.

MORAES, Ana Cristina; CASTRO, Francisco M. F. M. Por uma Estetização da Escrita Acadêmica: Poemas, Cartas e Diários Envoltos em Intenções Pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, 2018b.

EIXO 13

PAULO FREIRE: ARTE E CULTURA POPULAR, MEMÓRIA, REGISTRO, PATRIMÔNIO E ACERVOS

Resumos e Outras manifestações

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

MÚSICA

Fronteiras Freireanas e suas conexões

Dilmar Paixão
Julio Pereira
Ricardo Rambo

INTRODUÇÃO: (CHACARERA)
Am – E7 - Dm7 – Am – E7 – Am – A7 – Dm – Am – E7 – Am – (F – E7 - Am) E7 - Am

Am
Reavivando conexões fronteiriças,

E7
chega o Fórum na Bagé das tradições.

A Tolerância e Amorosidade

E7 Am (E7 – Am)
formam o Encontro e suas Conexões.

Am
Apeia o Freire nesta campanha gaúcha.

A7 Dm
para estudos e leituras do aprender.

Dm Am
/:Diferentes, saberes de toda a gente,

F E7 Am (A) A/Ab
conhecimento se partilha em bem-viver.:/

G7 C
/:Grande Rodeio em Bagé faz acolhida

G7 C
armam-se tendas para abrigar sabedorias.

E7 Am
povos irmãos se achegam a comungar,

F E7 Am – (Abm)
os seus fazeres, esperanças e utopias.:/

INTRODUÇÃO: (CHACARERA)
Am – E7 - Dm7 – Am – E7 – Am – A7 – Dm – Am – E7 – Am – (F – E7 - Am) E7 - Am

Am
A boniteza deste céu tão campechano,

E7
terra sublime, desta planície que é

A história viva do Rio Grande e do Fórum,

Am
Revigorado de esperanças em Bagé.

Am
A TOLER NCIA que é virtude e convivência

A7 Dm
pra liberdade solidária a lutar.

Dm Am
/:A concretude da produção amorosa

F E7 Am (A) A/Ab
nasce da força do Freire a nos ensinar.:/

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Relato do círculo de cultura que resultou na canção que *Nós que criamos o padrão?*

Roberto Kittel Pohlmann[1]

No dia 30 de março de 2023, no Campus da UNISC, aconteceu o lançamento do sitio eletrônico do Observatório da Educação do Vale do Rio Pardo. O referido observatório é fruto do trabalho colaborativo entre as Escolas Família Agrícola de Vale do Sol, onde leciono, de Santa Cruz do Sul e do Grupo de Pesquisa-CNPQ: Educação Popular, Metodologias Participativas e Estudos Decoloniais e se insere num movimento conjunto de Observatórios no Rio Grande do Sul, cujo objetivo é "realizar análises e produzir conhecimentos acerca da realidade da Educação no/do campo no estado do RS" (OBSERVAEDUCAMPO/RS, S/A). No período vespertino estudantes das escolas mencionadas foram divididos em cinco Círculos Dialógicos com intuito de refletir sobre aspectos que o site comtempla. Me coube a responsabilidade de conduzir o Grupo 3, de título Ética e Estética. É o resumo da produção síntese deste grupo, uma canção, produzida por 20 jovens das duas escolas, que narro brevemente e apresento no vídeo anexado.

Os conceitos que sulearam o diálogo foram os do título do grupo. Após a tentativa frustrada de saber o que pensavam sobre as palavras, evoquei os verbetes destacados no Dicionário Paulo Freire. Sobre o primeiro, ética, li o seguinte trecho: "A educação é na sua essência um encontro ético entre o eu e o outro. Sem ética é impossível efetivar um projeto de educação libertador e humanizante. [...] A boniteza de ser gente se dá dentro da ética" (TROMBETTA; TROMBETTA, 2018, p. 167). Sobre estética, li: "a perspectiva freiriana concebe a estética como um espaço de liberdade de escolha, de intervenção crítica e consciente de homens e mulheres no mundo, ações calcadas na capacidade de valoração, de intervenção de decisão e

1 Universidade de Santa Cruz do Sul. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação. Bolsista do Programa de Bolsas Institucionais para cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu da UNISC. E-mail: roberto.pohlmann@mx2.unisc.br.

rompimento de tudo o que não favorece a humanização." (REDIN, 2018, p.165)

Durante duas hora compartilhamos palavras, gestos de aprovação e desaprovação em busca de uma síntese, que fora, vagarosamente se construindo no quadro branco, por todos e todas que quisessem e se sentissem à vontade para ali escrever, sob o olhar atento dos outros membros do círculo. No fim, construímos um verso e um refrão, com ganas de continuar a composição quando outra oportunidade se apresentar, ao mesmo passo que elaboramos cartazes com a letra e desenhos significativos, produzidos pelos/as jovens.

Endereço do vídeo: https://youtu.be/xvWwewFyafw

Palavras-chave: Ética. Estética. Escolas Família Agrícola de Vale do Sol e Santa Cruz do Sul.

REFERÊNCIAS

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO RIO GRANDE DO SUL. **Apresentação**. Disponível em: https://www.ufrgs.br/observaeducampors/?page_id=9. Acesso 9 abr. 2023

REDIN, Marita Martins. Estética. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. 4. Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2018.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis C. Ética. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. 4. Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2018.

EIXO 14

PAULO FREIRE: DIÁLOGOS INTERNACIONAIS E COM OUTROS(AS) AUTORES(AS) E CORRENTES FILOSÓFICAS

Cartas Pedagógicas

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Uma carta sobre cartas: construindo pontes entre o Sul a partir de Freire

Carolina Schenatto da Rosa[1]

Caxias do Sul, 04 de abril de 2023.

Queridos/as colegas do Eixo 14 e demais participantes do Fórum,

Escrevo essa carta para compartilhar com vocês uma bonita experiência que tive no ano passado, quando fiz algumas oficinas de cartas pedagógicas com colegas da África do Sul. Antes de iniciar esse relato de experiência, eu gostaria de contextualizar essa atividade e contar brevemente sobre como Paulo Freire me levou ao outro lado do Atlântico para ensinar/aprender sobre dialogicidade e decolonialidade em diferentes perspectivas.

Essa história tem início em 2021, quando a Universidade de Caxias do Sul (UCS) e a Universidade de Cape Town (UCT) iniciaram um projeto em parceria para conceituar e construir "arquivos dialógicos". A intenção era (re)construir e sistematizar conhecimentos e memória de forma dialógica, criando uma nova concepção de museus, de arquivos e de registros em geral – e o "dialógico", nesse caso, tinha como sentido e referência o conceito freireano. Mas por que construir arquivos dialógicos? De onde veio a ideia deste projeto? A ideia partiu da professua June Bam, da UCT, como uma forma de recuperar uma parte da história da África do Sul que, infelizmente, foi perdida em 2019, quando o setor de Estudos Africanos da biblioteca da universidade pegou fogo.

1 Bolsista Doc-Fix/FAPERGS no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. E-mail: csrosa8@ucs.br

Como recuperar algo que não pode ser reconstruído? Como preservar a memória de algo que, literalmente, desintegrou? E como prevenir que essas perdas ocorram novamente? Foi a partir destas questões que a professora June inicou a elaboração de "arquivos dialógicos" e para conceituar e aprofundar teoricamente essa prática, ela procurou o professor Danilo, com quem muito temos a aprender tanto sobre Freire, quanto sobre dialogicidade.

E assim nasceu o projeto "Decolonizing knowledge production and dissemination in comparative perspective (South Africa and Brazil)", uma proposta para pensar desde o Sul sobre como nós pesquisadores e pesquisadoras (como a academia, de maneira geral) co-produzimos saberes e memórias dentro e fora dos muros da universidade. É um projeto que fala sobre democratização do conhecimento, sobre internacionalização da educação em perspectiva crítica, sobre educação popular e universidade e, é claro, sobre Freire. Para quê? Para compreender o que arquivos dialógicos significam em nossos contextos e como eles se relacionam com as práticas desenvolvidas por atores locais em contextos de pesquisa participativa, de intervenções pedagógicas e de popularização do conhecimento.

Parte deste projeto foi a realização de um seminário de 12 semanas no primeiro semestre de 2022. Acredito que Paulo Freire concordaria que esta foi uma experiência de Universidade Popular na prática. Em um artigo pulicado em 2013, José Eustáquio Romão narra uma passagem de Freire pelo México, em 1994, em que a relação entre educação popular e universidade foi profundamente debatida. Freire fala, segundo Romão (2013), da universidade enquanto espaço que potencializa a posição epistemológica dos homens e mulheres que, curiosos que são, aprendem coletivamente a fazer uma leitura crítica da realidade. E é dessa forma que eu encaro o seminário. Foi um espaço de formação política, de construção de um coletivo que, discutindo práticas, buscava chegar a um conceito. Foi um exercício de ensino, pesquisa e extensão (ensino pelo seminário em si, extensão pelo diálogo e pela participação de líderes comunitários de forma aberta e gratuita, e pesquisa pelo desdobramento desta metodologia em uma prática de sistematização de experiências).

Mas não é sobre este seminário que esta carta trata. Como o título indica, essa é uma carta sobre cartas. Então, quero compartilhar com vocês algumas reflexões sobre a minha experiência de construção coletiva de sentido com meus colegas do seminário por meio de cartas pedagógicas. No segundo semestre de 2022, quando o seminário já havia terminado, resolvemos propor para o coletivo a escrita de cartas, de forma a continuar as reflexões iniciadas nas aulas e pensar em possibilidades para além do espaço do Google Meet. Essas cartas estão sendo organizadas em formato de livro (um desdobramento da experiência que vai se efetivar neste ano de 2023).

Nestas cartas, Freire dialoga com experiências internacionais e se constitui como uma ponte, uma aproximação epistemológica entre o Brasil e a África do Sul. Para a escrita das cartas, tivemos três encontros: no primeiro, o conceito foi apresentado e alguns exemplos foram discutidos. Como Freire havia sido apresentado durante o seminário, optei por apresentar o conceito de Cartas Pedagógicas a partir de três dimensões: a comunicação enquanto ato de amor; a escrita enquanto exercício dialógico; e

a carta enquanto prática de (auto)reflexão coletiva (uma noção presente na pesquisa ação/participante e desenvolvida pelo professor Danilo em um texto que publicamos junto com outros dois colegas em 2017[2]). Compartilho com vocês uma parte do material que utilizei no primeiro encontro:

Figura 1: Composição de slides sobre Cartas Pedagógicas

Não havia comentado anteriormente, mas como o seminário reuniu pessoas de diferentes países, o idioma utilizado para nos comunicarmos foi o inglês. No primeiro slide, no canto superior esquerdo da imagem, é possível ver as três dimensões que mencionei com uma breve explicação; assim como algumas imagens de cartas escritas por e para Freire e algumas indicações de livros que foram traduzidos para o inglês. No segundo, à direita, uma explicação o conceito de "cartas pedagógicas", com a indicação do verbete escrito pela professora Ana Freitas no Dicionário Paulo Freire (Paulo Freire Encyclopedia). No terceiro há uma citação do livro "A África ensinando a gente", em que Freire (2011) fala sobre colonização e linguagem – uma reflexão importante quando o assunto central das cartas é o entendimento do que são "arquivos dialógicos". No trecho o autor argumenta que a língua do colonizador, ou a língua(gem) tida como universal/global, muitas vezes não é capaz de traduzir a realidade de diferentes culturas e contextos, impossibilitando a popularização do conhecimento, da ciência, das artes, etc. e limitando, assim, os espaços de saber e de poder ocupados por esses sujeitos. E, por fim, no último slide, está a provocação sobre quais tópicos discutidos no seminário seriam relevantes enquanto tema gerador das cartas.

Em nosso segundo encontro, as propostas iniciais foram discutidas em grupo, dúvidas foram

2 Capítulo de livro intitulado "Pesquisa como autorreflexão coletiva na ação: uma experiência metodológica". Escrito por Danilo Streck, Carolina Schenatto da Rosa, Leonardo Lodi e Paloma Daudt. Publicado em 2018 no livro "Pesquisa em educação- A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas", organizado por Maria Amélia Santoro.

esclarecidas e os destinatários foram apresentados ao coletivo. Aqui se fez, de forma mais intensa, o movimento da (auto)reflexão coletiva. Auxiliamos uns aos outros na escrita, nas dúvidas referentes à estrutura do texto, a quem destiná-lo, se há ou não necessidade de resposta, se as cartas poderiam "conversar em si". No terceiro encontro as cartas, já em estágio final de escrita, foram lidas para o coletivo e, mais uma vez, o exercício de (auto)reflexão coletiva foi aprofundado – seja sugerindo alguma bibliografia, lembrando de algum tema das aulas, etc.

Muitos aprendizados ficam desta experiência, mas gostaria de ressaltar, a título de "conclusão", a dimensão intercultural e internacional da experiência. A escrita das cartas pedagógicas, enquanto opção teórico-metodológica, se aproxima muito da noção de "posicionalidade" – tão presente nos estudos feministas africanos e nas práticas de participantes do seminário. Falar em posicionalidade é falar em "epistemologias do ponto de vista" e em "conhecimento situado". O diálogo de Freire, em perspectiva internacional, se mostrou não apenas possível, mas necessário ao discutir epistemologias outras, por pontos de vista outro. É disso, no fundo, que se tratam os arquivos dialógicos: popularização/democratização de conhecimento situado. É o registro, a materialização das epistemologias do ponto de vista, por meio da sistematização, da rigorosidade, de um movimento dialógico e, por isso, pedagógico. Termino essa carta com o convite para pensarmos de que forma podemos reinventar Freire em diálogo com os africanos. Quem sabe não trocamos algumas cartas...

Palavras-chave: Cartas pedagógicas; arquivos dialógicos; internacionalização; democratização do conhecimento.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ROMÃO, José E. Paulo Freire e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, n.24, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/270167958.pdf>.

EIXO 14

PAULO FREIRE: DIÁLOGOS INTERNACIONAIS E COM OUTROS(AS) AUTORES(AS) E CORRENTES FILOSÓFICAS

Resumos e Outras manifestações

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Paulo Freire e Moema Viezzer em diálogo: contribuições para a Educação Popular

Cheron Zanini Moretti[1]
Morgana Pereira da Costa[2]

Temos por objetivo, apresentar algumas contribuições dos diálogos de Moema Viezzer com Paulo Freire para a educação popular. Nossa discussão tem como referencial teórico-metodológico, a educação popular feminista: "campo teórico-metodológico-político da partilha de conhecimentos entre mulheres que se reúnem para ensinar e aprender umas com as outras" (DELLA LIBERA, EGGERT, MORETTI, 2021). Entendemos que se trata de uma pesquisa de tipo bibliográfica e de abordagem qualitativa em educação, circunscrita às seguintes obras de Paulo Freire: "Pedagogia da solidariedade" (2009) e "Pedagogia da esperança" (1992) - para elementos de contextos; e às de Moema Viezzer: "Paulo Freire e relações sociais de gênero" (1996) e "Gênero: as relações de gênero na educação socioambiental" (1996) - para apresentar três situações de diálogo.

Algumas pesquisas vêm sendo realizadas sobre o legado e a reinvenção de Paulo Freire de modo que, cada vez mais, se conhece a arqueologia de seus pensamentos e de suas ações educativas. Recentemente, os resultados da pesquisa "Articulações teórico e metodológicas do pensamento de Paulo Freire: diálogos explícitos, implícitos e possíveis", coordenado por Sandro de Castro Pitano, apontaram para a diversidade de autores/as, instituições e experiências vivenciais presentes na obra freireana. Para tanto, pesquisador e equipe consideraram 32 títulos publicados em formato de livro por editoras brasileiras, em português, para a realização do estudo, adicionando 01 livro em espanhol pela Siglo XXI, editora iberoamericana, devido

1 Universidade de Santa Cruz do Sul/Unisc, Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, E-mail: cheron.moretti@gmail.com
2 Universidade de Santa Cruz do Sul/Unisc, Programa de Pós-graduação em Educação, Mestranda em Educação, Bolsista PROSUC/ Capes II, E-mail: morganapcosta@gmail.com

a sua complementaridade a uma das obras selecionadas. Como resultado, partilharam a incidência de 502 diálogos explícitos, implícitos e possíveis de Paulo Freire.

No entanto, chama a atenção a presença de apenas 62 mulheres-autoras. Elza Freire é a mais citada dentre todas, sendo recorrentes as menções de agradecimentos e da vida que tiveram em comum, mas também de referência ao trabalho intelectual realizado na leitura dos manuscritos e sugestões de forma e conteúdo ao autor. Sobre Elza, Freire menciona alguns desses elementos em 11 das 33 obras analisadas. Outra educadora mencionada é Emília Ferreiro, identificada em pelo menos 06 obras. Freire a menciona quando faz referência à alfabetização em uma perspectiva crítico-problematizadora e dialógica em relação aos contextos dos sujeitos. Já, sobre os contatos com as feministas estadunidenses, identificam-se menções em 02 obras. Elas são apresentadas nas situações de experiência de aprendizado e autocrítica do educador brasileiro sobre a linguagem machista e colonialista presentes em seus livros, conferências e diálogos. A partir de interpelações em seminários e em cartas remetidas por elas, Paulo Freire reflete o quanto foi educado para o uso e a compreensão de uma linguagem universal como sendo suficiente para representar as mulheres. (PITANO, STRECK, MORETTI, 2019, p. 10). Ou como Moema Viezzer se refere a esse contexto, em específico, "a linguagem enquanto forma de expressão de toda uma cultura".

Com isso, gostaríamos de justificar a escolha do tema da comunicação, pois Paulo Freire nos oferece diálogos implícitos e possíveis com Moema Viezzer - socióloga, ambientalista, feminista e educadora popular que não está listada na análise dos/das pesquisadores/as responsáveis pelo estudo anteriormente mencionado. No entanto, no verbete "Mulheres" (MORETTI, 2019), resultante da referida pesquisa, Viezzer é apresentada ao leitor/a de Paulo Freire como uma educadora preocupada em sistematizar uma metodologia de Educação Popular Feminista.

Moema Viezzer (Caxias do Sul, 1938) é gaúcha, filha de trabalhadores rurais, que estudou em um convento para ser professora. Na juventude, atuou internacionalmente no Aggiornamento, um movimento de abertura da Igreja Católica ao mundo moderno, buscando diálogo com a sociedade em sua contemporaneidade, orientado pelo Concílio Vaticano II. Após essa experiência, passou a atuar na educação popular, no nordeste brasileiro (Pernambuco, Bahia, Maranhão), momento em que realizou a leitura da Pedagogia do oprimido, quando Paulo Freire já se encontrava no exílio. Em 1975, no México, participou da tribuna paralela à I Conferência Mundial da Mulher (ONU), cuja chamada era "Igualdade, Desenvolvimento e Paz". A conferência teve a participação de 133 delegações, dentre elas, a da Bolívia, representada pela sindicalista do Comité de Amas de Casa, Domitila de Barrios Chungara. Da participação de Domitila e dos diálogos com a Moema, originou-se o livro Si me permiten hablar. Testimonio de Domitila, una mujer de las minas de Bolivia (1977)[3]. No início dos anos de 1980, ajudou a fundar a Rede Mulher de Educação e segue sendo uma de suas principais vozes.

Sobre os encontros entre Moema Viezzer e Paulo Freire é interessante observar como ela os narra:

3 VIEZZER, Moema. Si me permiten hablar. Testimonio de Domitila, una mujer de las minas de Bolivia. México: Siglo XXI, 1977

> [...] quando voltei do exílio, morei num bairro próximo de sua residência e a gente se encontrou várias vezes. Contribuí para sua presença em vários eventos internacionais. Ele me ajudou muito quando voltei ao Brasil, até para decidir como continuar o trabalho que tinha iniciado com Domitila no México e dado seguimento com mulheres da República Dominicana e do Haiti. (…) se por um lado o exílio foi muito difícil de viver, foi também um momento em que aprendi muito. Tive a possibilidade de conhecer outras realidades e trabalhar com mulheres diferentes, e de aprender também muito sobre feminismo e aplicá-lo na educação popular no âmbito da América Latina, da qual tive a oportunidade de conhecer muitos países[4].

Assim, identificamos algumas aproximações entre ambos: a experiência do exílio, a andarilhagem, os aprendizados devido ao "contexto de empréstimo" e o pertencimento latino-americano, além da relação ético-política que os orienta permanentemente. Além dessa passagem, há outras duas que são relevantes para identificarmos os diálogos que eles estabeleceram. A primeira delas é de 1986, na Universidade Metodista de Piracicaba, em São Paulo, em um encontro nacional sobre Educação Popular. Através de uma pergunta escrita, Moema se dirige à Paulo: "como você vê a questão das relações de dominação e opressão entre homens e mulheres em nossa sociedade?" Na oportunidade, Freire respondeu: "jamais teria escrito Pedagogia do oprimido se, ao mesmo tempo, eu me permitisse oprimir minhas filhas, minha esposa e as mulheres com quem trabalho". E, conclui que: "as mulheres estão certas em organizar-se e dizer o que têm que ser mudado em relação às opressões que hoje sofrem. E nós, educadores, precisamos entendê-las, ouvi-las e acompanhar as mudanças que ocorrerão graças às suas iniciativas" (VIEZZER, 1996, p. 596). Através de sua pergunta, Moema explicitava as contradições de uma sociedade desigual entre homens e mulheres, contrariando a primazia da contradição de classe social, defendida por muitos educadores populares.

A outra situação de encontro-diálogo ocorreu em 1992, na Jornada de Educação Ambiental durante a realização da ECO-92, no Rio de Janeiro. Paulo Freire terminou a sua participação em uma mesa, com a seguinte frase: "Sem homem e mulher, o verde não tem cor". Conforme Moema, essa frase representa o encontro da Educação Popular com as relações sociais de gênero e a natureza. Ou seja: "A natureza e as mulheres, na sua condição de reprodutoras da vida, têm sido particularmente usadas pelo sistema tecnopatriarcal como objetos de mercado" (VIEZZER, 1996, p. 598). Assim, para uma sociedade em harmonia, o equilíbrio se encontraria na relação de produção de bens e na reprodução da vida.

A menção a essas intervenções e as reflexões de uma feminista, ambientalista e educadora popular são importantes para compreendermos o exercício de incorporar a opressão específica das mulheres e da natureza como parte de uma mesma pedagogia. Por tanto, algumas contribuições dos diálogos entre Moema Viezzer e Paulo Freire para a educação popular foram as de qualificá-los de outros modos: educação popular feminista e educação ambiental popular. De acordo com Viezzer, trata-se de encontrar

4 GÓMEZ, Margarita Victoria. Testemunho de Mulher: entrevista com Moema Viezzer. Disponível em: http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/testemunho-de-mulher-entrevista-com-moema-viezzer/. Acesso em: abril de 2023.

"confluências para um novo conceito de ser", fundamentadas no equilíbrio, harmonia e reciprocidade entre homens e mulheres, e deles com a natureza. (VIEZZER; MOREIRA, 1994, s.p).

Palavras-chave: Educação Popular Feminista. Educação Ambiental Popular. Mulheres.

REFERÊNCIAS

DELLA LIBERA, Aline Lemos da Cunha; EGGERT, Edla; MORETTI, Cheron Zanini. "Se me deixam falar" sobre Educação Popular Feminista: saber de experiência feito, classe social e cultura popular. *In*: LIMA, Adriane. (Org). **Caderno de Educação Popular Feminista**: círculos de saberes e de aprendizagens. México: CEAAL, 2021. Disponível em: <https://www.ceaal.org/v3/GTCeaal/GAFA/CadernoEPFgafa.pdf>. Acesso em: abr. 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

VIEZZER, Moema L. Paulo Freire e relações sociais de gênero. *In*: GADOTTI, Moacir. (Org). **Paulo Freire**: uma biobliografia. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, UNESCO, 1996, p. 596-598.

VIEZZER, Moema L. Gênero: as relações de gênero na educação socioambiental. *In*: TRAJBER, Rachel; MANZOCHI, Lúcia Helena. (Orgs). **Avaliando a educação ambiental no Brasil**: materiais impressos. São Paulo: Gaia, 1996, p. 173-184.

VIEZZER, M.; MOREIRA, T. (Orgs). **Um outro jeito de ser**. São Paulo: Rede Mulher de Educação/Unicef, 1994.

MORETTI, Cheron Zanini. Mulheres. *In*: PITANO, Sandro de Castro; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanini Moretti. (Orgs). **Paulo Freire**: uma arqueologia bibliográfica. Curitiba, Appris, 2019, p. 291-294.

EIXO 15

PAULO FREIRE: OUTROS DIÁLOGOS POSSÍVEIS (REMOTO)

Cartas Pedagógicas

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

A dor e o amor em escrever uma carta pedagógica em cinco partes

Fabiana Sodré Fagundes[1]

Draveil, 10 de abril de 2023.

Queridos, queridas e querides participantes do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire, é com imenso prazer que venho, por meio desta Carta Pedagógica, me apresentar e compartilhar com vocês minhas experiências docentes. Mas por que por meio de carta?! Já que estamos neste Fórum tão especial, eu não poderia perder essa chance! E de acordo com o Dicionário de verbetes de Paulo Freire:

> […] manifestar-se por escrito, através de cartas era um hábito constante de Paulo Freire: uma das formas de comunicação que Paulo tanto gostava. […] Daí pensar sobre o diálogo como exercício rigoroso do pensamento refletido e compartilhado precisava se apoiar em um instrumento coerente. A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso. (VIEIRA, 2018, p.75).

1 Cofundadora do Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França; Associação Herança Brasileira (HB); formada em Letras-Inglês pelo IPA (Porto Alegre); e-mail: fabifagundes19@yahoo.com.br.

Como era próprio desse pensador da prática educativa, seu pensamento consistia no exercício da coerência com a prática (FREIRE, 2000). Por isso, ao receber esse convite para estar com vocês, fui verdadeiramente tocada e assim, sem mais delongas e muita amorosidade, acredito que posso começar: sou gaúcha, formada em Letras/Inglês pelo IPA, em Porto Alegre. Ou seja, sou uma professora que, após 10 anos de docência e muitas andarilhagens, decidi largar tudo e ir me aventurar para os lados franceses, em uma busca de mim mesma.

Quando cheguei na França, tive muitas desilusões, pois ainda não sabia falar o idioma e nada estava saindo como eu havia planejado. Mas graças à internet e às redes sociais comecei a seguir e participar de eventos e associações brasileiras, e foi através do segundo encontro de mulheres brasileiras da França, realizado pela Associação Sol do Sul, que conheci a Herança Brasileira, onde novamente me apaixono e me aproximo da educação, pois falar português, assim como ser professora, era o que eu sabia fazer, com muito orgulho. Hoje, quatro anos mais tarde, casada e com um filho, continuo sendo professora de inglês por profissão e professora/animadora de português por vocação na Herança Brasileira, que é uma associação de pais que desejam transmitir a língua portuguesa como herança aos filhos, oferecendo atividades presenciais e a distância.

E olhem só, que mundo pequeno! Foi por aqui que acabei encontrando nossa tão amada, amiga, professora e escritora Ana Lúcia Souza de Freitas. Tão apaixonada por tudo que faz, que acabou me despertando e me motivando a voltar a estudar e me aprofundar melhor sobre o legado de Paulo Freire. E aqui estou, fazendo parte deste e outros diversos projetos relacionados a ele. Tem sido um imenso prazer estar entre vocês, podendo aprender, compartilhar e viver tantas emoções, unidos em uma mesma causa, mesmo tão distantes! Entre sotaques, gírias e chimarrão, também aproveito para matar um pouco a saudade da terrinha!

Meu primeiro contato com Cartas Pedagógicas foi dentro do Curso de Extensão "Cartas Pedagógicas como instrumento de ensino, pesquisa, extensão e gestão", quando no dia 17 de abril de 2021, fui provoc-ada por Ana Lúcia a escrever minha primeira carta-memória do terceiro encontro. Cheguei meio perdida, mas logo achada em meio às reflexões do professor Celso sobre sua carta em construção, sua dificuldade, seu desconforto e diversas indagações em como escrever algo que está em processo de aprendizagem e em como uma Carta Pedagógica deve ser. Sem esquecer do registro da prof. Ana em relação aos questionamentos levantados para refletirmos sobre o lugar de quem nunca escreveu uma carta, do nosso papel na mediação do processo, em pensarmos como iremos fazer para recriar essa experiência em outros espaços e em diferentes contextos, seja com crianças, adolescentes, adultos, colegas, família e etc, pois não é fácil escrever.

Realmente, não é nada fácil! Já estou aqui há quase 2 dias! O que me faz refletir sobre o dilema da COMPREENSÃO-AÇÃO, também mencionado pela Ana e que fiz questão de anotar palavra por palavra: "enquanto não compreendo, eu não começo a fazer, mas enquanto eu não começo a fazer eu também não consigo compreender." Simplificando assim a proposta em construir a compreensão a partir da própria experiência, modo freiriano de produzir conhecimento, como ela sempre gosta de dizer, PONDO A MÃO NA MASSA! Cada um fazendo as suas cartas, utilizando e relembrando os 5

apontamentos, para ajudar a organização da escrita de uma Carta Pedagógica (FREITAS, 2020) que começamos a falar no ateliê de carnaval. (FREITAS, 2021).

Mas será que realmente funciona? Resolvi testá-los nessa minha carta! Com a ajuda dos nossos diários, **o primeiro apontamento** é sobre: qual é a experiência (prática ou teórica) que eu quero compartilhar? Minha carta-memória sobre o nosso encontro, a dificuldade em escrever e o uso dos 5 apontamentos na minha escrita; **o segundo** é sobre o destinatário, para quem? Meus colegas do curso de extensão; **o terceiro** e sobre: qual o título? Minha primeira carta-memória; **o quarto** é sobre motivação e problemática: Qual é a ideia que eu quero defender? Tenho sido motivada por Ana Lúcia e quero defender as mudanças que isso tem gerado em minha vida, conforme o TETRAGRAMA DA TRANSFORMAÇÃO PERMANENTE da prof. Ana Lúcia, AÇÃO-REFLEXÃO-EMOÇÃO-REGISTRO, podemos escrever sobre tudo que fazemos e vivenciamos ao longo da nossa caminhada, com a liberdade de registrar nossas emoções. E **o quinto** é sobre: quais são as provoc-ações? Bom, parece que os apontamentos funcionam mesmo! Mas será que após as leituras estudadas estaremos prontos a escrever, orientar e levar a escrita das cartas para todos e em todos lugares? E vocês já testaram os cinco apontamentos? Como se organizaram para a escrita de suas Cartas Pedagógicas? E se sentem prontos para esta caminhada de registros, memórias, experiências, reflexões e emoções incontáveis que vivemos?

Fabiana Sodré

Palavras-chave: Cartas Pedagógicas. Amorosidade. Andarilhagens.

REFERÊNCIAS

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

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Leituras de Paulo Freire**: Uma Trilogia de Referência. 2. ed. New York: Editora BeM, 2020.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Carta sobre Cartas Pedagógicas: homenagem a Paulo Freire no ano do centenário de seu nascimento. **Cadernos de Educação**, n. 65, 2021, p. 1-14. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/22096>. Acesso em: 10 abril. 2023.

VIEIRA, Adriano Hertzog. Cartas Pedagógicas. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 75-76.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

A educação e o meio ambiente: apostando na criança pela sustentabilidade

Jéssica Sanna Soares Pons[1]

Gravataí, 08 de março de 2023.

Caros colegas...

Sou professora da Rede de Ensino dos Municípios de Glorinha e Gravataí, do Estado do Rio Grande do Sul. Esses municípios são de extrema importância para o desenvolvimento sociopolítico e econômico para a capital e para o Estado.

Nas áreas de formação destes municípios nasce e corre o Rio Gravataí. Rio de extrema importância para a população dessas cidades e demais municípios vizinhos. Todavia, mesmo com toda sua importância, o Rio Gravataí se tornou manchete das redes sociais, rádios e mídias no geral, devido a quantidade de lixo descartados em suas margens e dentro dele. De acordo com Angelita C. A. Pereira,

> [...] a poluição ambiental também vem do elevado aumento da população mundial o que leva ao consumo em demasia de embalagens e lixo de todos os tipos sem contar no desmatamento em áreas de preservação ambiental para aumentar a área de plantio de grãos e vegetais para consumo humano que também aderiu ao conhecimento científico, o qual trouxe os agrotóxicos e fertilizantes para atingir as expectativas de índices de produção. (Angelita C. A. Pereira, p. 7, 2009.

A situação dos resíduos acumulados na água do Rio Gravataí estava tão crítica, que foi

1 FURG, 2018. Especialista em Educação Ambiental; yessicasanna@yahoo.com.br

denunciada por moradores locais. Salienta-se a importância de projetos educacionais e de ações de preservação, pois, foi necessário um grande volume de resíduos aparecer após um período de estiagem para que o poder público realizasse uma limpeza no local. Em outras palavras,

> Daí também, o equívoco em que tombam grupos populares, sobretudo no Terceiro Mundo quando, no uso de seu direito, mas, indo além dele, (...), possibilitam às vezes que o Estado deixe de cumprir seu dever de oferecer educação de qualidade e em quantidade ao povo. Quer dizer, em face da omissão criminosa do Estado(...). A situação se torna cômoda para o Estado. (...), os Movimentos Populares teriam de continuar, de melhorar, de enfatizar sua luta política para pressionar o Estado no sentido de cumprir o seu dever. (FREIRE, Paulo, 1992, p.21).

Diante da real situação e como educadora, vi a possibilidade de dialogarmos com as grandiosas obras de Paulo Freire quanto ao tema Educação Ambiental. Pausarmos nossas ações para refletirmos sobre nossa atuação e fazer pedagógico, diante de temas tão relevantes como este, deveria ser uma constante. Segundo a Angelita C. A. Pereira é "(...)a partir do diálogo, iniciamos a descoberta de novas possibilidades; (...) prática dialógica para a reflexão e retomadas das práticas pedagógicas", e como cidadãos. Acredito no ensino público de qualidade e nas práticas pedagógicas com os princípios de Paulo Freire. Desta forma, o fórum é uma excelente oportunidade para compartilhar experiências e reflexões sobre a aplicação da pedagogia freiriana, além de conhecer novas perspectivas e estratégias de ensino, gostaria de contribuir com a minha participação. Certamente, as trocas de ideias e experiências com outros professores e estudiosos da pedagogia freiriana poderá enriquecer ainda mais a minha prática docente e principalmente a compreensão sobre a importância da educação crítica e libertadora para a transformação social.

O pensamento de Paulo Freire é caracterizado pela ênfase na humanização do processo de ensino e aprendizagem e na construção de relações democráticas e igualitárias. Nesse sentido, a minha ideia segue a linha de que na educação trabalhamos com uma diversidade de assuntos com os alunos, assuntos esses que estão diretamente ligados ao seu cotidiano e que se encontram vinculados na mídia, assim como afirma a Mestra Angelita (p.76, 2009), "(...) o meio ambiente é de muito proveito para nós educadores, pois podemos transitar por vários outros referenciais de conhecimento que se funde em manter o ambiente em que pertencemos em harmonia."

No ano de 2019, realizei no município de Cachoeirinha-RS, um projeto de ação que buscou sensibilizar os alunos pela busca do meio ambiente sustentável, visando deixar para as gerações futuras um ambiente mais saudável. Um passo para a formação consciente de cidadãos por meio de projetos os quais a professora Angelita Carla Alves Pereira defende em seu artigo "Apostando na criança pela sustentabilidade", artigo publicado no ano de 2009 com tema tão atual.

A necessidade de promover a sensibilização veio do triste dado de que o Rio Gravataí, apesar de ser considerado um dos mais belos rios do estado do Rio Grande do Sul, está entre os cinco

mais poluídos do País. Se posicionar frente às questões que envolvem o pertencimento ao lugar é fundamental na educação, pois quando se sente pertencente, se pode atuar com justiça social em prol ao cuidado de si, do outro e do meio ambiente. Desse modo, a proposta do projeto dentro de sala de aula foi de contextualizar o Rio Gravataí, sua importância, desenvolver atitudes de cuidado ambiental, valorização do meio ambiente, ressaltando a relevância da água como elemento para a sobrevivência dos seres vivos, contextualizando e articulando os debates com a realidade dos alunos.

A problemática da pesquisa girou em torno das seguintes questões: Como os alunos percebem o meio ambiente e o sentimento de cuidado com ele? Quais conhecimentos, alunos do terceiro ano fundamental de uma escola municipal, possuem acerca do Rio Gravataí? As respostas do projeto de ação, tornaram-se um artigo que me tornou Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Rio Grande, além de fortalecer a sensibilização socioambiental dos alunos para que reflitam e ajam em prol ao cuidado da água e do meio ambiente, promovendo momentos de diálogos, que permitiram o reconhecimento dos alunos como parte integrantes do meio. O trabalho foi desenvolvido a partir da crítica e o saber-agir, com a temática central água. A professora Angelita ressalta que "a necessidade de realizarmos projetos de conscientização do homem para a preservação do meio ambiente é cada vez maior, pois as catástrofes estão diariamente na mídia".

A escola é uma instituição responsável pelo desenvolvimento integral dos alunos, ressalta se que, de acordo com a Política Nacional de EA (PNEA, 1999), e as Diretrizes Nacionais para a EA (DCNEA, 2012), a EA não será constituída como disciplina, mas como dimensão de conteúdos e prática educativa de modo que os enfoques interdisciplinares possam contemplar os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos inter-relacionados.

Apesar de toda a proposta defendida tanto pela professora Angelita em seu artigo e da execução do projeto de ação, e mais as constantes matérias divulgadas amplamente em diversos meios de comunicação sobre as condições do Rio Gravataí, ainda assim, sinto falta do apoio para desenvolver propostas em "que a criança pode ser disseminadora de conhecimento em suas famílias e no futuro serão os próprios atuantes na manutenção deste propósito- o de manter um meio ambiente sustentável."

Freire em sua obra, "Educação como prática de liberdade", tem uma conexão importante com a educação ambiental, uma vez que propõe a educação como um processo de conscientização crítica para a transformação da realidade social e ambiental. Freire destaca a importância de compreender a realidade em sua totalidade incluindo a relação entre os seres humanos e a natureza, e a necessidade de uma educação que promova a conscientização ambiental.

Assim, contribuir para as fronteiras Freireanas implica em valorizar a diversidade, o diálogo, o respeito e a solidariedade, bem como compreender as fronteiras como espaços de interação e enriquecimento mútuo. Esse tipo é um desafio importante para a educação, que deve ser capaz de formar cidadãos conscientes de sua responsabilidade social e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e humano. Paulo Freire foi um educador conhecido por sua pedagogia crítica e

libertadora, que valoriza a participação ativa dos alunos. Seria está uma abordagem capaz de superar a divisão de classes sociais e promover a consciência crítica para uma transformação real, diante de um mundo globalizado?

Palavras-chave: Sustentabilidade. Educação Ambiental. Freire.

REFERÊNCIAS

PEREIRA, Angelita C.A. Biodiesel: um pensamento desenvolvimentista com a preocupação ambiental. Educação Ambiental. Cesuca. Cachoeirinha, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

WURLITZER, Claudio. **Semeando Ecologia Colhendo Cidadania**. 2. ed. Clube Literário Gravataí, 2011.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

A Educação Popular como possibilidade de empoderamento de pescadores e pescadoras artesanais de Tocantinópolis-TO

Mateus Filho Vieira do Nascimento[1]
Lisiane Costa Claro[2]

Tocantinópolis-TO, 10 de Abril de 2023.

Caros pescadores e pescadoras que residem na colônia de pesca Z-7 da cidade de Tocantinópolis-TO, é um prazer lhes escrever esta carta. Esperamos que se encontrem bem e com saúde. Em meio às variações do clima Tocantinense, considerando que hoje tivemos um temporal com ventos fortíssimos, é que escrevemos esta carta pedagógica que busca promover um diálogo reflexivo acerca da Educação Popular como possibilidade de Empoderamento, tendo como base, os pressupostos de Paulo Freire sobre Educação Popular.

Aqui destacamos que o Empoderamento é discutido na obra de Freire, mantendo a grafia da língua inglesa como aponta devido a "riqueza da palavra ***empowerment***, que significa A) dar poder a, B) ativar a potencialidade criativa, C) desenvolver a potencialidade criativa do sujeito, D) dinamizar a potencialidade do sujeito" (SHOR; FREIRE, 1986, p.10). Neste sentido, Guareschi (2020), evidencia que o Empoderamento em Freire, está compromissado com um viés de acentuar a potência criativa

1 Universidade Federal do Tocantins, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde, mateus.filho@mail.uft.edu.br
2 Universidade Federal do Norte do Tocantins e Universidade Federal do Tocantins, Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Saúde, lisiane.claro@uft.edu.br

dos sujeitos, de desenvolvimento das capacidades humanas, portanto, assume uma dimensão social e política, alicerçada nas relações no horizonte de tomada de consciência social. Por isto, gostaríamos de compartilhar sobre estas relações, tão potentes, que se dão em torno da pesca, em torno do rio Tocantins e em torno de uma construção coletiva, feita às inúmeras mãos.

Ademais, se comunicar por meio de cartas é algo que vai além de transmitir uma mensagem e aguardar pelo retorno. A carta, em especial a carta pedagógica, é uma maneira legítima de expressarmos nossos anseios e sentimentos acerca de uma determinada situação. Além disso, consideramos a carta também como expressão considerando os lugares de fala e de escuta, capaz de expressar parte do nosso sentimento de pertencimento a uma cultura ou a um movimento popular.

Por isso, apresentamos por meio desta carta, a importância da Educação Popular para a construção de sujeitos críticos que apostem em um projeto emancipador, reconhecendo também, a relevância do movimento popular e articulador presente nos espaços coletivos da pesca, considerando esta potência para a educação nas comunidades tradicionais de pesca e ribeirinhas, como o caso da comunidade de pescadores artesanais aqui de Tocantinópolis/TO.

Caros pescadores e pescadoras tocantinopolinas, ao estamos situados na região conhecida como Bico do Papagaio, no extremo norte do Tocantins, reconhecemos que o município se constitui com base na comunidade tradicional de pesca artesanal que esteve presente desde a criação da cidade de Tocantinópolis-TO. Desde a época de sua fundação, no ano de 1943, a produção pesqueira se correlacionou com o cotidiano alimentar da comunidade, ao trabalho e a comercialização local do pescado, além dos costumes que adentram o cotidiano: no lazer, nas pescarias ao final de tarde, nos banhos de rio etc.

Desta forma, a pesca passou a ocupar um papel importantíssimo no modo de vida da nossa comunidade, reforçando a sua identidade cultural, concordam? Nessa comunidade também ocorre a produção dos saberes populares e conhecimentos, vinculados ao rio como um espaço e tema de ensino e aprendizagem. Há correlação amigável e sustentável mediante seu ofício para com a natureza. Afinal, quem melhor conhece o rio, suas cheias e secas, do que vocês, meus caros e caras?! O processo extrativista realizado por vocês, com base no pescado, está enraizado na cultura local, possuindo diversos sentidos e significados para a nossa comunidade tradicional.

Dentro da comunidade pesqueira é comum que vocês mantenham atitudes de cooperativismo/coletividade, considerando todo o processo estrutural na pesca, que corresponde a sua ida ao rio, a limpeza e ao preparo do pescado. Estas relações nos ensinam sobre solidariedade e respeito entre os diferentes gêneros e gerações. Pois é na beira do rio, com crianças, mulheres e idosos, que estas relações se fortalecem e é no revezamento dos papéis que a pescaria possibilita, é que aprendemos mais com todos e todas vocês.

Amigos leitores, Freire (1970) nos fala da potencialidade dos movimentos populares e ação coletiva como indicador positivo de construção de conhecimento e experiências. Percebemos a transmissão dessa práxis popular no campo da pesca, por exemplo. Navegando pelas águas, ouvindo suas

vozes, estimados homens e mulheres da pesca, é que identificamos seus anseios pelo objeto de trabalho: a captura do pescado. Percebemos um leque de situações antagonistas que também caracterizam o modo de vida do pescador ribeirinho, marcada por conflitos e desigualdades. Deste modo, o rio também é um espaço de lutas e resistência, onde os pescadores anseiam pelos seus direitos, melhores condições de trabalho, e ao combate à exploração maciça dos recursos naturais.

Considerando as premissas epistemológicas de Freire (2007) acerca da Educação Popular, considerando os conhecimentos construídos por vocês e por nós em comunhão (nós, que somos sujeitos oriundos das camadas populares, hoje, em compromisso com a Educação, ocupamos os espaços da Universidade Pública). Dessa maneira, buscamos contribuir para que as escolas reconheçam e abordem mais seu ofício, considerando sua corporeidade e oralidade. Assim valorizamos uma escola que considere as características peculiares presentes no cotidiano das pessoas que são pescadoras artesanais: tais como as narrativas populares, a relação corpo e natureza e as próprias histórias que os pescadores forjam a partir de suas vivências cotidianas com o espaço em que a pesca é praticada.

Logo, os hábitos de pesca não só constituíram um aspecto de sobrevivência e/ ou comercialização, mas uma atividade cultural que foi sendo repassada por meio da oralidade e corporeidade, dotadas de diversos sentidos e significados para a comunidade pesquisa. Por tudo isso, buscamos provocar com maior força, que suas experiências e conhecimentos estejam presentes nas escolas da comunidade ribeirinha que constituímos.

Um exemplo sobre como se dá a partilha e os aprendizados nas comunidades de pesca, em espaços não-formais de educação, é identificado ao analisarmos a maneira pela qual acontece a pesca com redes nos rios. É comum que vocês saibam qual o melhor local para "armar" a rede. Nas cheias do rio, os peixes costumam se abrigar em matagais. Vocês usam todo seu conhecimento adquirido com a prática da pesca para facilitar a captura do pescado, ensinando assim outras pessoas: filhos, netos, companheiras e companheiros. Consideramos a relevância de os espaços formais de educação dialogarem com estas experiências, pois nas escolas temos a presença de seus filhos, netos, bisnetos…

Pensando na maneira em como acontece o ensino dentro das comunidades de pesca, é nítida a construção de laços saudáveis entre a natureza, o rio e o próprio pescador. Todas essas experiências foram forjadas a partir do seu cotidiano. Se olharmos para o rio como uma extensão da escola, percebemos que nesse local também acontece a troca de saberes. A pesca como ato educativo não só serve para despertar uma dimensão crítica frente às manifestações das culturas populares, mas para reivindicar sua territorialidade que aos poucos está sendo suprimida pelos interesses egoístas da atual sociedade capitalista. Por isso, a importância de uma Educação libertadora.

Mas, como podemos nos libertar? Para Freire, para que possamos nos libertar das "amarras" impostas pela lógica mercadológica, é preciso não só entender os princípios da coletividade e da criticidade, mas apostar na concepção de uma Educação Popular, tendo como suporte uma pedagogia libertadora: progressista, crítica e transformadora. Portanto, Freire (1995) afirma que os saberes

populares historicamente construídos, corroboram para a criação de uma identidade popular, uma vez que essa cidadania é construída com base numa crítica coletiva. Assim, o empoderamento por meio das experiências da pesca, pode ocorrer no âmbito escolar, possibilitando uma maior troca de experiências e aprendizados.

Palavras-chave: Paulo Freire. Pescadores. Educação Popular.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Fórum de Participação Popular das Administrações Municipais**: Poder local, participação popular e construção da cidadania. Belo Horizonte: Instituto Pólis, 1995.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Política e educação**. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020. p. 186-187.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

As potencialidades das cartas pedagógicas na formação de professores no estágio supervisionado

William Teixeira Alves[1]
Aristóteles Berino[2]

Barra do Piraí, 19 de março de 2023.

Estimado professor Aristóteles Berino, a quem hoje tenho alegria de chamar de meu orientador, espero que esta carta pedagógica venha encontrá-lo bem e cheio de esperança por tempos melhores para nosso país e, consequentemente, para a educação que sonhamos. Nesta tarde de domingo, tomando um delicioso café, decidi escrever-lhe para agradecer por esta oportunidade incrível de ser orientado por alguém tão inspirador e competente como o senhor. Desde que o conheci, ainda durante o mestrado, sempre admirei seus trabalhos e sua trajetória profissional.

Com muito entusiasmo, externo o quanto tenho sido afetado e o quanto tenho sido feliz por poder pesquisar um tema que me toca desde a adolescência. Acredito que a nossa pesquisa, que tem como foco a potencialidade das cartas pedagógicas no processo de formação de professores, tem um papel fundamental em estimular o diálogo entre os professores e alunos, assim como entre os próprios pesquisadores. Como Isabela Camini (2012) afirma, a carta é um instrumento pedagógico que promove o diálogo entre os sujeitos, favorecendo a construção de uma aprendizagem colaborativa e significativa.

Com base nessa perspectiva, pretendo investigar como os estagiários do curso de Pedagogia de uma faculdade de Três Rios, cidade do interior do Rio de Janeiro, percebem a utilização das cartas

1 UFRRJ- PPGEDUC / FAETERJ-Três Rios, Doutorando em Educação, wyl.alves@gmail.com
2 UFRRJ- PPGEDUC, Doutor em Educação (UFF), aristotelesberino@yahoo.com.br

pedagógicas em seu processo de formação e como essa estratégia pode contribuir para a melhoria da sua formação e prática pedagógica. Como bem disse Paulo Freire, o diálogo é a comunicação horizontal, a que não implica dominação. Acredito que a utilização das cartas pedagógicas pode trazer à tona a voz dos alunos e dos professores, criando um espaço de diálogo e reflexão mútua.

Pelas leituras que tenho feito e pela experiência com o trabalho com cartas em algumas de minhas práticas pedagógicas, tenho percebido que as cartas pedagógicas representam uma importante estratégia didática para a formação de professores e para a prática pedagógica em geral. Elas permitem que os educadores expressem suas ideias e sentimentos de forma clara e objetiva, e que possam refletir sobre sua própria prática e sobre a relação com seus alunos.

As cartas pedagógicas representam um importante legado de Paulo Freire, que via nelas uma forma de fomentar o diálogo e a reflexão crítica no processo educativo. Em sua obra "Pedagogia da Autonomia", Freire (1996) destaca a importância da comunicação dialógica como forma de criar um ambiente de aprendizado autêntico e emancipatório, em que os sujeitos são incentivados a se tornarem agentes ativos de seu próprio processo educativo, e isso é uma boniteza, não é mesmo, professor Aristóteles?

Nesse sentido, as cartas pedagógicas se mostram como uma ferramenta pedagógica que possibilita essa comunicação dialógica, ao permitir que pesquisadores, professores e alunos compartilhem suas experiências e reflexões sobre o processo educativo. Como afirma Isabela Camini (2012, p. 23), as cartas pedagógicas "abrem espaço para o diálogo e para a construção conjunta de saberes, valorizando a troca de experiências e a participação ativa dos sujeitos envolvidos".

A utilização das cartas pedagógicas como instrumento de formação pode contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade dos professores, além de favorecer o diálogo e a reflexão sobre a prática educativa. Conforme defende Isabela Camini, "a carta pedagógica é um instrumento que pode ajudar a desatar os nós de comunicação, fazendo com que haja um diálogo autêntico entre os sujeitos envolvidos no processo educativo" (CAMINI, 2012, p. 6).

No entanto, é importante considerar que a metodologia com cartas pedagógicas requer certa sensibilidade por parte dos envolvidos, tanto dos professores quanto dos alunos. É preciso ter habilidade para interpretar e compreender as mensagens expressas nas cartas, além de dispor de um ambiente de confiança e segurança para o diálogo.

Espero que, ao final dessa pesquisa, o senhor e eu, de alguma forma, possamos contribuir para a formação crítica dos futuros professores e para a melhoria da educação em nosso país. Mais uma vez, agradeço pelo apoio e pela confiança depositados em mim.

Atenciosamente,

William Alves

Rio de Janeiro, 7 de abril de 2023.

Querido William, é com alegria que aceito seu convite para esse diálogo. Demorei um pouco para responder, nem sempre me ocorre de imediato alguma ideia sobre como prosseguir com uma conversação sobre pesquisa e orientação acadêmica. Não sei muito bem como isso funciona mentalmente, mas aguardo alguma "inspiração", algo assim, para uma contribuição mais significativa. Já tínhamos conversado sobre a possibilidade de uma pesquisa abordando, a partir de Paulo Freire, o uso de "cartas pedagógicas" na formação de professores e professoras. Gostei muito da ideia porque parece lidar com uma preocupação que tenho mantido nos últimos anos e de modo cada vez mais acentuado.

De início, gostaria de dizer que gosto de ler publicações de cartas escritas por autores que admiro. Como exemplo, acho muito bonito o volume **Cartas a um jovem poeta**, de Rainer Maria Rilke (2007, p.23). Trata-se de uma correspondência trocada com um aspirante a poeta também, Franz Kappus. Há uma delicada beleza que Rilke ensina à Kappus: "As coisas em geral não são tão fáceis de apreender e dizer como normalmente nos querem levar a acreditar; a maioria dos acontecimentos é indizível, realiza-se em um espaço que nunca uma palavra penetrou [...]". A forma literária que encontramos muitas vezes nas cartas são de uma percepção particularmente penetrante. Acontece quando as palavras encontram uma liberdade maior para investigar o real. Então, são tocantes quando dividem o mundo humano de modo relativamente espontâneo e autêntico. A experiência do tempo me parece fundamental para cativar o nosso interesse por elas. Há um vagar para que elas nos alcancem e um demorar-se para ler e escrever também. Uma duração que transformamos em imaginação, em sonho e cultivo da beleza.

No entanto, encontramo-nos em um mundo de grandes transformações na prática da comunicação e as cartas parecem não ter mais lugar porque é a própria experiência plena do tempo que nos escapa. Diz o filósofo Byung-Chul Han (2021, p. 13): "o inquietante na experiência de tempo atual não é a aceleração como tal, mas sim a conclusão faltante, ou seja, a falta de ritmo e do compasso das coisas". Passamos o dia recebendo notificações, mensagens e e-mails, que chamam nossa atenção e solicitam algum retorno. Somos provocados também a reagir de modo maníaco nas redes sociais. Fazemos e comentamos postagens como uma estranha necessidade de aparecer em todo o universo digital, vontade de uma inesgotável presença instantânea que esgota a existência na ubiquidade informática. A simultaneidade aniquila o compasso.

Byung-Chul Han (2018, p.91) compara a corrida o indivíduo da sociedade do cansaço a um hamster que corre na roda que gira ao redor de si mesma. Existe apenas uma aceleração constante, sem a dilação necessária ao proveito da intensidade, sem a qual nada pode ser adequadamente vivido. A comunicação é uma prática do contato, mas na sociedade do cansaço, ele diz: "os novos meios de comunicação estão destruindo cada vez mais a relação com o outro. O mundo digital é pobre em alteridade e em sua resistência [...], o eu narcísico encontra-se sobretudo consigo mesmo". Poderíamos

pensar, então as "cartas pedagógicas" como um dispositivo de resistência em um processo de formação de professores e professoras que procura pela alteridade do sujeito, condição para uma educação como prática da liberdade, como propunha Paulo Freire.

Há um livro muito bonito publicado por Nathercia Lacerda (2016), a partir de uma correspondência com Paulo Freire, seu primo, entre os anos de 1967 e 1969. Ela tinha apenas 9 anos quando começaram a trocar cartas e Paulo Freire encontrava-se no exílio. A última carta enviada por Paulo Freire foi escrita em uma folha com selo da Universidade de Harvard. É uma publicação muito bonita porque vai além da memória familiar e histórica, de narrativas e imagens. O que já seria suficiente. Mas **A casa e o mundo lá fora** é uma criação artística também, com ilustrações de Bruna Assis Brasil. É resultado principalmente da imaginação de Nathercia Lacerda (2026, p. 55), que transformou as cartas que trocou com Paulo Freire em uma "busca de um outro tempo", uma experiência hoje vital, resistir ao cansaço da comunicação contemporânea e demorar-se para como condição para conhecer Paulo Freire hoje, ainda vivo: "Às vezes eu sinto como se fosse um menino também. Tenho vontade de correr. De brincar. De cantar. De dizer a todo mundo que gosto de viver".

O Paulo Freire que nos interessa para a pesquisa com formação de professores é o Paulo Freire que ainda vive.

Palavras-chave: Cartas pedagógicas. Diálogo. Formação de professores.

REFERÊNCIAS

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

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

HAN, Byung-Chul. **Favor fechar os olhos**: Em busca de um tempo outro. Petrópolis: Vozes, 2021.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2ª ed. ampliada. Petrópolis: Vozes, 2017.

LACERDA, Nathercia. **A casa e o mundo lá fora**: cartas de Paulo Freire para Nathercinha. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Cartas a Vanira

Eliane Caetano da Rosa[1]

Jaguarão, 08 de abril de 2023

O presente trabalho trata-se de uma saudosa lembrança de duas cartas pedagógicas que escrevi a você querida colega Vanira, do Curso PPGEdu/UNIPAMPA: Mestrado em Educação, durante o mês de fevereiro quando cursávamos o componente curricular Cartas Pedagógicas: o legado de Paulo Freire no ensino e na pesquisa em educação, ministrado pela Professora Drª Ana Cristina da Silva Rodrigues no campus Jaguarão.

Durante o período de atividades práticas e teóricas em que estudamos as obras de Paulo Freire um educador e filósofo brasileiro cuja obra é reconhecida internacionalmente por sua contribuição à educação popular e à luta por uma sociedade mais justa e igualitária, juntas, tivemos o privilégio de refletir sobre a atualidade do pensamento freireano.

> Imagino ser possível pensarmos a atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire a partir do vigor das sínteses teóricas e práticas que promoveu. Freire é um autor representativo de um contexto histórico da América Latina na metade do século XX, tendo o mérito de sistematizar experiências e projetar ações que visavam à transformação social (PEREIRA, 2018, p. 48).

Sua obra, que se concentra principalmente na pedagogia crítica, continua a ser relevante até os dias de hoje. Em um mundo em que a desigualdade social e a exclusão são problemas endêmicos, a

1 Universidade Federal do Pampa- Unipampa, Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGEdu, Mestrado em Educação

obra de Freire destaca a importância da educação como uma ferramenta para a transformação social. É com muita satisfação que hoje me vejo refletindo a respeito do quanto aprendemos a respeito da educação como forma de libertação e através das cartas pedagógicas, pois através das cartas podemos pensar sobre a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Entre a primeira e a segunda carta que escrevi a você, podemos observar o quanto as cartas pedagógicas ampliaram o meu e o seu conhecimento a respeito das obras de Freire e da atualidade dessas, podemos observar que apesar de ter sido um componente de intensivo de verão as cartas pedagógicas são excelentes mecanismos de reflexão para o nosso caminho a ser percorrido durante o Mestrado e também para pensarmos nossas práticas pedagógicas em sala de aula.

Além disso, as cartas pedagógicas podem ser usadas como uma oportunidade para os educadores e educadoras se conectarem com os estudantes e compartilharem experiências e ideias. Através da discussão dessas cartas foi possível expandir meu conhecimento e obter uma perspectiva mais ampla sobre as práticas pedagógicas que utilizam as cartas como recurso para o desenvolvimento contínuo de reflexão dentro e fora das salas de aula.

Acredito que estimular o debate sobre as cartas pedagógicas pode servir como ponto de partida para a construção de um conhecimento coletivo e para o desenvolvimento de nossas práticas pedagógicas, ao publicar cartas pedagógicas os educadores e educadoras podem divulgar experiências bem sucedidas, emocionantes e humanizadoras, tão ricas em conhecimento quanto foi a nossa nesse verão de 2023.

Seguem as cartas um e dois e a reflexão a respeito das cartas pedagógicas que fiz na segunda carta.

PRIMEIRA CARTA A VANIRA

Jaguarão, 06 de fevereiro de 2023

Querida Vanira!

Me chamo Eliane, tenho 41 anos, sou natural de Arroio Grande - RS. Cursei Licenciatura em Pedagogia na Unipampa entre 2018 e 2022, atualmente curso Mestrado Profissional em Educação pela Unipampa.

Somos colegas de curso, penso que a tecnologia quase que nos obriga a fazermos as coisas mais rápido, poucas pessoas pensam em fazer uma carta de apresentação, eu inclusive.

Hoje, diante desafio de resumir você e eu nessas poucas linhas, quero dizer-te que desde que cheguei ao curso, tenho observado o quanto você é espontânea, alegre e prestativa.

Essa alegria de viver está estampada em suas participações nas aulas, nas cores, tranças

e acessórios que ajudam a compor essa personalidade de mulher iluminada. Estamos findando o primeiro semestre, e já posso dizer que mesmo separadas geograficamente, passamos muitas coisas juntas, organizamos nossas vidas pessoais, vencemos os medos e a timidez dos primeiros dias de aula.

Parafraseando o Freire, digo-te que "ninguém chega só a lugar algum, nem mesmo ao exílio".

Obrigada por fazer parte significante da minha rede de apoio. Desejo que continues sendo essa pessoa iluminada e inspiradora.

Abraços!

Eliane

SEGUNDA CARTA A VANIRA

Jaguarão, 08 de fevereiro de 2023

Querida Vanira!

Após todas as leituras e discussões que fizemos a respeito das obras de Paulo Freire e principalmente a respeito do que são as cartas pedagógicas, percebi que tratamse de um importante instrumento de escrita e reflexão e que a primeira carta que escrevi a você nada tinha de pedagógica. O objetivo desta, é valorizar e registrar os conhecimentos que construímos ao longo do componente Cartas Pedagógicas: o legado de Paulo Freire no ensino e na pesquisa em educação, ministrado pela docente Ana Cristina da Silva Rodrigues. "É por isso que não é possível reduzir o ato de escrever a um exercício mecânico. O ato de escrever é mais complexo e mais demandante do que o de pensar sem escrever" (FREIRE, 1997, p. 8).

A cada livro que os grupos apresentavam percebi o quanto o ato de escrever e repensar o escrito é importante para a nossa formação. O livro que o meu grupo apresentou tem por título Professora sim, tia não—cartas a quem ousa ensinar, que Freire escreveu em dois meses do ano de 1993, pouco após sua experiência na condução da Secretaria de Educação de São Paulo, reúne dez cartas destinadas às professoras, que falam da importância da profissão docente e da necessidade de valorizarmos essa escolha profissional através de nossos posicionamentos. Da nossa responsabilidade de estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem, pois quem ensina, também aprende.

Essas palavras de Freire me levaram a refletir a respeito da sua provocação sobre como poderíamos vencer a falta de interesse dos estudantes e estimular a leitura, penso que o que poderíamos fazer é procurar entender o que e como esses estudantes estão lendo e como poderíamos participar dessa leitura com atividades direcionadas, buscando dialogar a respeito de autores e interesses desses estudantes.

> Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino carreto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. da compreensão e da comunicação (FREIRE, 1997, p. 20).

Apesar do cansaço físico pela intensidade das aulas e pelo horário que fizemos, acredito que assim como eu ficava encantada e curiosa a cada livro que era apresentado, outras pessoas também tiveram essa curiosidade de conhecer as obras de Freire com mais profundidade. Penso que assim como nós tivemos essa curiosidade desperta, poderíamos despertar também em nossos alunos e alunas a mesma curiosidade. Quem sabe nós podemos pensar em um projeto para trabalhar as cartas em sala de aula com nossos alunos e alunas também?

Peço-te que penses nisso com carinho, sobre o ensinar e ensinando aprender. Sei que a tarefa não é fácil, mas o que seríamos sem essa ousadia de que Freire tanto falou, a ousadia de não desistir nas primeiras dificuldades.

Abraços!

Eliane

Palavras-chave: Estudos. Atualidade. Cartas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d´Água, 1997.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Atualidade do Pensamento Pedagógico de Paulo Freire**. Cirkula: Porto Alegre, 2018.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Carta para Lis: uma paciente/impaciente

Maria Elisabete Machado[1]

> A verdadeira paciência não se identifica, jamais, com a espera na pura espera. A verdadeira paciência, associada sempre à autêntica esperança, caracteriza a atitude dos que sabem que, para fazer o impossível, é preciso torná-lo possível. E a melhor maneira de tornar o impossível possível é realizar o possível hoje (FREIRE, 1982, p. 61).

Porto Alegre, 22 de março de 2023.

QUERIDA LIS, como está sua saúde e as buscas para enfrentar os desafios da vida? Escrevo esta Carta Pedagógica para contribuir com a compreensão da sua saga, enquanto paciente/impaciente, na procura de seus direitos, em relação à área da saúde. Neste sentido, me interessa dialogar sobre sua busca de um medicamento não convencional, via Defensoria Pública. Buscar nossos direitos vai ao encontro da categoria Esperança em Paulo Freire. Esperança que se constitui como um Sul para uma ação consciente sobre nosso lugar no e com o mundo. Além disso, incluo o entendimento do constructo teórico de Pierre Bourdieu: agente social. Assim, esta Carta Pedagógica, inicialmente endereçada a você, também se estende a todos/as todes, sujeitos inquietos/as, que ousam saber mais. É preciso conhecer para aprender. Foi deste modo, que você precisou conhecer a Defensoria Pública, cuja função também é atender à população hipossuficiente, em relação ao fornecimento de medicamentos/tratamentos médicos. O compromisso deste órgão público, na busca de direitos de

1 mmelisabete@yahoo.com.br

todo cidadão/cidadã, está previsto na Constituição Brasileira de 1988; portanto, a sua importância, via campo jurídico, se reforça.

Lis, sei o quanto você, desde cedo, se tornou agente (BOURDIEU, 1997) e como uma freireana, com espírito guerreiro e esperançosa, continua sua saga por seus direitos. Busca saúde com qualidade, o que envolve o uso de medicações para manter seu corpo em bom funcionamento, além de amenizar as dores decorrentes de uma doença genética,rara e grave.

Aproveito para retomar as ideias do Patrono da Educação Brasileira: Paulo Freire, que nos brindou com uma episteme revolucionária, a partir de sua trajetória pessoal e profissional (MACHADO, 2019). Assim, a Esperança freireana está também atravessada na sua trajetória pessoal, Lis.

Freire entende a Esperança com o sentido de luta por direitos e pela tomada de consciência. Esperança que precisa ser mantida viva, na certeza de um novo porvir, pois a realidade não está dada, necessita uma nova ação, um novo argumento para transformar o não em sim, e isso é dialético. Para Freire, esperança é

> [...] um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. É preciso ficar claro que a desesperança não é maneira de estar sendo natural do ser humano, mas distorção da esperança. [...]. Eu sou, pelo contrário, um ser da *esperança* que por "n" razões, se tornou desesperançado. Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza (FREIRE, 2006, p.72-3, grifo do autor).

Tenho certeza Lis, que você concorda com o autor, enquanto cidadã. Portanto, lutar em defesa dos seus direitos é ratificar a esperança tão fundamental para Freire. Esperança que é verbo, é luta e ação, individual e coletiva.

Reforça o entendimento da esperança freireana, o constructo bourdieusiano, agente social, cuja força está, segundo o autor, no ser que age social e coletivamente, pois somos portadores de um novo porvir.

> Agentes são seres iminentemente ativos, dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepção. [...] Os agentes sociais incorporam um habitus gerador (disposições incorporadas) que os permitem agir nas situações sociais (BOURDIEU, 1997, p. 10).

Bourdieu refere-se às ações de cada sujeito em um campo social, enfatizando que, é um agente sempre em relação com outros, dentro de um campo específico. Assim, você pode ser considerada uma agente social que busca, no campo jurídico, seus direitos.

Para Bourdieu (1997), seria necessário investigar as relações entre o plano subjetivo e objetivo, entre as escolhas, as percepções, as apreciações e a localização sincrônica e diacrônica dos indivíduos

no espaço social. Uma vez que o mundo não é, está sendo, pode vir a ser diferente. Para tanto, é necessário transformar as regras do jogo e criar novas formas para jogar. Então Lis, isso pode ajudar na compreensão do atual momento vivido? Você é uma das típicas representantes do que afirma Bourdieu, sendo uma agente na perspectiva do improvável. Sua saga na busca dos seus direitos, agora recorrendo à Defensoria Pública, a deixou mais consciente. Para obter uma medicação específica, o caminho não está fácil, devido à burocratização do sistema, mas é possível afirmar que, nos campos da saúde e da justiça, você está mais apropriada do processo. Atualmente, este não está tão nebuloso. Sabendo jogar Lis, você aprendeu e também criou suas regras do jogo. Estou certa que na audiência com os advogados, enfim será dado andamento para a aquisição da medicação necessária.

Agora, vou explicar o título da carta, a paciência/impaciência também são categorias freireanas. São dois fenômenos de uma mesma força tensionados entre si. Para Freire, a paciência, ao vincular-se à esperança, que não é uma espera vã, traz consigo a impaciência, a qual, nas palavras de Rossato:

> [...] é o anseio constante de quem toma consciência da realidade e angustia-se com a ordem estabelecida, com a continuidade, com a mesmice, com a injustiça, com o status quo, com o imobilismo, com a acomodação, com a opressão, com a violência, com a dependência, com o racismo, com a falta de ética, com o preconceito. [...] A impaciência visa a agir politicamente para a construção de nova ordem social. Nunca é uma atitude de agressão, mas respeito diante do processo do outro (ROSSATO, 2010, p. 297-8).

Com isso, quero que perceba o que está por trás das palavras. Ser paciente, no senso comum, remete à espera passiva e acomodada diante das situações da vida. Já, ser impaciente, refere-se às pessoas que não sabem esperar. Porém, estes adjetivos se transformam, a partir de nosso repertório teórico, como você pode observar com as citações anteriores. Assim, receba como um elogio muito sincero o fato de eu, a conhecendo muito bem, me dirigir a você deste modo, nesta carta.

Enfim, Lis, esta Carta Pedagógica é importante para a continuidade do nosso diálogo, pois me propiciou muito aprendizado e diversas reflexões. Certamente isso acontecerá a você, quando a ler. Retomar a ideia sobre o campo do direito e o lugar do cidadão no mundo, tendo a base teórica de Freire e Bourdieu, permitiram eu reafirmar, para nós, que o determinismo é palavra e não condição.

Assim, o mundo caminha, se movimenta, na ação individual e coletiva. Porém, o caminhar não é fácil. Você e muitas outras pessoas precisam contar com uma rede multiprofissional. Esta rede constitui-se uma importante base de apoio para o agir consciente, e este se faz na ação, em busca de práticas sociais que transcendam os muros da vida singular. Para finalizar, deixo o meu abraço, minha admiração e um "conselho": jamais esqueça as palavras de Rossato, ao afirmar que para Freire:

> [...] paciência/impaciência significa a inquietação esperançosa diante do outro, do mundo,

> da realidade, buscando-a transformá-la para viabilizar a utopia para a construção de uma sociedade em que se respeite a dignidade do outro e a justiça seja prática social sistemática. Traz, pois, no seu bojo, um forte sentido de indignação e esperança (ROSSATO, 2010, p. 298).

Nos encontramos em maio.

Com carinho, Bete.

Palavras-chave: Agente social. Cartas Pedagógicas. Esperança.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: Sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

MACHADO, Maria Elisabete. **Trajetórias universitárias e profissionais de egressos de um curso de pedagogia com ênfase em educação popular**. 2019. 177f. Tese.

ROSSATO, Ricardo. Paciência/Impaciência. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 297-298.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Carta pedagógica aos profissionais de educação

Regina Albuquerque[1]

Rio de Janeiro, 22 de maio de 2022.

Aos profissionais de educação que retornam às aulas,

Camaradas do magistério, tempos difíceis passamos, não? Em março de 2020 o mundo virou de ponta a cabeça. O medo que nos levou à minuciosidade de uma rotina de cuidados com álcool (aqueles de 70%) e máscaras (primeiro as descartáveis, depois não. As de pano, dupla face, são razoavelmente melhores. Não, não. Somente as PFF2 ou N95. Essas seguramente!). Nada de coçar, de saracotear, aglomerar, visitar, acampar. Somente à casa estar!

E na casa tem neném, vassoura, panela e fogão. Tem livro, aspirador, plano de aula e computador. Britadeira, pagode, vendedor de ovo, pamonha e carro do ferro velho vindo lá da janela. Tem cachorro, gato e criança maior que reclama do neném. Uai, cabe um tanto na casa, mas a Dona Internet, ah, essa às vezes não vem. Liga no jornal pra ver o que acontece no mundo. E na Itália é ainda pior. "Quando vai passar?" "Quando vai reabrir?" "A empresa não vai lucrar? Vai demitir!" E no mundo ainda é pior. "Máscara sufoca, eu não boto não". "Olha o preço do feijão!!!" E no Amazonas é ainda pior. "É só comprar remédio que pega não. Eu já carrego o meu kit aqui". E na vizinhança é ainda pior. Dona Ermínia o

1 Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), professora de disciplinas pedagógicas do Curso de Formação de Professores da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, albuquerquerlf@gmail.com.

Corona levou e também o Paulo Gustavo que sempre se cuidou.

O tempo passou com gente trancada sozinha, com gente sozinha junta de gente que precisava cuidar, com gente triste, com gente perdida, com gente de barriga vazia, com gente que fez dinheiro, com gente vendo menino cair da janela. O tempo passou e, no meio do tempo, saiu documento que a aula tinha que voltar. "Mas, como será?" É aula que chama se tem professor falando e aluno que, assim, quando dá, às vezes ouve. É aula que chama se tem chamada, exercício, trabalho e nota. É aula se ensina. Mas, ensina?

De acordo com o Núcleo de Ciência pela Infância (NCIP), apenas 31% dos alunos da educação básica em escolas públicas possuem acesso à computador, tablet ou celular em casa. Esse percentual aumenta para 77% considerando-se o público atendido pelas escolas da rede privada. Nesse sentido, a pandemia, de repente, apertou ainda mais o principal nó da educação nacional: as desigualdades.

E a sua cabeça, colega? Me diga como ela andou. Já teve estudo contando que professores experienciaram, com maior frequência, sensação de medo e incerteza em relação ao futuro durante a pandemia. Esses mesmos docentes declararam que acreditam que as atividades aplicadas nesse período não contemplaram as dimensões que esses profissionais consideram relevantes em suas disciplinas (ALBUQUERQUE, 2020, p 381).

E aquele 2019 da fotografia, de corredor cheio, fila do refeitório ainda maior e, quem sabe, um café na sala dos professores? Aquele 2019 quando João atrasava na aula de matemática pra bater mais uma bola. "Si, menino. Cabular aula dá certo não. Já pra sala, João". E corre João de camisa suada. Corre, João! Não pode atrasar no aplicativo, não. Soa, João. Acorda com o galo! Mas, leva documento, mochila e olha o cuidado! Não me vá ser silenciado! Aí, meu filho, nem bola, nem canto pra gato escaldado.

Tira poeira da moldura, a saudade cá no peito arde. Teve quem partiu cedo demais, teve quem ficou com dor na alma e no corpo. O feijão do almoço cada dia mais ralo e roto. E até a UNICEF no jornal foi contar: 55% da população sofreu perda de renda durante a pandemia e a fome ao povo voltou assombrar. E até pesquisa saiu contando quanta gente sem mãe, pai e avó o Corona aqui deixou: 113.150 crianças e adolescentes abaixo de 18 anos perderam um de seus pais ou de seus avós para a Covid-19 no Brasil, entre 01 de março de 2020 e 30 de abril de 2021 (HILLIS, *et al*, 2021). Nesse pódio, Brasil é medalha de bronze. México e Índia em primeiro e segundo lugar. Alguém ouviu o hino tocar?

Dá-lhe rebuliço e a vacina, enfim, avançou. E a gente mal acredita que ainda tem quem não tomou [...] É só largar de bobeira, desde menino colecionando aplicação. Complete o álbum da carteira do postinho com mais esse carimbo em busca da imunização! A gente, agora, já está com escola cheia (por vezes, o nariz também. Corre pra fazer o teste e, se der positivo, saia de casa não). Cá lidamos com um tortuoso caminho de construção. Já ouviu falar do Novo Ensino Médio? Pois é, por aqui, a gente quer mais discussão! Aquele nó das desigualdades parece bem atado pelos lados da educação. Coragem pra quem do verbo esperançar nunca abriu mão!

E todo esse enredo sei bem eu que conheces, meu colega de profissão. E todo medo, incerteza e revolta sei que carregas em teu coração. Talvez, nessa carruagem com destino em cartório autenticado, o freio de mão esteja na organização. E joga água e sabão nos óculos que a escola enxerga as famílias! Sem braço dado e passo forte, não se chega avante não. O caminho é a organização! Ainda que de lágrima no rosto e lenço na mão.

Assinado: uma colega de profissão.

Palavras-chave: Pandemia. Saudade. Esperançar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Regina Lucia Fernandes. Educação na primeira onda da Covid-19: condições de trabalho docente na oferta de atividades pedagógicas não presenciais pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. **Revista Artes de Educar**, edição especial, dezembro de 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51306. Aceso em junho de 2021.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 12. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

GLOBO. Brasil tem mais de 557 mil mortes por Covid; média móvel fica abaixo de 1 mil pelo terceiro dia. **G1**, 02 de agosto, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/08/02/brasil-tem-mais-de-557-mil-mortes-por-covid-media-movel-fica-abaixo-de-1-mil-pelo-3o-dia.ghtml>.

HILLIS, Susan D; UNWIN, H. Juliette; CHEN, Yu; CLUVER, Lucie; SHERR, Lorraine; GOLDMAN, Philip Global minimun estimates of children affected by Covid-19- associated orphanhood and deaths of caregivers: a modeling study. **The Lancet**, volume 398, issue 10298, p 391-402, july 31, 2021. Disponível em: https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(21)01253-8/fulltext.

NCPI. Núcleo Ciência pela Infância. Impacts of the COVID-19 Pandemic on Early Childhood Development. **Working Paper**, São Paulo, Special Edition, 2020. https://bit.ly/wp-covid-eng.7

UNICEF. Impactos primários e secundários da COVID-19 em Crianças e Adolescentes. **UNICEF/IBOPE**, August, 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/9966/file/impactos-covid-criancas-adolescentes-ibope-unicef-2020.pdf>.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Carta Pedagógica: BOA NOVA

Lilian Carla Molon[1]

Bento Gonçalves, 09 de abril de 2023.

Queridos colegas que hoje são amigos,

Ensejo que todos estejam bem e tenham um excelente ano letivo (2023), felizmente neste ano não tive a oportunidade de desejar-lhes boas-vindas presencialmente junto a um afetuoso abraço que sempre nos aproxima e conecta, mas em breve estaremos juntos novamente e com certeza teremos muitos assuntos para compartilhar, afinal como disse Freire (1996, p.139) "o mundo encurta, o tempo se dilui: ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido."

Não estranhem, digo felizmente porque trata-se de um bom motivo. Sim, em 2022 segui os seus inúmeros conselhos e dar um importante passo para a minha qualificação profissional/pessoal, que foi me inscrever para a seleção do Mestrado em Educação da UCS[2] e tenho que confessar foi bastante desafiador.

Confesso que o mais difícil foi pensar no projeto de pesquisa. A única certeza que tinha vocês já sabem (sempre dizia isso em nossas conversas), queria voltar meu olhar para a nossa realidade; e olha que não foi muito difícil encontrar algo que me suscitasse inquietude. Por isso, preciso agradecer a todas as vezes que compartilhamos essas inquietudes e também o incentivo. Mas, voltando ao projeto de pesquisa, além de pensar sobre, foi necessário materializá-lo sob a forma de registro escrito com

1 Universidade de Caxias do Sul , Mestrado em Educação, lcmolon@ucs.br
2 Universidade de Caxias do Sul

toda aquela rigorosidade metódica. O fato estava dado, precisava escrever.

Passada a euforia, sentei lado a lado com as minhas inquietudes, conversamos demoradamente e percebi que era necessário registrá-las, ou melhor, eleger uma delas para compor o registro formal e necessário. Até este momento as inquietudes ainda eram só inquietudes, no entanto, era necessário que se tornassem objeto de pesquisa. O que me levou a reconhecer que essencialmente precisava mudar de postura e lançar um olhar diferente.

Por que diferente? Porque percebi aí a necessidade de "lançar outros olhares", assumindo também uma perspectiva diferenciada que é aquela da profissional pesquisadora corroborando assim com o que pontuou Freire (1996, p.29) ao afirmar que: "pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade." De fato, sinto que é inevitável assumir um outro papel! É indispensável! Mas vocês sabem bem como sou apegada ao meu fazer profissional/pedagógico e como isso me move (ou moveu) diariamente, por isso, preciso confessar que foi difícil lançar outros olhares, às vezes tão ampliados e ao mesmo tempo tão resolutos (já me dei conta que o preconceito e/ou pré-julgamento não podem e nem devem fazer parte deste interin). Neste momento me "agarrei" também a Becker (2010) refletindo que a pesquisa faz parte do exercício professoral/profissional. Quer dizer, todo esse movimento que iniciei faz parte da minha constante constituição e também do que Freire (1996) chamou de "inacabamento do ser humano" fruto de sua "experiência vital".

Decorrida a ocasião de me repensar e incorporando as vozes de Freire e Becker, as palavras ganharam contornos e sentidos resultando em uma singela proposta de pesquisa que tem como grande área de concentração a temática - avaliação -, mais especificamente as práticas pedagógicas evidenciadas no espaço dos conselhos de classe (sob as lentes dos sujeitos escolares e suas diversidades). Interessa-me muito, colegas, poder ouvi-los, ou melhor, me interessa ESCUTAR os diversos partícipes do momento de conselho de classe: professores, assistentes de alunos, coordenação de curso e de nível, psicólogas, pedagogas mas acima de tudo: os estudantes. Nesse sentido Freire me ajuda a explicar melhor (1996, p.116), pois:

> Os sistemas de avaliação pedagógica... vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, ..., não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com.

Sob essa perspectiva é que pretendo desenvolver minha pesquisa, de nada adianta termos no momento do conselho de classe um grupo representativo e diverso se ao findar a "reunião" cada

qual vai para a sua "sala" e segue com seus afazeres. Eu acredito que precisamos compreender quais significados têm o conselho de classe para esses sujeitos escolares/institucionais, possibilitando também que repensemos que concepções avaliativas estão presentes nessa prática. Não só isso, desejo também amplificar o olhar para a participação dos estudantes enquanto potentes sujeitos dialógicos. Institucionalmente, penso que os frutos da pesquisa podem colaborar com as reflexões acerca das práticas pedagógicas no âmbito do IFRS[3], uma vez que ainda nos ressentimos de uma construção mais basilar frente alguns temas mobilizadores. Lembram da OD[4] há quantos anos está sendo revisada? Desde sei lá 2016, 2017, sua discussão foi interrompida por ocasião da pandemia da Covid-19 e, até hoje, ainda não temos o documento atualizado; mas, voltando para o assunto que me mobilizou a escrever-lhes, a pretensa que me move foi a que nossa identidade está centrada na EPT[5] e que esta se desenvolve num processo contínuo, dialético, numa perspectiva progressista e transformadora e que tem como objetivo propulsor garantir uma formação humana, integral e ampla como bem explicita o nosso PPI[6], sendo oportuno agora, então, conjugar nosso local de fala atrelado à nossa prática pedagógica cotidiana. Essa prática que, inevitavelmente, pressupõe a interlocução de seus sujeitos num exercício dialógico.

Penso que estabelecer o tema ampliado na área da avaliação me possibilitará explorar o recorte da prática dos conselhos de classe resgatando sua historicidade, mapeando sua operacionalização e, acima de tudo, investigando sua sistematização e desdobramentos (se é que eles se fazem presentes). Observo algumas hipóteses que com o avançar da pesquisa poderão ser consideradas ou até mesmo refutadas, até porque essas partem do meu envolvimento com a prática do conselho de classe e este é só um dos olhares que precisam ser considerados. Acredito que é necessário ampliar o diálogo entendendo sua composição enquanto órgão colegiado com a função de promover a reflexão sobre o trabalho pedagógico. Será que todos os sujeitos partícipes são escutados? O que fazemos com o que é escutado? Tendo sempre como horizonte que "tudo que ocorre em uma instituição de ensino é educativo e que a aprendizagem é um processo permanente…" (PPI). É importante também ressaltar que parto do entendimento do conselho de classe no seu sentido ampliado e conforme analisa Vasconcelos (2003, p. 70, grifo nosso) "[...] são momentos privilegiados para uma **reflexão coletiva** sobre a prática escolar, propiciando o fortalecimento do comprometimento com a mudança e com a melhoria do processo do ensino e da aprendizagem".

Por fim, despeço-me anunciando minha participação no "XXIV Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire: Fronteiras Freireanas" e a minha estréia na escrita de uma carta pedagógica, além de registrar que era muito importante para mim escrever-lhes para anunciar a boa nova e agradecer o incentivo permanente que me moveu ruma à pesquisa em educação. Não poderia encerrar sem aludir às sábias palavras de Freire, acerca do conhecimento (1996 , p. 28)

3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.
4 Organização Didática do IFRS
5 Educação Profissional e Tecnológica
6 Projeto Pedagógico Institucional

> Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente.

Palavras-chave: Avaliação. Escuta. Sujeitos escolares/institucionais.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Projeto **Pedagógico Institucional do Instituto Federal do RS**. Bento Gonçalves, 2012.

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. **Organização didática do IFRS**. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/documentos/organizacao-didatica/>.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**: prática de mudança: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Carta Pedagógica: relato de uma professora em busca do seu *eu* pesquisador

Cristina Benedetti[1]
Lilian Carla Molon[2]

Caxias do Sul, 07 de abril de 2023.

Caros colegas professores,

Gostaria de compartilhar com vocês algumas inquietações que percebi estarem emergindo a partir de certas leituras que venho realizando na minha trajetória como mestranda. Essas, têm tomado cada vez mais espaço em minha mente e em somente alguns poucos meses, já tem gerado em mim, inúmeras faíscas de transformação.

Uma das grandes percepções até o momento se deu a partir da leitura de A Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa no qual Paulo Freire em uma de suas críticas, defende "a curiosidade como inquietação indagadora" (2022, p. 33). Ao ler isso, uma série de memórias da minha vida, desde a infância até os dias atuais, me fizeram reviver como em um flashback, todas as vezes em que, sem perceber, permiti que minha curiosidade se deixasse ficar pelo caminho como se fossem migalhas.

Diante dessas memórias, me permiti por alguns instantes sentir um certo pesar por mim mesma, até porque na jornada em que me constituí professora, infelizmente a curiosidade não esteve tão presente

1 Universidade de Caxias do Sul, Mestrado em Educação, cbenedeti1@ucs.br
2 Universidade de Caxias do Sul , Mestrado em Educação, lcmolon@ucs.br

quanto poderia ter estado. Porém, como alguém resiliente que sou, logo me recompus, retomei as leituras e prontamente me coloquei no lugar de inquietação, no qual, inclusive, me encontrei.

A partir da possibilidade de ir em busca do meu eu curioso e inquieto que uma vez foi deixado para trás, comecei a observar minha realidade como professora de Língua Inglesa da rede privada de ensino em um ambiente que considero privilegiado por diversos fatores, entre eles, a presença positiva da pesquisa como princípio educativo em sala de aula, mesmo que de maneira ainda protótipa.

Como resultado parcial dessa observação totalmente despretensiosa, dei-me por conta que me identifico com as práticas de um professor pesquisador, as quais entendo estarem diretamente atreladas a curiosidade e inquietação mencionadas por Freire quando este relata que "Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade." (FREIRE, 2022, p. 31).

Diante dessa citação, mais uma vez emerge um pensamento borbulhante, no qual enxergo um possível abismo entre quem nos tornamos como professores ao longo da nossa formação acadêmica e profissional e quem talvez poderíamos ter nos tornado se desde o início a pesquisa nos fosse apresentada como parte da vida cotidiana, assim como Pedro Demo escreve em seu livro Educar pela Pesquisa.

Enquanto os escritos de Freire nos levam a olhar para dentro de nós mesmos, nos ajudando a observar nossa formação, mapear nossas intenções e objetivos pedagógicos diante das práticas de sala de aula e/ou de vida, e ainda identificar possíveis lacunas na construção da nossa identidade como professores pesquisadores, os escritos de Demo são como um convite a repensar as atitudes cotidianas, ou seja, repensar a forma como permitimos que as reverberações das leituras realizadas, não fiquem somente no campo dos pensamentos, mas alcancem lugar de ação no mundo externo.

Seguindo na jornada de leituras que me propus a realizar em busca de tentar me compreender como uma professora que busca evoluir em conhecimento e em práticas pedagógicas, entendo ser relevante dar maior visibilidade aqui a aquelas que tem me auxiliado nesta docência em movimento, na qual busco tornar-me uma pesquisadora para além do status apenas, mas para servir de inspiração aos estudantes que compartilham lugares e espaços comigo diariamente, sejam eles físicos ou temporais.

Demo em seu texto intitulado O desafio de educar pela pesquisa na educação básica propedeuticamente ressalta a "importância [...] de tornar a pesquisa a maneira escolar e acadêmica de ensinar" (DEMO, 2015, p. 1). Isso nos leva a conjecturar como seria possível modificar as estruturas de ensino que há anos estão tão enrijecidas por fatores diversos, e que aqui enfatizo apenas um deles, o comodismo.

Em língua Inglesa, que é a minha área de especialidade, por exemplo, parece ser tão mais fácil aprender algumas formas de ensinar e focar em determinadas metodologias milenares, do que estar em constante movimentação. E que fique aqui registrado que não estou criticando essas abordagens, pois muitas são de fato efetivas e cumprem seu propósito. Mas me proponho a questionar, primeiramente

a mim mesma e depois aos caros colegas que estão acompanhando este relato, sobre fazer uso dessas práticas somente e se tornar um professor passivo e acomodado.

Segundo Demo (2015) uma sugestão inicial para sairmos do ponto de estagnação docente seria trocar os rituais expositivos da parte dos docentes e passivos da parte dos estudantes, por uma busca de trabalho conjunto. Penso essa, ser uma boa oportunidade para introduzir princípios de pesquisa na escola e na sala de aula, e que certamente irão reverberar na vida dos estudantes, uma vez que "o aluno-sujeito é aquele que trabalha com o professor, contribui para reconstruir conhecimento, busca inovar a prática, participar ativamente em tudo" (DEMO, 2015, p.36). Assim, vejo que este aluno sendo mais ativo no processo de sua própria aprendizagem, poderá estar melhor preparado para a vida.

A citação acima, além de nos mostrar uma possibilidade de estudante mais atuante na prática, também é capaz de nos fazer repensar sobre a postura docente, afinal, como será possível que o aprendiz se torne mais ativo e envolvido, se o professor não se permitir abrir mão do controle absoluto de cada uma das etapas de sua aula?

Foi aqui, neste momento das leituras e reflexões que uma epifania tomou conta dos meus pensamentos, pois percebi que, embora as estruturas de ensino ainda estejam bastantes enrijecidas, eu como professora faço parte do problema se escolho me manter acomodada, não curiosa e aquietada. Mas também dei-me conta de que posso ser parte da solução.

Nesta trajetória em busca de me descobrir como uma professora pesquisadora, Marcos Bagno também tem sido de extrema relevância. Seu livro Pesquisa na Escola - o que é, como se faz, tem me auxiliado a ver minhas práticas diárias de modo mais abrangente. Em um de seus escritos ele discorre sobre o fio de Ariadne[3] e o compara com o papel de professor como sendo alguém que pode atuar como orientador, assim tal qual a personagem fez, salvando assim a ela mesma e ao personagem que dependia dela para sobreviver. Para Bagno (2014, p. 15) "Ensinar a aprender [...] é orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permita desviar-se das bombas e reconhecer em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento." Mais uma vez apresenta-se a importância do papel do professor não apenas como aquele que sabe e ensina, mas como aquele que tem o conhecimento e não meramente o repassa, mas auxilia seus estudantes a encontrar o caminho para construírem de forma autônoma seus próprios saberes.

Voltamos assim, a Freire (2022) quando este ressalta a importância de se respeitar os processos de autonomia dos educandos, o que me leva novamente a refletir o meu papel como professora, percebendo o quão necessário é que substituamos a estagnação e o comodismo por um constante movimento de transformação interna e que reflita no externo, em respeito a nossos estudantes e a nós mesmos.

Penso que a nossa busca em nos tornar professores pesquisadores, mesmo que possa ainda

3 Ariadne é uma personagem da mitologia grega que ajuda o herói Teseu a se guiar por um labirinto utilizando um fio, o que os leva a chegar a salvo na saída.

existir um abismo na formação acadêmica que recebemos, é válida e necessária para que façamos parte daqueles que tornarão o sistema de ensino cada vez mais focado em formar estudantes autônomos para a vida. Afinal, não há alguém que leve o outro a um lugar que nunca esteve. Assim, primeiro nos tornamos pesquisadores, para só então conduzirmos nossos estudantes a serem também.

Espero que com a escrita desta carta, eu possa plantar uma semente de transformação, assim como os escritos dos autores aqui mencionados cultivaram ainda mais em mim o desejo por permitir-me ser a inquieta e curiosa professora pesquisadora que meus estudantes, tanto precisam quanto almejam.

Palavras-chave: Professor-Pesquisador. Pesquisa na escola. Autonomia.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola**: o que é, como faz. 26. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. 72. ed. Rio de Janeiro/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Carta Pedagógica sobre as rememorizações de humanização freireana no ensino cooperativista

Rejane Inês Kieling[1]
Rosane Oliveira Duarte Zimmer[2]

Porto Alegre, 10 de abril de 2023

Car@,

em nossa travessia docente a experiência acerca dos argumentos freireanos, na força de suas categorias, tem nos permitido aferir acerca de sua potência ao longo do ensino e da aprendência cooperativistas. Na verdade, pelos 'saberes de experiência feitos' (FREITAS, 2010) oriundos desse exercício, ousamos compartilhar nessa Carta a crença de que Freire está para o cooperativismo assim como o cooperativismo está para Freire.

Desse modo, é importante distinguirmos os pressupostos que orientam o que compreendemos por ensino e aprendência cooperativistas estão encharcadas de intencionalidade, de dialética, sem nenhuma neutralidade. Logo, nossa matriz pedagógica está assentada na negação das tramas bancaristas, como nos diria Freire (2016), que se traduzem em rituais vazios que tão somente simulam a nossa adaptação ao mundo, sem o transformar:

1 Economista, especialista em gestão rural, mestre em economia aplicada e doutora em desenvolvimento regional. Professora na Faculdade de Tecnologia do Cooperativismo (ESCOOP.)

2 Pedagoga, especialista em supervisão educacional, mestre e doutora em educação. Professora da Faculdade de Tecnologia do Cooperativismo (ESCOOP) e Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

> Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. […] Nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2016, p. 104-105).

Na verdade, nosso principal argumento é que o processo pedagógico deve dignificar e transformar seres humanos. Assim, postulamos a favor da educação humanizadora de Freire ao trazermos para o centro da feitura educativa os sujeitos que nos ensinam e que ensinamos, nossos estudantes do mundo cooperativista.

Desse modo, aproximamos os princípios cooperativistas ao humanismo de Freire – o que de antemão já nos sugere uma prática pedagógica que humanize, que se volte para a intervenção do ser humano no mundo, pois a crença na vocação "[...] para a humanização é uma marca da natureza humana que se expressa na própria busca do 'ser mais', através da qual o ser humano está em permanente procura [...]" (ZITKOSKI, 2010, p. 210).

Tal perspectiva comunga com os ensinamentos de Polanyi (2013), em que afirma que a natureza humana não está associada ao individualismo, como a economia clássica nos fez crer, nem tampouco está inclinada à barganha e à permuta e sim às suas relações sociais.

> A descoberta mais importante nas recentes pesquisas históricas e antropológicas é que a economia do homem, como regra, está submersa em suas relações sociais. Ele não age desta forma para salvaguardar seu interesse individual na posse de bens materiais, ele age assim para salvaguardar sua situação social, suas exigências sociais, seu patrimônio social (POLANYI, 2013, p.65).

Desta forma, quando falamos de cooperativismo falamos de

> [...] um modelo econômico-social que gera e distribui riqueza de forma proporcional ao trabalho de cada associado. Considerado pela ONU "um modelo de negócios que constrói um mundo melhor", é uma opção de crescimento econômico que caminha junto com o desenvolvimento social, pautada por valores humanos como autoajuda, autorresponsabilidade, democracia, igualdade, equidade e solidariedade (ESCOOP, 2023, s/p).

Falamos, também, de 3 milhões de cooperativas por mais de 150 países, de aproximadamente 280 milhões de empregados. No caso brasileiro, de 6,8 mil cooperativas e de 437 no Rio Grande do Sul; de 425,3 mil empregos gerados e de 63,8 mil empregos.

Mesmo diante de exemplares de práticas hediondas e desumanizadoras noticiadas recentemente, as quais de modo algum não representam a doutrina cooperativista na força do legado do Pe. José Odelso Schneider, consideramos que o cooperativismo busca, "[...] por meio da educação cooperativa, promover

o conhecimento da teoria do cooperativismo, seus valores e princípios. Criando, assim, valores e padrões" (SCHNEIDER; HENDGES; SILVA, 2010, p. 263). Portanto, o que está em relevo é o modelo cooperativo inspirado pelos valores da ética como honestidade, abertura, de responsabilidade social e de consciência e de cuidado com os outros, assim como os valores de autoajuda, da autorresponsabilidade, da democracia, da igualdade, da equidade e da solidariedade. Diante desses, os princípios orientadores do cooperativismo, promulgados pela Aliança Cooperativa Internacional em 1895 e adequados em 1995, são nomeados de: Adesão voluntária e Livre; Gestão democrática; Participação Econômica; Autonomia e independência; Educação Formação e Informação; Intercooperação e Compromisso com a comunidade. Desses, nos apetece suas similitudes ao humanismo de Freire pelos saberes na intervenção pedagógica como a educação, formação e informação e o da intercooperação - principais ideias-força ao longo de nossa docência.

Em nossa travessia, os cunhos estético e ético da docência nos permitem ressignificarmos a forma e o conteúdo do ensino cooperativista, uma vez que

> A criatividade tem que ver muito com uma das conotações da vida, do fenômeno vital, que é a curiosidade. […] Assim, ao nível da experiência existencial, a curiosidade, que implica às vezes uma certa estupefação diante do mundo, uma certa admiração, uma certa inquietação, um conjunto de perguntas, indagações ou silêncios, termina nos empurrando para uma refeitura do mundo. Nós, mulheres e homens, nos tornamos seres refazedores, reconstrutores do mundo que não fizemos. E não há reconstrução sem criatividade. No fundo, a criatividade tem que ver com a remodelação do mundo (FREIRE, 2013, p. 359-360).

Nossas inserções por metodologias de cunho estético, imbuídas de ética com os registros de memória, as feituras de pães cooperativas, quer pelos modos de endereçamento, quer pela 'mão na massa'; pela utilização de racionalidades que compõem a arte se constituem em instrumentos que promovem a cada encontro, ou como denominamos, a cada ágora, implicações entre teoria e prática. Com elas, a díade "ensinar e aprender a ensinar", são utensilagens resultantes do nosso modo de interpretar o cooperativismo em nosso ensino.

Desse modo, a proposição de leituras freireanas desde o primeiro semestre, a partir do reconhecimento de uma categoria que permita reelaborar a gestão cooperativista até o prolongamento no projeto de pesquisa é feitura educativa de nutrição estética (ZIMMER et al., 2023) e ética pela educação humanizadora. Desse modo, a cada semestre, a cada nova turma, observamos sua potência na formação de gestores de cooperativas, ao incorporar reflexão sobre a prática em favor do ser humano e suas relações com o mundo.

E é a partir dessa educação que nos refazemos; nos refazemos pela práxis, pela lidagem no jogo dos contrários, na permanência-mudança. Transformar-se pela via educativa é compreender-se em problematização constante, o que reforça a mudança, não aceitando o presente, bem-comportado, nem, igualmente, o futuro pré-dado. (FREIRE,2016). Nessa mesma direção, como assinala Schneider

(2012), não basta um mero cumprimento de princípios e normas. É preciso uma conversão cultural inspirada no espírito cooperativista, pautada pelos valores espirituais e sociais, para que, então, suas normas sejam a concretização de tal espírito.

Desse modo, nosso entendimento é que a docência integra os modos de aprender e de produzir cooperativismo, assim como os modos de ser, estar e de pensar o mundo de Freire. Ou seja, a dimensão pedagógica de Freire é argumento cooperativista e se apresenta como artefato potente ao integrar a luta pelo 'ser mais', em contraponto às desigualdades, à promoção da solidariedade, do bem comum e, em especial, da promoção ao trabalho cooperativo e cooperativista. Logo, um legado à educação libertadora e emancipatória.

Por conseguinte, nosso empenho foi aludir sobre os impactos do ensino a partir de matrizes freireanas como princípios humanizadores que animam o cooperativo e a essas educadoras.

Palavras-chave: Cooperativista. Ensino. Humanização.

REFERÊNCIAS

FACULDADE DO COOPERATIVISMO. **O que é cooperativismo**. ESCOOP. Disponível: <https://www.escoop.edu.br/cooperativismo/>. Acessado em abri de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia da tolerância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.

FREITAS, A.; L.; Souza de. Saber de experiência feito *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 439 p

POLANYI, Karl. **A grande transformação**. Leya, 2013.

SCHNEIDER, J. O. A Doutrina do Cooperativismo: Análise do Alcance, do Sentido e da Atualidade dos seus Valores, Princípios e Normas nos Tempos Atuais. **Cadernos Gestão Social**, v.3, n.2, p.251-273, jul./dez. 2012. Disponível: <www.cgs.ufba.br>. Acessado em: abr. 2023.

SCHNEIDER, J. O.; HENDGES, M.; SILVA, A. C. M. D. **Educação e Capacitação Cooperativa**: Os desafios no seu desempenho. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

ZIMMER, R., O., D.; GOMES, W., N; PACHECO, M.,M.; MEDEIROS, R., A. Nutrições estéticas: andarilhagens acerca dos saberes de experiência feito na construção de práxis dodiscentes humanizadoras. *In*: COIMBRA, C., L.; PEDRO, L., G. (Organizadores). **Anais XXI Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino "A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais"**: Eixo 2.3 - "A Didática e os Saberes docentes estruturantes na formação de professores [recurso eletrônico]. Uberlândia: FACED/UFU, 2023. (p. 387-395).

ZITKOSKI, J. J. Ser mais. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Cartas Pedagógicas: uma reflexão sobre minha caminhada enquanto cidadã negra, para chegar ao nível superior com incentivo de minha mãe

Érica Cilene dos Santos Cardoso[1]

Bagé, 10 de Abril de 2023.

Querida mãezinha!

Hoje vim lhe agradecer todo incentivo e confiança que tens em mim, estou realizando um sonho, estar no mestrado, a senhora bem sabe das minhas lutas e conquistas e hoje dedico cada uma delas a ti minha mãezinha, que sempre me contou da dificuldade que foi para a senhora estudar e vencer na vida, sendo uma mulher negra , pobre, com uma mãe viúva e analfabeta, mas que acreditava muito no valor do estudo e nas portas que ele nos abre.

Queria lhe contar da vontade que tenho de defender os nossos direitos enquanto cidadãos negros, que foram trazidos das suas terras, separados de suas famílias, colocados em locais sub humanos para serem transportados da África para outros continentes, com muita tristeza e dor no coração, e hoje passados séculos da abolição da escravatura, ainda continuamos a lutar por um espaço na sociedade, este vetado no momento que aboliram a escravidão e não nos deram trabalho, nem direito ao estudo, ainda muitos de nós, sua grande maioria posso lhe afirmar, ainda vivem na linha da vulnerabilidade, sem bons

1 Mestranda, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal do Pampa

empregos , boas casas, boas vestimentas, boa alimentação, sem conforto. O negro foi escravizado para sobretudo produzir bens a serem comercializados. Paulo Freire (1996, p. 128) diz:

> O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca. Espero convencido de que chegará um tempo em que [...] o mundo se refará e recusará a ditadura do mercado, fundada na perversidade de sua ética do lucro.

E isso tudo me inquieta muito mãezinha, pois entendo que todos nós temos direito à tudo que possa nos proporcionar conforto e bem estar. E nesse espaço de estudo mãezinha vou poder aprender, pesquisar e ajudar com o meu conhecimento tantos outros negros , pobres e sem condições, à terem seu lugar ao sol.

Desejo modificar conceitos mãezinha, mostrar através de uma pesquisa que as ações afirmativas são necessárias para que haja equidade entre as pessoas. Somos maioria, mas viramos minoria perante esse montante de gente em uma sociedade machista, sexista, racista e capitalista.

Quero mostrar, fazer a diferença através da minha pesquisa mãezinha, que visa comprovar como esse sistema de cotas raciais nesses mais de dez anos de implementação tem beneficiado quantitativamente e qualitativamente os alunos cotistas do ensino superior na cidade de Bagé, tendo como foco a comparação das universidades pública Unipampa e particular Urcamp para saber se os alunos estão sendo beneficiados por esta política pública.

Precisamos de mais negros doutores, professores, médicos, engenheiros quero mostrar para essa geração, que eles podem e devem ter a profissão que desejam não a que a sociedade lhes impõe.

E hoje mãezinha, ainda vivemos em um país que renega, rejeita e apaga as suas origens, em uma sociedade que invisibiliza mentes e corpos que a construíram, cada vez mais desponta, entre frestas de uma história embranquecida na base da violência, palavras que são sementes (Conceição Evaristo, 2020, p.71). Agora sou uma mulher negra de 43 anos, nascida na cidade de Bagé no Rio Grande do Sul. Cidade esta que durante muito tempo negou a existência de afrodescendentes, por terem uma política de branqueamento enraízada, a ponto de: brancos e negros não andarem na mesma calçada; clubes de lazer não aceitarem a presença de pretos em seus espaços, por puro racismo escancarado, marca da escravidão que nós negros carregamos até os dias atuais. Como aponta Tiago da Rosa Silva (2018, p. 132):

> Em Bagé, para além dos espaços "festivos" serem racializados, havia, também, alguns espaços públicos. Um dos exemplos mais emblemáticos e que aparece em diversas narrativas de homens e mulheres negras da cidade diz respeito à calçada do Clube Comercial, situado na principal artéria da cidade, a rua Sete de Setembro. Até meados dos anos 1970, homens e mulheres negras não passavam na calçada em frente ao clube, somente do lado oposto.

Hoje mãe, luto pela equidade racial e social neste país. A senhora lembra que aos 14 anos ingressei no magistério, tendo que realizar uma prova para frequentar, pois ser professora na minha época era uma profissão concorrida.

Por ter freqüentado o primeiro estágio, em Agosto do mesmo ano prestei vestibular para a URCAMP (Universidade da Região da Campanha) o qual fui aprovada para Pedagogia, onde só pude cursar o mesmo, por ter conseguido um crédito educativo chamado PROCRED, o qual me oportunizou pagar menos de 50% enquanto estava cursando a universidade e após 2 anos de formada em prestações pagaria o restante, e assim eu fiz.

Como eu já estava na faculdade, consegui um estágio remunerado em 1998 pela Prefeitura de Bagé através do CIEE (Centro de Integração Empresa-Escola). Após 3 anos, em 2001, consegui um contrato pela prefeitura de Bagé para trabalhar como professora de Anos Iniciais. Fiquei contratada pela prefeitura de Bagé até 2006 quando passei no segundo concurso, pois já trabalhava em Aceguá desde 2003, onde eu era concursada como professora de Anos Iniciais.

Segui minha trajetória trabalhando nos dois municípios, Bagé-RS e Aceguá-RS, viajando todos os dias e retornando de carona ao fim da tarde, em 2008 recebi uma proposta para trabalhar na supervisão escolar em Bagé, a partir de uma permuta.

Em 2011 realizei um novo concurso e fui aprovada para orientação educacional, profissão que atuo até hoje e acredito que posso ajudar com a mudança de atitudes e pensamentos desses alunos, no que se refere ao estudo, profissão e futuro. Enquanto orientadora, procuro fazer com que os alunos entendam seu lugar de pertencimento enquanto negros, entendendo que nossas origens e ancestralidade são orgulho para a nossa raça e não a humilhação ou vergonha. Tem alunos que não querem se identificar como negros/as pela única história que conhecem do seu povo: a escravidão. Não gostam de ouvir e nem de escrever sobre sua história, assim aponta Conceição Evaristo (2020, p.36):

> E o que seria escrever nesse mundo? O que escrever, como escrever, para quê e para quem escrever? Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera.

E sobre esta história, desconsiderada pelos colonizadores brancos, que falam a sua versão somente, onde só cabe a escravidão, que quero mudar. Poder falar aos alunos uma história ainda não contada pela visão de homens e mulheres negras, pela vivência e realidade de muitas famílias que se entrelaçam. Fazendo-os compreender a importância do povo negro para a construção do Brasil e a situação que o negro/a ainda se encontra hoje, após muitos anos de abolição da escravatura. A reparação histórica não é algo a ser desconsiderado e sim retratado com ações que modifiquem a estrutura da sociedade brasileira, onde ainda encontramos na sua maioria pessoas brancas em cargo de poder e pessoas negras como servis. E para essa modificação existir, políticas públicas devem ser

instauradas e defendidas para que não sofram a sua dissipação.

Conforme Djamila Ribeiro (2017,p.36) "[...] essas experiências comuns resultantes do lugar social que ocupam impedem que a população negra acesse a certos espaços". Quero que os alunos tenham orgulho da sua ancestralidade, e uma atitude que seja suficiente para modificar as suas escrevivências (EVARISTO, 2020) lhes colocando no lugar onde eles querem estar. Mostrando-lhes que este lugar de poder pertence a todos, pois podemos ser e estar no lugar onde quisermos estar.

A sua alegria só me impulsionou a seguir em frente e hoje estou aqui cursando mestrado, com duas faculdades, duas especializações, concursada e ainda cheia de sonhos e desejos de conquistar vôos ainda muito maiores. Mãezinha, obrigada pelo incentivo diário, pela ajuda constante e por existir minha mãe. És a minha inspiração.

Te amo mãe.

Um grande beijo.

Palavras-chave: Cotas Raciais. Negros. Escrevivências.

REFERÊNCIAS

EVARISTO,Conceição. **Escrevivências: a escrita de nós** - Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

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

RIBEIRO, Djamila. **O que é Lugar de Fala?**. Belo Horizonte (MG): Letramento. 2017.

SILVA, Tiago da Rosa. **Vivências e experiências associativas negras em Bagé-RS no Pós-Abolição: Imprensa, carnaval, e clubes sociais negros na frontera sul do Brasil - 1913-1980**. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Pelotas/RS, 2018.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Da formação inicial a atuação docente: fronteiras plurais em diálogo

Nilda Stecanela[1]
Júlia Pedroni[2]
Kauana Melo[3]

Caxias do Sul, 10 de abril de 2023.

Prezados(as) leitores(as)!

Embora pressionadas pelo tempo e pelos múltiplos apelos que nos chegam para responder ativa e positivamente às demandas externas e internas, nos mobilizamos para escrever esta carta pedagógica. Entregamo-nos à tarefa com o objetivo de refletir sobre a formação e a atuação docente, a fim de trazer para o debate as fronteiras que separam e/ou aproximam a formação e a atuação docente. Não se trata de apenas responder ao convite feito pela organização do XXIII Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire, cuja ênfase desta edição se volta para temáticas significativas como o são a tolerância e a amorosidade, as fronteiras como lugares de encontro e conexões transfronteiriças. Nosso intuito é dialogar com outras vozes, para além de nosso grupo de estudos, sobre os primeiros achados do trabalho de campo da pesquisa que estamos desenvolvendo. Integra nosso grupo também a colega Caroline Caldas Lemons, pós-doutoranda e professora de uma escola pública municipal, que não assina o texto devido ao limite de autores para esta modalidade de gênero textual.

1 Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação; CNPq; nildastecanela@gmail.com
2 Universidade de Caxias do Sul, Pedagogia, PROBIC/FAPERGS, juliazpedroni@gmail.com
3 Universidade de Caxias do Sul, Psicologia, PIBIC/CNPq, kmelo@ucs.br

Como o estudo está em andamento, entendemos que o gênero carta tem o potencial de proporcionar uma conversa com nossos leitores, mas, antes disso, uma conversa conosco, à medida que promove uma soltura das amarras que as escritas acadêmicas e formais, muitas vezes, nos aprisionam. O gosto pela escrita de cartas vem de longa data e, obviamente, por inspiração em Paulo Freire, inicialmente no contato com Cartas à Cristina (FREIRE, 1994) e, posteriormente, com outros textos que contemplaram a carta como endereçadora de reflexões. Coadjuvante a isso, no âmbito das práticas de membros do grupo, está o hábito de escrever Cartas de Aula para expressar o planejamento de ensino (STECANELA; PEDRO, 2019), nutrido pelas sistematizações da professora Ana Lúcia Freitas sobre as Cartas Pedagógicas (FREITAS, 2017).

Assim, feita essa contextualização, iniciamos nossa conversa sobre o objeto de estudo que estamos explorando, por meio de múltiplas vozes, as quais ecoam anseios de jovens estudantes das licenciaturas e, também, de egressos e de professores que atuam na docência na educação básica. Por isso, o título da carta, visando dialogar sobre as fronteiras entre a formação inicial, a atuação docente e a formação continuada de professores.

A pergunta que mobilizou nossas andanças acolheu a seguinte formulação: Quais sentidos e significações reverberam nas experiências formativas entrelaçadas do cotidiano da Educação Superior ao cotidiano da Educação Básica?

Em busca das respostas às nossas indagações, alguns procedimentos foram evocados e contribuíram para o encontro com as palavras e reflexões dos participantes da pesquisa, licenciandos e egressos: questionário online; Grupos Focais, Entrevistas narrativas. O material empírico construído até o momento computa mais de cinco dezenas de páginas com a transcrição das narrativas produzidas nas interações com os procedimentos na construção do corpus. Trata-se de uma construção artesanal dos dados, muito além do que se costuma nomear como sendo uma "coleta de dados", haja vista o envolvimento dos participantes, colaborando com fragmentos reflexivos de suas experiências acadêmicas e docentes, trazendo também reflexos das experiências escolares.

A organização e tratamento dos dados construídos até o momento segue os preceitos da Análise Textual Discursiva orientada por Moraes e Galiazzi (2006), cuja fase de impregnação e de unitarização possibilitou a identificação de algumas categorias iniciais emergentes, entre as quais citamos: processos formativos, desdobrada em duas subcategorias: experiência acadêmica singular e formação para uma escola idealizada; identidade docente, articulada nas subcategorias: professor como agente de transformação e máscaras da pandemia que desmascaram a realidade; negligência do direito à educação, associada: às concepções dominantes de tecnologias educacionais; a (des)legitimação, autoria e autonomia na atuação docente. Os ecos das narrativas que acompanham as unidades de sentido que originam essas sistematizações evidenciam a necessidade de escutar para além de ouvir, tanto os licenciandos quanto os egressos, como forma de repensar e problematizar os processos formativos, tanto na dimensão inicial como continuada. É a atuação docente que perpassa as subjetividades narradas,

embora sem nomear, os participantes da pesquisa fazem ecoar os riscos que abalam a profissionalidade docente, com atravessamentos das mais variadas origens.

O que está em relevo e/ou subjacente pode ser associado ao direito à educação que afeta os processos formativos, com os desafios para a educação integral, em uma perspectiva de qualidade e equidade, pois ainda assistimos a presença dos excluídos do interior (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2001). Observamos que os temas da moda, como a inovação, as metodologias ativas ou o empreendedorismo na educação básica, não alcançam as narrativas dos participantes da pesquisa, pois, o foco da atenção está na relação pedagógica e nos modos de se envolver e envolver os estudantes na aventura do ensinar e aprender. Outro ponto que merece nossa atenção se vincula às narrativas da própria sociedade, potencializadas pelos meios de comunicação, as quais depositam nos professores e nas escolas a responsabilidades da transformação social, aliviando o compromisso da sociedade e, por vezes, do poder público na luta pelo reconhecimento do direito à educação. Nessa esteira está também o direito à docência e a uma formação conectada e fundamentada em concepções articuladas às premissas do que preconizam nossos marcos legais, mas, especialmente, à consideração das necessidades e expectativas dos sujeitos da educação.

Devido aos múltiplos atravessamentos, podemos estar assistindo a um processo de deslegitimação da autoria e da autonomia da atuação docente, sem a necessária criticidade para problematizar o concebido, a partir do vivido. Esses aspectos abalam nossas esperanças e nos provocam a pensar para onde estamos nos encaminhando? Mas, felizmente, há uma geração de jovens acadêmicos e de jovens professores que ainda mantém a chama para o desempenho docente qualificado e crítico, com o desejo de fazer a diferença na relação pedagógica, em suas trajetórias e de seus estudantes. Tal movimento nem sempre é identificado e precisa do que uma das entrevistadas caracterizou como sendo uma "esperança teimosa".

Nesse sentido, Paulo Freire, em Pedagogia da Esperança, afirma que é esperançoso por imperativo existencial e histórico, que a esperança basta, mas não é o suficiente, é preciso juntamente agir na luta e ancorar-se na prática. Dessa forma, a esperança teimosa e inquieta é um esperançar que urge de uma esperança crítica e política, na luta pelo reconhecimento do direito à educação e a uma docência autônoma e autoral. "Esperançar é ir atrás, é se juntar, é não desistir" (FREIRE, 1992). Ou seja, esperançar é um ato político, é crítica e é posição. Assim, esta carta é também um reconhecimento aos docentes inquietos e ativos que não abandonam a luta. É necessário que analisemos repetidas vezes as fronteiras que se abrem e se fecham, nos limites tênues entre a formação inicial e a atuação docente. É na esperança teimosa, no movimento político, nos pequenos gestos do cotidiano que poderemos deslocar e ressignificar os limites entre o aqui e o lá. Dos espaços da universidade aos corredores e salas de aula da escola, entre carteiras e quadros, estão as pessoas que moram nos acadêmicos, nos professores, nos estudantes, sujeitos sociais, com suas inquietudes impetuosas que perpetuam em cada espaço, um esperançar teimoso que anima a chama do desejo por um mundo melhor.

Que essas palavras ecoem.

Fraternos abraços.

Palavras-chave: Direito à educação. Autoria e autonomia docente. Esperança teimosa.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. 3. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual discursiva**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2011.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Carta sobre Cartas Pedagógicas: homenagem a Paulo Freire no ano do centenário de seu nascimento**. Pelotas, Universidade Federal de Pelotas, 2021.

STECANELA, Nilda; PEDRO, Joanne Cristina. **A relação pedagógica mediada por cartas de aula: rotas dialógicas e ecos de uma experiência no Ensino Superior**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2019.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Freire e os projetos pedagógicos institucionais: uma implicação à educação como ato político

Kauana Melo[1]
Caroline Caldas Lemons[2]

Caxias do Sul, 10 de abril de 2023.

Prezados,

Esta carta surge a partir de um grupo de iniciação científica que se propõe a olhar as experiências formativas que perpassam as fronteiras do Ensino Básico e do Ensino Superior. Através do estudo emerge o interesse em entender como o conceito de educação como ato político, de Freire, está presente e é percebido nas experiências de acadêmicos de uma universidade comunitária da serra gaúcha, uma vez que, à luz de seus estudos, o fim primordial da educação é "permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue" e isso precisa estar presente na educação "em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos" (FREIRE, 2006, p. 45).

Na obra Pedagogia da Autonomia (2002), o autor apresenta sua concepção de educação como uma forma de intervenção no mundo, portanto, que implica em um processo contínuo de formação

1 Universidade de Caxias do Sul, Psicologia, PIBIC-CNPq, kmelo@ucs.br
2 Universidade de Caxias do Sul, Estágio Pós-Doutoral em Educação, caroline.lemons35@gmail.com

que possibilite o desenvolvimento de diferentes dimensões do sujeito. Como se pode observar, coloca a educação - e o processo educativo - como algo que extrapola a simples ação reprodutora ou desmascaradora da ideologia dominante. Ou seja, a reveste de um novo sentido que é o da intervenção e intervir no mundo é agir politicamente.

Apesar da clareza conceitual expressada por Freire em seus escritos, olhar para a educação como ato político é um desafio enorme, principalmente, devido a uma ideia de neutralidade que, mesmo sabendo ser impossível de existir, foi muito propagandeada como ideal nos últimos anos. Por conta disso, recentemente, falar a palavra "política" em sala de aula se tornou quase uma afronta. Para Freire, a impossibilidade de neutralidade política decorre do fato de que a qualidade de ser política é inerente à educação. Em suas palavras, "a educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política" (FREIRE, 2002, p. 74).

Nesse sentido, conforme já anunciado, durante o transitar da pesquisa tornou-se importante acessar o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Universidade de Caxias do Sul (UCS) a fim de entender como a educação como um ato político está presente na instituição. Para esclarecer, o PPI é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas da Instituição, através de pressupostos e princípios que consideram a missão e os valores da Universidade.

Em relação à UCS, encontramos expressos alguns princípios que podem fazer parte do conceito de educação como ato político, como: rigorosidade metódica, disponibilidade para o diálogo, educação como intervenção no mundo, autonomia do educando, apreensão da realidade, reconhecimento como sujeito histórico, criticidade e pesquisa. No entanto, apesar da presença de algumas ideias significativas para a teoria freireana, percebemos uma ausência dessas nas políticas voltadas para os cursos de licenciatura, por exemplo. Há poucas referências curriculares à formação docente que carreguem consigo os preceitos de Freire e que, da mesma forma, induzam os futuros docentes à assunção do compromisso com a constituição de sujeitos históricos. Conforme preconiza Freire (1992), "o papel da Universidade, seja progressista ou conservadora, é viver, com seriedade, os momentos deste ciclo. É ensinar, é formar, é pesquisar. O que distingue uma universidade conservadora de outra progressista, jamais pode ser o fato de que uma ensina e pesquisa e a outra nada faz."

Desse modo, entendemos que é urgente olhar para os projetos pedagógicos institucionais a partir da perspectiva freireana, principalmente, devido às transformações que a educação brasileira passou nos últimos anos e que foram acentuadas pelo período pandêmico. Além disso, precisamos fortalecer as emergentes campanhas pelo direito à educação, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, angariada pela associação civil Ação Educativa, cuja missão é atuar em favor da efetivação e da ampliação das políticas educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito à uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica, e de qualidade social.

Apesar de falarmos de uma Instituição de Ensino Superior que não é pública, enquanto instituição comunitária que deve ter em sua visão o desenvolvimento da região, a Universidade

de Caxias do Sul tem o compromisso e o dever de devolver à comunidade aquilo que é ensinado e aprendido dentro da Instituição.

Sendo assim, ainda que haja indícios conceituais freireanos no PPI da Universidade, há poucas evidências sobre a presença concreta da educação como ato político, o que para Freire é algo elementar. Se no âmbito do instituído há muito a melhorar; no âmbito do vivido, as experiências acadêmicas também não parecem destoar do que apresentamos, pois ao buscarmos entender melhor como os licenciandos e licenciados, egressos da Universidade de Caxias do Sul, percebem as suas experiências formativas, recorrendo a prática de Grupos Focais, nossas conclusões foram aproximadas.

Por meio das narrativas produzidas pelos licenciandos e licenciados observamos a importância que os estágios curriculares têm na experiência dos licenciandos, mas, por outro lado, como também elas ainda estão distantes das experiências vividas pelos docentes no cotidiano escolar; o quanto os professores recém-formados deparam-se com um distanciamento entre a teoria e a prática.

As narrativas dos interlocutores dos Grupos Focais evidenciaram ainda mais a importância de um Projeto Pedagógico Institucional que seja construído pelas mãos de todos que participam dos contextos formativos das universidades a fim de que permita melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem, mas, além disso, promova o fortalecimento da educação como um ato político, que atua na constituição de sujeitos históricos que devem, por reverberação, incidir de maneira efetiva no mundo, na construção de uma outra realidade onde haja mais justiça e solidariedade entre todos e, principalmente, onde todos possam, de fato, vivenciar uma educação de qualidade.

Nesse sentido , não apenas destacamos o caráter democrático que um PPI deve ter, como denunciamos que, no contexto em que estamos inseridos institucionalmente, há uma distância significativa em direção à construção desse princípio considerando, por exemplo, em nossa percepção, o desconhecimento - por parte da gestão -, do que é a essência de uma universidade comunitária, para quê e a quem ela serve. Isto é, muitas vezes, as políticas desta Universidade pautam-se pela lógica do mercado econômico neoliberal, ignorando que a educação não é mercadoria e que todos os movimentos que tentam transformá-la em objeto mercadológico devem ser combatidos - esse também é um dos deveres e compromissos que um projeto pedagógico institucional deve assumir.

Destacamos ainda que, no momento em que esse documento for concebido de maneira coletiva e for colocado na sua redação a intencionalidade política e pedagógica da instituição com base nessas premissas, de forma clara e bem definida, estaremos sinalizando a construção de uma educação emancipadora, como assegura Freire.

Portanto, escrevemos esta carta também como um pedido: que os projetos pedagógicos - tanto de escolas, quanto de universidades - sejam construídos coletivamente e que não se fuja do caráter político que esses documentos têm, afinal, se, como diz Freire (1991, p. 44-45), "todo o projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia[...], a questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde". Ou seja, se dizer-se neutro também é uma posição política,

então fiquemos longe da neutralidade. À nós estudantes, pesquisadores, professores e gestores cabe garantir que a educação não padeça e que seja fortalecida e construída de tal modo que as desigualdades deixem de existir. Mudar a educação é preciso; faremos isso juntos!

Por fim, gostaríamos de agradecer a todos que constroem a educação e que, diariamente, lutam por sua melhoria. Por uma educação mais justa e mais solidária, pela paz e pelo fim da desigualdade, seguiremos juntos.

Até breve!

Palavras-chave: Projetos Pedagógicos. Ato político. Intervenção.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Macrocomponente curricular "Núcleo Articulador" - Projeto de Vida

Arlene Aparecida de Arruda[1]
Nilda Stecanela[2]
Carla Beatris Valentini[3]

Lages, 06 de maio de 2023.

QUERIDAS/OS PARTICIPANTES, como vocês estão? É com grande alegria que compartilhamos a pesquisa sobre o "Macrocomponente Curricular 'Núcleo Articulador' Projeto de Vida"(MCNA -PV), realizada em uma escola estadual do sul do Estado de Santa Catarina. Esta investigação possui uma trajetória instigadora, desafiadora e que, pela sua beleza e amorosidade, e no desafio do pronunciar o mundo, dialoga com Paulo Freire. Tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos pelos jovens estudantes ao Macrocomponente "Núcleo articulador", com foco no Projeto de Vida-PV. As reflexões aqui apresentadas são vivenciadas no ambiente escolar e se reconfiguram sob novas oportunidades, considerando a articulação individual e coletiva efetivada no Núcleo Articulador (NA) do Ensino Médio em Tempo integral da referida escola, o qual: "[...] é um espaço curricular extremamente flexível, formado por componentes [...] em que os projetos ganham relevância [...] os componentes do Núcleo instituem espaços privilegiados para a personalização do

1 Universidade de Caxias do Sul/UCS, Doutorado em Educação Interinstitucional UCS- UNIPLAC, Bolsista Uniedu, e-mail: aaarruda1@ucs.br
2 Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação; CNPq; Doutorado e Pós-doutorado em Educação, nildastecanela@gmail.com.
3 Universidade de Caxias do Sul/UCS, Programa de Pós-Graduação em Educação, doutorado PGIE/UFRGS, cbvalent@ucs.br.

percurso formativo dos jovens [...] (SANTA CATARINA; IAS, s/d, p. 50)". Essa organização valoriza e ressignifica o percurso formativo juvenil dos estudantes. O processo é articulado por eixos de aprendizagem, que auxiliam no diálogo entre os componentes do MCNA: ou seja, Projeto de Pesquisa (PP), Projeto de Intervenção (PI), Estudos Orientados (EO) e Projeto de Vida (PV), sendo este último o objeto do nosso diálogo. Os diálogos efetivados com os jovens ocorrem em grupos de trabalho, cada turma é organizada em três grupos. A divisão é realizada pelos estudantes, pois os mesmos escolhem os docentes que farão a mediação pedagógica. A formação de times de estudantes se efetiva com a mediação pedagógica de professores orientadoras(es), com a mistura de turmas. O PV apoia os estudantes em relação à construção da própria identidade por meio do diálogo com vistas à inserção do jovem no mundo do trabalho. Com ênfase no autoconhecimento, autoaceitação, autoconfiança, auto proposição e resiliência. A 1a série, tem como eixo, a identidade; a 2a série, projeção de futuro e, por sua vez, a 3a série, contempla o mundo do trabalho. Trata-se de um apoio aos componentes curriculares pois, as conversas individuais e coletivas exercem a presença pedagógica, com base nas orientações dos Estudos Orientados, ocorrendo, então, um acompanhamento semanal do plano de estudos dos estudantes jovens, com o exercício do acolhimento e da exigência para o desenvolvimento de estratégias para o cumprimento dos seus planejamentos. É um movimento que se concretiza por uma articulação intensa com as relações que os estudantes estabelecem com o seu cotidiano, nos desafios pessoais, nos medos, nos (des)encontros e no planejamento do Projeto de Vida-PV, com vistas à formação do ser em uma dimensão integral. Os encontros do PV ocorrem conforme as deliberações do planejamento de tópicos que têm sentido no cotidiano juvenil das diferentes juventudes e permitem o encontro com o outro e consigo mesmo, sob uma escuta sensível, cujos ecos das narrativas produzidas nos encontros desencadeiam o percurso dos estudos. Os relatos dos estudantes são verdadeiras luzes às mediações pedagógicas por eles enriquecidas, pois criam novas possibilidades de aprendizagem e conferem sentidos aos saberes e fazeres docentes e discentes. As práticas são ressignificadas no desencadear das ações do NA, corroborando com as palavras de Freire (1995, p. 18), pois "[...] abrem o caminho para o entendimento da educação como prática permanente". Na perspectiva Freireana é possível dizer que as vozes dos estudantes são melodias presentes na escola, presença viva que faz desse lugar, um lugar de esperança e de possibilidades. A escola simboliza e conjuga o verbo esperançar Freireano, pois os jovens estudantes e, a comunidade em geral, encontram possíveis caminhos frente aos desafios socioeconômicos, políticos e culturais "[...] em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade" (FREIRE, 2015, p. 26).

As propostas pedagógicas têm como princípio a Educação Integral e aspectos teóricos e metodológicos que oferecem condições para que o conhecimento seja construído pelos jovens, com situações de aprendizagem diferenciadas e problematizadoras. Os diálogos são intensificados nas

rodas de conversa, fazendo ecoar a polifonia de vozes dos estudantes em uma escuta densa.

> As vozes são sintonias de vida.
> Vida permeada de medos, de desencontros, de desafios e de sonhos.
> Sonhos ressignificados na busca de si mesmo.
> Busca de si mesmo, silenciada, invisibilizada que clama uma outra sintonia.
> Sintonia da escuta e dos ecos da própria vida.

As problematizações que constituem o PV são decorrentes do processo de reflexão-ação-reflexão permanente e da gestão do tempo, para além do espaço escolar. Como aponta Freire (1995), "Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo [...], a arte, a magia [...]" (p. 19).

São desafios cotidianos da docência as relações que se estabelecem entre os sujeitos escolares e os sentidos que atribuem ao Núcleo Articulador, pois acolhem e ressignificam as percepções juvenis. Vários relatos sobre o PV, indicam que a mediação realizada pelos professores(as) são referências indescritíveis em suas vidas no sentido de estar na escola. Em suas afirmativas sentem necessidade de virem para escola até mesmo em feriados e finais de semana. As narrativas dos jovens evidenciam esses aspectos, conforme narrativa de um estudante egresso: "O desafio foi mais a (superação da) minha vergonha. O Núcleo Articulador ajudou bastante na comunicação. Eu não tinha muitos amigos, assim... e no Projeto de Vida eu consegui fazer muitas amizades, me aproximar mais dos meus amigos também, ajudou bastante... até para fazer a graduação de jornalismo". Nas palavras de outro estudante egresso: "[...] se não tivesse passado por aqui, acho que não teria feito a metade das coisas que fiz até agora. Ah, eu queria servir muito o batalhão. Servir o batalhão, mas antes ter passado pelo EMTI era uma coisa que eu deixava de lado pela falta de comunicação, a dificuldade que eu tinha de me comunicar com as outras pessoas ...[...]então, ter passado por aqui foi demais pra mim, abriu as portas pra mim". Estudante da 2ª série do EMTI: "Nós somos o Emiti".

Podemos identificar a consolidação do processo formativo na perspectiva da integralidade do MCNA – PV. É um movimento que dialoga com Freire ao afirmar que "[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros" (FREIRE, 2015, p. 81). Face a tais aspectos, os movimentos gerados nas rodas de conversas nos diversos ambientes de aprendizagem são geradores de inúmeras interlocuções e também de tantos "por quês", salientados por Freire (2015) sem os quais os sistemas opressivos não se sustentariam. A libertação humana, além de inviabilizar as injustiças sociais, empoderam e aguçam a sensibilidade do olhar e da escuta. Diante disso, a magia do viver encontra sentido nos pequenos gestos, no olhar, no sorriso de cada uma e cada um, no cantar e no brincar dos pássaros, os quais embalam e formam um verdadeiro mosaico constituído pelas cores da própria vida. Nas palavras de José Martí (1992), as grandes verdades, as que impulsionam a viver e a ser felizes, cabem nas asas de

um colibri. Que essas asas nos acolham e nos deem os feixes de luzes anunciados também por Freire e que comungam com as andanças Emtianas e a pesquisa em educação.

Abraços afetuosos Emtianos a todas e a todos!

Palavras-chave: Macrocomponente Curricular Núcleo Articulador. Projeto de Vida. Vozes Emtianas.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes Necessários à prática educativa. Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Política e Educação**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Marx e Freire, um diálogo possível

Larissa Lussani Rodrigues[1]

Porto Alegre, 10 de abril de 2023.

Caro leitor, o questionamento que trago não equivale a um palimpsesto, pois busca compreender a influência marxiana na obra de um dos educadores mais reverenciados mundialmente, Paulo Freire. Essa experiência imersiva, que pretende em determinadas características alinhar perspectivas de dois autores distintos, também objetiva instigar a você, leitor, uma outra forma de contemplar os escritos redigidos por Karl Marx.

Mais de 100 anos separaram o início da vida dessas duas figuras históricas. No século XXI, mais de 200 anos de História. Dessa forma, a convergência quiçá não se faça por apontamentos óbvios à superestrutura socioeconômica e natural do sistema capitalista, mas sim, da percepção direta do desenvolvimento dessas teorias. Ambos ambicionam a mesma finalidade para a resolutiva do contratempo histórico, mas o método creditado de cada um é divergente.

Digamos que se colocássemos ambos para dialogar sobre os problemas que se estendem há anos na sociedade – mas que não são intrínsecos e naturais, como muitos liberais defendem –, eles chegariam as mesmas conclusões, mas com caminhos dissemelhantes. Por isso, a proposta dessa Carta não é assegurar a teoria de um, e desacreditar a de outro, mas sobre a linha que nutre o progresso da

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS, curso de História, Estácio de Sá, estudante de Pedagogia. Email: larissalussanirodrigues@hotmail.com

teoria freireana, na qual em um determinado momento, ambas se entrelaçam, e, por isso, a intitulação "comunista" é constantemente utilizada como método de reduzir a discussão a um termo, na qual, por si só, deveria ser considerado complexo.

Afinal, o que é educação? O que é política? O que Karl Marx diz a respeito dessa ligação? Paulo Freire despreza a educação neutra? Nesse sentido, a política muitas vezes é escanteada no ambiente escolar, se tornando uma adversidade, pois dos diversos indivíduos que defendem o movimento "Escola Sem Partido", não compreendem ou ludibriam a classe trabalhadora, omitindo que tudo é reflexo da política, ou seja, a neutralidade não existe. Assim, conforme escreveu Bauer "a educação e, por conseguinte, a política não são neutras e trazem em seu bojo os projetos de sociedade, as utopias, as ideologias e perspectivas de atuação social dos seus personagens" (2008, p. 31, apud FOCHEZATTO e CONCEIÇÃO, 2013, p. 13), a partir disso, percebemos que mesmo Freire não é apolítico, tal qual Marx, que demonstrou que a educação faz parte da superestrutura de controle utilizada pela classe dominante, assim como os meios de comunicação, por exemplo.

É consenso que o tema da educação não aparece diretamente na teoria de Marx,

> Em verdade, nem Marx nem Engels, pelo fato de não terem produzido um estudo mais analítico abordando especificamente a problemática da educação em seu todo, se referiram à questão, a não ser através de idéias esparsas, espalhadas ao longo de toda sua obra, sem a intenção de organizá-las de modo a constituírem um conjunto coerente e ordenado, em resumo, uma teoria (CATINI, 2018, p. 1, apud NOGUEIRA, 1990, p. 51).

Dessa forma, em Pedagogia do Oprimido (2019), Freire se utiliza de termos semelhantes a teoria marxista, pois, em seu enredo teórico, visualiza a educação tradicional como um meio de manter e apoiar o status quo, ou seja, essa educação cria uma falsa consciência aos educandos da classe trabalhadora, e, em última instância, não desenvolve o senso crítico. Freire se utilizou de termos recorrentes da teoria marxista, tal qual, oprimidos e opressores, a importância da conscientização do indivíduo sobre sua realidade, expurgando a alienação, e, por fim, o propósito revolucionário, contrapondo o sectarismo. Nesses apontamentos, é possível tecer inconsonâncias entre as duas teorias, mas o fato de Freire ter as utilizando para descrevê-las, demonstra seu conhecimento visionário e idealista.

Essas inquietudes nos levam ao que Freire dimensiona de forma assertiva em sua crítica educacional onde a educação não pode ser levada ao nível da "educação bancária", que é o depósito de conteúdo aos alunos, que devem guardar em seu acervo cerebral, sem ter a dimensão de desenvolvimento crítico, ou seja, o educando está distante do educador, pois ele é o detentor do conhecimento. A proposta pedagógica desenvolvida, avalia que mediante um processo de mediação e

orientação, os indivíduos são capazes de reconhecer criticamente seu entorno e agir para melhorá-lo, ou seja, o avanço teórico encontra a práxis.

A práxis é a compreensão da necessidade de construir as condições para modificação da realidade histórica, excludente e desigual, por isso, a necessidade, para ambos os teóricos de que, para além do conhecimento de sua conjuntura e da importância da ação, que foge do limite da prática educativa adaptados a vivência na lógica do capital, sejam educados de forma a, em primeiro lugar, conhecer a sua realidade. Freire é idealista, Marx é materialista, porém, como foi demonstrado, conversam em diversos aspectos, conforme segue:

> A jornada de trabalho compreende diariamente as 24 horas completas, depois de descontar as poucas horas de descanso, sem as quais a força de trabalho fica totalmente impossibilitada de realizar novamente sua tarefa. Entende-se por si, desde logo, que o trabalhador, durante toda a sua existência, nada mais é que força de trabalho e que, por isso, todo seu tempo disponível é por natureza e por direito tempo de trabalho, portanto, pertencente à autovalorização do capital. Tempo para educação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o preenchimento de funções sociais, para o convívio social, para o jogo livre das forças vitais físicas e espirituais, mesmo o tempo livre de domingo - e mesmo no país do sábado santificado - pura futilidade! (CARDOSO, 2021, p. 352 apud MARX, 1996, p. 378).

Portanto, o homem deve ser omnilateral, pois naturalmente o indivíduo segue alienado pela sua necessidade de venda da mão-de-obra (horas de trabalho) pela relação burguesa etc., assim sendo unilateral. É compreensível levarmos em consideração a conjuntura atual, onde as relações de trabalho tiveram suas modificações, permanecendo

explicitamente árdua para a classe trabalhadora. Por isso, Freire reafirmava a necessidade de levar ao ambiente escolar a realidade dos estudantes, para que compreendam o contexto em que estão inseridos, mas não somente.

Por fim, o questionamento que seguia em aberto é definido pelo próprio Paulo Freire: "A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política [...]" (2003, p. 40). Afinal, o ensino e a aprendizagem são realizados por mais de um indivíduo, com seres em formação, em uma sociedade que merece a transformação, na qual diversas inquietações deverão seguir surgindo para o aprimoramento dos estudos e da práxis pedagógica. Contudo, espero, que tenha contribuído com seus anseios, não como Marx guiou a classe trabalhadora, na qual respingou nas teorias de Freire, que contribuiu com a educação no mundo, mas de uma forma singela e singular.

Palavras-chave: Educação. Karl Marx. Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990, p. 51 apud CATINI, Carolina de Roig. **A Crítica à Educação em Marx**: discussões sobre a Educação e Trabalho na teoria marxiana. São Paulo: Unicamp, 2018.

FOCHEZATTO, Anadir. CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. Formação humana e Educação Problematizadora no Pensamento Paulo Freire. **R. Adm. Educacional**: Recife, v. 3, n. 9, p. 1- 161, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. *In*: **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2003. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 de abril de 2023.

CARDOSO, Ana Paula Vilela. Contribuições de Karl Marx para a Educação. **Revista Intertexto**: Uberaba, v. 13, n. 2, p. 346-357, 2021. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/5518 Acesso em: 10 de abril de 2023.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Uma viagem pedagógica: relato de uma visita técnica à Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes

Gabriela Ximendes Swenson[1]
Ana Cristina da Silva Rodrigues[2]

Bagé, 05 de abril de 2023.

Caro leitor,

Esta carta pretende apresentar a você um pouco do que vi e aprendi durante a visita técnica à Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes. A viagem foi realizada através do componente curricular História, Educação, Política e Sociedade, do Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) campus Bagé. A Chico Mendes fica localizada na Hulha Negra, mais precisamente no Assentamento Santa Elmira. Adianto que não é fácil chegar lá, as estradas são de chão e dependendo de sua condição e do dia o percurso pode parecer mais longo do que realmente é. E apesar disso, professores e alunos realizam esse caminho ou parte dele diariamente em ônibus, carro e a pé. E acreditem, vale a pena o deslocamento.

A E.E.E.F Chico Mendes, preciso destacar, é uma escola do campo. Ao observar o estudo de

1 Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Mestrado acadêmico em Ensino (MAE), CAPES, gabrielaswenson.aluno@unipampa.edu.br.
2 Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Mestrado acadêmico em Ensino (MAE), anacristina@unipampa.edu.br.

Soares, Santos e Nunes (2022), é possível compreender que a educação do campo é proveniente da luta dos trabalhadores em um contexto em que o projeto educativo foi pensado visando os interesses da classe dominante. No campo se materializou a disputa por terras e por direitos como a educação. Resultou-se assim, através de lutas históricas dos movimentos sociais, uma escola que compreende e atende as demandas do campo, de seus sujeitos e de sua comunidade valorizando seus sujeitos e sua cultura.

Posso dizer que a escola Chico Mendes se diferencia de todas as outras escolas que já conheci, não apenas por ser do campo, mas, também, por sua organização. Lá é visível a participação da comunidade, dos pais, alunos e professores na escola. Nessa jornada pedagógica, fomos recebidos pelos alunos e professores que se apresentaram ao som de músicas tiradas no violão. Apresentaram-se um por vez até que chegasse a vez dos visitantes, meus colegas, professores e eu. Foi durante brincadeiras e conversas amistosas que foi possível conhecer um pouco mais da escola e de seu funcionamento. O orgulho que os professores têm pela escola e por seus alunos se mistura com a narrativa de manter a escola com auxílio da comunidade e do risco que a Chico Mendes correu de ser fechada pelo Estado.

Os alunos, muito participativos, contaram sobre o que desenvolvem nos projetos da escola. Dentre estes foram citados e explicados:

- O plantio de árvores frutíferas - semeadas pela comunidade escolar e pelas famílias do assentamento. Alunos e professores realizam os cuidados necessários;

- A horta da escola - em que já há beterraba, cenoura, cebolinha e muitos chás. Cuidada pela comunidade escolar e já auxilia no enriquecimento da alimentação fornecida pela escola e;

- A Agrofloresta - em que há participação dos alunos e comunidade escolar.

Diante do que brevemente contei a você, chamo a autora Roseli Caldart (2003) que nos explica a importância das principais ideias propostas na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998) e a partir da explanação podemos entender um pouco do que acontece com a Escola Chico Mendes.

Caldart (2003) destaca que o campo está em constante movimento, ou seja as lutas e expressões sociais tendem a modificar como a sociedade o compreende; que a Educação Básica do Campo está dentro desse movimento sendo produzida e que há uma nova prática pedagógica sendo elaborada nesse movimento (2003, p. 61). A autora argumenta que se

> a escola do campo é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia

> dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo[3], ela somente será construída deste jeito, se os povos do campo, em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio (CALDART, 2003, p. 65).

É possível, então, observar que na Chico Mendes se faz realidade a participação das famílias e da comunidade junto a instituição. Os projetos planejados são abraçados pela comunidade escolar e pelo campo. Destaco que na escola há uma sala de educação ao ar livre, nela são elaborados e trabalhados projetos da escola. Paulo Freire (1996), na obra Pedagogia da Autonomia, carinhosamente nos fala que a educação crítica por parte do professor está diretamente vinculada à reflexão sobre a prática. E nessas aulas, se apresenta a compreensão e a reflexão crítica da literatura juntamente com a prática (práxis), busca-se o desenvolvimento do conhecimento crítico englobando as particularidades do campo no Assentamento Santa Elmira. A proposição dos projetos da Escola Chico Mendes partem, portanto, desse processo.

Refletindo sobre a importância da educação no campo, para o campo, sua constituição histórica e o que vi na Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, apresento uma reflexão de Freire (1996), em que evidencia o processo de assumir-se no processo educativo.

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educando 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. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 1996, p.18-19).

Na escola Chico Mendes fica delineado este processo. Através das aulas e conversas os alunos se inserem no campo como sujeitos, que vivem nele e dele e que têm na escola um meio de aprendizado.

Dentre os projetos desenvolvidos na escola destaco o Projeto Semeando AgroFloresta: Colhendo a construção coletiva do Conhecimento. Ele tem por objetivo estudar a relação entre a vida no campo, a natureza e a práxis do aluno observando a implementação de um sistema de Agrofloresta e que abrange o plantio de hortaliças, árvores frutíferas e nativas. Chamo atenção, no entanto, para a forma como essa agrofloresta é semeada. Na escola são produzidas as bolinhas de semente, no formato esférico de aproximadamente 4cm de diâmetro, são compostas por terra, água, adubo orgânico, pó de rocha, e as semestes de cesbânia, aroeira sal, periquiteira, maricá e angico vermelho (E.E.E.F Chico Mendes, s/d). Essas sementes são lançadas no terreno com um estilingue ou apenas soltas no local desejado. O empenho dos alunos com relação aos projetos é somado à vontade de ir e permanecer na escola, os alunos realmente expressaram o quanto gostavam da escola.

3 Texto base CN, Coleção Por uma EBC n.º 1, 1999.

Ressalto que o projeto em questão ficou em segundo lugar na Mostra Pedagógica Estadual, em 2019. Em 2022, o projeto foi selecionado para participar da 45ª Expointer, em Esteio, e lá foi destaque. Os alunos viajaram e apresentaram o projeto ao público, mostrando desde a importância do projeto até como são elaborados os materiais utilizados para a prática.

Caro leitor, espero que esse relato tenha aguçado sua curiosidade para conhecer mais a E.E.E.F Chico Mendes. Uma escola modelo, que realmente envolve a comunidade escolar e do campo em suas ações, projetos e apresentações. Informo de antemão que é um momento de aprendizagem em vários sentidos e que após conhecê-la não vai conseguir ver uma escola do mesmo jeito.

Palavras-chave: Escola do campo. Visita técnica. E.E.E.F Chico Mendes.

REFERÊNCIAS

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

E.E.E.F Chico Mendes. **Semeando agrofloresta**: Colhendo a construção coletiva do conhecimento. S.d.

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

SOARES, J.S; SANTOS, A.R; NUNES, C.P. 200 anos de educação para os povos do campo no Brasil: entre conquistas e desafios. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 25, n. 46 - Mai./Ago. 2022.

EIXO 15

PAULO FREIRE: OUTROS DIÁLOGOS POSSÍVEIS (REMOTO)

Resumos e Outras manifestações

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

A busca pela ampliação da compreensão de leituras nos momentos culturais envolvendo as artes na escola

Caroline Leszczynski Nunes Lauermann[1]

Fruto das reflexões advindas da pesquisa desenvolvida em uma escola pública da periferia de Porto Alegre/RS, este resumo expandido é um recorte das questões relacionadas à concepção de leitura envolvendo as Artes e busca fomentar a ampliação da compreensão de leitura a partir de momentos culturais envolvendo as Artes (LAUERMANN, 2021).

O estudo considerou exposições de trabalhos de Artes Visuais, apresentações de dança e apresentações de música desenvolvidas na escola como experiências culturais potencialmente proporcionadoras de possibilidades de leituras às(aos) alunas(os), no entanto, utilizando relatos docentes a partir de entrevista compreensiva (KAUFMANN, 2013), constatou que essa compreensão não está consolidada no contexto pesquisado. Assim, percebe-se que as práticas escolares que envolvem conhecimentos relacionados a manifestações culturais, expressão e fruição ainda precisam enfrentar a dicotomia entre o racional e o sensorial/a mente e o corpo, fazendo-se necessário reafirmar as Artes enquanto linguagem e a linguagem como produto cultural que em seu sentido amplo é tudo que as mulheres e os homens criam e recriam (FREIRE, p. 57, 1979).

A compreensão ampliada de leitura, encontrada em Freire (1989), em que o ato de ler não se exerce apenas diante das palavras, mas também diante das imagens e do mundo, é também percebida na definição partilhada por Orlandi (2008) de leitura como produção de sentidos. Concepções que, diante de sua coerência para uma educação emancipadora, precisam ser compartilhadas e merecem não apenas ser mais conhecidas, como utilizadas para nortear as práticas diárias na educação escolar.

1 Mestra em Educação (UNISINOS). Professora de Artes na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. E-mail: carollesz@hotmail.com

Enquanto seres históricos e sociais, por mais que repitamos discursos socialmente constituídos, é graças a "[...] dialética entre determinação e liberdade" (FREIRE, 2011, p. 108) que homens e mulheres podem "[…] ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se." (FREIRE, 2011, p. 108).

Onde é possível desenvolver a consciência de ser capaz, de ser-mais, senão na escola? Onde é que as crianças e os jovens aprendem a apostar nas suas capacidades criadoras, recriadoras e transformadoras para além da reprodutibilidade dos conteúdos obtidos por meio das mídias sociais? Não pretendo preconizar que a escola seja o único local que possibilita o desenvolvimento dessa consciência criadora, mas sugiro que, especialmente em contextos periféricos ela acabe adquirindo papel preponderante.

Tendo encontrado em Freire o lastro teórico necessário nas abordagens educacionais com um importante posicionamento político localizado no contexto da escola pública municipal de Porto Alegre, como opção para falar exclusivamente da experiência proporcionada nos momentos culturais em questão e para associá-la como leitura, a minha proposta nesta pesquisa foi compreender que as experiências culturais no espaço escolar podem ser associadas com a experiência singular que para Larrosa (2002), é aquilo que nos passa, que nos atravessa, que nos impacta e nos transforma de forma a proporcionar um tipo de conhecimento que não há como ser compartilhado.

Não há como ter acesso à experiência em si; sequer confirmar se cada aluna(o) que participou das exposições de trabalhos de Artes Visuais, apresentações de dança e apresentações de música desenvolvidas na escola obteve uma experiência singular. Contudo, mesmo que a oferta de momentos como esses não sejam garantia de experiência, são garantias de possibilidades de experiência e de leituras às(aos) estudantes. Já que "estudar não é um ato de consumir ideias, mas de cria-las e recriá-las" (FREIRE, 2011, p.14), quanto mais diversa for as experiências culturais potencialmente proporcionadoras de possibilidades de leituras, mais possibilidades para criação e recriação as(os) estudantes podem obter.

Trata-se de uma possibilidade que é da ordem do não mensurável e que pode se aproximar daquilo que Larrosa denomina experiência. Foi a forma escolhida para delinear as possibilidades proporcionadas pelos momentos culturais frente à pluralidade de leituras que não cabem em um conceito específico.

Larrosa (2001), em "Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas", discorre sobre a leitura como experiência, utilizando-se de poemas na tentativa de expressar a dimensão das experiências que a leitura pode proporcionar aos(às) seus(suas) leitores(as). Ele apresenta o poema "O leitor", de Rilke", para tratar das transformações que a experiência da leitura pode proporcionar. Destaca que o olhar muda depois da leitura, de forma que, quando ela de alguma forma nos impacta, há certa transformação no nosso olhar. Quero complementar que isso pode acontecer tanto diante de um livro quanto diante de uma dança. E Larrosa, embora não explore diretamente a experiência frente a outros tipos de linguagens, considera-as quando povoa seus escritos com poemas como os de Rilke, que possuem relação intrínseca

com as Artes Visuais da cena cultural parisiense do século XX. Os títulos dos poemas de Rilke[2] "[...] lembram o catálogo de uma exposição." (LARROSA, 2001, p. 98).

Com isso, é possível verificar o quanto o olhar pode ser fomentador para o pensamento, para leituras, para produção de sentidos e inspiração para falar do mundo, dos sentimentos, para poetizar. Seria perceber a imagem como ferramenta para o pensar; e Larrosa sinaliza isto mencionando que "Rodin, Van Gogh e Cèzanne, assim como Baudelaire, contribuíram para que Rilke [...] iniciasse uma etapa poética marcada pela observação rigorosa [...]." (LARROSA, 2001, p. 98). "A leitura que Rilke fez dessa exposição [de Cèzanne] está exposta nas Cartas sobre Cèzanne" diz Larrosa (2001, p. 113) em nota, evidenciando a consideração do exercício do olhar como leitura. O referencial imagético assume, assim, o caráter de texto porque promove significação, produção de sentidos.

As possibilidades de ampliação de repertório estético[3], sensível e afetivo aprimoram nossos conhecimentos, assim como as experiências e as leituras significativas. Onde houver produção de sentidos, há leituras – literárias, imagéticas ou sensoriais; plurais. Com isso, a denominação, já anunciada, da palavra leitura, engloba a consideração das possíveis experiências como algo em que se atribui sentido e que, portanto, também se lê.

Dentre os apontamentos da mencionada pesquisa, o destaque para este recorte aqui elucidado, é que a busca pela ampliação da compreensão de leituras nos momentos culturais envolvendo as Artes na escola, quando as diversas possibilidades de leituras são consideradas em suas potencialidades, pode tanto ajudar na valorização desta área de conhecimento, quanto promover a ampliação de repertório cultural com experiências significativas para as(os) estudantes.

Palavras-chave: Leituras. Arte. Experiência.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

2 Rainer Maria Rilke (1875-1926) foi um poeta de língua alemã nascido em Praga, Império Austro-Húngaro, atual República Tcheca.
3 O termo estético é derivado do grego aisthesis [...] e significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial". (HERMANN, 2005, p. 25).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A Entrevista Compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LAUERMANN, Caroline Leszczynski Nunes. **A leitura como produção de sentido: o "Programa Adote um Escritor/PAE" na E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo – Porto Alegre/RS (2004-2017)**. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

A ética em Freire: perspectivas indutoras para uma educação emancipadora

Roberta Schmith[1]

"Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma". (BARROS, 2018, p. 42). O que é escovar palavras? Para quê escovar? Escovar palavras como pontua Manoel de Barros (2018), possibilita construir significados, capturar a essência da palavra, buscar o visível e o invisível. Por meio do fragmento do poema Escova apresentado acima que se confira o objetivo deste trabalho, escovar a palavra ética, está relacionada aos pressupostos de Freire. Afim de contextualização, esse resumo deriva das pesquisas já iniciadas no âmbito do mestrado em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul- campus Chapecó-SC, a qual tem por objetivo analisar a perspectiva est(ética) no texto introdutório do Referencial Curricular Gaúcho, a fim de problematizar aspectos éticos indutores à educação escolar. Para esse momento, um recorte fiz, no intuito de aprofundar uma das temáticas investigadas, está relacionada com a ética para Paulo Freire, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Freire (1996) de forma cirúrgica, afirma que para ele, a ética é aquela que respeita o aluno, mas também o professor. Uma ética de caráter próprio, aquele que não se relaciona às opressões do mercado, mas que trilha para um discurso de criticidade ao sujeito, para sua emancipação, para o seu reconhecimento como um ser histórico-social. Para ele, a ética visa a busca por reconhecer e respeitar o sujeito, dentro de seu tempo e espaço. A refletir sobre a ética, Freire (1996, p. 52) em um fragmento da obra Pedagogia da autonomia, salienta que no âmbito

1 Pedagoga, mestranda em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul - campus Chapecó-SC, bolsista Capes, robertaschmith@gmail.com

educacional, a formação deve considerar dois aspectos, a ética e a boniteza, estas partilhando e trilhando o mesmo caminho no âmbito educacional. Essa boniteza considera o todo do sujeito, aquele capaz de "[...] observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar". Nesse sentido, caminha-se para uma educação ética emancipatória, dessa forma faz com que o sujeito seja reflexivo, não apenas aquele receptor de informações e conhecimentos, mas que ele problematiza essas informações e conhecimentos (FREIRE, 1997). Dessa forma, pode-se concluir que a ética é um fator fundamental para uma educação emancipadora, aquela que busca a liberdade do sujeito, aquela considera o aluno, mas também o professor, pois uma educação ética tem o compromisso de libertar e não oprimir. A ética procura o melhor do aluno, tornando um ser capaz, um ser autônomo, que saiba se posicionar, que reconheça seu lugar enquanto sujeito inserido em uma sociedade democrática.

Palavras-chave: Ética. Freire. Educação.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. de. Escova. *In*: BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Guerra, 1996. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 22 de dez. de 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Disponível em: https://docs.google.com/a/fcarp.edu.br/. Acesso em: 22 de dez. de 2021.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

A transcendência na Formação Continuada e Permanente do Professor

José Antunes de Souza Pomiecinski[1]
Geraldo Antonio Rosa[2]

A valiosa abordagem de Leonardo Boff no dicionário freiriano (2008) sobre o termo *Transcendência* evoca uma análise filosófica sobre a temática *imanência* e *transcendência* e esta em relação ao dialógico percurso formativo e performativo docente. Afinal – aprender, fazer, avaliar, refazer é conditio sine qua non para a formação continuada e permanente do professor. Segundo Mannes (2002) em trabalho embasado no filósofo medieval *Boaventura de Bagnorégio*, transcender equivale ao *Capax-Dei*, isto é, transcender-se a si mesmo no conhecimento de Deus, para isso a necessidade de um *itinerarium* – permanente percurso de formação. Tal caminho equivale a um princípio da ação-reflexão-ação: "supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação" (Danilo R. Streck, Jaime José Zitkoski..., Dicionário Paulo Freire) numa ótica de sublimar da teoria para inserir-se nas necessidades do dia a dia. Assim, desenvolver e manter a acuidade de recriar sua prática e teoria por meio de uma avaliação contínua por meio de estabelecimento de um diálogo autêntico. É o ser humano, voltado e aberto à transcendência. Por ela desvela práticas inovadoras e espera pelo ainda não ensaiado, ou seja, por aquilo que pode ser representado pelo descortinar de um teatro amplo e por fazer do teatro que representa a vida escolar. O professor se ocupa do preparar-se em planos, em projetos, em preenchimentos como imanente, e isto pode tolher/ dificultar/ mensurar a qualidade/ intensidade/ felicidade, sendo aqui seu cotidiano legal. Na relação com o discente há a possibilidade/

1 Universidade de Caxias do Sul, Doutorado em Educação, jaspomiecinski@ucs.br
2 Universidade de Caxias do Sul, Docente do Doutorado em Educação, garosa6@ucs.br

necessidade de transcender, uma vez que no encontro se dá o professar do ser professor, isto é, não há professor sem aluno. É uma relação dialógica, segundo Boff (2008) ex-*istência* feita e ainda por fazer, ela está aberta. A esta questão pode-se problematizar, como ampliar, no exercício da carreira docente, espaços para uma vivência que transcenda 'profissionalismo' literal, tal como preconiza as legislações trabalhistas e se torne um professar que realize, felicite, facilite o bem-estar e/ou o bem-viver docente por meio de uma formação continuada e permanente? Pode-se chegar à compreensão de que os encontros (professor-aluno; formação-prática docente) não se ordenam de modo a formar um mundo, mas são indicadores do ordenamento do mundo que não quer ajuda a conservar a vida e sim sugerir a eternidade e/ou alcance de experiência (transcender). Sendo que o processo relacional, segundo as palavras de Buber, na obra *Eu e Tu* – o homem não pode viver sem o *Isso*, mas aquele que vive somente com o *isso* não é homem. Nessa passagem Buber leva a refletir sobre: o ser docente, por *status*, por tradição e/ou por convicção? Escolhas são parte do maior tesouro que cada um detém, porém, comprometimento com aquilo que se toma por compromisso não devem ser deixados imunes à cobrança, à prestação indelével de constante formação – continuada e permanente. Seria então, transcendência, possibilidade de cumprir/realizar-se.

Palavras-chave: Formação Docente. Transcendência. Permanente.

REFERÊNCIAS

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução de Newton Aquilis Von Zuben. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

MANNES, J. **O Transcendente Imanente** – a filosofia mística de São Boaventura. Petrópolis: Vozes, 2002.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Cartas Pedagógicas: o lugar das histórias de vida das professoras pretas atuantes no Ensino Fundamental

Débora Rocha Silva[1]
Ana Cristina da Silva Rodrigues[2]

Caros (as) leitores (as),

Traço através destes caracteres a proposição do meu projeto de pesquisa no Mestrado Acadêmico em Ensino da Unipampa cujo protagonismo está imbricado às vivências das professoras pretas atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas municipais da cidade de Bagé-RS. De acordo com Djamila Ribeiro, falar a partir das mulheres negras é uma premissa importante do feminismo negro. "Existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos". (RIBEIRO, 2021, p. 34)

Para Nilma Lino Gomes (1995) é necessário refletir sobre o desafio de repensar a própria trajetória de vida, quando se explica como os movimentos de renovação pedagógica estão conectados com as experiências de mudanças sociais e culturais presentes em nossa sociedade. Elegi, neste processo, as cartas pedagógicas como instrumento balizador das narrativas que darão legitimidade às experiências de vida das professoras negras, objetivo deste estudo.

De mãos dadas com Paulo Freire (2000) proponho que compreendas o papel da Cartas Pedagógicas neste estudo, diante, na visão do mestre, da arrogância do cientificismo, busca-se, na transparência das

1 Universidade Federal do Pampa, Mestrado Acadêmico em Ensino, deborards.aluno@unipampa.edu.br
2 Universidade Federal do Pampa, Mestrado Acadêmico em Ensino, anacristina@unipampa.edu.br

cartas, propor a abertura do diálogo e o gosto da convivência como o diferente. O autor explica suas proposições ao afirmar que "o fundamental é que fiquem claras a legitimidade e a aceitação de posições diferentes em face do mundo. Aceitação respeitosa". (FREIRE, 2000, p. 20)

O percurso metodológico adotado por mim basear-se-á no Curso de Extensão, "PRETAGOGIA: VIVÊNCIAS E NARRATIVAS DE MULHERES PRETAS NA DOCÊNCIA", reiterando, portanto, o legado de Paulo Freire, as Cartas Pedagógicas serão o principal instrumento de investigação e, ancorado pelo processo pedagógico trabalhado nas etapas do curso, as professoras utilizar-se-ão temáticas da Pretagogia de Petit para a escrita das cartas.

Dessa forma, reafirmo que as minhas vivências, enquanto mulher e professora preta, não foram materializadas, registradas, historicizadas, refletidas, discutidas e legitimadas, assim, ao propor esta pesquisa, as narrativas das experiências vivenciadas por professoras pretas terão sua importância social legitimada, tornando-se produto histórico ao serem registradas por meio de cartas pedagógicas.

Palavras-chave: Histórias de vida. Professoras Pretas. Cartas Pedagógicas.

REFERÊNCIAS

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

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza edições, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro. Editora Jandaia, 2021.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Comitê de Gênero e Sexualidade - Uma proposta da UNIPAMPA para o combate às opressões de gênero e violências LGBTfóbicas na Universidade

Luciano Pereira dos Santos[1]
Rubya Mara Munhóz de Andrade[2]
Nádia Fátima dos Santos Bucco[3]

A conivência com atitudes que expressam opressões de gênero e a repressão das manifestações das sexualidades no ambiente educacional formal (escolas e universidades) somadas às atitudes ou inoperâncias, falas, silenciamentos e/ou indiferenças de profissionais da Educação quanto a essas questões nos remetem a reflexões sobre a participação do sistema educacional no processo de constituição dos sujeitos, na construção das identidades sociais e transformações na sociedade (SANTOS, 2016).

Na história da educação brasileira as discussões sobre gênero e sexualidades têm sido marcadas por avanços e retrocessos atravessados por disputas intensas no campo das políticas educacionais. Na última década, debates políticos acirrados centraram-se na discussão sobre a exclusão dos termos gênero, diversidade sexual e identidade de gênero no Plano Nacional de Educação, dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas proposições do Projeto Lei nº 867/2015 que tramita nas Casas Legislativas de todo o país para criação do Programa Escola sem Partido com o objetivo de inviabilizar e criminalizar as iniciativas educacionais que abordem temas como desigualdade de gênero, diversidade sexual - na escola e na sociedade, o combate ao preconceito, ao sexismo e a LGBTfobia (SANTOS, 2020). Nesse contexto, o sistema de ensino, por meio de seus espaços públicos de formação e socialização - escolas e universidades

1 Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, Educação, Coordenador Comitê de gênero e Sexualidade - Bagé, lucianopereira@unipampa.edu.br
2 Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, PROEXT, coordenadora institucional do Comitê de Gênero e Sexualidade, rubyaandrade@unipampa.edu.br
3 Docente da Unipampa Campus Dom Pedrito, nadiabucco@unipampa.edu.br

- têm, historicamente, reproduzido as diferenças ao classificar os sujeitos por etnia, sexo, gênero, orientação sexual e classe social, e contribuído para a manutenção das normas sociais hegemônicas e dentre elas, a heteronormatividade. Dessa forma, os ambientes educacionais marginalizam e excluem sujeitos que não se enquadram nos padrões da heteronormatividade (FERREIRA; SANTOS, 2014). Heteronormatividade é um conceito criado por Michel Warner em 1993 (DINIS, 2011) que descreve a norma social da heterossexualidade como norma universal e a condição homossexual como desviante. A heterossexualidade é tida como "normal", "natural" e "universal". Por conseguinte, outras formas de sexualidade são tidas como anormais, sendo percebidas como desvio, aberração, anomalia, crime, doença, imoralidade, amoralidade, perversão e pecado (LOURO, 2007).

No entanto, é preciso considerar os índices de violências e opressões sociais que ocorrem diariamente cuja motivação funda-se no gênero, na orientação sexual e na identidade de gênero. Para se ter uma ideia da gravidade da questão, conforme estimativa do Instituto de Pesquisa Aplicada – Ipea - publicada em março de 2023, ocorrem no Brasil, em média, 822 mil estupros por ano. De acordo com os dados do Monitor de Violência e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2022 a cada seis horas uma mulher foi morta no Brasil. Em 2022, 3.930 mulheres foram assassinadas em nosso país, mas, apenas 1.410 casos foram registrados como feminicídio, o que demonstra que ainda há uma subnotificação do assassinato motivado por gênero (VELASCO *et al.*, 2023).

No sistema patriarcal o assassinato de mulheres se torna costumeiro e frequente, uma vez que elas [as mulheres] estão subjugadas ao poder de dominação histórica e socialmente atribuído aos homens. Esses assassinatos não ocorrem por razões patológicas de seus agressores, mas sim pelo controle a que as mulheres estão submetidas aos homens – em que pese que sejam maridos, familiares ou desconhecidos. "As causas destes crimes não se devem a condições patológicas dos ofensores, mas ao desejo de posse das mulheres, em muitas situações culpabilizadas por não cumprirem os papéis de gênero designados pela cultura" (Meneghel; Portella, p. 3079, 2017).

Diana Russel em 1976, foi quem usou pela primeira vez o conceito de feminicídio no Tribunal Internacional Sobre Crimes Contra as Mulheres em Bruxelas, como definição do as sassinato de mulheres pelo fato de serem mulheres. Essa definição específica de assassinato está calcada no sentimento de ódio, desprezo, prazer ou sentimento de propriedade que os homens cultivam em suas ações de dominação sobre as mulheres. Ações estas, que são validadas socialmente e "que, por sua vez, autoriza o uso da violência, inclusive a letal, para fazer valer sua vontade sobre elas" (Meneghel; Portella, p. 3079, 2017).

Quanto às sexualidades, os retrocessos no combate às opressões e conquista de direitos dos sujeitos das homossexualidades, têm sido cada vez mais contundentes. Embora o Supremo Tribunal Federal (STF) tenha criminalizado a homofobia, equiparando-a ao crime de racismo, em 2019, a lei ainda não tem surtido os efeitos esperados, pois, além de não ser aplicada, não fora, até o momento, sequer cogitada pelo Poder Legislativo a elaboração de legislação que disponha sobre sua regulamentação e, a gestão do governo Bolsonaro (2019 a 2022) se mostrou inerte quanto a implementação de "ações de monitoramento, responsabilização dos agressores e políticas de respeito às diferenças, entre as quais, ações sociais de combate às vulnerabilidades do segmento LGBT" (OLIVEIRA; MOTT, 2023, p. 23). Essa é uma inoperância propositada para a manutenção

do quadro de violência e aniquilação das homossexualidades.

Conforme os dados apresentados no relatório anual das mortes violentas de sujeitos das homossexualidades ocorridas no Brasil, organizado pelo Grupo Gay da Bahia, ocorreram 256 mortes em 2022, mantendo o Brasil, pelo 14º ano consecutivo, como o país que mais mata esses sujeitos no mundo. O relatório informa que no Brasil, o número de assassinatos de pessoas homossexuais excede o total da soma de mortes ocorridas nos 13 países onde há pena de morte para os sujeitos das homossexualidades[4]. Importa destacar que das 44 profissões das/dos sujeitos assassinados, docentes ocupam a segunda posição e estudantes a quarta (OLIVEIRA; MOTT, 2023). Embora os assassinatos não tenham ocorrido na escola, trata-se de sujeitos escolares mortos em razão de sua orientação/condição afetivo-sexual. Portanto, os dados evidenciam a presença das homossexualidades nos ambientes educacionais assim como muitos outros estudos vão tratar da operacionalização da homofobia nesses espaços. Levando-se em conta os atuais atravessamentos do conservadorismo nas políticas educacionais, dos altos índices de opressões de gênero e LGBTfóbicas que resultam em mortes, destaca-se a necessidade de que o debate sobre essas violências seja empreendido como prática pedagógica, considerando a importância do sistema educacional como um dos pilares do processo de formação, informação e constituição dos sujeitos.

Como nos lembra Freire (2011, p.111), "se, na verdade, o sonho que nos anima é de mocrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles", e, é nessa perspectiva freiriana que para tratar dessas questões a Universidade Federal do Pampa instituiu o programa: "Comitê Institucional Unipampa Gênero e Sexualidade" que surge a partir da inserção desta Universidade como participante do He for she - ONU Mulheres, e do Comitê Gestor impulsionador no Rio Grande do Sul de combate à violência de gênero e sexualidade. Assim, essa participação está posta na Portaria nº 1668, de 21 de agosto de 2020, a qual indica a representação da Unipampa no referido comitê e designa um representante titular e um suplente de cada uma das unidades da Universidade na composição do Comitê Institucional Unipampa Gênero e Sexualidade. É importante destacar que a invisibilidade histórica sobre a temática da violência de gênero e sexualidade contempla na contemporaneidade a necessidade de amplo debate, conscientização e a criação de políticas públicas que assegurem a equidade de direitos. É tema de expressiva urgência e compromete a todos os servidores que atuam na universidade pública, a mobilização e o engajamento acadêmico e social em torno dos direitos humanos negados. Esta proposta de programa institucional fomenta a constituição a partir deste comitê, de um espaço plural de formação e articulação intercampi e inter-cursos, que priorize a reflexão crítica da realidade sócio-histórica vivida, denuncie os limites postos e o anúncio de novas ou renovadas possibilidades coletivas de enfrentamento e transformação das situações limites enfrentadas. Dessa forma, a partir desse programa integrador de docentes, técnicos, discentes e comunidade extensionista, o programa tem o objetivo de integrar os diferentes formatos

4 Países do Oriente e África onde existe pena de morte para pessoas LGBT+: Sudão, Irã, Arábia Saudita, Iêmen, Mauritânia, Afeganistão, Paquistão, Catar, Emirados Árabes Unidos, Iraque, partes da Síria, partes da Nigéria e partes da Somália. (BIANCHIN, Vitor. **Os 10 mais perigosos para ser gay**. Disponível em https://super.abril.com.br/mundo-estranho/os-10-paises-mais-perigosos-para-ser-gay/. Acesso em: 12 jul. 2022).

de ações e atividades desenvolvidas nas 11 unidades da UNIPAMPA, bem como mobilizar a sociedade civil organizada e instituições em geral que visem o mesmo objetivo que é o de enfrentamento aos direitos humanos negados e a retirada dos direitos de comunidades vulneráveis na questão de gênero, sexualidade e respeito a diversidade.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Unipampa.

REFERÊNCIAS

DINIS, Nilson. Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil. n.39. p.39-50, jan./abr. 2011.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; SANTOS, Luciano Pereira dos. Diversidade sexual e docência na produção do grupo de trabalho 23 da ANPEd (2004/2011). **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 195-204, set/dez. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Dados sobre estupro no Brasil. *In*: **Em questão: evidências para políticas públicas**. Março/2023. Disponível em: 1694-pbestuprofi nal.pdf (ipea.gov.br). Acesso em: 10 abr. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MENEGHEl, Stela Nazareth; PORTELLA, Ana Paula. Feminicídios: conceitos, tipos e cenários. Ciência & Saúde Coletiva, 01 Set 2017, 22(9):3077-3086.

OLIVEIRA, José Marcelo domingos de; MOTT, Luiz. Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – Relatório 2022. Grupo Gay da Bahia: Salvador, 2023.

SANTOS, Luciano Pereira dos. **Contribuições de disciplinas de gênero e sexualidades na formação docente inicial e continuada no enfrentamento da homofobia na escola**. 2016. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SANTOS, Luciano Pereira dos. **Políticas LGBT+ em Sindicatos de Trabalhadoras/es em Educação**. 2020. 240f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

VELASCO, Clara; GRANDIN, Felipe; PINHONI, Marina; FARIAS, Victor. **Brasil bate recorde de feminicídio em 2022, com uma mulher morta a cada seis horas**. 08/03/2023. Disponível em: Brasil bate recorde de feminicídios em 2022, com uma mulher morta a cada 6 horas | Monitor da Violência | G1 (globo.com). Acesso em: 10/04/2023.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Cultura, presencialidade e proximidade: contribuições das categorias ao debate da educação brasileira na atualidade

Antonio Porto Silveira Júnior[1]
Lucas Pessoa Pereira[2]
Francine Couto de Oliveira Weymar[3]

Introdução

Este resumo rastreia e vincula três categorias identificadas na obra *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2021): cultura, presencialidade e proximidade. Esses operadores conduzem a um debate sobre a educação no contexto atual brasileiro que é fundamental para compreender as transformações pelas quais a educação básica profissional e tecnológica vem sofrendo. De ordem qualitativa, essas modificações se constituem como um projeto de precarização e como um instrumento para a manutenção da dependência e do subdesenvolvimento do país. O intuito é, a partir de uma perspectiva crítica, abordar questões que estão na ordem do dia da discussão contemporânea sobre o papel da educação no Brasil. Assim, os temas cultura, presença e proximidade são rastreados na obra *Pedagogia da Autonomia* e anunciam, a partir de sua articulação, uma crítica e uma contribuição à construção de alternativas ao projeto educacional brasileiro, com vistas a enfrentar os desafios que são postos pelos tempos de crise sistêmica do capitalismo, agravados pela pandemia de COVID-19.

1 Instituto Federal Sul-rio-grandense, Doutorado Profissional em Educação e Tecnologia, antoniosilveirajunior@gmail.com
2 Instituto Federal Sul-rio-grandense, Doutorado Profissional em Educação e Tecnologia, lucaspereira.pl014@academico.ifsul.edu.br
3 Universidade Federal de Pelotas, Doutorado em Educação, lkvieira1@gmail.com

A iniciativa de escrever este resumo decorre de um momento em que questionamentos dos autores relativos à educação à distância, ensino remoto, atravessados por pesquisas no tema da educação, próprios das suas práticas como educadores no ensino profissional e tecnológico e superior, se encontram com os debates em torno da obra *Pedagogia da Autonomia*. Assim se buscou, inicialmente, rastrear a vinculação entre as categorias cultura, presencialidade e proximidade na obra e em discussões promovidas no referido seminário.

Cultura e Educação

A partir da leitura da obra Pedagogia da Autonomia inferimos que o tema da cultura tem centralidade na obra de Paulo Freire. Buscamos o verbete, na obra dicionário Paulo Freire (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p.197), e, assim descreve Cecília Irene Osowski para "cultura":

> Atividade humana de trabalho que transforma, produzido por diferentes constituidores do povo: homens e mulheres que ainda não haviam aprendido a dizer sua palavra, alguns que já sabiam, mas não ousavam manifestar-se, outros, por ousarem, cassados no direito de dizê-la pelos regimes autoritários vigentes na América Latina, no largo período das ditaduras, trabalhadores assalariados ou não, intelectuais, doutores e não letrados, políticos e teólogos, enfim, gente entre gente.

Se, como alerta Freire (1996, p.89), "ensinar é uma especificidade humana", logo, uma coisa cultural, o tema da cultura deve estar no centro de qualquer discussão sobre o processo educativo. Persiste, ainda no modelo de educação vigente, traços do tecnicismo e da instrumentalização do saber. O tema da cultura é muitas vezes relegado ao *laissez faire*, ou o acesso dos educandos à cultura fica restrito a um apelo individual e primordial à cultura de massas e à indústria cultural. O cultivo, assim, é feito individualmente e sem direção.

Freire nos fala dessa capacidade, especificamente humana, de criar cultura, intrinsecamente relacionada à capacidade de educar e de se educar, "a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível de adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas" (Freire, 2021, p. 67). Nesse sentido, educação e cultura são duas esferas do mesmo movimento de afirmação do ser humano enquanto sujeito que só se reconhece como tal pelo reconhecimento dos outros, tanto na sua produção material como no cultivo espiritual, ou seja, um processo de educação mútua.

Relação entre cultura, presença e proximidade

O ser humano só se reconhece como presente no mundo pela presença do outro. A partir da presença nasce a necessidade da ética. Já no início da obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2021) aponta

a temática central do livro, a prática docente em favor da autonomia do ser dos educandos e coloca uma série de questões e hipóteses ao longo de sua reflexão. Uma delas se refere ao ser humano enquanto um ser inconcluso, que se afirma enquanto um sujeito de procura, que investiga, que é dotado daquilo que ele chama de *curiosidade* (que pode ser *ingênua* ou *epistemológica*) logo, um ser cultural (FREIRE, 2021). O autor dedica algumas páginas a demonstrar o caráter ontológico da "formação" na constituição do ser dos homens e das mulheres e ressalta: "É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas..." (FREIRE, 2021, p.16).

A partir daí já podemos adiantar uma distinção que será útil nas inferências a seguir: ensino formativo é diferente de treinamento, principalmente se me compreendo nesse processo como um: "[...] observador imparcial, objetivo, seguro dos fatos e dos acontecimentos." Como pode, então, se estabelecer uma modalidade de ensino a priori, que careça de uma estruturação prévia tão rígida e segura, que se faça previsível ao ponto de garantir tal imparcialidade, objetividade e segurança? A prática docente, para Freire (2021), parece carecer de certo grau de imprevisibilidade da vida, dialeticamente equilibrada pela necessidade ontológica do homem de responder a ela a partir do planejamento, da criação da cultura, das transformações e modificação dos rumos das suas ações a partir dos condicionamentos históricos e sociais que se apresentem. Isso é o processo educativo e, se ele está no cerne da afirmação do homem como ser (histórico e cultural), acordamos que, por sua vez, o sentido ontológico da educação é uma "prática formadora" (Freire, 2021, p. 17).

Junto à necessidade da formação, Freire (2021) coloca um sentido de eticidade no núcleo da educação como manifestação da afirmação do homem como ser. Mais do que apenas temas relevantes na obra, formação científica e correção ética são centrais para o exercício do processo educativo e portanto para a compreensão da educação como uma ontologia: "Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, e não ser assumindo-nos como sujeitos éticos." (FREIRE, 2021, p. 19). Assim, Freire (2021) coloca a "ética universal" como condição *sine qua non* para a afirmação da vocação ontológica do homem tanto quanto a sua constituição como ser histórico e social, portanto, cultural: "Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto uma marca da natureza humana [logo, uma marca cultural], enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. "(FREIRE, 2021, p. 19, destaque nosso).

A presença do ser humano no mundo só se afirma quando este reconhece o outro, um "não eu" e é pela noção ampliada de presencialidade (não apenas um ser no mundo) que o ser humano, consciente, promove as transformações que o definem como o único ser capaz de criar cultura e, consequentemente, instaurar a necessidade da ética. Não há, pois, determinismo que explique a ontologia humana já que classe, genética ou aspectos culturais são condições concretas, histórica e socialmente referenciadas. Há, aí, um problema, nas abordagens e políticas institucionais da atualidade, no esgarçamento do que se convencionou chamar de neoliberalismo: ao caracterizar a realidade social como algo "quase natural" (FREIRE, 2021, p. 21) os teóricos da pós-modernidade vão contra o sentido ontológico da educação e

portanto a ruptura é irreparável. Sem compreender a educação como um movimento real e concreto, histórico e socialmente referenciado, enfatizado pela presença do sujeito que forma e que é formado, dentro de uma necessária eticidade, não há cultura, não há conhecimento e reconhecimento (dos outros e de si) e, portanto, não há avanço na construção da humanidade.

Considerações finais

Pelo discutido e exposto neste resumo, sobretudo a partir da obra de Freire (2021), compreendemos que o processo de afirmação do ser humano coincide com a criação de cultura, material e espiritual, que requer, necessariamente, uma eticidade, para que se estabeleça a relação com o outro. Essa relação será necessariamente mediada por meio de um processo de educação mútua, a qual será a forma com que os sujeitos, frente a frente, em relação direta e de proximidade, poderão educar e se educar e portanto elevar-se material e espiritualmente.

Palavras-chave: Cultura. Educação. Autonomia.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Educação libertadora: cidades humanizadas, autonomia e equidade

Raquel Maciel Lopes[1]
Andréia Morés[2]

Introdução

Na perspectiva da Educação Libertadora, faz-se possível repensar o conceito hegemônico e dominante da palavra Fronteira, como sendo um limite que separa povos e territórios, para um sentido de conexão coletiva voltada para o diálogo e o bem comum. Neste sentido, Paulo Freire e sua palavra transpassam as fronteiras das diversas áreas do conhecimento, tornando-se estruturante para pensar as múltiplas conjunturas da sociedade contemporânea, visto que "[...] é um pensador comprometido com a vida: não pensa idéias, pensa a existência" (FREIRE, 2016, p. 9).

Neste momento, na atual situação planetária, emerge a necessidade de uma articulação equitativa entre as dimensões sociais e ambientais, atreladas ao viés econômico para a promoção dos Direitos Humanos. Ressalta-se que os tratados e acordos entre líderes e representantes mundiais, desde a década de 70, discutem o desenvolvimento sustentável objetivando diminuir as mazelas humanas.

Para tanto, os desafios pactuados entre organizações, pesquisadores e chefes de Estado implicam a viabilização de políticas públicas buscando a equidade, a construção de cidades humanizadas, em prol da educação voltada para a autonomia.

1 Universidade de Caxias do Sul, Doutorado Acadêmico em Educação, raquelmlopes83@gmail.com
2 Universidade de Caxias do Sul - Professora Orientadora, Programa de Pós-Graduação em Educação, anmores@ucs.br

Objetivos

Esta reflexão teórica tem por objetivo abordar preceitos de uma Educação Libertadora para a formação cidadã em sinergia com questões que favorecem a concepção de sujeitos humanizados. A fim de conduzir essa reflexão, discorre-se acerca da construção de cidades humanas fomentando a discussão sobre a autonomia enquanto formação de uma consciência crítica para o potencial transformador.

Referencial teórico e Análise

A globalização ampliou a relação entre os territórios gerando um grande impacto nas sociedades, sobretudo, no âmbito social, econômico e político. É possível perceber que, há muito tempo, algumas cidades têm buscado modernizar-se considerando as especificidades de cada local. A pesquisadora Aieta (2016) as denomina "Cidades Humanas", visto que as relações existentes nestes locais são construídas sob o prisma da equidade.

Na Grécia de Aristóteles, a cidade era considerada enquanto sociedade política voltada para o bem comum, pois o homem não pode viver de outra maneira, senão em sociedade. Para Berman (*apud* Aieta, 2016, p. 1626) a "cidade é o lugar para nós e para aqueles que virão depois de nós; o lugar para os que continuarão lutando para fazer com que nos sintamos em casa neste mundo". Neste contexto, entre os pilares da *paideia* grega estava a compreensão da formação por meio dos valores políticos e éticos. A Educação objetivava o bem da *polis*. Através da relação cidadã entre os povos, projetava-se a construção do Estado ideal. Assim, de acordo com Rohden (2009), a *paideia* grega estruturava-se principalmente em uma filosofia de vida, cujas ações e intenções priorizavam a bondade, a justiça, a beleza e a verdade.

A atual conjuntura social da vida urbana, com seus tensionamentos acarretados pelas experiências de vulnerabilidade ante a violência, levou Aieta (2016) a sugerir a expressão "Arquitetura do medo" para caracterizá-la. Em contrapartida, a pesquisadora ressalta que a barbárie não pode afastar a busca pela construção de uma cidade humana, um território de vida comum e cidadã, que garante acesso aos direitos sociais a fim de suprir as necessidades humanas não só de sobrevivência, mas de existência.

De acordo com Freire (1996), a educação libertadora deve ser um meio de intervenção no mundo. Explica que esta ação não está reduzida à aprendizagem dos conteúdos, mas abrange entender a realidade cotidiana de forma ampliada para "aprender a dizer a sua palavra" (FREIRE, 2016, p. 13). Relata que esta deve ser uma ação permanente, por meio da qual os humanos possam desenvolver a consciência crítica através de um Paradigma progressista, compreendendo as razões para a degradação humana, como também as narrativas ligadas à globalização, as quais cerceiam e aprisionam a essência do que nos torna sujeitos humanizados.

Nesta perspectiva Netto e Carvalho (2012) destacam a possibilidade de nos transformarmos em seres medíocres. Os autores relatam que ao invés de nos responsabilizarmos pela autonomia da nossa existência, repetimos comportamentos padronizados, assumindo a função de opressores e oprimidos, conduzidos pelos valores capitalistas tais como neutralidade, individualidade e competitividade. Ao expressar a sua concepção de globalização, Freire (1996) atenta para o fato de que a ética do mercado se encontra afastada da ética dos sujeitos. Nesta luta, entendemos que a educação libertadora representa um papel fundamental, que possibilitará que o conhecimento e a experiência de vida interajam.

Na atual conjuntura da sociedade moderna, vivenciamos um enfraquecimento do exercício da cidadania, a neutralização da solidariedade humana pelo crescimento da solidariedade mecânica oriunda do Estado, o esmorecimento dos preceitos éticos, sem os quais não há percepção de referências necessárias às transformações sociais.

Metodologia

Esta reflexão teórica foi elaborada através de metodologia qualitativa baseada em levantamentos de pesquisa bibliográfica em diálogo com os autores: Aieta (2016), Freire, (2016, 1996), Jaeger (2001) Neto e Carvalho (2002), ONU (2015), Rohden (2009). Ainda, a fim de qualificar as discussões deste artigo, foram consultados documentos oficiais disponibilizados pela Organização das Nações Unidas (ONU) e artigos sobre o tema, no banco de dados do Portal de Periódicos da CAPES, utilizando as categorias "Educação libertadora" e "autonomia", ambas com os filtros temporais entre os anos de 2015 a 2022, língua portuguesa e área educacional. Deste modo, os resultados obtidos foram 378 artigos para a primeira categoria e 7.038 para a segunda categoria.

Resultados esperados

A sustentabilidade planetária é um dos desafios atuais, por isso faz-se necessário pensar em um desenvolvimento que proporcione maior equidade e humanidade.

Sendo assim, na perspectiva da construção de uma cidade humanizada, é preciso ressignificar as relações entre os sujeitos e destes com o Estado. Os conhecimentos adquiridos ao longo da vida devem possibilitar a percepção da realidade de uma forma crítica, a fim de desenvolver nos sujeitos o protagonismo para a transformação da sua própria história. Esta postura poderá efetivamente romper com as fronteiras, as amarras do capitalismo cruel, excludente e eficaz na degradação do ser humano buscando o diálogo como ponto de conexão de ideias relacionadas à emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Libertadora. Autonomia. Equidade.

REFERÊNCIAS

AIETA, V. S. Cidades inteligentes: uma proposta de inclusão dos cidadãos rumo à ideia de cidade humana. **Revista de Direito da Cidade**. vol 08, n.º 4, 2016.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

JAEGER, W. W. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NETO, J. P.; CARVALHO, M. C. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Transformando Nosso Mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, 2015.

ROHDEN, L. Sobre a atualidade da paideia grega. *In*: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Cláudia Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Orgs). **Sobre filosofia e educação**: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo, RS: UPF Editora, 2009.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Escola como ferramenta para romper o ciclo da violência: um estudo sobre o impacto do encarceramento de familiares na vida escolar dos estudantes

Stéphanie Souza de Lima[1]

As crianças possuem diversas percepções sobre o cumprimento de pena de um familiar, revelam diferentes interpretações acerca da realidade social da prisão. E estas percepções marcam a infância e refletem no seu desenvolvimento e construção de infância. Para tanto, como justificativa, busca-se com a presente pesquisa compreender o quanto as consequências em possuir familiares cumprindo pena, influenciam na vida das crianças próximas destes. Essa proposta de pesquisa emergiu da observação da pesquisadora, enquanto Policial Penal da Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE-RS), tomando por base fatos decorrentes do cotidiano e corroborada por uma experiência de 12 anos atuando na área da segurança pública e pedagoga por formação.

Segundo Freire (1998), a educação tem que ser recuperada como um vínculo estreito. A educação deve ser vista como um processo social de formação e de aprendizagem, sendo assim, a educação deve contribuir para melhorar a realidade. Reconhece a escola como espaço de desenvolvimento da aprendizagem, um ambiente de relação mútua, diálogo e de respeito entre todos os sujeitos que compartilham esse espaço. Acredita que durante a prática educativa o docente não deve se limitar ao

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa, Especialista em Direito Penal, em Assistência Jurídica e Segurança Pública, em Gestão Prisional, em Inteligência Prisional e MBA em Gestão Pública pela Faculdade Dom Alberto e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Policial Penal – Presídio Estadual de Jaguarão - SUSEPE. E-mail: stephanie-lima.aluno@unipampa.edu.br

ensinamento dos conteúdos que são previstos e importantes, mas sim, ensinar a pensar.

Partindo da escola, como meio de aproximação e análise da interação da criança em outro ambiente fora da família, busca-se como objetivo geral verificar como o encarceramento dos familiares influencia no desempenho escolar, como se dá o relacionamento das crianças com os professores e com as demais crianças na sala de aula e nos espaços coletivos da escola, e qual a visão dos professores e da direção da escola sobre as crianças pesquisadas.

A pesquisa partiu da observação da pesquisadora, na qual percebeu que quando ocorre a desestruturação da família, é nitidamente observada a mudança no comportamento dos filhos. O que merece muita atenção é a influência que a sociedade, de modo geral exerce sobre a formação da moral e do caráter do indivíduo. E quando se fala em sociedade, deve-se levar em conta o primeiro núcleo social em que o indivíduo se insere, qual seja a família.

A família é mais que um simples aglomerado de pessoas que se ligam por vínculos consanguíneos. Os pais são os responsáveis pela transmissão, aos filhos, de todas as normas de condutas compatíveis com o ambiente em que vivem. Além disso, são eles, exemplos que serão seguidos e influenciarão de forma decisiva na formação do caráter da criança.

No caso de filhos de pais encarcerados, um dos maiores problemas enfrentados é o estigma social que esses sofrem ao lidarem com a situação, o tal estigma é agravado pela tendência social a esperar resultados negativos dos comportamentos desses filhos de encarcerados, lembrando expressões populares como: "Filho de peixe, peixinho é", ou "Quem sai aos seus não degenera".

Miyashiro (2005) observou que a família na maioria dos casos concentra a sua atenção naquele que está encarcerado, deixando de se preocupar com a criança tanto na escola como fora. Sabe-se que as crianças que possuem familiares encarcerados sofrem um estigma social, que pode consequentemente desestabilizar emocionalmente e desestruturar social e psicologicamente estas crianças. Surgem indagações que serão foco de pesquisa e objetivos específicos: A escola tem conhecimento das crianças que possuem familiares cumprindo pena? Como a escola acolhe essas crianças? Como vêem e são vistas socialmente? Se enfrentam dificuldades na escola?

Nesse viés, para a realização deste trabalho, inicialmente, será discutido o tema prisão e as consequências na vida escolar das crianças com familiares encarcerados, para que se possa refletir o quanto a prisão agrava a situação de vulnerabilidade social dessas crianças. Como etapa inicial deste estudo, utilizar-se-á a pesquisa bibliográfica com buscas de referencial teórico que aborde os conceitos de prevenção à violência, combate à criminalidade, escola, educação para a paz, estigma e encarceramento.

No segundo momento será delimitada uma escola localizada na periferia do Município de Jaguarão, que será objeto de pesquisa, com o intuito de identificar os estudantes que têm pais ou familiares encarcerados. Com base nestes dados serão realizadas entrevistas com os professores, onde se buscará identificar: Como a escola percebe se a realidade sociocultural de crianças e jovens com

familiares presos influenciam em suas escolhas? Como a escola auxilia na prevenção da violência e diminuição da criminalidade? Se a escola possui atividades ou práticas que envolvem a inclusão destas crianças, buscando romper o preconceito e o estigma que carregam?

A fundamentação teórica, a entrevista com a direção da escola e professores bem como as discussões nos Círculo de Estudos, certamente constituirão elementos imprescindíveis para um diálogo acerca da inclusão de uma educação voltada para a não violência, que inclua de maneira eficiente as crianças que carregam o preconceito e estigma de uma "herança da criminalidade".

Por fim, acredita-se que este trabalho poderá orientar pesquisas futuras relacionadas a uma política educacional que respeite a realidade sociocultural de cada criança, uma vez que se percebe que a bibliografia sobre ciclo da violência com filhos de encarcerados ainda é escassa. Diante do que foi apresentado, espera-se que as discussões que serão realizadas nos Círculos permitam o crescimento profissional e coletivo da instituição.

Além disso, pretende-se que os caminhos que forem trilhados permaneçam para além da pesquisa ação, que possam ser transformados ou ajustados para se tornarem permanentes na escola. Pois observa-se que a forma aplicada nas prevenções no combate à criminalidade nos moldes atuais é curativa ou ainda paliativa, não há interesse em conhecer as causas da violência, tampouco se busca uma forma a longo prazo e eficaz a fim de combatê-la.

Palavras-chave: Escola. Violência. Cárcere.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Simone Gonçalves de. (Org.) **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro. Ministério da Educação. Editora FIOCRUZ, 2010.

BUORO, Andréa. **Negociando a dignidade humana**. São Paulo. 196 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:<www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 mai. 2021.

CHRISPINO, Álvaro. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. **Ensaio: Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

JODAR, Ivonete Afonso. **Mediação de conflitos como estratégia de prevenção da violência na escola**. 91 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pampa, 2018.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon, PINTO, Rute Bernardo, MIYASHIRO, Sandra Regina Galdino. Filhos de Presidiários na Escola: Um estudo de caso em Marília - SP. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Marília,SP: Unesp, v. 5, n 1/2/3, 2007. p. 50-65. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/138.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 2ed. São Paulo: Atlas, 1986.

MYIASHIRO, Sandra Regina Galdino. **Filhos de presidiários**: um estudo sobre estigma. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

SELAU, Bento; HAMMES, Lúcio Jorge. **Educação Inclusiva e Educação para a Paz**: relações possíveis. São Luis/MA: EDUFMA, 2009.

TRINDADE, Jorge. **Delinquência juvenil**. Compendio transdisciplinar. 3.ed. Porto Alegre: Livraria de Advogado, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Festival Dança Estudantes Rio Grande/RS: resistências artísticas

Denise Prado Costa[1]

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o Festival Dança Estudantes. O referido evento vem integrando alunos/as, professores/as e coreógrafos/as de escolas de educação básica, municipais, estaduais e particulares da cidade do Rio Grande/RS. O FDE atendeu, desde a sua primeira edição, de 2017 a 2022, 1554 crianças e jovens estudantes, totalizando 316 composições coreográficas apresentadas nessas seis edições, evidenciando-se como uma ação potente, efetiva e promotora de mudanças sociais, cognitivas, afetivas e artísticas, comprovando a necessidade e a importância de eventos com esta contextualização.

Já são seis edições realizadas, desde 2017, do Festival Dança Estudantes (FDE). Diversas escolas de educação básica participam do evento através das composições coreográficas apresentadas, elaboradas, ao longo do ano letivo, pelos(as) alunos(as) e seus(suas) professores(as). É um momento de apresentar as danças próprias de cada segmento, as que cada um(a) desenvolve, aprecia e acredita. As suas danças! E como nos brinda Paulo Freire: "[...] no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia [...]" (FREIRE, 1996, p. 105).

O evento tem como proposta promover o intercâmbio entre as produções artísticas realizadas por escolas, grupos independentes, ONGs da cidade e fora dela, porém, com ênfase nas escolas municipais do Rio Grande. O objetivo do FDE é valorizar, difundir e incentivar o talento das pessoas

1 Universidade Federal de Pelotas, Instituto de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, e-mail: denapradocosta@hotmail.com

através da Arte do Movimento , evidenciando todo o potencial criativo de cada segmento artístico/ individual e coletivo, visto que as danças são um instrumento de potência para o desenvolvimento sociocultural, contribuindo no processo de transmissão do conhecimento, de forma significativa, na formação do indivíduo como um todo. Visto como prática cultural, é um caminho para o desenvolvimento das danças nos contextos escolares, portanto, busca valorizar as dinâmicas no próprio ambiente dos(as) estudantes.

As coreografias que subiram ao palco, envolvem pesquisas e temas mais observáveis e são produzidos e apresentados através da expressão, do movimento do corpo e da composição, exposta como resultado, representando uma manifestação coletiva, o que evidencia que "[...] há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos" (FREIRE, 1996, p. 80).

Na edição de 2019, além das escolas municipais de ensino fundamental, as Escolas Municipais de Educação Infantil também se fizeram presente. O ano de 2020 iniciou com muitas expectativas, metas e propostas para o FDE, que se encaminhava para a sua 4° edição. Porém, todos os sonhos e realidades foram interrompidos com a chegada da pandemia e deste vírus que assolou o mundo, ceifando vidas e interrompendo os sonhos de milhares de pessoas. Repensamos nossas ações e adequamos a nossa vida ao momento atual, preservando, sobretudo, o contato físico entre as pessoas. E foi com esse ideal de preservação e cuidado com o outro que foi organizado e repensado o FDE/ digital, conforme o contexto do momento.

Esse tempo da pandemia nos distanciou das formas de danças desenvolvidas ao longo de muitos anos. Daquelas danças executadas pelos(as) nossos(as) jovens e crianças de escolas riograndinas. Uma prática artística que foi se disseminando, tornando-se mais atuante e crescente, tendo como resultado e objetivo o FDE. Reinventamo-nos e apostamos que a distância não iria cessar as danças, pois elas vão muito além dos movimentos executados.

As danças oriundas de cada contexto, contam histórias e tem sido ao longo dos anos, um ato de resistência, isso porque, suas expressividades são garantidas a cada acesso ao palco. E o tempo digital modificou as nossas vidas e o nosso modo de dançar e de nos expressarmos e o "[...] professor assume um papel diretivo necessário para educar [...] considero que o papel do professor seja o de propor situações problema para o aluno, estimular os desafios, ao mesmo tempo em que proporciona e facilita o autoconhecimento (FREIRE, 1996, p. 103).

Metodologia

Esse texto foi produzido via aporte metodológico qualitativo. As técnicas que orientaram essa escrita são: arquivística, memorial e de conteúdo. Busquei recortes de jornais locais e arquivos do Festival Dança Estudantes, a fim de apresentar o evento em sua inteireza e potencialidades. Separei os arquivos por

ano e reduzi o endereçamento que dialoga com a sequência dos ocorridos, ao longo de todas as edições do evento. Como dado quantitativo e demonstrativo apresento o quadro abaixo:

EDIÇÃO	COREOGRAFIAS APRESENTADAS	ESCOLAS PARTICIPANTES	NÚMERO DE BAILARINOS(AS)
2017/presencial	57	15	390
2018/presencial	64	18	310
2019/presencial	61	16	364
2020/digital	45	13	45
2021/digital	13	8	13
2022/presencial	76	26	432
TOTAL	316	96	1554

Análise e Discussão

O FDE representa uma potente ação na divulgação e intercâmbio entre as produções artísticas oriundas de diferentes contextos escolares. Ele tem sido um espaço de demandas educacionais, advindas das escolas participantes. De acordo com a SMED, a edição n. 4 do FDE, que aconteceu em junho de 2020, foi o primeiro evento de dança digital realizado em Rio Grande. Até a finalização do evento, foram mais de 13 mil visualizações e acessos aos trabalhos postados nos canais digitais do evento.

O Dança Estudantes, edição 5, por ter acontecido ao longo do mês de março de 2021 (começo do ano letivo) e, de acordo com os relatos de professores(as) de algumas escolas, a realidade vivenciada pelas instituições de ensino, afetou muito o desenvolvimento das atividades, visto que nesta 5°edição, o número de coreografias/solo foi de 13, um número bem abaixo dos 45 vídeos/ solo da edição digital anterior. Uma das possíveis razões para esse número de participantes, creio ter a ver com o contato físico, falta de motivação dos(as) estudantes em estar em mais um ano consecutivo, no formato digital.

Penso que nesses dois anos de afastamento social, muitos talentos se perderam e, no retorno ao curso das nossas realidades, bem diferente de antes da pandemia, temos muito que retomar e reconstruir, em termos de danças nas escolas. Aquelas danças até a edição de 2019 do FDE não são mais as mesmas, pelo conjunto de tudo que passamos, isso porque, são outros corpos, vontades e mobilidades. Aqueles(as) estudantes que estavam tendo a chance de crescer e de se conhecer através das danças construídas coletivamente em cada contexto, não são mais os(as) mesmos(as), além de, em sua grande parte, já terem concluído seus estudos na educação básica.

Paralelo a tudo isso, vejo que as danças foram grandes aliadas das escolas na retomada das atividades

presenciais, em 2022. Possibilitar a jovens e crianças através da arte de dançar é uma tarefa promissora em cada contexto, em cada realidade escolar, visto ser uma atividade que (pelas minhas vivências) tem sido bem aceita pelos(as) alunos(as) dentro do ambiente escolar. Apresento, então, alguns dados sobre a realidade desta prática cultural, obtidos através do que foi noticiado, através da SMED/Rio Grande.

Considerações finais

Enquanto idealizadora do Festival Dança Estudantes e através de tudo que já vivenciei nesse universo das danças, posso dizer que ela é uma forma democrática de dialogar com a sociedade através do corpo, enaltecendo movimentos diferenciados através dos segmentos e propostas dançantes, apresentando caminhos, encontros, ideias, possibilidades e reflexões. A dança na escola é muito potente e provoca essa magnitude da integração entre alunos e alunas, crianças e jovens. Uma linguagem corporal que dialoga com a sociedade sem o uso da palavra, onde apenas o corpo é evidenciado quando se dança.

E que possamos, como vem acontecendo desde 2017, continuar proporcionando, anualmente, esse encontro das artes dançantes desenvolvidas nas escolas de educação básica do município do Rio Grande/RS, fortalecendo vínculos através desta prática educativa e artística, tão necessária na transformação da vida das pessoas envolvidas, sejam alunos/as, professores/as, coreógrafos/as, gestores/as, enfim, a comunidade escolar de cada escola participante e que acredita na união e no amor através da arte de dançar.

Palavras-chave: Dança. Educação. Práticas corporais.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Formação Letiva na EZ: construindo e partilhando conhecimentos

Juliana Carobin[1]
Maiara Mozer[2]
Paola Potrich[3]
Emanuele Gentilini[4]

Os desafios da sociedade atual nos remetem a uma série de situações que dificultam "Uma educação que possibilite ao homem uma discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica de seus 'achados'. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão" (FREIRE, 2003, p. 38). Neste sentido, enquanto educadores da Escola Zandoná, entendemos o saber como um processo de constante construção e (re)significação e identificamos a necessidade de possibilitar momentos que sensibilizem e estimulem o acolhimento, a formação para a inclusão, respeito às diversidades, estímulo ao protagonismo e do exercício da cidadania inerente à função social da escola, de contribuir na transformação da sociedade. Nesta instituição, a Formação Letiva é um desses momentos, em que os estudantes socializam o conhecimento que construíram no decorrer das aulas por meio de oficinas, teatros, místicas, danças que envolvem diferentes gêneros e ferramentas de aprendizagem. Os familiares são convidados a assistir e acompanhar esses momentos pois também fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Propostas

1 Licenciatura em Pedagogia (ULBRA); Pós-graduada em Gestão, Coordenação e Supervisão Escolar (ULBRA); E-mail: julianafavrettocarobim@gmail.com
2 Licenciatura em Pedagogia e Letras (UNINTER); Pós-graduada em Neuropedagogia com Especialização em AEE (IECOS); E-mail: mozermaiara@gmail.com
3 Licenciatura em Química (UPF); Pós-Graduada em Orientação Escolar (UNIASSELVI); E-mail: plapotrich@hotmail.com
4 Licenciatura em Educação Física (UPF); Pós-Graduada em Metodologia do ensino de Educação Física (UNINTER); Orientação Educacional (UNIASSELVI) e Gestão Escolar (UERGS); E-mail: emanuelegentilini2021@gmail.com

como essas não são atividades isoladas pois fazem parte de um planejamento pensado no coletivo, em formações semanais. Nas formações letivas, os estudantes são protagonistas e sujeitos na construção e socialização do conhecimento, interagem com as outras turmas e têm a possibilidade de aprender diversos assuntos com as atividades realizadas. Além disso, os professores dão visibilidade para o seu fazer pedagógico e trocam experiências com outros docentes, dando vida a interdisciplinaridade tão falada e idealizada nas escolas. Todo esse processo é registrado através de vídeos, fotos e descrições (em um caderno de registros) onde são feitos os apontamentos do que foi explorado pela turma, avaliando os aspectos positivos e negativos do trabalho que foi desenvolvido, bem como pontuando idéias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem da turma. Para Paulo Freire "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, 1997, p.46). Sendo assim, por meio de práticas pedagógicas como a apresentada, somos desafiados constantemente a problematizar a realidade e fazer do espaço escolar, um ambiente em que se sinta prazer em ensinar e aprender.

Palavras-chave: Formação letiva. Fazer pedagógico. Conhecimento.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Org. Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. Org. Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosiska Darcy de Oliveira. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: a *palavra ponte* e a *palavra mundo*

Sabrina Caroline Bassani[1]

Neste estudo, objetiva-se aproximar os pressupostos de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, trazendo reflexões teóricas que decorrem dessa aproximação, principalmente, no que tange a linguagem como forma específica de representação social, em que os sujeitos são considerados como seres sociais que se apropriam da palavra por meio da experiência com o mundo que o cercam. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo, explicativo, bibliográfico e qualitativo.

Inicialmente, situa-se os sujeitos envolvidos: Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasceu em Orel, na Rússia, em 1895. Formou-se em História e Filologia na Universidade de São Petersburgo. Foi professor de história, sociologia e língua russa na cidade de Névell na década de 1910. Liderou um grupo de intelectuais que, posteriormente, ficaria conhecido como o Círculo de Bakhtin. O grupo incluía o linguista Valentin Voloshinov e o teórico literário Pavel Medvedev.

Em 1929, durante o regime ditatorial de Stálin, Bakhtin passou a ser perseguido e foi condenado ao exílio no Cazaquistão acusado de envolvimento em atividades ilegais ligadas à Igreja Ortodoxa. Após seu retorno do exílio, em 1936, Bakhtin concluiu sua tese de doutorado acerca da cultura popular na Idade Média e no Renascimento. Suas produções ganharam maior notoriedade a partir dos anos de 1970, com a chegada de suas obras ao Ocidente. Mikhail faleceu em Moscou, em 1975.

Desde então, Mikhail Bakhtin é reconhecido como filósofo da linguagem, seus pressupostos envolvem a linguagem enquanto atividade humana, realizada por sujeitos históricos, sociais e culturalmente marcados, desenvolvida por meio de práticas sociais, orais e escritas. Nessa perspectiva,

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF); E-mail: bassanisabrina411@gmai.com

a língua é compreendida também como um sistema de formas, porém sujeita às influências sociais e culturais. Tanto que, de maneira prática, não seja possível separar a língua de seu conteúdo ideológico, bem como de seu conteúdo vivencial.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, Pernambuco, em 1921. Formou-se em Direito na Faculdade de Direito do Recife. Atuou como professor de Língua Portuguesa e Filosofia. Em 1946, Freire foi indicado ao cargo de diretor do Departamento de Educação e Cultura do Serviço Social no Estado de Pernambuco, onde iniciou o trabalho com analfabetos pobres. Em 1961, tornou-se diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife e, no mesmo ano, realizou as primeiras experiências relacionadas à alfabetização popular.

Em 1964, devido ao golpe militar, Freire foi exilado na Bolívia e, posteriormente, no Chile onde trabalhou por cinco anos para o Movimento de Reforma Agrária da Democracia Cristã e para a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação. Com a Anistia em 1979, Freire pôde retornar ao Brasil, mas só o fez em 1980. Em 1991, o Instituto Paulo Freire foi criado em São Paulo para ampliar e elaborar as suas teorias da educação popular. Freire faleceu em São Paulo, em 1997, aos 76 anos.

O educador e filósofo brasileiro é reconhecido internacionalmente como um dos grandes nomes da educação mundial. Seus pressupostos, dentre outros aspectos, envolvem a educação como um caminho para a emancipação de sujeitos, para a transformação da realidade por meio da reflexão crítica e da ampliação da consciência social.

Situados os sujeitos e seus contextos históricos e sociais, toma-se, portanto, as reflexões teóricas que decorrem da aproximação entre Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, acerca da linguagem e dos sujeitos como seres sociais que se apropriam da palavra por meio da experiência com o mundo que o cercam.

Volochinov (2017, p. 180) considera que a consciência linguística do falante e daquele que escuta não está relacionada a um sistema abstrato de formas normativas, mas com a linguagem nos contextos possíveis de uso de cada forma particular. A palavra apresenta-se ao falante como parte das diversas enunciações de sua própria prática linguística. Além do mais, a consciência linguística dos sujeitos não tem o que fazer com a forma linguística enquanto tal, nem com a própria língua. A forma linguística, portanto, é dada ao falante no contexto de certos enunciados e, consequentemente, em um determinado contexto ideológico.

> Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano. (VOLOCHINOV, 2017, p. 181).

Desse modo, as palavras só são compreendidas e despertam reações nos falantes e ouvintes quando transportam ressonâncias ideológicas ou relativas às vivências. Observa-se que, de maneira prática, não seja possível separar a língua de seu conteúdo ideológico, bem como de seu conteúdo vivencial; por

isso, a forma linguística torna-se um elemento isolado ao todo da enunciação.

O enunciado, segundo Volochinov (2017, p. 204), se forma na interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, ele pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual o falante pertence. Já *a palavra é orientada para o interlocutor*. Ela se caracteriza como o território do locutor e do interlocutor pelo fato de proceder *de* alguém e se dirigir *para* alguém. Assim, entende-se a palavra como produto da interação entre o locutor e o interlocutor. Através dela, o locutor se define em relação aos outros e, por conseguinte, em relação à coletividade.

Na perspectiva da coletividade, considera-se que os indivíduos vejam o mundo em que estão inseridos através do prisma do ambiente social e, portanto, pressupõe-se que haja um determinado *horizonte social* estável que orienta a criação ideológica do grupo social, assim como da época a que ele pertence. Já no pensamento interior dos indivíduos, existe um *auditório social* estável onde são formados os seus argumentos, alegações, reflexões, avaliações, explicações, motivações interiores etc. Por esse ângulo, quanto mais culto for o indivíduo, mais ele estará próximo do auditório médio da criação ideológica.

Retornando à palavra, conforme Volochinov - Círculo de Bakhtin (2017, p. 205), se comparada a uma ponte, pode-se dizer que ela se apoia, em uma extremidade, sobre o falante e na outra extremidade sobre o ouvinte, por isso é considerada um território comum aos envolvidos. Ao estabelecer essa analogia, também se observa que a palavra é essencialmente *um ato bilateral*, determinada por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Dessa forma, a palavra não pertence totalmente ao locutor ou ao interlocutor, pois ela estabelece um limite entre eles, embora, em determinado momento, o locutor seja o único dono da palavra.

De acordo com Volochinov (2017, p. 206), a palavra, enquanto signo linguístico, é extraída pelo falante de uma reserva social de signos disponíveis e a própria realização desse signo na enunciação concreta é integralmente determinada pelas relações sociais. A situação social mais imediata, bem como o meio social mais amplo estabelecem completamente, a partir do seu próprio interior, a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Já a enunciação, enquanto produto do ato de fala, não pode ser considerada estritamente individual ou explicada a partir das condições psicofisiológicas do falante, uma vez que sua estrutura é essencialmente social e como tal só se torna efetiva entre falantes.

Nessa perspectiva, a palavra apresenta-se ao falante como parte das diversas enunciações de sua própria prática linguística e, por sua vez, é extraída por ele de uma reserva social de signos disponíveis. Na interação verbal entre os falantes, a palavra não pertence totalmente ao locutor ou ao interlocutor, pois ela estabelece um limite entre eles, embora, em determinado momento, o locutor seja o único dono da palavra. Ademais, as palavras só são compreendidas e despertam reações nos falantes e ouvintes quando transportam ressonâncias ideológicas ou relativas às vivências.

Freire (2005, p.89) ao abordar a dialogicidade da educação, realiza algumas considerações em torno da essência do diálogo. Nele mesmo, como fenômeno humano, encontra-se a palavra. A palavra, por sua vez, é constituída por duas dimensões complementares: a ação e a reflexão. Elas se processam

no percurso de autoformação do sujeito de sua consciência crítica, de modo que a palavra se coloca a serviço de transformar o mundo. Dito de outro modo, a palavra é um movimento de ação e reflexão, uma práxis social, um elemento humano e transformador da realidade.

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 2005, p. 90).

Nessa perspectiva, compreende-se que os sujeitos transformam o mundo por meio das palavras. Por essa razão, a existência humana não pode ser muda, silenciosa ou nutrida por palavras falsas. Os sujeitos precisam pronunciar e problematizar o mundo para que o mundo, por sua vez, possa exigir deles um novo pronunciar/agir. A ação, a reflexão e o trabalho não podem ser encontrados no silêncio.

Segundo Freire (2005, p. 89/90), ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num simples ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo. É dizendo a palavra que os homens transformam o mundo, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto seres humanos.

Desta forma, o diálogo deve ser pautado na reciprocidade, na necessidade de escuta do outro para se enunciar. Por meio do diálogo, do interagir face a face enquanto um espaço de direito os homens mediatizam diferentes culturas, contextos históricos e sociais, estabelecem juízos de valor, pontos de vista etc. É por meio deste diálogo que os homens geram significação e são capazes de transformar sua realidade, libertando-se dela.

> Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem buscar a verdade, mas impor a sua. (FREIRE, 2005, p. 91).

Por esse ângulo, o diálogo é tomado como uma exigência existencial, pois através dele há o encontro dos homens que pronunciam o mundo. Através do diálogo e da palavra encontram-se o agir e o refletir dos sujeitos em relação ao mundo a ser transformado. De outra maneira, o diálogo não pode ser reduzido ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro, mas deve despertar o agir sobre os diferentes contextos históricos, sociais, culturais, políticos do mundo em que estão inseridos.

Expostas as reflexões teóricas de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, observa-se que a concepção

de palavra assume que o sujeito se constitui na e pela linguagem. Haja vista que, compreende-se a palavra como produto da interação entre o locutor e o interlocutor. Através dela, o locutor se define em relação aos outros e, por conseguinte, em relação à coletividade. Ademais, toma-se a palavra, essência do diálogo, como um fenômeno humano, a partir do qual os sujeitos agem e refletem sobre o mundo.

Nesse segmento, ao estabelecer a analogia entre a palavra e a ponte Volochinov - Círculo de Bakhtin (2017, p. 205), considera em cada extremidade, falante e ouvinte e também observa que a palavra é essencialmente *um ato bilateral*, determinada por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto Freire (2005, p.89) propõe a mudança do mundo através da palavra verdadeira, aquela constituída por duas dimensões complementares: a ação e a reflexão. Os sujeitos, portanto, transformam o mundo por meio das palavras. Por esse ângulo, observa-se que os sujeitos são considerados como seres sociais que se apropriam da palavra por meio da experiência com os outros sujeitos, com o mundo.

Sugere-se que ainda mais estudos sejam realizados objetivando aproximar os pressupostos de Mikhail Bakhtin e Paulo Freire e trazendo reflexões teóricas que decorrem dessa aproximação, principalmente, no que tange a linguagem, o diálogo e a palavra como um fenômeno humano, a partir do qual os sujeitos interagem uns com os outros e agem sobre o mundo.

Palavras-chave: Bakhtin. Freire. Palavra.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

O efeito do diálogo no curso de Administração no componente curricular de Negociação, a partir da pedagogia dialógica de Paulo Freire em uma Instituição de Ensino Superior de Santa Catarina

Edson Junior Candatten[1]
Gissele Prette[2]

Introdução

Muitos são os desafios da Educação Superior no Brasil, e muitas estratégias são necessárias, para que as universidades possam realizar, contribuir e transformar o ensino aprendizagem dos seus educandos.

Morin (2011, p. 11), afirma que a missão do ensino é "transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre". Sendo assim, a universidade precisa estar atenta às necessidades e variáveis que se apresentam.

Para Gadamer, a linguagem é a possibilitadora do diálogo, como elemento de extrema importância, quando ele afirma que "a capacidade para o diálogo é um atributo natural do homem". Aristóteles definiu o homem como o ser que possui linguagem e a linguagem se dá apenas no diálogo" (GADAMER, 2002, p. 243).

Evidenciaremos o efeito do diálogo no curso de Administração e o contributo de Paulo Régis Neves Freire (1921 - 1997), educador, pensador brasileiro que teve impacto nacional e internacional na área de Educação, na qual realizou várias pesquisas, ele defendia que a intenção maior da educação

1 Universidade Regional de Blumenau, Mestrado em Educação, ecandatten@furb.br
2 Centro Universitário de Brusque, Mestra em Administração Universitária, gissele@unifebe.edu.br

é conscientizar o estudante, algo que justificou o Título de Patrono da Educação Brasileira.

Para Freire, o diálogo é o ponto principal do processo de ensino-aprendizagem, no qual o educador e educando são parte atuantes, igualmente importantes neste processo. E é por meio da dialogicidade que ocorre a conscientização dos educandos, é a forma pela qual o docente demonstra respeito pelo saber que o educando traz consigo, e sem o qual não se pode ensinar (AMBROSIO, 2013).

Os profissionais da educação necessitam refletir e discutir constantemente, sobre a administração dos métodos e conteúdos de suas práticas educacionais, visando um ensino que favoreça a formação de pessoas críticas, reflexivas e que saibam resolver problemas das mais diversas naturezas.

Nesta perspectiva, a pedagogia dialógica de Paulo Freire urge como um caminho para transformar a universidade em um espaço aberto à construção do ensino-aprendizagem para todos que dela participem.

Objetivo

O objetivo da pesquisa ficou denominado como: Compreender o efeito do diálogo no curso de Administração no componente curricular de Negociação, a partir da Pedagogia Dialógica de Paulo Freire, em uma instituição de Ensino Superior de Santa Catarina.

Referencial teórico

O processo de ensino-aprendizagem, é algo próprio da realidade humana, aqui apresentado no contexto educacional universitário, que sustentado pela aproximação entre docentes e discentes, pressupõe uma intencionalidade.

O planejamento no âmbito do Ensino Superior requer uma articulação entre a teoria e a prática docente e discente, como pressuposto para que o processo de ensino aprendizagem se constitua em um ato democrático de construção coletiva e colaborativa do conhecimento. Com isso planejar, um método onde o maior número de variáveis seja considerado torna-se um desafio, por ser uma atividade criativa, de saberes e conhecimentos.

Nesta direção, Crocoli (2012) evidencia que a hermenêutica (interpretação) da realidade universitária faz pensar a compreensão como probabilidade, de forma que não se compreende o conhecimento como acesso direto às informações, e sim como um movimento dentro do contexto, e por meio de esquemas linguísticos, que já fazem parte de cada indivíduo. O contexto e as elaborações linguísticas, como esquemas habituais de compreensão de mundo, apontam que a pré-estrutura não é fechada, de tal forma a ser causa de determinados conhecimentos, mas se apresenta como horizonte, amplitude da visão, ou abrangência do entendimento.

Ao realizar-se desse modo, a atividade docente na Educação Superior, constitui-se como um processo pedagógico, perpassando por diversas ações e etapas que vão desde o diagnóstico até a execução de toda a atividade planejada. Em tal percurso, é preciso saber lidar, de forma crítica e construtiva, com as diversas tensões no contexto da docência, as quais desafiam os professores, como agentes transformadores na vida dos

estudantes, onde são os protagonistas do exercício da sua realidade educacional e social.

Dentro da perspectiva social e política, Freire (1987, p. 89) afirma que "A existência, porque é humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo". Desse modo, o diálogo fundamentado em Freire está balizado no pensamento crítico, devendo fazer parte da experiência humana como uma prática social e política, de modo que possa intervir e transformar a realidade.

Metodologia

A pesquisa é denominada como descritiva e qualitativa, focada na observação do processo de ensino-aprendizagem e a relação entre educando e educador de uma turma do curso de Administração.

O estudo de caso conforme Nascimento (2012) são pesquisas descritivas, com a função de compreender as particularidades, pois só assim será possível evidenciar as variáveis envolvidas. Este tipo de pesquisa proporciona uma análise da situação atual do objeto em estudo, desenvolvendo análises e conclusões.

Análise

Por meio de análise interpretativista, os dados das pesquisas encontradas foram contrastados com o referencial teórico apresentado, possibilitando confirmar reflexões teóricas de autores, a partir de dados empíricos.

Resultados alcançados

O resultado alcançado com os educandos do curso de Administração, na componente curricular Negociação; a partir da pedagogia dialógica de Paulo Freire, oportunizou o diálogo que é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, bem como no estreitamento da relação entre educando e educador, pois "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 1980, p. 69).

Nesse sentido, foi proposta uma atividade na qual os educandos deveriam realizar a leitura do Livro: O Monge e o Executivo: Uma história sobre a essência da liderança, do autor James C. Hunter. Após a leitura individual da obra, em equipe elaboraram uma resenha analisando alguns elementos com conexão ao componente curricular estudado, sendo eles: a) Os fatores que influenciam no processo de negociação; b) O processo de negociação e c) Relação com a teoria e a prática.

Após sete aulas, ocorreu a socialização da atividade proposta, dividida em três etapas, primeiramente os estudantes por meio de um QR-CODE, com seus *smartphones*, responderam questões referentes ao conteúdo do livro e logo após houve socialização e feedback das respostas.

Em seguida, foi sorteado um integrante de cada equipe para participar de uma roda de conversa e comentar sobre os aspectos acima mencionados referente a resenha, o diálogo consistiu em uma reflexão a partir da leitura e as conexões com a disciplina de negociação.

No terceiro momento foi aplicada a metodologia *Role-Play-RP*, que consiste em uma técnica na qual os estudantes são convidados a atuar em determinado contexto, interpretando papéis específicos. A tarefa a ser executada era de uma Venda (argumentação), do livro que haviam lido. Realizamos três rodadas da atividade, para cada rodada foram sorteados quem desempenharia o papel de Vendedor, Comprador e Avaliadores.

Foi uma atividade significativa para os estudantes pois estavam atentos às apresentações e após cada rodada importantes reflexões foram socializadas, percebendo-se assim a consolidação do processo de ensino-aprendizagem, por meio da pedagogia dialógica.

Conforme afirma Freire (1987), o diálogo é uma manifestação do indivíduo que se apresenta por meio da palavra. Esta palavra quando encontra o diálogo legítimo é levada à dialogicidade que tem como foco a transformação do mundo. Concluiu-se que de fato ocorreu a dialogicidade a partir das considerações dos educandos e educador.

Palavras-chave: Diálogo. Administração. Pedagogia Dialógica.

REFERÊNCIAS

AMBROSIO, Ana Cristina da Silva. O Diálogo em Paulo Freire: contribuições para o Ensino de Matemática em classes de recuperação intensiva. **Colloquium Humanarum**, v. 10, n. Especial, p. 1072-1077, jul./dez. 2013.

CROCOLI, Daniel José. **Hermenêutica e Educação: O Movimento da Compreensão em Gadamer**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.

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

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

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, Luiz Paulo do. **Elaboração de projetos de pesquisa**: monografia, dissertação, tese e estudo de vaso, com base em metodologia científica. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

O sentido de diálogo nas possíveis articulações da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer com a pedagogia dialógica de Paulo Freire

Edson Junior Candatten[1]
Celso Kraemer[2]

Introdução

Gadamer é um filósofo alemão do século XX, suas inspirações na Filosofia estão no âmbito da Fenomenologia, sobretudo no modo como a desenvolveu Martin Heidegger. Trata-se de uma hermenêutica radical do ser a partir da existência. Com isso ele contorna o essencialismo das substâncias e das formas para compreender o (sentido) do ser.

Paulo Freire é um educador brasileiro, com todas as marcas características da cultura e do modo de ver o mundo desta região. Suas inspirações filosóficas são plurais, embora todas contemplem a temporalidade e a historicidade no pensamento acerca do que seja humano.

Gadamer, na vertente fenomenológica, desenvolveu o conceito de diálogo, enquanto categoria filosófica, abrangendo as dimensões ontológicas, epistemológicas e éticas. Paulo Freire é identificado em educação pela característica dialógica de sua pedagogia. Ante a distância sociocultural entre ambos os autores e ante a diferença de interesses que os movem, mas considerando que o diálogo é uma categoria fundamental na obra de cada um deles, a questão de pesquisa é buscar possíveis articulações sobre o sentido de diálogo na Hermenêutica Filosófica de Gadamer na Pedagogia Dialógica de Paulo Freire. Assim a pergunta de pesquisa é: Quais as principais linhas do sentido de diálogo nas possíveis articulações do diálogo da Hermenêutica Filosófica de Gadamer na Pedagogia Dialógica de Paulo Freire?

1 Universidade Regional de Blumenau, Mestrado em Educação, ecandatten@furb.br
2 Universidade Regional de Blumenau, Mestrado em Educação, celsok@furb.br

Objetivo

O objetivo da pesquisa é compreender o sentido das relações do diálogo na hermenêutica filosófica de Gadamer com a pedagogia dialógica de Paulo Freire.

Referencial teórico

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado como referências fundamentais as seguintes obras: 1. Heidegger na obra; *Ser e Tempo* (2001); 2. Gadamer nas obras, Verdade e Método I e II (2015 e 2011, respectivamente); 3. Freire nas obras, *Educação como Prática de Liberdade* (2013), *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Por uma Pedagogia da Pergunta* (2017) e *Pedagogia da Autonomia* (2007).

A Hermenêutica é uma disciplina prática de buscar o sentido e o significado de uma produção, expressão ou ação, cuja realização foi propositalmente executada para ser apreendida como tendo um ou mais sentidos determinados, a partir do qual (ou dos quais) um significado é indicado.

A questão principal dessa teorização metódica é a abdicação do princípio da transparência do signo linguístico, das expressões, e da generalização da experiência da interpretação. A ênfase principal é a atenção ao diferente, que é o outro, e ainda assim tem de ser compreendido. Gadamer fala da "prioridade e ineludibilidade do sistema da linguagem" frente a autotransparência da consciência de si e do outro, mas também frente aos fatos. O si mesmo, o outro e o mundo dos fatos, dão-se apenas "no mundo intermediário da linguagem", enquanto este é propriamente "a verdadeira dimensão do real, do dado" (GADAMER, 2004, p. 391).

O pressuposto hermenêutico básico é que, nas ações e expressões do outro, atual ou antepassado, há algo que faz sentido e é significativo, merecendo ser entendido e compreendido.

Metodologia

A metodologia da pesquisa está em consonância com a área da filosofia escolhida como objeto a pesquisar, ou seja, a Hermenêutica Filosófica de Hans-Georg Gadamer. Assim, enquanto um método filosófico, trata-se de ler atentamente os textos pertinentes ao tema, identificando neles a temática do diálogo/dialogicidade para, em seguida, no processo hermenêutico, identificar os possíveis sentidos que possam articular o diálogo de Gadamer e a dialogicidade de Paulo Freire.

Assim, a hermenêutica filosófica de Gadamer conduz o movimento da compreensão no processo da pesquisa. Trata-se de um estudo bibliográfico que pretende apresentar articulações do sentido do diálogo em Gadamer na dialogicidade em Freire.

Análise

Para Gadamer, a linguagem é possibilitadora de diálogo, como elemento de extrema importância, quando ele afirma que "a capacidade para o diálogo é um atributo natural do homem". Aristóteles definiu o homem como o ser que possui linguagem e a linguagem apenas se dá no diálogo"

(GADAMER, 2002, p. 243).

Complementando, Gadamer (2002), define que o diálogo tem uma ação transformadora, pois onde o diálogo tem êxito podemos afirmar que ficou algo para nós e em nós que nos transformou. O diálogo tem proximidade com a amizade, ou seja, é só no diálogo "e no ir juntos", que funciona como um entendimento tácito transbordante.

Freire enfatiza que o diálogo é o ponto principal do processo de ensino aprendizagem, no qual educador e educando são partes atuantes, igualmente importantes neste processo. E é por meio da dialogicidade que ocorre a conscientização dos educandos, é a forma pela qual o docente demonstra respeito pelo saber que o educando traz consigo, e sem o qual não se pode ensinar (AMBROSIO, 2013).

O diálogo é uma manifestação do indivíduo que se apresenta por meio da palavra. Esta palavra quando encontra o diálogo legítimo é levada à dialogicidade que tem como foco a transformação do mundo (FREIRE, 1987).

Considerando as reflexões de Freire (2013), o diálogo é gerado e confirmado em alguns aspectos do ser humano, tais como: amor, humildade, esperança, fé e confiança. Assim, com base nesses subsídios, pode-se analisar que só há comunicação quando se dialoga com base nos aspectos apresentados.

Numa perspectiva social e política, Freire (1987, p. 89) afirma que "A existência, porque é humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo".

Desse modo o diálogo, fundamentado em Freire, além de estar condicionado no amor, na humildade e na esperança, também está balizado no pensamento crítico, devendo fazer parte da experiência humana como uma prática social e política, de modo que possa intervir e transformar a realidade.

Por conta desse contexto Freire aponta críticas à educação tradicional, denominada por ele como "educação bancária". Nesta concepção o professor é o detentor do conhecimento e "deposita" os conhecimentos aos alunos, que absorvem passivamente.

Resultados alcançados

Esta pesquisa apresenta o sentido de diálogo nas possíveis articulações da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer com a pedagogia dialógica de Paulo Freire, se propôs a explicitar o papel da linguagem dentro da experiência hermenêutica e da pedagogia dialógica de Freire, na relação educando e educador.

Conclui-se que a educação proporciona conhecimento e comunicação, consequentemente, o diálogo é fundamental no processo, "A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 1980, p. 69).

Almeida (2002), destaca que o confronto de ideias venha a resultar em verdadeiras possibilidades. Barbosa (2020), aponta que é possível verificar que a experiência de Gadamer é basicamente de construir uma experiência com o outro. E que a experiência hermenêutica correta se dá recepcionando um horizonte distinto que está proposto.

Palavras-chave: Hermenêutica. Gadamer. Freire.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. L. S. **Hermenêutica e Dialética**: Dos estudos platônicos ao encontro dom Hegel. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2002.

AMBROSIO, Ana Cristina da Silva. O Diálogo em Paulo Freire: contribuições para o Ensino de Matemática em classes de recuperação intensiva. **Colloquium Humanarum**, v. 10, n. Especial, p. 1072-1077, jul./dez. 2013.

BARSOBA, Susan Karolaine Gonçalves Soares. O papel da linguagem na obra verdade e método de Hans-Georg Gadamer. **Revista Apoena**, v. 2, n. 3, 2020.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: Escolhendo entre cinco abordagens. 3.ed. São Paulo: Penso, 2014.

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

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

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**: complementos e índice. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II**: complementos e índice. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2011.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Piquenique com Paulo Freire: uma experiência coletiva de leitoras na França

Claudia Becerra Baudry[1]
Solange Messias Cidreira[2]
Fernanda Gois de Brito[3]
Fabiana Sodré[4]
Luciene Rodrigues Silva[5]
Maria Luisa Souto Maior[6]
Mariângela Silveira Bairro[7]

O trabalho consiste em uma fotonarrativa do evento Piquenique com Paulo Freire, realizado anualmente no Jardim Marielle Franco em Paris, desde 2020. Ao contarmos a experiência do piquenique, apresentamos o Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França, que tem como inspiração e referência o Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire que se realiza no Rio Grande do Sul (FREITAS, 2020). O Coletivo vem se constituindo como uma organização sem fins lucrativos, reunindo pessoas e instituições em função do compromisso com o conhecimento e divulgação da obra de Paulo Freire na França. Tem como finalidade político-pedagógica agregar esforços e iniciativas da comunidade brasileira que vive na França para propor

1 Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França. Formadora em PLE e FLE para adultos, mestre em Ciências da Informação e Comunicação (CELSA Paris 4) e em Didática de Línguas – FLE (Sorbonne Nouvelle); E-mail: claudia.becerra.baudry@gmail.com
2 Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França. Geógrafa formada pela UFBA; E-mail: solange.cidreira@gmail.com
3 Socióloga da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares- MG e Professora de Sociologia da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais; E-mail: fgoisdebrito@gmail.com
4 Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França; Associação Herança Brasileira (HB); E-mail: fabifagundes19@yahoo.com.br
5 Pedagoga. Cofundadora do Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França; E-mail proflucienersilva@gmail.com
6 Sorbonne Nouvelle – IHEAL, Master II in Social Sciences. cofundadora do Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França; E-mail: mlsms242@gmail.com
7 Professora da Faculdade de Educação/UFRGS. Integrante do Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França; E-mail: mmbairros@gmail.com

e realizar ações educativas. Dessa forma, intenta contribuir, de diferentes formas, para a integração da comunidade brasileira no território francês, bem como para fomentar a produção de conhecimento no âmbito das ações educativas franco-brasileiras. O Coletivo reúne profissionais e estudantes de diferentes áreas e promove ações culturais diversificadas, inspirando-se em Paulo Freire para estabelecer relações entre a leitura do mundo e a leitura da palavra (FREIRE, 1987). Em setembro de 2023, o IV Piquenique com Paulo Freire no Jardim Marielle Franco, contará com uma programação estendida de três dias, de evento para promover o encontro de leitoras com as leituras de Paulo Freire num âmbito acadêmico com a educação popular, cuja organização é expressão do crescimento quantitativo e qualitativo das ações realizadas pelo Coletivo na França.

Palavras-chave: Coletivo. Leitura. Evento. Educação popular.

REFERÊNCIAS

DE GÓES, Moacir. Coletivo. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Andarilhagens de uma educadora pesquisadora**: cartas pedagógicas e outros registros de participação no Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire. São Paulo: BT Acadêmica; Porto Alegre: Poiesis & Poiética Casa Publicadora, 2020.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Práticas pedagógicas em terreiros: por uma autonomia das infâncias

Rodrigo Lemos Soares[1]
Dérik Camargo Fernandes[2]

Assentando o terreno...

Pensar a Educação em Terreiros parte da premissa de que nestes locais ocorrem modos de educar que forjam subjetividades, por meio de suas ações ritualísticas. Nesse sentido, as práticas pedagógicas, nos terreiros de Quimbanda, podem ser visualizadas em diferentes momentos das rotinas destes lugares. Tal afirmativa parte das análises produzidas ao longo de um ano de observações em seis terreiros de Quimbanda, localizados no município de Rio Grande, interior do Rio Grande do Sul. Destacamos alguns dos acontecimentos e como as pedagogias são desenvolvidas, observando especificamente os tratos com as crianças que frequentaram esses locais, ao longo da produção de dados que, por sua vez, foram transcritos em um arquivo de pesquisa, a partir de entrevistas semiestruturadas e analisados por meio da investigação narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1995). As práticas pedagógicas nos terreiros são da ordem das culturas, dos saberes populares. Elas produzem significados, posições de sujeitos, ordenando contextos e forjando subjetividades, auxiliando-nos na definição contingencial e contextual, deste texto, com destaque ao protagonismo infantil nesses espaços.

Crianças e Infâncias nas rotinas dos terreiros...

"[...] As crianças são a alma do terreiro, elas precisam circular livremente, porque, esse lugar

1 Faculdade de EducaçãoUniversidade Federal de Pelotas; E-mail: rodrigosoaresfurg@gmail.com
2 Pedagogia. Universidade Norte do Paraná (UNOPAR); E-mail: camargoderik24@gmail.com

é delas, a existência do terreiro depende da presença delas [...]" (Dione da Maria Padilha). Nestes espaços, elas são parte integrante do conjunto social, suas vozes são consideradas, ainda que a elas – as crianças, alguns ritos sejam "proibidos". Contudo, conforme narrado por Dione o acesso às práticas, fala e vivências possuem um amplo espectro de deslocamento, pois, da presença das crianças dependem a existência dos terreiros. Para tanto, dialogamos com as autoras, Barbosa, Delgado e Tomás (2016, p.105) ao escreverem que "[...] em alguns contextos socioculturais, os rituais de transição são bem definidos e a infância geralmente termina no momento biológico de mutação do corpo". Contudo, ainda que os rituais sejam, também, demarcadores de transição, eles extrapolam a necessidade de caracterizar os sujeitos, separando-os(as) em crianças e adultos(as). "[...] a criança não é o adulto imperfeito e imaturo, mas é o Outro do adulto, isto é, entre a criança e o adulto há uma relação de não incompletude, mas de alteridade" (SARMENTO, 2013, p. 19).

Nesse caso, às práticas pedagógicas definem-se pela experimentação e ampla liberdade de circulação, das crianças dentro dos terreiros, as aprendizagens são da ordem da vivência. As crianças, ainda que sejam "privadas" de algumas rotinas ritualísticas, são educadas, pelos ritos e rituais, dependendo dos preceitos de cada terreiro. Tal como escrito por Pinto e Sarmento (1997), estamos nos referindo às experiências específicas dentro dos terreiros, logo, não temos a pretensão de generalizar o saber de que as práticas sejam globalizantes e, assim, compreendidas e difundidas, de igual modo, em todos os espaços. Para tanto, ao falar das crianças as entendemos como categoria estrutural da sociedade (SARMENTO, 2013).

Ou, para além, do exposto por Sarmento (2013), os saberes em torno dos conceitos de infâncias e crianças atingem todos os campos da esfera social, uma vez que, cada vez mais, elas possuem "livre" acesso, ainda que silenciadas, na maior parte dos momentos. Dialogamos com Paulo Freire ao escrever que não há docência sem discência: "As duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996, p. 25). Essa é a lógica dos terreiros estudados.

A centralidade do terreiro não está nos modos de vida, mas sim, nas condições de possibilidade para que crianças e infâncias se percebam parte constituinte dele e não como objeto de complementação das práticas ritualísticas. Assim, entendemos, a partir de Freire (1996) que toda ação pedagógica nasce do respeito, pois, é "[...] nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade" (FREIRE, 1996, p. 107). Julgamos necessário que sejam possibilitadas práticas pedagógicas que conduzam uma ação educativa promotora de uma subjetivação autêntica e uma autonomia das crianças. Assim, as crianças dos terreiros estudados interagem com os saberes que lhes convém quando estão circulando entre as rotinas, propondo soluções às problemáticas que por ventura apareçam. Isso porque, são elas que precisam apresentar respostas para situações às quais se envolvem.

"[...] As crianças aqui da casa são ensinadas junto dos adultos, por isso, a gente precisa ser

comedido, não pode falar tudo e de tudo. É difícil estabelecermos um jeito de ensinar, porque elas trazem muitas coisas de casa, vivem o terreiro" (José Carlos do Maioral). Para ele não existe, em princípio, algum tipo de separação entre crianças e adultos, porém, ele destaca que existem momentos só delas. Mas, afirma que é difícil ter apenas um modo para ensinar, pois elas possuem suas experiências que são do campo privado, do seio de suas famílias. Elas modificam as situações forjadas apenas nos olhares dos adultos, logo, precisamos cuidar para não infantilizarmos nossas práticas pedagógicas, a fim de mantermos diálogo conciso e coerente com as percepções de mundo delas.

Os ensinamentos são propostos por meio das experiências práticas. Tudo que é ensinamento é exposto na prática, também, os aprendizados passam pelos corpos. Além disso, os saberes possuem tempo e hora, porém, as crianças circulam livremente, momentos nos quais são propostos os ensinamentos necessários às rotinas dos terreiros. As práticas pedagógicas são oportunizadas em etapas, logo, aprender nos terreiros implica em estar presente, oportunizar-se as experimentações das práticas, colocar-se em contato com os saberes das casas.

Práticas pedagógicas: desenhando contextos religiosos...

As narrativas, acerca das práticas pedagógicas estão imbricadas nas formas como percebo as atividades ritualísticas e organizações dos terreiros que participaram dessa pesquisa. Ainda que, com algumas diferenciações, foram visíveis alguns modos de correlação, seja no campo social, ritualístico e, também, nos modos de tratar e conceber as crianças. Destacamos, que as pedagogizações são do campo das liberdades, estas vivenciadas pelas crianças dos terreiros indicando-nos noções de autonomia presentes nos diferentes locais visitados. A educação das crianças pelos fazeres ritualísticos, apresentam diferenciações, contudo, sob um ponto de vista estrutural, de pensamentos, alguns itens são reiterados e, por vezes, consolidados, ainda que, em contextos distintos.

Consideramos que as pedagogias dos terreiros, implicam na produção de sujeitos religiosos, ao mesmo tempo em que históricos, que se percebam como utilizadores e produtores de culturas que conectam saberes e fazeres. Escrever este texto orientou-nos no sentido de pensarmos as narrativas que foram proferidas no sentido de contemplar uma autonomia das crianças. Fomos conduzidos pelos caminhos de outros saberes, outras pedagogias, nas quais o protagonismo infantil é coordenado pela interação com adultos, pela socialização. Uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1996). Destacamos a importância do diálogo, enquanto um princípio da construção democrática de atividades pedagógicas respeitosas aos conhecimentos, saberes e culturas das crianças.

Palavras-chave: Práticas. Infâncias. Terreiros

REFERÊNCIAS

CONNELLY, M.; CLANDININ, J. Relatos de Experiência e Investigação Narrativa. *In*: LARROSA, J.B. **Déjame que te Cuente**. Barcelona: Laertes, 1995.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Cóllege de France. 23 ed. São Paulo: Loyola, 2013.

FOUCAULT, M. Nietzsche a genealogia e a História. *In*: MACHADO, R. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

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

PINTO, M.; SARMENTO, M.J.. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, M.J.; PINTO, M. (Org.). **As crianças contexto e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 09-30

SARMENTO, M.J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, R.; GARANHANI, M. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46

EIXO 16

PAULO FREIRE: OUTROS DIÁLOGOS POSSÍVEIS (PRESENCIAL)

Cartas Pedagógicas

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

A Educação e suas andarilhagens: fortalecendo os laços de amorosidade e igualdade

Ângela Caruso[1]
Angelita Carla Alves Pereira[2]

Gravataí e Pelotas, 10 de abril de 2023

PREZADOS COLEGAS DA EDUCAÇÃO E DEMAIS INTERESSADOS...

Escrevo esta carta para compartilhar com todos a minha gratidão à profissão que escolhi há 30 anos atrás. Todas as boas vivências e amizades que, durante a andarilhagem oportunizada pela aprimoração do conhecimento, consegui cultivar. Até porque não há professor sem a busca por se ressignificar diante da profissão e da atuação diária em sala de aula, é um eterno "pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo indaguei, porque indago e me indago" (FREIRE, 2002, p. 14).

Em 23 anos de atuação na alfabetização, muitos foram os alunos que fizeram parte desta caminhada e alguns destes foram desafiadores para mim. A fase da alfabetização é, ao mesmo tempo, desafiadora, mágica e gratificante. Desafiadora porque apresentar o mundo letrado para outra pessoa é uma mistura de construção de um mundo onde nós tentamos incluí-lo sem influenciá-lo para que tenha liberdade para interagir neste mundo, realizando suas descobertas construindo o seu conhecimento. Segundo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da

1 Doutoranda em Educação - UFRGS. angelapmcaruso@gmail.com
2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Mestra Profissional em Gestão Educacional; acap260402@hotmail.com.br

leitura daquele (FREIRE, 1982, p. 9). Isso porque é com a alfabetização que se abre a porta do se reconhecer como cidadão, pertencente ao mundo. Mágica, porque tudo acontece num estalar de dedos; hoje estão tateando o mundo das letras e do nada, amanhã, já estão lendo e escrevendo suas histórias. E gratificante para nós professores, pois nós realizamos quando o aluno começa a ler e a entender o que antes eram apenas símbolos sem muita convecção. Assim, nós reconhecemos e identificamos que,

> [...] o papel do alfabetizador (a) deve ser o de dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, por isto a alfabetização não pode fazer-se de cima para baixo, nem de fora para dentro. (FREIRE, 1979, p. 41).

E esta etapa do ensino se torna mais desafiador, para nós professores alfabetizadores, quando temos um aluno atípico. A satisfação duplica quando conseguimos avanços na alfabetização com os alunos atípicos. Para o professor é um prêmio de valor imensurável. Para os pais, a conquista tão esperada. E para o aluno, a experiência de ser incluído de fato e com todo respeito por seus pares.

Diante de tantas experiências exitosas que vivenciei com alunos atípicos, somada a paixão pela escrita e a vontade de compartilhá-las, resolvi transformá-las em histórias infantis onde meus ex-alunos atípicos são os personagens principais. Com esta tomada de decisão iniciou minha andarilhagem em um território que nunca havia pensado em transitar. É um ressignificar de tudo que já me oportunizei e tive a oportunidade de vivenciar e me desafiar como pessoa, profissional e na própria produção escrita. Um momento tão especial de reflexão da prática pedagógica e, não dizer, a reflexão sobre minha missão como pessoa, profissional e cidadã, pois "a prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento" (FREIRE,1993, p.113). Prática reflexiva que não convém apenas para o profissional, mas para toda andarilhagem enquanto ser humano, até porque a "reflexão sobre a prática não prescinde de rigorosidade metódica (STRECTK, 2010).

Diante deste projeto, iniciamos o processo de concretização deste livro. Escrever para crianças é totalmente adverso ao que até então eu, Angelita, me permitia escrever. Sair do acadêmico e me reportar ao mundo conhecido e ao mesmo tempo desconhecido. Neste momento, tive de ser humilde e buscar apoio, conhecimento e dialogar mais com quem seria o meu público-alvo. Neste momento, minha história e de meus alunos, sairia do anonimato, por isso que,

> [...] é fundamental que se assuma uma atitude freirianamente humilde para que se possa aprender, com Freire, a consolidação de práticas coletivas solidariamente comprometidas com a conscientização [...] e com a luta coletiva na defesa da possibilidade de nossos sonhos. (FREITAS, 2001, p. 35).

Agora, como escritora, minha reflexão e prática são totalmente diferentes e depende de um cuidado e entendimento acerca das perspectivas que a criança tem ao ler um livro, conforme Freire

reporta quando diz "(...)que temos é como trabalhar a linguagem oral ou escrita associada ou não à força da imagem, no sentido de efetivar a comunicação que se acha na própria compreensão ou inteligência do mundo" (2002, p. 45). Bem como, levantando uma bandeira em defesa de uma causa tão nobre: da qualidade na Educação para os alunos atípicos.

Mesmo o projeto sendo de relevância para a sociedade, pois alunos atípicos não são responsabilidade apenas das escolas e famílias, e ter como ferramenta desta bandeira um livro – diante de um país que esteve por quatro longos anos com a cultura esquecida por parte dos gestores públicos somado a pandemia – não foi fácil angariar parcerias e financiamento para que o sonho se concretizasse.

Busquei incessantemente apoio e encontrei poucas, mas com pessoas certas. Através de uma colega de trabalho, ngela Xavier, conheci algumas editoras que me deram uma base para encontrar a parceria ideal. Mas, o financiamento se deu com o apoio técnico de operacional da equipe do Vereador Thiago Del Leon que construiu uma vaquinha e toda a parte de marketing para o engajamento das pessoas. Foram poucos os que contribuíram com valores, porém com esses poucos solidários conseguimos fundos para editarmos os 100 primeiros exemplares. Outros nos apoiaram com espaço para compartilharmos o projeto, com seu tempo para escutar nossa fala a respeito do projeto. Desta forma,

> [...] ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem: de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. (FREIRE, 2002, p. 45).

Com o professor Sergio Trombeta, veio o anjo do mundo azul, Luíza Caruso, para ser a ilustradora. Não poderia ser outra pessoa. Tinha de ser ela – Luíza Caruso. Nada melhor que ter como a que dá a concretude das palavras quem vivencia e é a própria vivência do TEA. Com a família Caruso encontrei a amizade e o apoio de crerem em meu potencial como pessoa e pesquisadora, além de serem pessoas que estão engajadas na causa da Educação e que vivenciam o ser atípico. Falamos com palavras por vezes diferentes, porém com o mesmo sentido em relação a essas bandeiras. Propósitos semelhantes diante de um único engajamento – dar visibilidade às crianças atípicas como pessoas em potencial, se compreendidas e diante das oportunidades que as ofertamos. Acolhimento simultâneo mesmo que distantes geograficamente. As distâncias se aproximam quando temos afinidades e propósitos semelhantes.

A concretização do sonho de uma pessoa que se tornou realidade diante de muitas mãos, agora, está aqui e faz parte deste evento. Não teria lugar melhor para lançá-lo se não em um evento onde seu homenageado nos faz acreditar no esperançar da amorosidade, tendo a tolerância e a coragem para ser humanos melhores na essência e por consequência uma sociedade mais civilizada.

Palavras-chave: Esperança. Amor. Inclusão.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Ana Lúcia. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

STRECK, Danilo. Rigor/rigorosidade. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

A EJA em 4 atos ao longo de minha vida

Ricardo Ianzen Gomes[1]

Porto Alegre, 14 de abril de 2023

Ao amigo e professor Rafael,

Escrevo para agradecer pelo semestre que estamos trilhando e para, desde já, insinuar minha intenção de continuar bastante próximo da Educação de Jovens e Adultos durante e depois desta graduação. Não consegui, mesmo depois de várias tentativas, escrever de outra maneira que não fosse em forma de memorial para tentar mostrar de onde veio o meu desejo por aproximar-me da EJA, (ou de onde acredito que possa ter vindo). Foi a partir de algumas reflexões que recentemente fiz sobre minha trajetória escolar (que não foi das mais tranquilas), que passei a flertar com a Educação de Jovens e Adultos.

A primeira aproximação com a EJA ocorreu por volta de 1982, naquela época de redemocratização no Brasil, eu não sei exatamente que modelo de educação era oferecido para o público adulto, MOBRAL, Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR) ou supletivo, mas sei que era um desses modelos que ofereciam uma escolarização tardia de maneira mais flexível, colocando nas salas de aula aqueles que não conseguiram terminar seus estudos no tempo regular e na idade certa. Só recentemente eu me dei conta de que essa modalidade já estava bem próxima de mim desde a minha infância.

Minha mãe, lá pelos seus 23 anos de idade, com duas crianças em idade escolar e um bebê de

1 Aluno de Graduação em Licenciatura em Pedagogia (FACED-UFRGS); design.gomes@gmail.com

pouco mais de um ano, se viu em uma situação que a fez romper a inércia e iniciar uma nova e linda história em nossas vidas. Minha mãe só havia estudado por pouco mais de um ano durante a infância e esse tempo não foi suficiente para promover sua completa alfabetização. Em uma determinada tarde, minha irmã mais velha que já estava na segunda série perguntou algo enquanto fazia uma lição de casa – mamãe, o que é um adjetivo? Neste momento, a jovem de 20 e poucos anos, já mãe de três, se viu apavorada ao perceber que não era capaz de responder a pergunta e ajudar nas dúvidas da filha de 7 anos. Se ela não era capaz de responder àquela pergunta, como poderia ajudar as crianças com todas as dúvidas que ainda estavam por vir? Movida pelo pânico de não ter as respostas para poder ajudar seus filhos, ela se matriculou, ainda na mesma, no turno da noite na mesma escola dos filhos e retomou os estudos. Esse movimento a colocou, alguns anos mais tarde, na condição de bixo em Publicidade e Propaganda na PUC/RS. Realmente ela não deixou de nos tirar dúvidas (por um bom tempo) com as tarefas escolares, inclusive com muitas idas à biblioteca pública para buscar as respostas e ajudar seus filhos.

A segunda aproximação com a EJA ocorreu em 2002 e desta vez o sujeito era esse que lhe escreve, que depois de uma evasão e sete escolas diferentes para concluir o primeiro grau e outra evasão no segundo grau, essa por conta do calendário rotativo, decidiu correr atrás do tempo perdido. A motivação foi a mesma que leva tantos jovens aos bancos da escola através dessa modalidade, concluir o ensino médio para buscar por melhores empregos e salários. Um ano depois eu tinha um certificado de conclusão do Ensino Médio e daí em diante as coisas foram acontecendo mais ou menos como eu havia idealizado, prestei vestibular para engenharia na PUC e logo iniciei a graduação. Daqui desse ponto até a terceira aproximação com a EJA vários pequenos "causos" poderiam ser contados, alguns próximos da educação, outros nem tanto, mas realmente tudo mudou depois da minha rápida passagem pela EJA.

A terceira aproximação com a EJA foi motivada pela chegada da segunda grande mulher da minha vida, a primeira por óbvio é a minha mãe que, pela história narrada acima, já se faz merecedora do título, essa segunda grande mulher que surge é minha companheira de vida, a Marina. Foi por conta da Marina que anos atrás, meio sem perceber eu fui me aproximando da educação, primeiro na decisão de prestar concurso para técnico administrativo em educação (TAE) nesta universidade e logo depois, olhando para o Plano de Carreira dos Cargos Técnico Administrativos em Educação (PCCTAE), iniciei uma licenciatura em física. Foi pela licenciatura em física que tive novamente contato com a EJA quando em determinado momento fui para uma sala de aula em uma turma de T7 na EEEM Professor Julio Grau.

Foi ainda na licenciatura em física que a pedagogia 'me chamou' como quem faz um convite para viajar por novos caminhos. A cada disciplina que eu fazia na FACED mais eu me distanciava da física, a pedagogia parecia um polvo, que me prendia com seus tentáculos cada vez que eu entrava no prédio azul e quando não havia mais, no currículo da física, a possibilidade de me matricular em disciplinas na FACED eu resolvi prestar novo vestibular e entrar na Faculdade de Educação pela porta da frente e não pelos flancos como vinha ocorrendo através da física.

A quarta aproximação com a EJA aconteceu agora bem recentemente (no semestre passado) quando estive em contato com uma turma da EJA, mas dessa vez não sei se não estou cometendo um erro ao contabilizar como uma nova aproximação, pois agora já me sinto já absolutamente envolvido com a educação, encantado com a pedagogia. A esta altura do curso, já indo para a metade dessa graduação, eu me percebo um entusiasta freireano e ao relembrar todo o percurso até aqui, desde o momento em que minha mãe buscou a escola até as mudanças que a educação vem promovendo em mim dia após dia, fica muito evidente o quanto a educação é emancipadora, libertadora e transformadora. Paulo Freire sempre acreditou na libertação através da emancipação como um caminho mais curto e principal forma de tornar um povo livre (FREIRE, 1967).

Impossível encerrar esta carta sem recorrer a uma das grandes frases de Paulo Freire: "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo." - Educação como prática da liberdade, 1979. Essa frase faz todo sentido em minha vida.

Palavras-chave: EJA. Libertação. Transformação.

REFERÊNCIAS

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

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

A Escola e a Universidade em um encontro possível

Raissa Lamadril da Silva Silveira[1]
Alessandro Carvalho Bica[2]

Bagé, 02 de fevereiro de 2023

Devo-lhes dizer que não sei ao certo por onde começar esta escrita, mas sei, também, que um começo ela deve ter. Gostaria de lembrá-los, de imediato, que ela circunda os limites do chão da escola e as paredes da universidade. Trataremos de dois espaços distintos, mas que são retroalimentados entre si, e que possuem os mais íntimos elos, mesmo que, às vezes, imperceptíveis.

Antes, no entanto, me permito situá-los dentro deste diálogo, é importante que saibam nosso cenário de fundo, compreendam as motivações existentes e só assim, conseguirão constatar as aprendizagens mais à frente contadas. Tratava-se de um semestre letivo da pós-graduação, mas não como os semestres tradicionais; era a volta em meio a um período pandêmico e um retorno nada convencional. Já era setembro e a Primavera estava chegando. E não estou falando apenas da estação. Mas, também, sobre a continuidade do recomeço.

Com a satisfação de ter docentes socialmente comprometidos em defender e ofertar uma educação de qualidade, ocupando espaços privilegiados e fazendo deles um local de reflexão, de tomada

1 Pós-graduanda pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGMAE), pela Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé. Bolsista CAPES. E-mail: raissasilveira.aluno@unipampa.edu.br
2 Atualmente Diretor do Campus Bagé da Universidade Federal do Pampa, docente do PPGMAE, líder do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA) e coordenador do Repositório Digital Tatu.

de consciência, de autoanálise e ofertando leituras que nos permitem compreender as conjunturas sociais, automaticamente somos encaminhados e convidados a pensar sobre a realidade que sempre esteve à frente dos nossos olhos.

O desabrochar das flores também fez com que nossas mentes expandissem, rompessem com os padrões pré-estabelecidos e se aproximasse de uma concepção de educação mais justa, igualitária, de qualidade, inclusiva e com compromisso. Estou sendo sucinta em montar este cenário, pois entendo que se trata, aqui, de um recorte, mas não posso me eximir da iniciativa de deixar em vocês o gosto do que foram as aventuras que fizemos, e suscitar o desejo de que vocês também possam trilhá-las.

Carinhosamente chamadas de *Expedições Pedagógicas*, gostaria de compartilhar a vocês, o que, de fato, foram esses momentos, recheados de conhecimento e afeto. É importante que saibam que se tratam de espaços diferentes, mas igualmente necessários. Inicio falando de um recente, mas velho conhecido meu, que é o Centro de Memória História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES), um espaço que te convida a pesquisar, devorar os materiais ali dispostos e mergulhar no universo científico. Trata-se de um lugar complementar da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sendo um dos braços da Faculdade de Educação (FaE) da referida instituição.

O Hisales é uma daquelas experiências que motiva o jovem pesquisador, seja pela acolhida calorosa das meninas bolsistas que lá trabalham (alô FAPERGS, CAPES, CNPq), seja pelo ambiente que remonta às salas de aulas antigas, com mesas de madeira, palmatória, quadro negro, seja, finalmente, pelos documentos lá preservados. Caso seja novidade, há uma discussão fervorosa sobre a conservação de documentos históricos enquanto fonte e objeto de pesquisa, haja vista que, dada a sua vida útil, vão se perdendo pelos mais diversos fatores, inclusive, a falta de abrigo e acondicionamento.

Como uma iniciante pesquisadora na História da Educação, conto a vocês o colorido jardim a que o Hisales me lembra, com a disposição e exposição dos materiais salvaguardados e o trabalho incessante desenvolvido a fim de fomentá-lo como ambiente de pesquisa, espaços esses que são tão ricos para o andamento da ciência no país. São em lugares como o Hisales que é possível estreitar o elo pesquisador-pesquisa, interrogar suas fontes, encontrar as respostas que precisa e sair com tantas outras perguntas borbulhando na mente. Fazer pesquisa expande o pensar.

Para além de uma experiência repleta de sentidos e significações, o Hisales vem se consolidando como um ambiente de estímulo ao pensamento crítico, um ambiente que suscita a pesquisa, a dialogicidade e se insere como um espaço socialmente comprometido, especialmente, pela oportunidade que concede aos mais diversos públicos de ir visitá-lo e desfrutar da deleitosa experiência que ele, e suas responsáveis, são capazes de oferecer.

Paralelo a este cenário, se tem, em um outro lado, uma escola socialmente comprometida, no interior da cidade de Hulha Negra, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes, que é um exemplo prático de educação com compromisso. É um organismo vivo da importante e necessária inserção de escolas nas zonas dos assentamentos, como maneira de concretizar os direitos garantidos

por lei.

Conto a vocês, também, que uma das mais belas e satisfatórias ações, é ver as pessoas, enquanto sujeitos sociais, se apropriarem dos lugares que ocupam, e não como mero discurso de legitimidade, mas com ações práticas que evidenciam tais discursos. Na escola Chico Mendes encontramos crianças que tem vez e voz na instituição onde estudam, que são pequenas em tamanho, mas possuem um conhecimento gigantesco a respeito do território que as cerca, tomando-o como seu, pois de fato o é.

Ainda nesta simbólica experiência, tivemos uma aula sobre respeito mútuo sem distinção de posição social, constatamos a diferença de ser ouvido em um espaço onde muitos só pedem por silêncio, verificamos o quanto o estímulo ao cuidar da terra, pode ser repleto de aprendizagens que, certamente, ficarão ao longo da vida. São em espaços como o desta escola que se confunde a teoria com a prática, exatamente como deve ser, com crianças que são atores e protagonistas das suas caminhadas escolares, através da orientação de docentes que compreendem que não é preciso sair do campo para ir à escola, Educação do Campo é direito e não esmola.

Enquanto vivenciava essa experiência, me remeti às práticas educadoras as quais Paulo Freire menciona, que, enquanto uma apenas deposita conhecimentos sem pretensão de estimular os sujeitos inseridos no processo de ensino e de aprendizagem a desenvolverem habilidades que lhes proporcionem uma leitura crítica e responsável do mundo e da palavra, a outra, chamada de libertadora, se atém a justamente considerar estes processos, entendendo tais sujeitos como atores sociais de suas vidas e como seres necessários para que ocorra uma aprendizagem significativa.

A escola em questão trata-se de um exemplo prático e evidente sobre as escolhas teóricas que cada educador desenvolve ao longo de sua formação, e dá seguimento durante a docência, sendo exclusivamente por meio de tais processos possível instituir o diálogo como caminho para uma educação emancipadora, pautada em um desenvolvimento democrático e que rompe com uma memorização mecânica da aprendizagem.

Neste espaço e ambiente de construção de conhecimento também foi possível observar as estratégias utilizadas para a apreensão dos novos saberes. Mesmo que em um curto período de tempo de visita, o entrosamento das crianças com os docentes e a forma como demonstravam se sentir ouvidas evidenciava o quanto aquele lugar se culminava enquanto um espaço para além daquilo que conhecemos como educação formal, que por vezes ocupa exacerbadamente a instituição escolar. Muito pelo contrário, se desenvolveu uma sintonia tão eficaz entre toda a comunidade que, por vezes, se confunde quem ocupa qual posição, sem a pretensão de invadir espaços alheios, mas sim, como forma de entender que todos os sujeitos possuem uma relação horizontal de comunicação.

Havia mencionado que os dois lugares a que essa escrita se deteria se retroalimentavam, dado o valor e prestígio social que possuem, e ter a possibilidade de visitar tais espaços em meio a um cenário onde todos os direitos dos cidadãos brasileiros estavam sob ameaça, em uma conjuntura onde a educação estava sendo vista com fundamento mercadológico, e, ainda assim, encontrar professores

e professores socialmente comprometidos com um ensino de qualidade, renova as esperanças. Os docentes da escola buscam seus referenciais na universidade e aplicam na sua prática pedagógica; o chão da escola, portanto, é o espaço onde podem ser aplicadas todas as aprendizagens obtidas, por isso, lugares igualmente necessários. Cada qual à sua maneira, cada qual ao seu jeito, mas os dois, imprescindíveis aos seus sujeitos.

Palavras-chave: Pesquisa. Gestão Democrática. Educação emancipadora.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

A personalidade de aprendiz e a profissão de ensinamento

Ernso Populaire[1]

Jaguarão, 07 de fevereiro de 2023

Para Marisa Witthier Menegani, professora na cidade Canguçu (RS), e Ana Lucia Teixeira, professora na cidade Pelotas (RS).

Minhas colegas,

Durante minha caminhada no domínio da educação e desde quase dez anos parece um grande desafio que me convenceu com facilidade e me dou oportunidade de ampliar meu crescimento pessoal e profissional.

No setembro de 2013, fui entrada na Universidade Publicas de Sul Aos Cayes (UPSAC) e eu comecei a construir minha formação universitário e professional no curso Pedagogia na Faculdade das Ciências da Educação. Daí, a partir das aulas que eu recebí, autores que eu estudei começo a fazer a diferenciação entre a personalidade e o dominio de estudo, ou seja, como a gente será na sala de aula com nossos educandos e como afirma Paulo Freire "Ninguem educa ninguem, mas a relação entre as pessoas é educativa". O ser humano é um ser bom, racional qui tem faculdade, capacidade

1 Mestrando no Mestrado Profissional em Educação-UNIPAMPA-Campus Jaguarão. Bolsista OEA/GCUB; ernsopopulaire9@gmail.com; Acadêmico haitiano, falante nativo de francês crioulo em aprendizagem da língua portuguesa.

de desenvolver sua personalidade sobre o plano intelectual e psicológico e o professor é como um facilitador, um guia na aprendizagem do aprendiz.

Na minha experiencia como professor de historia no terceiro ciclo, eu desenvolví grande e bons relações com meus alunos explorando das teorias aprendizaagens aprendidas na universidade considerando eles como seres humanos que possui conhecimentos para compartilhar conosco e outros gentes de seu ambiente. Desde outubro 2021, faço um estudo avançada na Educação (mestrado) na Universidade do Pampa na cidade do Jaguarão no qual eu continuo a aumentar meus conhecimentos na area de educação que vai me permitir de compreender ainda melhor a personalidade dos aprendiz sendo ser humano capaz de tomar consciência da leitura de seu mundo e das palavras afim de mudá-lo. Cito depois Thiago Ingrassia Pereira no seu livro intitulado A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire:

> A conscientização é a razão de ser do processo formativo crítico, no qual os sujeitos partem de seu universo material e simbólico e formam novos entendimentos sobre a realidade que os cerca. Este é um processo coletivo que abarca uma dimensão individual, pois é também auto(trans)formação. (p. 109).

Daí a experiência que estou vivendo hoje com vocês, colegas, será inesquecível na minha vida. Eu me lembrei de meus primeiros dias ao Brazil e meus primeiros encontros com a professora.

Palavras-chave: Educação. Aprendizagem. Experiência.

REFERÊNCIAS

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

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A Atualidade do Pensamento Pedagógico de Paulo Freire**. Porto Alegre, Cirkula, 2018.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Andarilhagem de uma espectadora (ansiosa) do XXIV Fórum Paulo Freire

Luciene Rodrigues Silva[1]

Paris, 05 de fevereiro de 2023

Essa escrita é para a querida professora Ana Cristina que tive a felicidade de ser aluna online nas aulas de Leituras Dirigidas sobre Cartas Pedagógicas na Unipampa.

Tenho vivenciado um momento de muita ansiedade para estar contigo em Bagé/RS, no XXIV Fórum Paulo Freire.Em meio a muito trabalho, tento estar atenta ao que posso contribuir e absorver desse momento que por mim é muito esperado. De algumas ideias que todes do Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França deram para contribuirmos no Fórum, uma que me agradou muito foi a de ter sido convidada/intimada pela profe Ana Lúcia a ler os ANAIS DO XXIII FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE (MORETTI, 2023)e identificar onde estão as Cartas Pedagógicas, escolhendo duas delas para nos correspondermos. Gostei de ter procurado/identificado essas Cartas Pedagógicas nas 732 páginas do Ebook, pensando em fazer uma escrita para dar continuidade na correspondência.

Mas antes, quero escrever para ti, profe Ana Cristina, dizer o quanto a minha andarilhagem que se entrecruza com a sua, me trouxe até aqui, nesse lugar de querer estar contigo presencialmente nesse evento! Conheço o Fórum desde 2020, quando ele não se realizou, por causa da pandemia; acompanhei os dois Fóruns seguintes, 2021 e 2022 de forma remota e a minha vontade de estar com vocês do Fórum presencialmente só aumentou.

O que me motiva escrever essa carta é, antes de tudo, a emoção que sempre está presente em

1 Pedagoga. Cofundadora do Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França; e-mail: proflucienersilva@gmail.com

todos os momentos que estivemos juntas virtualmente.As Leituras Dirigidas em que participei contigo sempre foram carregadas de muita emoção entre todos os participantes.Eu tenho o privilégio de ter por perto a profe Ana Lúcia, que sempre me incentiva à escrita, mas quero registrar a importância e a alegria de encontrar vocês nesse momento da minha vida. Atualmente não estou na academia, mas estar junto contigo mesmo que seja virtualmente, aliás, é dessa forma virtual que tenho estado com o grupo das Leituras Dirigidas desde o início.Lembra quando ainda nos encontrávamos nas noites de segunda-feira, aqui em Paris já bem tarde e no final sempre fazíamos o brinde, onde para mim era um ato simbólico de estarmos juntos? Mas então, estar com vocês, profe Ana Cristina, profe Celso, profe Barbara e, aqui em Paris, profe Ana Lúcia, me faz querer estar no Fórum, na Universidade, ou de alguma forma contribuir através da escrita de Cartas Pedagógicas para o Fórum.

Quero convidar seus orientandos para se juntarem a mim na análise e correspondência das Cartas Pedagógicas que se encontram nos Anais do XXIII Fórum De Estudos: Leituras de Paulo Freire.O processo de investigação começou com o convite da profe Ana Lúcia, a partir daí, levei um susto em ver as 732 páginas do Ebook, mas foi instigante identificar as Cartas Pedagógicas ao longo do livro. Percebe-se algumas que já trazem no título Carta Pedagógica, outras que reconhecemos pela data que trás logo no início da leitura e logo vamos identificando as Cartas Pedagógicas que compõem o Ebook.

Entre outras ideias do Coletivo Leitoras de Paulo Freire na França para contribuirmos no Fórum, temos também as nossas atividades interativas com o Acróstico da Pedagogia da Autonomia e o "Match dos verbetes".Quero já fazer o convite para que seus orientandos estejam conosco na realização dessas atividades, antecipadamente os convido para responderem o Acróstico da Pedagogia da Autonomia (FREITAS, 2020) e nos contem como foi a experiência.

Termino essa carta em outro dia e em outra cidade da França e também com a felicidade em saber que nosso encontro presencial está cada vez mais perto.

Abraços freireanos,

Luciene Rodrigues Silva.

Palavras-chave: Cartas Pedagógicas. Andarilhagem. Fórum Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Leituras de Paulo Freire**: Uma Trilogia de Referência. 2. ed. New York: BeM, 2020.

MORETTI, CheronZanini; *et al*. **Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire**: Sistema Paulo Freire da Educação Básica à Educação Superior. São Leopoldo: Casa Leiria, 2022. Disponível em: http://www.guaritadigital.com.br/casaleiria/acervo/educacao/xxiiifelpf/index.html. Acesso: 02 fev. 2023.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Carta aos educadoras (es) engajadas (os) em dizer a sua palavra

Gilnei Nunes Botelho[1]
Daianny Madalena Costa[2]
Rosane Wojciechowska Lucena[3]

Esteio, 08 de março de 2023

Queridas (os) Educadoras (es)!

Esperamos encontrá-las/los bem!

Mesmo em tempos de tantas lutas e tantos desafios, "estar bem" é uma condição necessária para fazermos os enfrentamentos e as construções que são imprescindíveis para que a vida em sua plenitude seja possível. Por isso, queremos registrar a nossa alegria diante de sua leitura atenta às nossas palavras. Sendo assim, iniciaremos contando um pouco, porque escolhemos o tema "dizer sua palavra" (BASTOS, 2018).

Acontece que no ano de 2019, durante o XX Fórum, que acontecia na UCS (Universidade de Caxias do Sul), as professoras Márcia Regina e Daianny ouviram pela primeira vez, a professora Ana Felícia compartilhar com enorme entusiasmo, a existência dos "Cafés" que se iniciavam. A proposta era fantástica.

1 UNISINOS-RS. Licenciatura Plena em História. gilneibotelho@gmail.com
2 UNISINOS-RS. Ciências Sociais, Mestre e Doutora em Educação. daiannymcosta@gmail.com
3 UNISINOS-RS. Psicologia. rosewlucena@gmail.com

Foi aí que elas tiveram a ideia de começar na cidade de Esteio - RS um tipo de "café com Freire". Então, surgiu o primeiro convite, discutir o verbete ESPERANÇA (2018), escrito pelo Prof. Dr. Danilo Romeu Streck, no dicionário Paulo Freire. Os encontros passaram a ocorrer uma vez por mês. Hoje estamos na 5ª edição. A composição de cada um se dá pelas leituras e discussões de um verbete do dicionário Paulo Freire (STRECK; ZITKOSKI; REDIN, 2018), escolhido no encontro-Café anterior, como uma nova proposta de síntese dos debates realizados. Dessa forma, no último encontro de 2022, quando estudamos o verbete SONHO POSSÍVEL (2018), da nossa querida professora Ana Lúcia Freitas, resultou o encaminhamento do próximo texto, para março de 2023: DIZER A SUA PALAVRA (BASTOS, 2018).

Nos encontros, fomos construindo aproximações, escutas e diálogos... A partir desse verbete, as Fronteiras entre Paulo Freire e Psicanálise foram marcadas. Assim, tanto para a obra Freiriana, como para a Teoria Psicanalítica, é estruturante, uma ***falta***. Daí a palavra é a conexão.

Na obra Freiriana o "humano" é um ser de incompletude, de inacabados, com características de vazio, fenda, buraco, com necessidade de diálogo e de construção. E é a partir desse reconhecimento de falta, de inacabamentos, que homens e mulheres podem ser mais. Podem superar suas dores, seus dilemas, (FREIRE, 1987; 1999). Inacabamento este proporcionado pela postura crítica diante do mundo e das nossas relações estabelecidas, construídas nele. Paulo Freire escrevia na Pedagogia do Oprimido (1987) que "humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão" (p. 30) se fazerem e refazerem. Resgatar a nossa humanização é uma das principais tarefas de nossa luta diária.

A inconclusão, portanto, identifica-nos como sujeitos históricos e de esperança. Por isso, Paulo afirma que:

> Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Aí se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente. Uma das raízes da educação, e que a faz especificidade humana, se acha na radicalidade da inconclusão que se percebe como tal. [...] Como seria possível a um ser conscientemente inconcluso se inserir sem esperança numa busca permanente? Minha esperança parte de minha natureza enquanto projeto. Por isso sou esperançoso, e não por pura teimosia (FREIRE, 1995, p. 75).

Para nós, é evidente a presença indispensável de Freire, num momento histórico em que os processos de 'nos fazermos' 'gente/humanos' se encontram praticamente impedidos, ou inviabilizados. Em nome do aligeiramento frenético perdemos a condição de nos pensarmos. Este modelo de sociedade tira a possibilidade de nos sabermos. Em um tempo histórico dominado pela velocidade da internet, pelas redes sociais, onde a palavra associada às *Fake News* servem de instrumentos de poder na divulgação de mentiras... Onde se agigantam as práticas de violências contra as/os diferentes, minorizados e discriminados diante do privilégio de uns. Como poderemos perceber quem somos, enxergar o outro e reconhecer nossa inconclusão se não paramos? Como refletir o que estamos nos

tornando se não há mais tempo para nos 'olharmos'? Para pensarmos sobre o que estamos fazendo; como estamos; para quê? E se não nos vemos mais, como superar o que está ocorrendo? Como ir além? O que fazemos de nós, nessa pressa toda?

Sobre esse estado de coisas, HAN (2021, p. 13) pondera que "a aceleração destrói as suas estruturas de sentido e tempo". A quem está servindo, toda essa exaltação e correria? Além disso, o tempo, pode por vezes funcionar como um tipo de distância entre o que se vive e o que se pode dizer, afinal isso faz parte de um processo. Quantas vezes o que nos acontece nos 'martela' e nem conseguimos dizer. É aí que entra o tempo como dimensão do distanciamento e daquilo que exige 'vagareza'. Para além do objeto da palavra, ou do seu interlocutor, fica a conexão também ligada à influência do tempo, ou suscetível a ele. O tempo pode aparecer por vezes como o 'senhor' da palavra. Seja pelo momento em que é inaugurada e o lapso de que será acessada, ou pelo tempo que se precisa para 'dizer a sua palavra'. Parece que entre inconclusão e superação - a palavra, entendida como possibilidade de pronunciarmos a nós mesmos e sobre nós; e ao mundo e sobre o mundo, o tempo surge como outra dimensão imprescindível para irmos além.

As palavras são caras tanto ao Pensamento Freireano, como para Psicanálise, por isso a Pedagogia de Paulo Freire é um convite ao diálogo, aos temas geradores, a 'Dizer a sua Palavra'... Não é qualquer palavra, é a sua palavra... Assim também é a Psicanálise, a escuta da sua palavra. Exemplificando: na alfabetização em lugar de simplesmente aprender a ler a palavra "uva", dialogar com o alfabetizando. O que se viu? Quem viu a uva? Colocando a palavra em seu contexto histórico: Quem produziu a uva? O suco? E o vinho? E o trabalho, como acontecia (seria análogo à escravidão)? Por isso, o convite de encontro com Paulo Freire ao diálogo, aos temas geradores, a 'Dizer a sua Palavra'... Não é qualquer palavra, é a sua palavra...

No Prefácio ao Livro 'Pedagogia do Oprimido' de Paulo Freire (1987), Ernani Maria Fiori nos diz: "A palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é "práxis" (FIORI, 1987, p. 18).

Outro ponto interessante, trazido anteriormente, diz respeito à educação. Se para Freire (1995) a educação se faz quando homens e mulheres se sabem inconclusos e se vivemos um tempo em que não há a viabilidade de pararmos para nos sabermos inacabados, para pensarmos sobre nós e nos superarmos. Então, parece não haver educação, muito menos libertadora, como também não há tempo para um exercício da práxis. Para Freire (1981), também a inexistência da educação - como possibilidade de humanização - acontece quando o professor fala sem reconhecer o sentido do que diz, ao que chamou de verbosidade (FREIRE, 1981). É um propagador de palavras "ocas".

Essas e outras inquietações nos chegam num momento em que paramos para um café. Paramos para nos reconhecemos inacabados. Numa construção com os outros em busca de nossa humanização. Em busca da educação.

Que o café seja mais um pretexto para acalmarmos nosso ritmo, encontrarmos o tempo que nos foi

roubado nesta agitação diária. Que esta carta lhe chegue como um desafio de parar e dizer sua palavra.

Palavras-chave: Dizer. Palavra. Educação

REFERÊNCIAS

BASTOS, Fabio da Purificação de. Dizer a sua palavra. *In*: STRECK, Danilo; ZITKOSKI, Jaime; REDIN, Euclides. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 152-154.

STRECK, Danilo Romeu. Esperança. *In*: STRECK, Danilo; ZITKOSKI, Jaime; REDIN, Euclides. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 198-199.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 09-21.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

STRECK, Danilo; ZITKOSKI, Jaime; REDIN, Euclides. **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Carta de uma mulher preta

Ana Paula Fontoura Pinto[1]

Bagé, 28 de maio de 2022

Prezados colegas de mestrado e amigos quilombolas da comunidade das Palmas,

Vocês ainda não me conhecem, então vou me apresentar.

Eu me chamo Ana Paula Fontoura Pinto, estou com 34 anos, filha de Xangô e Iansã. Sou mãe de um guri lindo chamado João Miguel. Sou neta de Valdomiro e Dona Loiva, nascida na "Coxia das Flôr", como ela mesma dizia. Meus avós maternos se chamavam Maria Luiza, uma mulher analfabeta, que não pode estudar porque não aceitavam pessoas de cor nas escolas da minha bela cidade, e Oscar Fontoura, também analfabeto, que não pode estudar pelos mesmos motivos. Sou filha de dona de casa e de pedreiro que se chamam Francisca Helena e João Delmar, já divorciados. Sou mulher preta, de cor escura e sou a primeira da minha família a concluir o Ensino Superior e a única que está em um curso de Mestrado.

Vocês devem se perguntar: porque esta apresentação toda?

Eu explico...

Como sabem o racismo[2] no Brasil existe e ouvi muitas histórias de exclusão dos meus familiares negros - que não puderam exercer sua cidadania de forma plena, pois certos lugares não

1 Universidade Federal do Pampa, Mestrado Acadêmico em Ensino, anapfp.aluno@unipampa.edu.br.

2 "É a denominação da discriminação e do preconceito (direta ou indiretamente) contra indivíduos ou grupos por causa de sua etnia ou cor". (PORFÍRIO; BRASIL ESCOLA)

eram reservados para pessoas de cor. Na zona urbana, no qual meus avós maternos viveram, eram obrigados a caminharem nas ruas dedicadas a eles, frequentar clubes para eles.

Já na zona rural, o negócio era diferente.

Como vocês meus amigos quilombolas devem saber, através das histórias contadas pelos seus antepassados, a fome e a falta de recursos permeavam naquela comunidade.

Meus avós paternos eram trabalhadores rurais: meu avô era Alambrador e minha avó era Empregada doméstica nas estancias. Minha avó falava que para alimentar os filhos, quando a fome apertava, ela tinha que colher plantas no mato e fervia com água e sal para os filhos comerem. Por causa desta vida difícil, meu pai e meus tios tiveram que vir para cidade com o objetivo de ter uma vida melhor.

Quem permaneceu em Palmas foram meus avós e os filhos mais novos. Quando minha avó se aposentou ela já morava aqui e meu avó ficou lá até não ter mais forças.

As melhores fases da minha infância é quando do Vô Valdomiro chegava na cidade. Lembro que eu saia correndo em sua direção e o abraça muito e o que eu mais gostava era sentir a textura macia do seu casaco que eu lembro até hoje. Mas isso já é outra história

Os anos foram passando e a família estava quase toda na cidade, ficando lá somente o meu avô, pois ele gostava de ficar mais lá. Todos começaram a casar e constituir família. Meu pai se casou com minha mãe e eu em seguida cheguei neste mundão de Deus. Cresci ouvindo as histórias das minhas avós sobre violência doméstica, racismo, gravidez na adolescência, exploração no trabalho, etc. A vó Maria contava que ela foi dada aos brancos porque sua mãe biológica não tinha condições de cuidar de todos. Então ela e os seus irmãos foram doados as famílias brancas de Bagé. Infelizmente Dona Maria Luiza não pode estudar, minha avó de criação até tentou colocá-la em uma escola, no entanto, sua cor a impedia de permanecer lá. Meu avô perdeu seus pais quando tinha 9 anos e assim começou seu calvário na cidade racista de Bagé. Ele foi carroceiro e ouviu todos os xingamentos racistas possíveis pelo fato de ser negro. Minha avó não entrava nos clubes tradicionais de Bagé pelo fato de ser negra, ela contava que meu avô Oscar (que eu não conheci) estava atravessando para o outro lado da rua quando minha avó o puxou de volta, pois infelizmente ele tinha esquecido que a principal rua da cidade de Bagé era dividida entre pretos e brancos.

Com toda essa rejeição não restou outra opção: tiveram que trabalhar em profissões que os brancos deixaram para nós: limpar chão ou serviços subalternos – infelizmente foi isso que restou.

Eu disse antes que minha avó nasceu na Coxilha das flores, mas constituiu família e uma vida na Comunidade de Palmas ao lado do meu avô que nasceu em Pinheiro Machado.

Aos meus amigos quilombolas posso dizer a vocês que meu pai e meus tios nasceram e cresceram nesta comunidade. Também digo que muitas vezes eu já fui aí com a vó e os seus filhos para visitar os túmulos dos nossos entes queridos todos os anos. Inclusive vi a linha do horizonte e disse para mim mesma que iria morar lá um dia. Mas eu não sabia nada sobre este lugar nesta época. Cresci me formei no ensino médio e em seguida fui para a Unipampa no curso de Letras em 2008.

Dois anos depois, em 2010, no quarto semestre do curso de letras, um professor disse em aula que Palmas é uma comunidade de remanescentes de quilombolas.

Essa informação mudou o modo como me enxergava, talvez porque queria pertencer algum grupo, ter uma origem, construir uma identidade. Vocês nunca sentiram isso? Essa falta de identificação com o mundo?

Pois bem, neste dia eu soube o que é pertencer a um lugar, a um grupo.

A partir desse momento eu quis saber mais sobre, e fui à luta. Um dia estava conversando com um amigo chamado Francisco ele me deu a ideia que inspirou a realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Estudamos uma obra de um autor bajeense que contava histórias sobre negros e algumas destas historias tinha a ver com aquelas que eu ouvia da minha avó quando vivia na campanha. E aí que comecei minha monografia e confesso que foi muito gratificante, pois pude voltar para Comunidade das Palmas que eu não visitava há anos.

Recordo-me de uma passagem de Paulo Freire (2015) no qual ele aponta que só o homem é capaz de transcender. Poderia ter ficado naquela informação e ter escolhido outros assuntos para o meu TCC, no entanto eu estava tão obstinada que não pude deixar de lado, talvez sejam as raízes que estejam falando mais alto que eu. E foi aí que transcendi minha consciência e a construção da minha identidade e pude estabelecer relações com o meu passado, o presente e pude ter perspectivas para o futuro. Foi assim, que tive a felicidade de fazer o meu TCC com o título Literatura Sul-riograndense: a representação do negro e o reconhecimento da identidade das comunidades quilombolas da Região da Campanha, através da obra Guerrilha e Solidão, de Valdomiro Martins.

E após minha formatura em Licenciatura em letras fiz o curso de Especialização e Linguagem e Docência e o TCC era A importância do estudo da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, no qual fiz uma proposta interdisciplinar, juntamente com uma entrevista com os professores sobre a implementação da lei 10.639/03[3] pude ver que ainda há professores que ainda tem dificuldades em desenvolver atividades que envolvam a cultura negra.

Freire escreve em Educação para a liberdade que as religiões jamais devem ser ligadas a alienação, mas sempre a liberdade.

Durante todos esses anos, fomos alienados e induzidos a pensarmos negativamente sobre a nossa cultura, nossas raízes, religiões de matriz africana.

Talvez já tenham ouvido relatos de pessoas que preferem ir para uma outra religião do que para a de matriz africana, pois alegam que a última pertence ao diabo.

Se vocês soubessem que os seguidores desta religião não acreditam em inferno!

No entanto, foi justamente pela religião católica que deveria seguir o mesmo proposito que as outras que nos privou da liberdade, alegando que éramos filhos do pecado original e da maldição

3 A partir desta lei, tornou-se obrigatório o estudo da cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras.

de Cam. As consequências foram as piores. Dum Diversas é a bula papal enviada a Afonso V e a todos os reis católicos que dizia:

> […] nós lhe concedemos, por estes presentes documentos, com nossa Autoridade Apostólica, plena e livre permissão de invadir, buscar, capturar e subjugar os sarracenos e pagãos e quaisquer outros incrédulos e inimigos de Cristo, onde quer que estejam, como também seus reinos, ducados, condados, principados e outras propriedades (…) e reduzir suas pessoas à perpétua escravidão, e apropriar e converter em seu uso e proveito e de seus sucessores, os reis de Portugal, em perpétuo, os supramencionados reinos, ducados, condados, principados e outras propriedades, possessões e bens semelhantes […].[4]

Foi justamente esta igreja que nos capturou, retirou o direito de religarmos ao criador a nossa maneira e nos enfiaram goela abaixo uma religião branca e nos deram nomes cristãos também.

Houve resistência sim, mas já éramos minoria em todos os sentidos.

A maneira era matar os filhos, morrer enforcado, greves de fome. O termo 'dar com o pau'[5] tem a ver com isso e por isso consideramos uma expressão racista.

Após mais de 300 anos, conseguimos a tão sonhada liberdade que nos foi dada pela Princesa Isabel, que por amor a nós negros, nos concedeu a Lei Áurea.

Que alma bondosa! (contém ironia)

A Lei Áurea nos libertou do chicote mas não dos calvários que nos reservaram.

Nossos antecessores sofreram com a segregação, racismo, falta de oportunidades, negligência do Estado em todas as áreas.

Fico imaginando como todos conseguiram superar tudo isso.

E graças a eles que agora estou no mestrado...

Meu projeto de pesquisa é voltado à Educação Quilombola e convido a todos a acompanharem-me nesta jornada do conhecimento sobre uma cultura que não é reconhecida, de uma educação que ainda é marginalizada, apesar de todos os esforços para ser cumprida.

Carinhosamente

Uma mulher preta

Palavras-chave: Educação quilombola. Identidade. Racismo.

4 Em 1455, o papa Nicolau V concedeu a Afonso V, entre outros direitos, o de reduzir à escravatura perpétua os habitantes de todos os territórios africanos a sul do Cabo Bojador. Fonte: Portal Geledes, 2009.

5 "Expressão originada nos navios negreiros. Muitos dos capturados preferiam morrer a serem escravizados e faziam greve de fome na travessia entre o continente africano e o Brasil. Para obrigá-los a se alimentar, um 'pau de comer' foi criado para jogar angú, sopa e outros alimentos pela boca". BBC News Brasil, 2021.

REFERÊNCIAS

BBC News Brasil. Dia da Consciência Negra: 10 expressões do português que geram controvérsia sobre racismo. **BBC News Brasil**, 21 nov. 2021. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-59366676. Acesso em 09 abr. 2023

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 03 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

1452-55: quando Portugal e a Igreja Católica se uniram para reduzir [praticamente] todos os africanos à escravatura perpétua. **Portal Geledés**, 2009. Disponível em: https://www.geledes.org.br/1452-55-quando-portugal-e-igreja-catolica-se-uniram-para-reduzir-praticamente-todos-os-africanos-escravatura-perpetua/. Acesso em 10 abr. 2023

PORFÍRIO, Francisco. Racismo. **Brasil Escola**, c 2024. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/racismo.htm. Acesso em: 03 mai. 2023.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Carta pedagógica no potente mundo freireano: reminiscências

Celso Augusto Nunes da Conceição[1]

Porto Alegre, 10 de abril de 2023

PREZADAS(OS) LEITORAS E LEITORES DO POTENTE MUNDO FREIREANO, começo minha Carta Pedagógica (CP) registrando que esta deve ser a oitava que escrevo desde que ingressei, em abril de 2020, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Unipampa, em Jaguarão: minhas andarilhagens.

Nessa breve abertura da carta, que já começa a se configurar como pedagógica, preciso confessar que estava escrevendo outro conteúdo, inclusive relatando minha produção acadêmica com o 'formato carta', mas que não pude resistir ao fato de que a primeira que escrevi ficou em um grupo restrito. E me perguntei "Por que não aproveitar esse momento Fórum para apresentar a produção de um linguista que 'debutou' na escrita de uma carta pedagógica?". Pois bem, minha consciência decidiu por mim: "Apresenta porque é a oportunidade de a tua primeira carta também ser publicada em Anais de Evento, com registro para posteridade, e também porque há muita informação aos iniciantes desse gênero textual que vem com força para se integrar à área acadêmica!". Diante disso, espero corresponder às expectativas criadas até aqui.

Então, eu a apresento na íntegra:

1 UNIPAMPA/Bagé, PPG em Educação, celsus@terra.com.br; Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada pela PUC/RS, Pós-Doutorado em Direito pela Universidade Nova de Lisboa, Membro Correspondente Brasileiro na Academia das Ciências de Lisboa.

Querido grupo de leituras dirigidas

Começo com a questão: O que as cartas pedagógicas fizeram comigo?

Mas preciso destacar que, antes de ser convidado pela professora Ana Cristina da Silva Rodrigues a participar do grupo de pesquisa sobre Paulo Freire, notadamente sobre cartas pedagógicas em abril de 2020, eu jamais tinha escrito uma carta desse tipo, quanto menos conhecer Paulo Freire em suas andarilhagens. E o que vem a seguir diz muito em quem me transformei.

Bem, depois disso nunca mais fui o mesmo!

Quais focos desta carta? Meu "modus operandi" de escrever e breves destaques da Carta-réplica à carta resposta da professora Ana Lúcia Freitas às minhas provoc-ações.

Começo a escrever no cérebro e lá são muitos os caminhos que se apresentam para serem trilhados, andarilhados. Qual estrada pegar? Qual delas é a que irá me dar mais distância a percorrer? Fazemos um raio-x de todas simultaneamente. Sim, simultaneamente porque o cérebro é ativado de forma paralela. Eu materializo o pensamento como se estivesse vivendo a situação. É uma forma empática de me relacionar com o texto.

E algumas pessoas me dizem "Celso, pra ti é fácil escrever, né?". Digo a elas que quanto mais complexo o assunto, mais tempo levo para começar. E digo que todos nós temos maneiras particulares de escrever. Algumas pessoas pensam muito e leem muito antes de começar a escrever. Este cara sou eu! Então, Celso, vou copiar esse teu jeito de pensar a escrita. E eu digo que pode copiar, mas acho que deves seguir a tua intuição, a tua melhor forma de estruturar o teu pensamento.

Bem, pessoal, estou aqui escrevendo nesta mesma madrugada do dia da nossa última aula, a poucas horas de nos encontrarmos. Sou notívago e gosto muito de escrever no silêncio da noite, principalmente imaginando vocês como se estivessem do outro lado da tela deste computador. É o meu lado do escrevente empático com o interlocutor como se estivéssemos em um diálogo online, em tempo real.

Esse exercício de escrever constantemente faz com que as ideias brotem a cada palavra escrita e criam no cérebro mecanismos semântico-sintáticos quase que de forma inconsciente. Precisamos alimentar essa massa cinzenta com informações. É sabido que a atividade cerebral é auto-organizável. Nosso cérebro atua na relação assunto/tempo, ou seja, o tempo para escrever aquele assunto, e vamos dimensionando esse tempo à medida que o assunto vai sendo desenvolvido.

Porém, em relação a este texto de hoje, o tempo é praticamente indeterminado porque não me preocupo quando vou terminar, e sim como vou articulá-lo. Já ouviram a expressão "A noite é uma criança", né? Pois é, expressão significa que ainda está cedo para dormir. E isso permite que estejamos com todo o tempo do mundo e que a tranquilidade e satisfação em escrever nos propiciem o prazer de uma escrita saudável e gostosa.

Lembrei do "prazer da leitura" que nosso Patrono Paulo Freire sempre nos chamou a atenção

em sua "leitura do mundo", que antecede a leitura da palavra. Podemos afirmar que é por meio da linguagem que o indivíduo reconhece os significados da cultura em que vive, estabelece relações entre as informações e constrói sentido para si e para o mundo. Lembram da Carta Provoc-ação[2] do grupo Ana Cristina/Ana Lúcia/Heitor sobre a Pedagogia da Correspondência: um convite ao diálogo com o autor Edgar Pereira Coelho? Pois é, fui lá buscar a provoc-ação:

> Sugerimos esta reflexão para considerarmos que a nossa concepção de leitura condiciona (mas não determina) o próprio ato de ler. Compreender e exercer a concepção freireana de leitura é um desafio que compartilhamos em mais esta aula/encontro. Por isso, vale lembrar o que diz Paulo Freire: A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2001, p. 11 – A importância do ato de ler).

Isso justifica as teorias discursivas de que o significado vai se construindo ao longo do que escrevemos para o outro a partir de um diálogo, como é o caso de uma carta pedagógica, que carrega a interação, a correspondência em tempo real imaginário, como se o interlocutor estivesse do outro lado da tela deste computador. E é como estou escrevendo aqui, como se vocês estivessem desse outro lado.

E, por analogia, assim como temos o prazer de ler, eu acrescento que o prazer de escrever é para mim mais forte ainda.

Essas inserções não foram pensadas na hora de estruturar o pensamento para a escrita, mas que são ativadas no ato desse pensamento e de suas relações sinápticas de nosso mundo cognitivo, nosso mundo de referência, como uma rede que vai se constituindo de forma contextual. Sim, escrevi coisas que eu não pensava escrever. E isso cada vez mais reforça a teoria discursiva de que o significado é construído a partir do diálogo, ou seja, o discurso é realmente o "doador de sentido", principalmente para quem o lê.

Minha intenção até aqui foi contribuir com os aspectos da leitura e escrita, registrando informações para continuarmos produzindo nossas cada vez mais consistentes e estruturadas cartas pedagógicas.

E agora para o foco 2: Breves destaques da carta-réplica à carta-resposta da professora Ana Lúcia Freitas, em que há uma questão bem provocativa: Quais as principais diferenças entre o diálogo socrático e o diálogo freireano?

É preciso saber de que Freire estamos falando: o político, o educador ou o acadêmico. Por outro lado, Sócrates foi apresentado nos diálogos escritos pelo seu discípulo Platão, que teve três fases na sua produção escrita. A primeira é marcada pelos diálogos socráticos, em que fica evidente a influência de Sócrates sobre o pensamento de Platão; a segunda, Platão já é confundido com as ideias

2 Termo cunhado pela professora Ana Lúcia Freitas para dar o caráter de uma ação mais provocativa.

de Sócrates, pois não fica clara a posição se de um ou de outro em função da teoria das formas; a terceira é a fase da maturidade, período da sua crítica à sua própria teoria, procurando resolução dos problemas deixados em aberto.

Dito isso, foi possível começar a busca pela similaridades e diferenças, sendo a maiêutica de Sócrates, o método que consiste na produção de muitas de perguntas, induzindo o interlocutor na descoberta de suas próprias verdades, como também na conceituação sobre objetos. Freire não tinha esse propósito, mas sim a construção do pensamento e significados pelo seu interlocutor. Esse foi um dos destaques que estão sendo mais aprofundados, assim como mais similaridades e diferenças, sabendo que a provoc-ação está nas diferenças.

E a pergunta que não quer calar: O que as cartas fizeram conosco? Nos deram mais trabalho! Mas um trabalho com o legado freireano que todos nós já conhecemos, mas que há muito mais a conhecer.

Diante disso, despeço-me com emoção e já com saudades de todas, todos e todes.

Celso Augusto.

Palavras-chave: Carta pedagógica. Freireano. Andarilhagem.

REFERÊNCIAS

COELHO, Edgar Pereira. **Pedagogia da correspondência**: Paulo Freire e a educação por cartas e livros. Brasília: Líber Livros, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Andarilhagens de uma Educadora Pesquisadora**. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Concretização de um sonho

Luciane dos Santos da Cruz[1]

Candiota, 08 de abril de 2023

"É que ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhado, sem
aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual
a gente se pôs a caminhar" (FREIRE, 1997, p. 79).

QUERIDA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL, Lembra de mim? Fui sua aluna do oitavo ano na escola SESI 358, na cidade de Bauru/SP. Naquele ano fui alçada ao importante posto de sua assistente, ocasião em que a senhora corrigia a minha prova e me entregava as provas dos demais colegas para que eu efetuasse, na tranquilidade da minha casa, a correção das provas deles pela minha. Essa experiência ajudou a desenvolver em mim a ética e a responsabilidade. Nunca permiti que nenhum colega (nem mesmo a minha irmã que era da mesma turma e sala de aula), se beneficiasse da minha amizade, parentesco ou coleguismo para ter qualquer privilégio ou fraude na correção. Despertei a antipatia de alguns colegas, mas acredito que hoje, adultos, entendam o meu compromisso com a minha mestra e com os valores morais e de caráter que ela tentava incutir em todos nós.

Quero lhe dizer da minha gratidão por ter me proporcionado tão rica experiência, que despertou em mim os sentimentos de justiça e honestidade, e que plantou a semente que hoje floresce e desabrocha na realização desse projeto de vida chamado mestrado em ensino.

1 Universidade Federal do Pampa – Unipampa; Mestrado Acadêmico em Ensino; lucianecruz.aluno@unipampa.edu.br

Posso lhe dizer que és exemplo para mim, da vivência do ensinamento de Paulo Freire, para o qual "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa." (FREIRE, 1967, p.97).

Naquela época, eu e a maioria dos colegas não tínhamos quaisquer expectativas de acesso à educação superior. Eu somente consegui acesso aos bancos universitários na idade adulta, já que as universidades públicas eram inacessíveis e as particulares muito caras para meus pais arcarem com esses custos. E se a formação superior já era sonho muito distante, o que dizer de um mestrado em ensino? Praticamente impossível.

Contudo, venho lhe contar que fui aprovada na seleção do Mestrado Acadêmico em Ensino da UNIPAMPA, e que a minha pesquisa pretende analisar as políticas de permanência no ensino superior e os seus impactos na redução da evasão. A construção desse projeto tem sido momento de grande emoção e crescimento, já que estou profundamente envolvida com o tema, com o grande significado que é tratar de uma questão tão extraordinária e que no entanto deveria ser natural, já que o acesso e permanência no ensino superior não deveria ser considerado privilégio, mas consequência lógica da proteção que o Estado deve dar a todos, indistintamente, devendo a educação, em especial, ser verdadeiramente direito universal.

Na nossa região, desfrutamos o privilégio de ter a Universidade Federal do Pampa, instituição pública, gratuita e de excelência, mas com preocupantes índices de evasão e ociosidade de vagas. Porém, esse fato não é exclusividade da instituição, já que a evasão é problema global, e tem sido a maior preocupação e objeto de estudo das instituições de ensino.

Meu objetivo é investigar o problema. Por que os alunos evadem? O que fazer para reduzir esses índices? Quais as condições de apoio que necessitam para que possam concluir seus estudos? Onde a instituição de ensino pode auxiliar para reduzir essas perdas?

Me preocupam os prejuízos que essa situação acarreta à sociedade: material, em razão do custo despendido com a abertura e manutenção dos cursos; e, imaterial, decorrente do desperdício na formação de mais e melhores profissionais para o mercado de trabalho.

Sabemos que historicamente a educação superior foi centralizada nas elites. E, ainda hoje, apesar dos avanços na democratização da Educação Superior, que é direito universal nos termos no art. 205[2] da Constituição Federal (BRASIL, 1988), não está ao alcance de todos.

De fato, apesar da expansão de vagas; da promulgação da Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012) que garantiu que as instituições federais de educação superior reservarão no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; e da edição do Decreto nº 7.234 (BRASIL, 2010) que criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, que tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, na prática, os programas e direitos dispostos nesses diplomas legais não dão o suporte

2 Art. 205. 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.

que deveriam e não são suficientes a ilidir as desigualdades sociais.

O tema da minha pesquisa reflete exatamente a realidade da qual sou oriunda, uma vez que na minha juventude a educação superior não era direito de todos; na verdade era sonho inalcançável para mais de noventa por cento da população brasileira. E os jovens que resolviam romper esse padrão, mesmo que obtivessem êxito no vestibular, não tinham condições de arcar com os custos do curso e se manter na universidade. Percebo – sentimento compartilhado com outros colegas de curso – que na verdade esse não é o meu lugar, ou não era para ser. Sei que parece chavão, mas a sociedade nos incute o pensamento de que devemos nos preparar para servir os filhos dos patrões dos nossos pais e acabamos por reproduzir esse modelo naturalmente.

Sei que a proposta é ousada e talvez um tanto pretensiosa, mas se não buscarmos entender essas questões e sinalizar ações de melhorias, esses regramentos legais, que a exemplo de muitos outros contém disposições maravilhosas, pouco ou nada contribuirão com o fim a que se propõem.

Desse modo, com imensa alegria apresento-lhe o meu projeto de pesquisa; tenho certeza que a senhora será uma entusiasta dessa proposta, porque lembro que era inconformada com as desigualdades sociais e acreditava em uma educação transformadora, e dizia que educação superior tinha que ser direito de todos. Nesse sentido, corrobora a afirmação de Paulo Freire "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (FREIRE, 2000, p. 31).

Então, no momento da despedida, encho meu coração de gratidão pelo privilégio de ter recebido, na minha formação, mais do que conceitos teóricos, valores éticos e solidários, que me fazem sonhar com tempos mais felizes, acreditar em justiça social, que esse país pode e vai ser melhor e, principalmente, que vamos conseguir sair das trevas da ignorância a que fomos lançados pelo Governo que passou. E essa mudança perpassa obrigatoriamente pelo acesso à educação, só ela faz a verdadeira revolução social.

Um grande abraço, cheio de carinho e saudades, Luciane.

Palavras-chave: Ensino superior. Evasão. Políticas de Permanência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7234, de 10 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência

Estudantil - PNAES. Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 29 ago. 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 05 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. Disponível em: https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-pedagogia-da-esperanc3a7a-desbloqueado.pdf. Acesso em: 06 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 06 abr. 2023.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Conversando com Paulo Freire - Tributo à Pedagogia da Autonomia

Ivani Soares[1]
Joze Medianeira dos Santos de Andrade[2]

Santa Maria, 15 de março de 2023

QUERIDO PAULO, desejamos que estejas em um lugar lindo, com o sol a iluminar a paisagem e uma brisa suave a agitar tua longa barba. Aqui está quente, as flores estão exuberantes e nossos corações, agitados com a alegria de te escrever, pois tua obra é viva e pulsante em nós. Somos engajadas na missão de uma educação popular e emancipatória e estudamos tua pedagogia com um coletivo: o *Grupo de Estudos e Pesquisas Dialogus: educação, auto(trans)formação e humanização com Paulo Freire* (UFSM), com o qual já publicamos uma obra intitulada Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans) formação de professores (HENZ, TONIOLO, 2015). Escrevemos esta carta andarilhando com nossos estudos e tua *Pedagogia da Autonomia* (2015).

Já nas "Primeiras Palavras", anuncias a temática central do livro: a "Formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos" (p. 15). Esta é, também, a temática central nos estudos do Dialogus; tanto é assim que temos um projeto de pesquisa-extensão chamado *Humanização e Cidadania na Escola: diálogos com professores*, no qual trabalhamos no reconhecimento da "inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura" (p. 15).

1 Secretária executiva (UNIPAMPA). Doutoranda em Educação (UFSM). E-mail: ivanirodhen@gmail.com
2 Docente (Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo- UFSM). Doutora em Educação (UFSM). E-mail: joze.andrade@ufsm.br

No teu livro, encontramos os saberes que consideras "indispensáveis à prática docente" (p. 23). Falaremos desses saberes destacando o quanto nos auto(trans)formamos a partir de/com a práxis diária, na reinvenção do teu legado.

Apresentas a prática docente e a necessidade da pesquisa para o ato de ensinar. Reforças que esses quefazeres "se encontram um no corpo do outro" (p. 30). Sim, nossa vida é um campo de experimentações; somos inconclusas, jamais chegamos a ser/estar prontas. Os fatos modificam-se a uma velocidade fantástica e nos obrigam ao estudo e à pesquisa constantes. Veja o que aconteceu na pandemia, novos paradigmas surgiram e provocaram uma reviravolta na forma de compreender as coisas e relacionarmo-nos uns com os outros. Nesse contexto, a pesquisa foi determinante para reverter o quadro de horror que estávamos vivendo; cientistas do mundo todo engajaram-se em criar vacinas para combater o vírus Covid-19.

Referes o necessário respeito aos saberes dos educandos, aqueles "socialmente construídos na prática comunitária" (p. 31), e lembramos da docência com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA); sentem-se desprovidos de saberes. Para desconstruir essa crença, nos momentos de diálogos com eles/as, perguntamos o que fazem e, a partir do contexto, pelas narrativas recriativas, mostramos que o conhecimento empírico, *os saberes de experiências feitos*, não são menos importantes, mas apenas diferentes dos conhecimentos científicos.

O conceito de *saberes de experiências feitos* está presente em toda tua obra, Paulo. Na Pedagogia da Autonomia ele aparece quando referes que ensinar exige saber escutar (p. 110). A escuta sensível é um dos movimentos estudados pelo Grupo Dialogus, na compreensão de que saber escutar envolve a inteireza dos corpos conscientes. Que legado lindo! Aprendemos muito ouvindo uns aos outros e as crianças quando nos desafiam a pensar nas mais diferentes possibilidades, a partir da sua espontaneidade e olhos livres na forma de ver e compreender o mundo.

Falas da criticidade necessária ao educador e de como é preciso tornar-se "epistemologicamente curiosos" (p. 33) para desvelar o mundo circundante. Essa lição deve ser compartilhada por educadores e educandos, na concretude da aplicação dos saberes que compartilham.

Sobre a estética e a ética, ensinas que "educar é substantivamente formar" (p. 35) e que isso implica mudança. A verdade é que nunca somos os mesmos, ainda que cantemos, com Elis Regina[3], dizendo de nossa dor ao perceber "[...]que apesar de termos feito tudo o que fizemos, ainda somos os mesmos e vivemos, como os nossos pais". Repetimos comportamentos até que tenhamos tomado consciência deles, por sermos condicionados, bem o sabes, mas não determinados pela história.

Tua lição de que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação nos lembra do quanto é imprescindível que nos posicionemos, deixando de lado a parcialidade diante de injustiças.

3 Canção "Como Nossos Pais", disponível em https://www.letras.mus.br/elis-regina/45670/.

A reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural deixam lições importantes. Pressupõem que o pensar certo tem que ser produzido reciprocamente, pois "há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço" (p. 45). Isso nos remete ao documentário "Carregadoras de Sonhos" (2009), que mostra a realidade de escolas do interior de Sergipe, lugares de muita pobreza, e a luta de educadoras que insistem em não desistir. Com Elis[4] falamos delas, as Marias, todas nós, educadoras da resistência, com som, cor, suor, "[...] uma dose mais forte e lenta, de uma gente que rí quando deve chorar e não vive, apenas aguenta" e tem força, raça, gana, fé, sempre!

Afirmas que "ensinar não é transferir conhecimentos" (p. 47). Isso desconstrói a visão do professor que tudo domina face ao estudante que tudo recebe, sem questionar. Aborda o pensar certo, reconhecendo a dificuldade de assim agir, "pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências e grosserias" (p. 49).

O pensar certo nos leva aos conceitos de paciência e impaciência, presentes em tua obra e intimamente relacionados com a amorosidade, a resistência e a tolerância, temáticas deste evento. Temos impaciência de mudanças para um tempo que reconheça os saberes de educandos-educadores nos processos de ensino-aprendizagem; que permita exercer a amorosidade e a criatividade "livres de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados" (p. 111). Um tempo com mais união e menos fronteiras.

Falas da consciência do inacabamento e da inconclusão como sendo próprias da experiência vital dos seres humanos (p. 50). Sentimo-nos assim. Sabemos que é possível ir além e que a vida é mais e melhor do que podemos imaginar. É repleta de viáveis-possíveis que nos encantam e nos tiram do quadrado de servilidão que traçaram para nós.

É difícil reconhecer-se inconcluso e condicionado, no entanto, quando acontece, nossa presença no mundo passa a ser de sujeitos e não mais de objetos da história. O respeito à autonomia de educandos é um preceito ético que nos pertence por direito, pois "a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade [...]" (p. 59) de Ser Mais.

Falas que ensinar exige bom senso, alegria e esperança. Tua esperança, querido mestre, é um esperançar de ação e alegria. Diminuíste o espaço entre teu discurso e tua prática e procuramos seguir teu exemplo; pois "as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos" (p. 63).

Por isso é tão forte a prerrogativa de que "ensinar é uma especificidade humana, [...] exige segurança, competência profissional e generosidade" (p. 89). Uma rigorosa formação profissional é necessária para quem aventura-se a atuar no ofício de educador. Essa é a chave para relações de confiança e aprendizagem que autenticam "o caráter formador do espaço pedagógico" (p. 90).

Somos responsáveis pela nossa auto(trans)formação; pois, "como professor, não me é

4 Canção "Maria, Maria", disponível em https://www.letras.mus.br/elis-regina/75151/

possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha" (p. 93). E isso exige comprometimento de quem sabe que o "espaço pedagógico é um texto para ser "lido", "interpretado", "escrito" e "reescrito" (p. 95, grifos do autor) e a educação é a única forma de intervir no e com o mundo.

Aprender a escutar, de acordo com tua lição, é outra exigência do ensinar; pois é "*escutando* que aprendemos a *falar* [...]. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise falar *a* ele" (p. 111, grifos do autor). Pois, "tão importante quanto o ensino dos conteúdos, é minha coerência na classe entre o que digo, o que escrevo e o que faço" (p. 101). Nossas palavras devem refletir nossas ações, com amorosidade e tolerância; do contrário, serão vazias de significado.

"Educar exige liberdade e autoridade" (p. 102), que vencem tanto o licenciosismo quanto o autoritarismo, dois extremos que empobrecem os processos de ensinar/aprender. A "autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas" (p. 105) e, ao dar um voto de confiança aos aprendentes, estamos afirmando nossa confiança no processo de tornarem-se gente, sabedores de que a autonomia é um vir a ser que "não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade" (p.105).

Ao oportunizarmos essa aprendizagem, estamos demonstrando a importância da "tomada consciente de decisões" (p. 106), que enseja resultados do tipo ação-reflexão-ação a cada nova intervenção no mundo. E é assim que nos fazemos seres humanos éticos, capazes de optar e de cortar os fios de marionetes que tentam nos prender.

Se devemos reconhecer que a educação é ideológica, devemos também saber que é possível revelar os processos pelos quais concretizam-se as formas de opressão. É belo ter "ganas de solidariedade humana" (p. 126) e sobre essa gana alicerçar uma nova ética universal e ir erigindo os saberes indispensáveis à nossa prática docente. Encharcarmo-nos do pensar crítico, da emoção e da curiosidade de "estar sensível aos chamamentos que nos chegam" (p. 131).

Finalizamos esta carta, bom amigo, com o saber que "ensinar exige disponibilidade para o diálogo" (p. 134), e foi isso que nos trouxe a Bagé. Com uma escuta sensível e um olhar aguçado, nos colocamos em permanentes processos aprendentes auto(trans)formativos. Buscamos inaugurar relações dialógicas, transfronteiriças, confirmadas pela inquietação e pela curiosidade, tendo a afetividade de mãos dadas com a cognoscibilidade, como tão bem nos ensinaste. Afinal, "o mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido" (p. 136) e "vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de *Ser Mais*" (p. 142, grifo do autor).

Por ora, pausamos momentaneamente nosso diálogo. Somos gratas por tua/nossa vida e pela oportunidade de ensinar-aprender uns/as com os/as outros/as! Até o próximo encontro.

Palavras-chave: Educação popular. Educação Dialógica. Auto(trans)formação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HENZ Celso Ilgo; TONIOLLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade (Orgs.). **Dialogus**: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores. São Leopoldo, RS: OIKOS, 2015.

CARREGADORAS DE SONHOS. Direção: Deivison Fiuza. Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sergipe. Produção Sintese. Co-produção WG PRODUÇÕES. Sergipe, ES. 2020. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=FbxJaLP3TDQ.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

De musa à poeta - Experiências narrativas

Lilian da Silva Ney[1]

Rio Grande, 01 de abril de 2023

QUERIDAS/ES/OS SUJEITAS/ES/OS PRATICANTES DOS COTIDIANOS QUE VIVEMOS:

Que bom conversar com vocês de novo, agora sem a distância social. Agora com a certeza de que o amor venceu o ódio. Sobretudo, se considerarmos o período entre o golpe político-jurídico-midiático e do impeachment em 2016 da Presidenta Dilma Rousseff até o final de 2022. Tempos nebulosos em que a educação esteve ameaçada, com ataques a Paulo Freire e a educação libertadora, que é avessa à ideologia capitalista neoliberal, na qual o direito a voz é verticalizada. Resistimos:

entre fios e tramas e linhas e nós e enlaces
a agulha perfura o tecido da vida
dessa mulher latino americana
com pouco dinheiro no bolso
que em sua maluquez
busca nos ocos sussurros
outras vidas que pulsam

escutar as vozes que

1 Universidade Federal do Rio Grande - FURG; liliansney@gmail.com

contam de si e das suas aventuras
e das marcas de seus pés
marcando o caminho

mulheres
homens
crianças
caminham sobre eles
caminhos não mais solitários
nem a vida que pulsa
e arde dentro do peito

e nesse lugar me olho
de novo – mais atenta
em cores e cheiros e desejos
o longe fica perto
eu penso alto
grito meu pensamento
o que eu faço com tudo isso que você fez comigo?

...faz a gente pensar, não é? Esse poema[2]. Que marcas eu deixo pelo caminho? Que outras pegadas me acompanham? Tantas perguntas invadem meus pensamentos. Pode a conversa ser um modo outro de educar? e quem puxa o fio da conversa? sobre o quê conversar? quem sou eu nessa conversa? quem são essas outras pessoas que entram na conversa? educadoras/es, artistas, pesquisadoras/es, crianças, trabalhadoras/es em educação docentes e não docentes? quem somos nós?

…é sobre a vida que pulsa na gente, os silêncios impostos pelo patriarcado, as feridas constantemente abertas, as violências desferidas contra as mulheres.

Antes de continuar, quero dizer de que lugar eu falo, de onde me conto, puxando um fio da memória que me leva de volta à infância, a casa de alvenaria e madeira pintada de azul, o jardim da minha mãe, o galpão no fundo do quintal do meu pai e a minha árvore de tantos segredos e confissões, meu pé de araçá. Eu sou filha do Wilson, torneiro mecânico; da Enilda, costureira; mãe do Lennon (que habita outro plano), do Bryan, que me traz um café e um bombom, vez ou outra; esposa do Ney (amor de uma vida); mulher branca, hétero, cis, financeiramente confortável.

Estou aprendendo a observar sem as lentes do preconceito, outras realidades. Realidades em

2 Poema de minha autoria.

construção, que estão sendo, de acordo com Freire (2018). Aprendente, construindo conhecimentos e saberes, aberta para o acolhimento, emprestando meus ouvidos e todos os sentidos para escutar o que outras mulheres e homens e crianças têm a nos contar, nos ensinar, assim como o acolhimento, o abraço, que ultrapassam o nível do conteúdo, se valem da experiência e, nesse sentido, "a confrontação não é pedagógica e sim política" (FREIRE, 2018, p. 56).

Quando comecei esse texto, tinha outra intenção, mas, a mão escreve o que sente o coração e, o meu, chora as mulheres mortas desde nossa ancestralidade. Mulheres e suas rotas alteradas, empurradas para os precipícios de seus corpos. Paro por um instante, preciso respirar, puxar todo o ar antes do próximo mergulho. Não vou só, tenho meu fio de Ariadne, enlaço Kohan e Freire e entro também na conversa. A conversa como esse espaço de intimidade entre as pessoas, que não tem começo nem fim, é sempre continuidade, penso nos princípios que ele me conta (KOHAN, 2019, p. 31) "vida, igualdade, amor, errância e infância" e eu tento escutá-las muito mais com o coração do que com os ouvidos.

Meu coração dispara, como quem corre entre as paredes do labirinto, mas não tenho intenção de matar o Minotauro, mas de compreendê-lo. Quantos Minotauros-crianças habitam nossas salas de aula e quantos são mortos diariamente? Fico pensando nas crianças e adolescentes e jovens e velhes e adultes que estudam em nossas escolas e universidades. Penso de um outro lugar, o de mulher trabalhadora em educação não docente, servidora de escola, técnica administrativa em educação e o nosso lugar como educadoras. Tenho pensado muito nesse lugar tramado, construído, constituído pelas minhas histórias e a de outras mulheres. Histórias de vida e de formação, pelos nossos corpos, pelas experiências (trans)formativas coletivas e singulares, pela potência da nossa voz e principalmente, no meu caso, por ter (re)aprendido a escutar.

Em conversa com Débora Diniz e Ivone Gebara aprendi um pouco mais sobre o silenciar. Não o silêncio imposto pelo patriarcado, tão naturalizado em nós, que segregam e limitam nossos corpos e vozes. É o silêncio que rompe com o patriarcado racista, homofóbico, misógino, antifeminista, classista. O que estou tentando dizer, é que esse silêncio, para além de abdicar da sedução e do poder da palavra, implica reconhecer a outra, o outro, como falantes.

Mas, espera, não se trata de "dar voz" como tenho "ouvido" por aí, principalmente, de alguns homens que se pensam os únicos capazes de fala. Ninguém dá voz para ninguém. A voz é nossa; o que estamos propondo é escutar essas vozes por tanto tempo silenciadas. Quantas histórias não foram contadas por suas protagonistas? Por tanto tempo fomos musas, colocadas em pedestais, em poemas épicos, em músicas nos ensinando a ser mulher, em filmes como coadjuvantes, tratadas com cuidado para não ferir nossa fragilidade. Quantas mulheres se esconderam atrás de um nome masculino para ter suas obras validadas? Quem construiu esse arcabouço de adjetivos e por quê?

Todas essas perguntas me levam para as minhas escritas. Escrevo como quem molda uma obra de arte, escolhe com cuidado as palavras que vão compor um poema, escuta atentamente as cifras

que vão compor uma canção, acreditando sempre nas belezas e encantamentos que compõem nossas vidas e as coisas simples do cotidiano. Sou protagonista de mim. Eu sou musa e autora. Tenho lido muito e ouço música e vejo filmes e séries na TV sobre as conversas, sobre o cotidiano, sobre a infância, sobre o ato de educar, sobre a escuta atenta, sobre o caminhar, sobre o fazer caminho ao caminhar, sobre o abraço, sobre as coisas simples da vida e aguço meus sentidos para viver intensamente cada experiência.

Memórias de um tempo criança me envolvem "como um ato de curiosidade necessário" para estar sendo essa mulher-poeta-educadora que me tornei, e de como estou sendo sujeita ética-estética-política-poética em qualquer prática educativa, como aponta Freire na Pedagogia da autonomia, de lutar por uma ética inseparável da prática educativa, de vivê-la em todas nossas práticas, em todos os espaços e lugares que habitamos.

Pensar a infância como algo que educa, me diz Walter Kohan, de estar atento a ela, de escutá-la, VIVER essa infância, não mais cronológica, mas vivida, sentida, no aqui e agora. Poderia dizer, arriscar pensar na infância como prática da liberdade, assim como a educação. Arrisco mais, penso em como nós vivemos nossa prática educativa?

E como essa infância me faz pensar a mulher na qual me tornei? na educadora? na poeta? na mãe? esposa? em todas essas mulheres que me constituem e se complementam. Como eu me tornei feminista? educadora-poeta-feminista? E, se a infância é algo que educa, como mantê-la viva em nós? o que fazer com o que aprendo com as minhas errâncias? como amar as pessoas como elas são? amar em suas diferenças, amar em igualdade? o que fazer com a vida que pulsa?

Reconhecer-me na minha infância cronológica, narrar essas memórias, entre fios e tramas e linhas e nós e enlaces, uma escrita adulta que não perdeu a curiosidade infantil e que às vezes se confunde com a dos filhos, numa caminhada utópica, em constante transformação, uma mulher inacabada, e por isso, escrevente de suas memórias e sentires e viveres e de tudo o que a toca e atravessa e perpassa, e dessa experiência toda, vivida e sentida, se renova, sempre outra, todo dia.

Convido a todas/es/os a pensar em como nós estamos educando as crianças, considerando os relacionamentos vividos para nos tornarmos quem somos. Educar para além da palavra das cartilhas, construir novos possíveis, viver intensamente, revisitar nossas ideias e certezas e as convidar para pensar/sentir/viver outros modos de educação.

Nos vemos em breve ❤️

Palavras-chave: Mulher. Infância. Educação.

REFERÊNCIAS

DINIZ, Débora. GEBARA, Ivone. **Esperança feminista**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso**: América Latina e Educação Popular. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Diálogo em Freire: uma reflexão sobre a prática diária em uma escola do campo

Ana Lucia Furtado Teixeira[1]
Marisa Watthier Menegoni[2]
Jefferson Marçal da Rocha[3]

Bagé, 10 de abril de 2023

Na perspectiva de Paulo Freire, a escola do campo é um espaço de aprendizado que deve estar em sintonia com a realidade dos estudantes e suas comunidades. Nesse sentido, é fundamental que os educadores estejam comprometidos em desenvolver um ensino contextualizado e crítico, que valorize o conhecimento popular e as experiências dos alunos. Além disso, é preciso criar um ambiente acolhedor e participativo, que estimule a reflexão e a transformação social. Em suma, a escola do campo deve ser um espaço de formação integral, que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para Freire em diversas, o diálogo é uma ferramenta importante para a aproximação entre os sujeitos, e é por meio dele que se pode entender as necessidades e particularidades de cada comunidade, bem como suas demandas educacionais. A aproximação do professor com a realidade de seus educandos, é fundamental para que haja uma compreensão mais acurada do contexto do movimento camponês e das especificidades que envolvem a vida no campo.

1 UNIPAMPA, Mestrado Profissional em Educação, anafurtado.aluno@unipampa.edu.br
2 UNIPAMPA, Mestrado Profissional em Educação, marisamenegoni.aluno@unipampa.edu.br
3 UFRGS/FACED; UNIPAMPA/PPGEDU, jeffersonmrocha@gmail.com

> O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980).

Os sujeitos que formam o mundo do campo são diversos e possuem realidades distintas. Há os agricultores familiares, os quilombolas, os ribeirinhos, os assentados da reforma agrária, os coletores, os pescadores, os acampados, os trabalhadores rurais, os safristas, os andarilhos entre muitos outros. Cada um desses grupos apresenta suas próprias demandas e necessidades, que precisam ser compreendidas pelos educadores. A educação do campo deve levar em consideração a diversidade de sujeitos e suas particularidades, para que possa ser efetiva e transformadora.

Os sujeitos da educação do campo devem ser vistos como protagonistas do processo educativo. Eles possuem um conhecimento específico sobre o meio rural e podem contribuir significativamente para a construção de uma educação contextualizada e transformadora. É importante que os educadores reconheçam e valorizem esse conhecimento, para que possam construir uma educação que tenha significado para os agentes que formam a vida no campo.

No paradigma da Educação do Campo, busca-se a superação do antagonismo entre as áreas urbanas e rurais, reconhecendo a complementaridade e igualdade de valores entre elas. Esse novo pensamento respeita a diversidade de tempos, modos de vida e produção, rejeitando a ideia de superioridade do urbano sobre o rural e permitindo diferentes modelos de organização da educação e da escola. O objetivo de uma educação do/no/para e pelos do campo não só garantir o direito universal à educação, mas valorizar seus processos pedagógicos locais formais e informais defendendo um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Nesse contexto, a escola do campo assume um papel estratégico de mecanismo de transformação da realidade.

Freire (1997), defende uma educação "dialógica e problematizadora", em que os conhecimentos trazidos pelos sujeitos em formação - frutos de sua práxis no mundo - sejam protagonistas no diálogo com os conhecimentos científicos e teóricos da academia. A produção de novos conhecimentos que ajudem a transformar a realidade de vida humana de todos só poderá vir da amplitude do sentido do que é conhecimento. sendo uma educação do campo para e pela práxis, para o estudo da existência e do sentido da vida humana virá de uma prática que potencialize a afirmação de cada homem e cada mulher cada LGBTQIA+ como sujeitos de um exercício de práxis transformadoras. A construção do conhecimento se efetivará em processos de formação problematizadoras da realidade em que as pessoas se educam em comunhão, em diálogos "mediatizadas pelo mundo" (FREIRE, 1997).

O princípio da educação do campo é a inclusão e o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos do processo educacional e de sua própria identidade. Sendo assim, o currículo escolar deverá surgir para garantir uma educação de qualidade, esta vista aqui como uma construção ainda inacabada, que

vise assegurar um ensino e uma aprendizagem significativa pelas práticas educacionais, em que o objetivo seja transformar o modelo social e econômico hegemônico. Uma sociedade mais justa, sustentável só virá quando a contestação da hegemonia do modelo capitalista burguês for uma prática educativa.

Para este processo é importante entender que a escola do campo tem suas particularidades, geralmente, os alunos são filhos de agricultores, pescadores, etc. e vivem em áreas rurais. Por isso, é necessário que a escola esteja integrada com as realidades desses alunos, só assim as práticas de ensinos e aprendizagens de cooperação, de solidariedade, de autonomia, de liberdade e problematizadora podem estar contextualizadas. É desta forma que o diálogo se torna ainda mais importante.

Na prática diária, o diálogo pode ser aplicado de diversas formas. Uma delas é através da escuta ativa. O professor deve estar atento às necessidades e interesses dos educandos, procurando criar um ambiente em que eles se sintam à vontade para expressar suas opiniões. Dessa forma, o diálogo se torna um processo de troca de ideias e não apenas uma transmissão de conhecimento.

Outra forma de aplicar o diálogo é através da problematização. Freire em diversas obras acreditava que a educação deveria ser um processo de conscientização, em que os educandos são estimulados a questionar a realidade em que vivem e a buscar soluções para os problemas identificados. Para isso, é necessário que o diálogo seja utilizado como uma ferramenta de reflexão e análise crítica. O diálogo é essencial para a construção do conhecimento e para a transformação social.

Além disso, o diálogo também pode ser utilizado como uma forma de valorizar a cultura local. Na escola do campo, é comum que os alunos tenham conhecimentos específicos sobre a agricultura e a vida no campo. O diálogo pode ser utilizado para estimular a troca de experiências e o compartilhamento de saberes entre os alunos e o professor. Todo o educador do campo deve ser um aprendiz.

De acordo com Paulo Freire (1978) em sua obra "Educação como prática de liberdade", a educação deve ser vista como um processo de libertação e não de opressão. Esse pensamento é especialmente relevante quando se trata da educação no campo, onde muitas vezes há uma falta de acesso aos recursos e oportunidades disponíveis nas áreas urbanas. É essencial que a escola do campo seja capaz de proporcionar aos alunos um ambiente educacional que os prepare para enfrentar os desafios do mundo moderno, ao mesmo tempo em que valoriza e preserva a cultura e tradições locais. A educação no campo deve ser vista como uma forma de empoderar as comunidades rurais e promover o desenvolvimento sustentável, contribuindo para um futuro mais justo e equitativo para todos.

No livro, Diálogos com Paulo Freire (2021), observamos a importância de destacar a relevância e atualidade de suas ideias. O diálogo é uma ferramenta poderosa para a construção de relações mais justas e igualitárias, tanto no âmbito pessoal quanto no social.

Ao adotarmos uma postura profissional em nossas conversas, somos capazes de ouvir e compreender o outro, sem julgamentos ou preconceitos. Isso nos permite estabelecer um diálogo verdadeiro, em que as ideias são trocadas e aprimoradas a partir da perspectiva de cada um.

Assim, seguindo os ensinamentos de Paulo Freire, podemos construir um mundo mais inclusivo e

democrático, em que o diálogo seja a base para a transformação social. O desafio de todo educador do campo é colocar em prática a perspectiva contra hegemônica nas suas práticas educativas, os resultados serão uma nova concepção de sociedade e um mundo melhor para se viver para todas e todos.

Por fim, é importante destacar que O diálogo não deve ser utilizado de forma isolada, mas deve compactuar com as práticas vividas. contudo ele é um primeiro passo e deve estar presente em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação, um desafio para todos e todas que atuam nas escolas do campo.

Palavras-chave: Diálogo. Aproximação. Sujeitos. Educação do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do: metas. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SÍVERES, Luiz; LUCENA, José Ivaldo Araújo de; SILVA, Joaquim Alberto Andrade. **Diálogos com Paulo Freire** [recurso eletrônico]: reflexão e ação. Caxias do Sul, RS: Educs, 2021.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Educação Pública de qualidade para a Educação de Jovens e Adultos em tempos de COVID-19

Juçara Benvenuti[1]

Porto Alegre, 4 de maio de 2023

CAROS ESTUDIOSOS E SEGUIDORES DE PAULO FREIRE,

Desejo que esta carta possa encontrá-los animados, pois é da convicção e valores de vocês que depende a educação da nossa gente. Diante de tantas teorias, metodologias, possibilidades de modificar os saberes alguns de nós até ficam estonteados e podem se deixar levar por alguma proposta aparentemente inovadora que mostra só parte de suas consequências.

Temos que nos manter em um campo de conhecimento, que nos fundamente, nos apoie. Sabemos dos recursos escassos com que a escola pública conta, portanto propostas mirabolantes não fazem sentido para nossa realidade. Pés no chão. Garantia de acerto. Partir do que o aluno necessita, entender como ele pode avançar (partindo dos seus próprios saberes) e valorizar sua trajetória na escola, acolhendo-o, incentivando-o a continuar seu percurso até que consiga terminar seus estudos é o mínimo que nós devemos fazer pelos trabalhadores-estudantes que chegam às escolas.

Os alunos de EJA, por seu perfil especialmente singular, particular, merecem nossa atenção também de forma diferenciada, personalizada. Cada ser é único e como tal, deve ser tratado, respeitado. Para tanto, considero a necessidade de flexibilização de tudo que diz respeito à EJA: sala de aula,

1 Professora aposentada do Colégio de Aplicação da UFRGS, Doutora em Educação, no magistério há mais de 44 anos, dos quais 28 voltados à pesquisa, extensão, ensino básico e formação de professores relacionados com Educação de Jovens e Adultos. E-mail: benvenuti@ufrgs.br

refeições, currículo, horários, atendimentos psico-pedagógicos, serviços da escola como secretaria, reprografia, biblioteca etc.

E posso lhes garantir, colegas, que essa maneira de pensar não surgiu de uma hora para outra na minha vida, ela foi sendo construída ao longo da minha carreira de docente, por anos e anos de magistério, de convivência com jovens, adultos e idosos, entre professores, estudantes, trabalhadores, pesquisadores, extensionistas. Mas principalmente foi fruto das experiências que vivi em sala de aula, na biblioteca, no laboratório de informática em horários que muitas vezes não eram somente de minhas aulas, nos corredores da escola, nas interações no pátio, no refeitório.

Mas as experiências que vou relatar hoje, são as que vivenciei durante a pandemia, pois tivemos que reinventar a forma de atender nossos alunos, seja no plano didático, seja no metodológico, seja no psicológico e até no alimentar. A realidade imposta pela Covid-19 exigiu dos professores, gestores, psicopedagogos, psicólogos, enfim toda a equipe escolar um redirecionamento não só das atividades de aula como também das demais atividades como secretaria, biblioteca, reprografia, refeitório, espaços de vivência escolar etc.

E como nos ensinou Freire em sua Pedagogia da Autonomia "só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros." (FREIRE, 2004, p. 58). Por isso o desafio que a Covid nos impôs em 2019/2020 nos fez reconsiderar a forma de realizar o ensino. Até aqui nenhuma novidade, o país inteiro passou por esta situação e vocês a vivenciaram também. O que quero narrar é a maneira diferenciada como lidamos com esta situação tão peculiar, sendo uma escola pública.

Atendemos alunos que entram no colégio via sorteio universal de vagas, portanto o grupo da EJA é extremamente heterogêneo, o que, nesta modalidade de ensino, em termos de saberes, níveis de escolarização, procedência de moradias, se faz sentir mais acentuadamente quando outros fatores como valores sociais são acrescentados.

No início da pandemia, decidimos fazer o possível para manter o vínculo dos alunos com o Colégio, mesmo que para isso precisássemos fazer concessões. Buscamos a legislação de apoio e criamos nossos próprios argumentos para tal. Modificamos o currículo previsto de maneira a não onerar tanto os alunos em termos de horário, trabalhos, enfim compromissos com tarefas da escola. Flexibilizamos formas de realização das atividades propostas e devolução das atividades, controle de manutenção do vínculo e avaliações.

Para que isso ocorresse publicávamos no site do Colégio as atividades organizadas em blocos (a EJA do CAp/UFRGS está organizada em quatro Blocos: Comunicação, Ciências Exatas e da Natureza, Humanidades e Expressão e Movimento e cada bloco abrange quatro componentes curriculares). Assim, os blocos disponibilizavam uma tarefa por semana e não quatro, o que dariam 16 tarefas se todos os componentes dessem uma tarefa por semana, inviabilizando a realização por parte dos alunos.

Ficávamos à disposição dos alunos para ajudá-los a resolver as tarefas via WhatsApp ou por e-mail. Isso teve uma repercussão inusitada. Muitos deles estavam trabalhando em serviços provisórios e aproveitavam para fazer as tarefas no computador do trabalho. Quando tinham dificuldade, ligavam

para pedir explicações em horários fora dos padrões. Os que faziam horário noturno ligavam depois das 22h, os que faziam horário diurno ligavam na hora das refeições. Outros só conseguiam fazer as tarefas durante o final de semana... e lá estávamos nós, os professores, atendendo alunos nestas horas!

Tínhamos que atendê-los porque era a única forma de mantê-los ligados ao colégio e interessados nos estudos, pois estavam se esforçando muito, já que não tinham recursos em casa e precisavam usar o computador para as tarefas.

Outra situação que gerou bastante trabalho começou a acontecer a partir do 2º semestre, quando disponibilizamos mais meios de entrega das tarefas. Alguns passaram a colocar as tarefas numa pasta criada no drive do Google, outros que não sabiam utilizar este recurso enviavam por e-mail, outros batiam fotos e mandam por telefone, via WhatsApp e outros ainda buscavam material impresso na portaria do colégio que preparávamos e devolviam na semana seguinte respondido por escrito.

Enquanto esta situação foi se desenrolando notamos outros problemas. Alguns alunos queriam parar de estudar para trabalhar horas extras para ganhar mais. Verificamos que a refeição que deixaram de fazer na escola (jantar) estava impactando na economia familiar. Após rápida pesquisa, os professores começaram a fazer vaquinhas mensais e distribuir cestas básicas aos mais carentes. Depois de alguns meses organizou-se uma comissão que passou a distribuir cestas aos alunos, aproveitando parte da verba da alimentação prevista para a janta dos alunos, complementando com as doações das vaquinhas dos professores.

Mas vejam, caros amigos, os problemas reais que a pandemia causou não pararam por aí. Nem com todo este esforço conseguimos tranquilidade. A cada dificuldade vencida, surgia outro desafio. E por que digo isto?

Porque precisávamos resolver a questão dos recursos para fazer as tarefas: os computadores ou similares. O que isto quer dizer? Cada estudante precisava ter seu próprio aparelho. E foi assim que o projeto Enigma, coordenado por uma das Prof. da EJA, Clevi Rapkwievski, entrou em ação. O projeto realizou a ação de arrecadar notebooks, computadores, tablets, monitores, enfim todos os equipamentos necessários e, com ajuda dos monitores, estudantes bolsistas da UFRGS e doações em dinheiro para consertos de peças que não tinham como ser reparadas na própria escola, foram sendo instrumentalizados os alunos um a um até que todos estivessem com seus computadores para fazer suas tarefas.

No entanto, como eu disse, vencido um problema, outro surge. Muitos alunos não tinham recursos para pagar a internet. Aí entrou a UFRGS que fez um cadastro dos alunos e distribuiu pacotes de dados.

Muito bem, até aqui já deu pra ter uma boa ideia do trabalho que foi atender e principalmente tentar manter os alunos interessados e ligados ao Colégio. Mas imaginem que a UFRGS resolveu que todas as unidades (também o Colégio de Aplicação com a educação básica!) deveria usar a plataforma Moodle para as tarefas na pandemia já que ela sempre esteve disponível para professores e alunos. Quando estávamos conseguindo ensinar os alunos a usar os recursos básicos do computador para as tarefas, tivemos que introduzir o uso de uma plataforma que realmente complicou o trabalho (cabe ressaltar que nem alguns professores sabiam usar a plataforma e precisaram se adequar a ela! Imaginem os alunos de EJA!). Depois de dois meses de tentativas de ensinar a usar a plataforma, um número relativamente pequeno de alunos

não conseguiu acompanhar as aulas nem abrir as tarefas para realizá-las. E, para não prejudicá-los, tivemos que aceitar que continuassem a nos enviar como vinham fazendo.

Agora, estas dificuldades vencidas, tenho saldo positivo para contar! O primeiro ano, adaptamos o currículo e não fizemos avaliação semestral, preferimos anual; em 2020, já conseguimos voltar a semestralidade e com o currículo adaptado, os alunos acostumaram-se com a plataforma, com as aulas on line, tornaram-se mais seguros do que era esperado deles, e tudo passou a acontecer com mais tranquilidade. Então, os retornos começaram a aparecer. Aqueles que fizeram as tarefas, se empenharam foram vencendo os objetivos e o grupo de professores passou a fazer conselhos de classe quase que mensais e começou a avançar estes alunos. A promoção para série seguinte dos colegas motivou os demais estudantes. Assim se criou uma corrente positiva.

Àqueles que optaram por esperar o fim da pandemia para as aulas retornarem ao sistema presencial foi assegurada a vaga e tão logo conseguimos retornar às aulas híbridas já fomos adequando as atividades até que finalmente tudo voltou à tão esperada regularidade.

Encerro meu relato destas experiências, afirmando que se não fossem os estudos de Paulo Freire realizados e colocados em prática durante toda minha vida docente, certamente eu não teria alcançado êxito neste período turbulento. e sentido que mesmo na época de maior dificuldade no magistério encontrei realização profissional e meus alunos se sentiram amparados, ouvidos e tiveram aproveitamento em seus estudos.

Com uma última frase cheia de esperança e fé no trabalho, me despeço:

Sabemos que as aulas nunca mais serão as mesmas depois desta experiência, mas com este aprendizado ficou também uma grande lição: podemos vencer as dificuldades que surgirem porque juntos somos capazes!

Um abraço fraterno

Juçara Benvenuti

Professora de Língua Portuguesa e Literatura

Palavras-chave: Educação Pública de Qualidade. Educação de Jovens e Adultos. Tempos de Covid-19.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Fronteira

Reginaldo José de Souza[1]

Erechim, 05 de abril de 2023

CAROS LEITORES, tudo bem? Eu espero que sim. Hoje, é o dia do meu aniversário. Assim, eu compartilho com vocês o presente que ganhei. Mas, antes, quero apresentar rapidamente um aspecto da minha trajetória profissional. Sou professor de Geografia desde o ano de 2004. Desde aquele período, venho me dedicando aos estudos sobre a questão ambiental, desigualdades socioeconômicas e, mais recentemente, sobre as fronteiras. Tais temáticas me prendem a atenção porque considero que a natureza não tem fronteiras, mas, as desigualdades socioeconômicas são resultantes de processos injustos de criação de fronteiras entre os seres humanos. Esta dubiedade me deixa muito inquieto porque me preocupo com os reflexos desiguais dos fenômenos da natureza na vida das pessoas, principalmente aquelas que são marginalizadas pelo sistema político-econômico vigente, sendo submetidas a certas dinâmicas da natureza quase como se fosse uma estratégia de punição por elas não terem recursos financeiros.

No entanto, mesmo vivendo em um mundo de muitas injustiças e ter vários motivos para não estar feliz, hoje, eu estou. Ontem, participei de uma roda de diálogos com os estudantes do grupo do Programa de Educação Tutorial (PET) no qual atuo, juntamente com mais convidados da comunidade universitária. Fui chamado para apresentar um trabalho a respeito de uma crítica, que desenvolvi, sobre o fato de pessoas LGBTQIA+ sofrerem toda sorte de violências por serem quem são, inclusive eu mesmo, e terem de suportar a acusação de que cometem crimes contra a natureza por suas orientações sexuais, afetivas e de gênero.

1 Professora aposentada do Colégio de Aplicação da UFRGS, Doutora em Educação, no magistério há mais de 44 anos, dos quais 28 voltados à pesquisa, extensão, ensino básico e formação de professores relacionados com Educação de Jovens e Adultos. E-mail: benvenuti@ufrgs.br

Após a fala, iniciamos o momento de perguntas, respostas e intervenções. Uma delas, chamou-me muito a atenção: "Professor, como mudamos essa sociedade equivocada, preconceituosa, desigual, não para o futuro, mas, agora?". A minha interlocutora, uma discente do curso de Pedagogia, estava inquieta com o sentido do conhecimento científico para trazer justiça social a estes nossos tempos.

Como não há docência sem discência (Freire, 1996), eu tomava notas a partir de suas colocações, na minha escuta silenciosa, onde eu quase flutuava e não sabia se estava prestes a explodir na mesma angústia da minha interlocutora ou se, ao contrário, via surgir o otimismo da curiosidade epistemológica, que emergia e nos tocava naquela conversa. Eu fiquei feliz. Isto porque eu estava me despindo da culpa que carregava comigo, antes de produzir aquele texto que apresentava ao grupo, a culpa que cansei de sentir por sem quem eu sou e me motivou a transformar aquele cansaço em uma oportunidade de aprendizagens. Então, foi quando eu respondi, para aquela sagaz estudante que, muito embora não pudéssemos alcançar a utopia amanhã, aquele espaço em que nos encontrávamos era o prenúncio de outro mundo!

5 de abril de 2023, 39 anos da minha viagem neste planeta, um certo cansaço devido à sobrecarga de trabalho dos últimos tempos, mas, acalorado pelo presente de uma provocação e reflexão, que tinha recebido no dia anterior, de uma pessoa que, até então, eu não conhecia, a Fátima Santos. Muito prazer! Como ela mesma disse: "estamos juntos, é bom saber que tem mais pessoas pensando junto com a gente". Na tarde de hoje, enquanto relembrava o espaço de diálogo de ontem, veio à tona o Professor Milton Santos quando, no livro "Por uma outra globalização" ele nos faz pensar que a experiência da escassez pode ser o caminho para descobrirmos aquilo que realmente valemos. Ali, o Professor Milton Santos está provocando o nosso pensamento sobre as estratégias de criação de laços de solidariedade entre as pessoas.

Pertencer a um grupo que, sistematicamente, sofre com o preconceito de uma sociedade pautada em receituários moralistas que avalizam o assassinato, corpóreo, ontológico e epistêmico, de gays, lésbicas e transgêneros é sinônimo de estar em espaços de escassez de liberdade e dignidade. Mas, outras vias, e vidas, são possíveis! Quando o Professor Paulo Freire relata suas angústias com a pedagogia do oprimido (Freire, 1992), exemplificando com depoimentos de pais sobre os castigos que impunham aos filhos, quando aqueles diziam que "pancada é que faz homem macho", então, ele, Paulo Freire, demonstra sua preocupação com as consequências de tais atos no processo de construção da ainda nascente democracia brasileira. O fato de, quase aos quarenta anos, eu ter clareza de que não preciso de pancada para ser macho, melhor, que sequer preciso ser macho, porque sou gente, isso me faz ser uma pessoa ampliada. Nisso, vejo o potente sentido da realização do processo educativo. É isto que nós, professores e aprendizes, devemos buscar.

Por vezes, não conseguimos ver com clareza os motivos que nos levam para determinadas práticas em nossas vidas, inclusive as práticas profissionais. Eu tinha comigo que, desde o início da minha vida acadêmica até os dias atuais, pesquisava sobre fronteiras, natureza e desigualdades sociais porque, enquanto filho da classe trabalhadora e geógrafo, sempre me sensibilizei com a experiência humana em situações de escassez e pressão pela sobrevivência. É certo que minhas motivações mais conscientes eram estas, contudo, havia algo além, algo que só fui compreendendo por meio de certa fagulha de liberdade que foi tomando

formas de um incêndio dentro de mim. Eu estudo as fronteiras porque desejo um mundo sem fronteiras, onde todos nós possamos nos experimentar em nossa própria multiplicidade. Eu estudo a natureza porque desejo que ninguém seja a ela condenado ou condenada porque não tem dinheiro.

Por mais difícil que seja aceitar isso, posto que somos influenciados a pensar, por dogmas religiosos, que somos filhos de uma divindade, a Terra não foi feita com a finalidade de receber o ser humano. O planeta Terra é inumano, mas, a nossa experiência estética nele é que o humaniza e nos humaniza (Besse, 2014). A experiencia estética que temos no e com o mundo se chama paisagem. A paisagem é o lugar onde o céu e a terra se tocam (Courajoud, 2013), é o momento em que o espaço é apreciado esteticamente (Assunto, 2013), é a projeção da nossa consciência no horizonte das coisas que vemos e somos convidados a decifrá-las (Souza, 2018). Por isso, como geógrafo, eu gosto desta palavra, paisagem, porque, como nos diria Freire, ela nos ajuda a corporificar o mundo. Neste caso, a paisagem é, para mim, uma forma de nos reconhecermos no mundo a partir daquilo que vemos e sentimos em nosso horizonte de experiências.

Muitas vezes, enquanto seres humanos, somos demasiadamente territorialistas. Entramos em disputas infindáveis por recursos e riquezas materiais, mesmo que isso seja às custas de outras vidas. Parece que, quando o mundo é visto somente como um mosaico de territórios que nos geram as atitudes de defesa e de ataque, a experiência humana se resume a uma eterna batalha de uns contra os outros. Então, as fronteiras se sobressaem, as barreiras ao contato parecem impedir que alcemos o estatuto de humanidade ao humano que tanto buscamos. Eu gosto da palavra geradora "paisagem" porque ela é mais vívida do que o território. Enquanto este pode ser interpretado como a projeção de relações de poder no espaço, aquela é linda e simplesmente a projeção da beleza no espaço onde vivemos. Aquele limita a experiência mundana. Esta, por sua vez, amplia. Mesmo diante de fronteiras, as paisagens nunca terminam, pois, elas transpassam os limites, estendem-se ao além, despertam a nossa curiosidade para ver o desconhecido.

A paisagem desafia a fronteira e isto pode ser tomado como lição para melhorar as nossas vidas e o nosso mundo. Por intermédio das paisagens, podemos olhar uns aos outros e buscar o respeito à alteridade, à diferença, à diversidade. Nas paisagens, todos nós estamos diariamente tentando sobreviver. Basta que olhemos profundamente uns aos outros para que possamos reconhecer este elemento comum que liga as nossas existências. Quando eu vejo o outro, na paisagem, eu também vejo um semelhante. Todos nós somos corpos orgânicos que precisamos das coisas da natureza para saciar nossa fome, sede e desamparo. Então, por que estabelecer fronteiras entre nós? Por que conflitos? Por que assassinatos?

Neste meu aniversário, eu fiquei muito feliz ao rememorar o encontro que tive com as petianas e petianos no dia anterior. Uma delas ansiava pela mudança social para o amanhã. Eu disse que aquele espaço do nosso encontro já era o prenúncio de um novo mundo. Mas, mal eu sabia que hoje, o amanhã de ontem, chegou como um novo mundo para mim. Perdi o medo de ser quem eu sou. Entre o medo e a ousadia, definitivamente, estou pela ousadia na minha formação constante, bem como dos estudantes que passam pelo meu caminho. Eu desejo um mundo de mais respeito, sem violência, com dignidade das pessoas umas perante as outras e todas perante a natureza. Quero um mundo com mais paisagens belas, ética e sem

fronteiras. Só a Educação pode nos movimentar para isso.

Dedico esta carta à Fatima Santos, atual discente do curso de Pedagogia da UFFS e ex-bolsista do PET Práxis – Conexões de Saberes.

Palavras-chave: Sociedade. Natureza. Dignidade.

REFERÊNCIAS

BESSE, J. **O gosto do mundo**: exercícios de paisagem. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.

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.

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

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOUZA, Reginaldo. **Paisagem e socionatureza**: olhares geográfico-filosóficos. Chapecó: EDUFFS, 2018.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Pensamento reflexivos acerca do processo civilizatório

Márcia Regina da Silva[1]
Gilnei Nunes Botelho[2]

Sapucaia do Sul, 02 de abril de 2023

Carta a quem nos lê!

Nós escrevemos esta carta a quem tiver interesse pelo tema reflexivo que diz respeito aos pensamentos que contribuem no processo civilizatório. Paulo Freire é um deles, que nesta carta será destacado. Não é à toa que atualmente, tanto se acusa e se interpreta de modo equivocado o seu pensamento pedagógico. Afinal, estamos vivendo um limiar entre a civilidade e a barbárie. Dois processos antagônicos de sermos e estarmos juntos no mundo.

Sendo assim, afirmamos que as contribuições de alguns pensadores são insuperáveis para o processo civilizatório. O exemplo de Karl Marx, na economia e de Sigmund Freud, na psicologia evidenciam isso. Podemos discordar, criticar e sermos contra as ideias e conceitos de Marx e de Freud, por exemplo, mas não podemos analisar o capitalismo sem nos remetermos a Marx, e não é possível pensar a psique humana sem fazer referências a Freud, ou seja, podemos pensar diferente, ser a favor, ser contra aos conceitos e ideias, mas tanto Marx, como Freud são insuperáveis em suas afirmações e suas teorias.

1 Doutora em Educação pela Universidade La Salle – Canoas/RS; E-mail: marcia.201910285@unilasalle.edu.br
2 Licenciado em História (Plena) pela UNISINOS – São Leopoldo/RS; E-mail: gilneibotelho@gmail.com

A pergunta que trazemos aqui, portanto, é se na Educação podemos aplicar esta "*proposição*" ao pensamento e contribuições de Paulo Freire. Para isso citamos Carlos Alberto Torres, considerado um dos mais reconhecidos especialistas na obra do educador brasileiro Paulo Freire, que diz: "Por isso, hoje, em pedagogia, pode-se estar com Freire ou contra Freire, mas não sem Freire". (Torres, p. 123).

A educação como uma possibilidade de homens e mulheres se saberem e, assim, dedicarem-se a serem mais, traz em si, uma importante justificativa para os atos que fazem a educação. E diante desse movimento, Freire nos possibilita um conjunto de reflexões pertinentes, a fim de nos enxergarmos gente, que faz a sua história considerando as vivências, as dificuldades, as contribuições presentes no outro, compartilhando saberes e ampliando a sua história, enriquecida com a do outro que interage. Estas interações são de uma riqueza ímpar e nos movem a evoluir na condição humana.

Paulo Freire (2011) ressalta que:

> Acho que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações, mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam nossa "gentetude".

Tais relações quanto a convivência com o outro, no decorrer da nossa existência remetem a inúmeras possibilidades de aprender, refletir, escutar para além de nossas experiências. E o pensamento acerca de nosso contexto perpassa constante aprendizado, que perpassa a ação e a reflexão diante daquilo que vivenciamos.

Complementando, Savater (2021) destaca que:

> [...] a verdadeira educação consiste não só em ensinar a pensar como também em aprender a pensar sobre o que se pensa, e esse movimento de reflexão - o qual mais nitidamente marca nosso salto evolutivo com respeito a outras espécies - exige que se constate nossa pertença a uma comunidade de criaturas pensantes [...].

Deste modo, o exercício de pensar e aprender a partir do que foi pensado, além de escutar internamente o que nos constitui como ser pensante e transformador nos deixará cada vez mais conscientes de que nossa palavra e ação poderão contribuir coletivamente, desde que possamos refletir a respeito da nossa condição pensante e compreender a partir da escuta, o outro a pronunciar a sua palavra, assim como a nós mesmos, nesta troca interativa.

Entendendo este movimento dinâmico que fazemos parte enquanto sujeitos únicos e históricos que somos, teremos muitas possibilidades de avançar naquilo que cremos, experimentamos, aprendemos, escolhemos e enfim, consolidamos como fundamental para a nossa existência em âmbito maior, na condição de civilização.

Segundo as considerações de Freire (2014):

> A História tem uma horizontalidade que não significa repetição, nem perpetuação, mas continuidade. Ou seja, há uma relação de continuidade no processo histórico que não pode sofrer uma ruptura que signifique o advento de algo absolutamente inédito [...].

Desta forma, podemos dimensionar a influência que o processo histórico exerce em nosso cotidiano como civilização. Na medida em que a história apresenta uma continuidade que não pode ser desconsiderada por conta de um acontecimento inédito, que ocupe totalmente o lugar de uma construção anterior já consolidada. No entanto podemos agregar saberes, experiências a partir de nossa interação consciente com este todo maior que nos rodeia e que nos influencia, tanto para aquilo que nos motiva como para aquilo que não concordamos e sentimos o desejo de transformar. Freire sempre ressalta a história como possibilidade e não como determinação.

Seguimos a reflexão acerca da civilização, considerando o surgimento da escola, que foi uma instituição criada a fim de garantir educação para os diferentes sujeitos, mas que mostrou dificuldades, desafios, avanços, retrocessos desde o seu início e que enfrenta tais demandas até a atualidade. Nas contribuições de Souza (2019):

> No decorrer do processo histórico da constituição da cidadania, a escola foi capaz de aprofundar a garantia do acesso aos mais diferentes atores sociais. O que torna um desafio constante é a garantia da permanência e do sucesso na aprendizagem que são questões que perpassam a prática e o objetivo da educação.

Deste modo, entendemos que não basta o acesso à escola, mas sim aspectos essenciais que perpassam desde a frequência e a permanência do aluno até a efetiva aprendizagem na sua participação neste contexto. Sabemos que tal sucesso na apren dizagem envolve os profissionais da escola, bem como parceria com as famílias, profissionais da saúde, com foco nas possibilidades e não nas dificuldades apresentadas nesta relação.

Ressaltando a importância de refletirmos um processo civilizatório cada vez mais autônomo e coerente, articulado com a realidade em que as pessoas estão inseridas, Freire (2011) aponta que:

> É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como "não eu" do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um "projeto", um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la.

A partir dessa consideração, podemos afirmar que o ser humano é um projeto que transforma e se transforma simultaneamente, em especial quando se percebe na condição de um ser inacabado, que pode ser impulsionado a novos e singulares projetos, envolvendo a si e ao distinto coletivo em que pertença, no decorrer de sua existência.

Concluindo esta carta pedagógica, podemos conceber que os pensamentos reflexivos, nas infinitas

interações entre as pessoas, podem propiciar mudanças que interferem para que transformações maiores se consolidem. Freire (2011, p. 55) aponta que: "[...] o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que ele é". Esta postura do homem com o mundo, ou seja, de interação, pensamento, reflexão, ação, independente dos descompassos que apareçam pelo caminho, fortalece as relações, que em grande medida, contribuem para um processo civilizatório caracterizado pelo respeito às diferenças, a autoria e a autonomia que tanto valorizamos e acreditamos no viver em sociedade.

Palavras-chave: Educação. Processo Civilizatório. Transformação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Organização de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SAVATER, Fernando. **O Valor de Educar**. Tradução de Monica Stahel. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SOUZA, José Edimar. **Educar**: Perspectivas e construções. São Leopoldo: Oikos, 2019.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e Práxis Educativa**: uma leitura crítica de Paulo Freire. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

O Esperançar em dias melhores: denúncias e anúncios

Marli Almeida de Oliveira[1]

Toropi, 08 de abril de 2023

Aos 8 (oito) dias do mês de abril do ano de 2023 (dois mil e vinte e três), às 9h (nove horas) da manhã de um lindo sábado de outono, véspera do domingo de páscoa, eu, em minha casa, observando pela janela uma linda paisagem de árvores verdes recém brotadas em decorrências das últimas chuvas, me sento em frente ao notebook com a intenção de escrever esta carta que vai primeiramente direcionada aos integrantes do diálogo na sala do eixo 16 (dezesseis) do XXIV Fórum de Leituras de Paulo Freire, que nesta edição tem como tema: Fronteiras Freireanas: tolerância e a amorosidade, a fronteira como lugar do encontro e das conexões transfronteiriças; desejo ainda que este diálogo seja estendido aos educadores, educadoras, gestores, pais e mães, aos governantes e à nossa sociedade brasileira.

Ao retornar à leitura do parágrafo anterior me vejo utópica, mas falo da utopia defendida por Freire, que se caracteriza como um modo de *estar sendo* no mundo, que exige um conhecimento da realidade, pois conhecer é possibilidade de projetar, lançar-se adiante, buscar. Na perspectiva freireana do *inacabamento*, pois buscamos porque somos seres *inconclusos*, e com esse esperançar utópico é que homens e mulheres são capazes de caminhar para frente, dialogando e buscando alternativas e realizando sonhos possíveis.

Freire em uma de suas cartas que compõem o livro Pedagogia da Indignação defende que uma carta pedagógica poderia ser utilizada como instrumento por "professoras e professores que, chamados

1 UFSM, Doutorado em Educação, marli.oliveira@acad.ufsm.br.

à reflexão pelos desafios em sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas", (FREIRE, 2000, p. 16), o que nos esclarece, que ao escrever as cartas pedagógicas, podemos criar um importantíssimo instrumento de diálogo.

Assim sendo, compartilho com todas e todos os anseios, os medos, inseguranças que tenho tido diante de mais fatos de ataques/massacres com vítimas fatais em nossas escolas brasileiras. Acompanhamos pelas diferentes fontes midiáticas, as notícias de diversos tipos de violência cometida contra a vida de educadoras e educadores, de crianças, jovens, adolescentes... e os questionamentos começam aparecer:

- Onde foi que a educação deixou de humanizar homens e mulheres? Pois muitos dos assassinos são frutos de nossas escolas, são jovens que segundo as próprias notícias buscam visibilidade e veem seus rostos estampados como troféu. As pesquisas mais recentes sobre massacres desse tipo mostram que a visibilidade pública obtida pela cobertura da mídia pode funcionar como um troféu pelos autores, e estimular outros a cometer atos similares.
- Quais ações e políticas públicas poderiam ser implantadas e/ou melhoradas na tentativa de cessar tais atos?
- Como poderemos garantir a segurança, o direito à vida de crianças e jovens, de educadoras e educadores, de funcionários de nossas escolas?

Em suas obras, Freire não traz uma descrição ideal de como será a sociedade e o "homem novo", porém defende constantemente a necessidade de transformação das estruturas sociais, de movimentos dialéticos que contribuam e impulsionem o *esperançar* de mulheres e homens para que possam *ser mais* na história da humanização. Nesta busca constante e permanente, trazendo denúncias e anúncios, e tentando provocar e pensar coletivamente, entendemos com Freire que,

> Seu mover-se entre a denúncia e anúncio não se esgota quando a realidade denunciada hoje cede seu lugar à nova, mais ou menos anunciada naquela denúncia. É bem verdade porém, que há uma diferença fundamental entre o ato da denúncia e do anúncio numa sociedade de classes e o mesmo ato numa sociedade que se refaz numa perspectiva socialista. De qualquer maneira, quando a educação já não é utópica, isto é, quando já não se faz na desafiante unidade da denúncia e do anúncio, é porque o futuro perde sua real significação ou porque se instala o medo de viver no risco do futuro como superação criadora do presente que envelhece. (1976, p. 59).

Esperançosos de um amanhã melhor e com menos injustiças, corroboramos com Freire que não há possibilidade de pensarmos "sem que nos achemos em processo de emersão" do hoje, "molhados" do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia desastres, tomados da justa raiva em face das injustiças" (2000, p. 54). Diante de tantos ataques violentos que tornam nossas escolas reféns do medo, com crimes motivados por misoginia, racismo, homofobia e xenofobia e com tal prática estimulada e elogiada por grupos

criminosos organizados pela internet, estamos vivenciando reflexos de uma sociedade que aplaude e é incitada pelo desgoverno da gestão passada (2019/2022) que deferia discurso de ódio em seus diversos pronunciamentos, que registrava fotos com crianças e adolescentes em escolas fazendo sinal de "arminha" com as próprias mãos; é urgente a tomada de decisões e debates que estudem possibilidades para combater a cultura de violência que é encorajada direta ou indiretamente com esses atos de violências e agressividade. Podemos pensar em diferentes pontos que contribuem, entre eles, os discursos de ódio proferidos por indivíduos que ocupam cargos de destaque e maior visibilidade, também observamos a facilidade para adquirir armas de fogo e munições, sendo que o governo atual já revogou diversos decretos que facilitavam o acesso.

Portanto convido os diversos profissionais que estão aqui neste evento a pensarmos juntos o porquê destes massacres acontecerem nas escolas? Por que todo esse ódio contra professoras, professores, crianças e jovens? Alguns estudos apresentam a tentativa de delinear um perfil destes jovens que cometem tais atos, a professora Telma Vinha e a mestranda Cleo Garcia, da faculdade de educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) em sua pesquisa intitulada "Ataques de violência extrema em escolas no Brasil" apontam que os sujeitos são crianças e jovens do sexo masculino; de cor branca; idade entre 10 (dez) e 25 (vinte e cinco); que têm gosto pela violência e ao culto às armas; apresentam ainda em sua maioria, mesmo que ainda não diagnosticados distúrbios psiquiátricos; características de isolamento social, eles tem relações on-line virtuais, mas não possuem amizades e relações interpessoais presenciais. O estudo aponta ainda que as principais motivações são vingança, raiva e a imersão na cultura extremista nas redes sociais.

As contribuições da escola na tentativa de amenizar e combater atos de violência também é fundamental, é necessário repensar e talvez recuar um pouco para mais adiante avançar novamente, embasar nossas vivências em Freire (2000, p. 54) "ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver". Não perdermos a esperança e manter o este pensamento esperançoso, profético e utópico que possa ir problematizando e

> Falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor. Para mim, uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir, ou não. O seu não é um anúncio fatalista ou determinista. Na real profecia, o futuro não é inexorável, é problemático. Há diferentes possibilidades de futuro. Reinsisto em não ser possível anúncio sem denúncia e ambos sem o ensaio de uma certa posição em face do que está ou vem sendo o ser humano. (FREIRE, 2000, p. 54).

A escola se caracteriza como um espaço de humanização, de diálogo, de aprendizagem de convivência em um lugar público, um espaço de vivências coletivas e sociais e por isso a necessidade de um currículo e de políticas públicas que fomentem estas ações de escuta, de fala, de acolhimento e pertencimento. Embora tenhamos esta consciência, nos questionamos a seu respeito, será que nossas escolas conseguem promover todas ações para se tornar um ambiente acolhedor? Então por que ex-

alunos retornam nelas para cometer atos criminosos. Freire já nos dizia que "reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário precisamente por causa deste reconhecimento lutar contra ele e não assumir posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com o qual "nada há que fazer, a realidade é assim mesmo" (2000, p. 56).

Considerando a nossa presença e o estar no mundo de mulheres e homens que "significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pensando, refletindo, meditando, buscando, inteligindo, comunicando o inteligido, sonhando e referindo-se sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo..." (FREIRE, 2000, p. 57) é que trouxe tantas indagações, inquietudes que me auto(trans) formam no mundo e para o mundo.

Ao interromper o diálogo na forma escrita e com a certeza que muitas outras possibilidades surgirão do coletivo de pessoas e cheia de esperança em dias melhores, em notícias agradáveis que evidenciem nossos verdadeiros projetos de uma educação dialógica e humanizadora porque seria "horrível se tivéssemos a sensibilidade da dor, da injustiça, da ameaça, sem nenhuma possibilidade de captar a ou as razões da negatividade. Seria horrível se não pudéssemos imaginar um mundo diferente, sonhar com ele e nos entregar à luta por sua construção." (FREIRE, 2000, p. 60).

Que possamos todas e todos juntos seguir com nossas lutas e na construção de mais *inéditos viáveis*. Um afetuoso abraço em cada uma e cada um.

Palavras-chave: Esperançar. Utopia. Diálogo.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a libertação. *In*: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

VINHA, Telma. GARCIA, Cleo. **Violência premeditada e gestada na convivência tóxica**. Tv Unicamp, Youtube, 30 mar. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wjfuU6jP3rU. Acesso em: 05 abr. 2023.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

O papel dos professores para além da sala de aula

Francis Felipetto[1]

Erechim, 09 de abril de 2023

Caros educadores, como vocês estão? Espero que bem. Escrevo a fim de compartilhar uma breve reflexão que surgiu enquanto assistia junto de minha turma da graduação ao documentário "Nunca me sonharam" (DOCUMENTÁRIO, 2017), o qual traz a realidade da educação brasileira. A obra apresenta inúmeros relatos de jovens estudantes ao redor do país que vivem situações delicadas e como esses adolescentes percebem seu presente e visualizam o futuro. Os brasileiros retratados em cena contam suas histórias de superação, personalizam o sofrimento da complexa classe operária que pouco possui e que está em luta constante para melhorar de vida.

É patente como a falta de condição material estrutura o caminho da vida desses jovens. Podemos fazer um compilado de vivências que são constantes na maioria dos relatos: racismo, sexismo, preconceito socioeconômico, etc.

No decorrer da obra e especialmente em seu fim, mostra-se a necessidade de ouvirmos os jovens e de acreditarmos e apoiarmos seus sonhos. Escutar com atenção suas opiniões e dar espaço para que possam modificar a realidade e pôr em prática o que acreditam.

"A vida determina a consciência, e não, o contrário" (Nunes; Silveira *apud* Pino, 2015). Apoiados por uma teoria marxista mais ampla podemos inferir do documentário que os desejos e

1 Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus Erechim, Bolsista PET Práxis- Conexões de Saberes, Geografia, felipettoft@gmail.com

sonhos dos estudantes em situações delicadas de existência são determinados justamente por esta materialidade, neste sentido compreendemos que seus planos para o futuro estão circunscritos em uma determinada condição material – normalmente aquém do mínimo. Isto significa que, em certo sentido, há uma "limitação" de seus sonhos. Devido à privação da satisfação de suas necessidades, o ser humano acaba por estar limitado a não expressar sua plena existência. O documentário nos dá diversos exemplos disso: a maioria dos estudantes visualizam um futuro em que conquistam uma casa própria, um carro, um emprego bem remunerado, etc., em suma, a conquista de condições materiais. Isto implica, novamente, que a falta de condição material limita os sonhos à conquista de tal condição material, e não, num primeiro momento, em algo além disso.

O desamparo material na vida da classe trabalhadora é uma necessidade do capitalismo. Não há extrema riqueza de alguns sem a miséria de muitos. E é exatamente esta condição de vida paupérrima que determina a "esterilidade" de seus sonhos. Não há plena expressão existencial porque precisam buscar o alimento, o cobertor, enfim, a sobrevivência.

As perguntas, que podemos (e devemos) fazer a partir dessa reflexão, são: apesar de absolutamente legítima, o que a necessidade de conquistar o básico substitui quanto a outros desejos possíveis? Que sonhos estariam sendo imaginados se tais condições materiais estivessem desde sempre sendo providas? Por que os sonhos, desde a florescente e criativa juventude, tangem, quase que exclusivamente, o mercado de trabalho?

A escola é um ambiente de reprodução da desigualdade social e a educação é uma potência reificada: é a ponte entre a renovada força de trabalho e o futuro proprietário (capitalista) desta e de seus produtos. Dessa forma, ao negar, conscientemente ou não, sua força emancipatória e efetivar somente como ferramenta profissionalizante, a educação serve como vetor da alienação.

> O poder social, isto é, a força de produção multiplicada que nasce da cooperação dos diversos indivíduos condicionada pela divisão do trabalho, aparece a esses indivíduos, porque a própria cooperação não é voluntária mas natural, não como seu próprio poder unificado, mas sim como uma potência estranha, situada fora deles, sobre a qual não sabem de onde veio nem para onde vai, uma potência, portanto, que não podem mais controlar e que, pelo contrário, percorre agora uma sequência particular de fases e etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir. (MARX; ENGELS, 2007).

Os professores, em sua maioria, resignados, não compreendem a necessidade do combate real. O que é ser professor? Depositar nos alunos nossas próprias esperanças? Transferir nossas frustrações e anseios de mudança real a eles, esperando que eles sejam os agentes ativos e mudem o que apenas sonhamos?

Nesse sentido, há uma necessidade do agir político docente, mas não qualquer agir político. Precisamos começar olhando para nós mesmos enquanto educadores, entender o papel social e

assumir, a partir da consciência estabelecida no entendimento crítico do capitalismo e de suas mazelas, uma posição. Um movimento iniciado na formação do professor, no seu desenvolvimento intelectual autônomo, para posteriormente orientar os estudantes e atuar também fora de sala de aula. Segundo Freire, em seu livro dialogado com Ira Shor,

> professor é inevitavelmente responsável por iniciar o processo e dirigir o estudo. A escolha dos objetivos torna impossível a neutralidade. Ao dirigir um curso e pelas relações sociais do discurso em classe, todo professor exprime sua opção política. Escolhemos os livros a ler, as perguntas a serem feitas, o modelo da sala de aula – tudo isso envolve nossa política. (FREIRE; SHOR, 1986).

O papel libertador, intrínseco à atividade docente, deve ser fortalecido. Há na educação uma potência de transformação da realidade que deve ser estimulada incessantemente a partir do pensamento crítico que desvela a realidade. A consciência ativa se põe em movimento de mudança, é impelida a superar o que está posto em busca de possibilidades outras.

Além disso, devemos nos entender enquanto classe trabalhadora, enquanto uma parte da totalidade dos assalariados e que esta parte deve se relacionar politicamente com todas as outras que compõem a base da sociedade. A cooperação entre as diferentes áreas do mundo do trabalho é fundamental para alicerçar a luta pela libertação da humanidade. A educação não é uma ilha, o que nos atinge certamente está atingindo todas as outras partes do todo. Caso contrário, seria incoerente acreditar que a partir da educação poder-se-ia mudar o todo. Como disse Freire:

> estou convencido de que os educadores libertadores não são missionários, não são técnicos, não são meros professores. Têm de tornar-se, cada vez mais, militantes! Devem tornar-se militantes, no sentido político dessa palavra. Algo mais do que um "ativista". Um militante é um ativista crítico. (FREIRE; SHOR, 1986).

Ou seja, não basta termos capacitação técnica para exercermos a profissão docente de forma qualificada, pois os inúmeros obstáculos que encontramos refletidos dentro da sala de aula têm sua origem "fora" dela. Subverter as bases econômicas e sociais que impedem o alcance de relações efetivamente humanas são atuações de cunho político prático interiores e exteriores à escola.

Cabe-nos, portanto, nos organizarmos coletivamente, fundamentalmente sustentados por uma base teórica que nos auxilie na luta política para que não caiamos em discursos ideológicos antagônicos às necessidades de nossa classe.

> As condições econômicas primeiro transformaram a massa do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Assim, essa massa já é uma classe em relação ao capital, mas não o é ainda para si mesma. Na luta... essa massa se reúne, se

> constitui em classe para si mesma. Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política... A libertação da classe oprimida implica, pois, necessariamente, a criação de uma sociedade nova. Para que a classe oprimida possa libertar-se é preciso que os poderes produtivos já adquiridos e as relações sociais existentes não possam mais existir lado a lado... a condição de libertação da classe laboriosa é a abolição de toda classe. (MARX, 2017).

Só assim, juntamente com a prática docente vinculada à conscientização coletiva produzida no ensino-aprendizagem, conseguiremos superar a miséria humana gerada pela riqueza capitalista centralizada. Afinal, não é precisamente este o papel da educação: transformar?

Palavras-chave: Emancipação. Organização. Consciência de classe.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTÁRIO. **Nunca me sonharam**. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes, duração:1h20', 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watchv=aE2gOo9rW1w>.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2017.

NUNES, A.; SILVEIRA, R. **A Psicologia da Aprendizagem**. Fortaleza: EdUEC, 2015.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Uma carta a Paulo Freire no seu centenário de vida (1921-2021): reflexões autobiográficas

Francéli Brizolla[1]

Bagé, 10 de abril de 2023

Querido Paulo, tu vives! Porque "aqueles que amamos nunca morrem, apenas partem antes de nós" (Amado Nervo, poeta mexicano).

Escrevo-te para falar de muitas coisas, mas, nesse momento, nestes espaços do movimento pelas Alternativas para Uma Nova Educação que temos criado, quero contar de tua presença em minha vida de educadora.

Encontrei-te exatamente no início da minha caminhada como Educadora, uma "educadora especial", visto que inicialmente sou formada na licenciatura em Educação Especial. Neste primeiro e longo ciclo, na década de noventa, mais especificamente em 1994, quando dei início ao curso de formação na Santa Maria da Boca do Monte, no coração do Rio Grande do Sul. Me chegaste dizendo sobre a relação entre a política e a educação (1993), relação esta que amadureceria por todo o meu percurso formativo, incomodada e instigada sobre o papel da modalidade da Educação Especial no contexto da educação brasileira; em seguida, sobre a diferença crucial e necessária entre ser "Professora, sim; tia, não", exatamente no ano em que adentro a um curso com 100% de presença feminina (na minha turma) e tudo o que aquilo podia significar; avançando para os anos finais do curso, nos auspícios da nova lei de educação brasileira, promulgada no final do ano de noventa e seis, me encanto e encontro com a

1 Universidade Federal do Pampa, Mestrado Acadêmico em Ensino, francelibrizolla@unipampa.edu.br

Pedagogia que eu precisava – a Pedagogia da Autonomia (1996). Às vésperas da formatura, ocorrida no final do ano de noventa e sete, com o fervor e frescor da nova LDB, enfim, novo advento, novos ventos? Foste presença fundamental naquele momento em que, recém "formada", já necessitava-me re-formar em direção ao que hoje conhecemos educação na perspectiva inclusiva.

Nessa nova fase ou ciclo, já uma professora especializada, tateando os primeiros movimentos da práxis no "chão da escola", sou apresentada ao jogo de forças que ainda hoje se faz presente e vigente na proposição da educação especial, qual seja, a disputa público-privado que caracteriza a modalidade desde sua constituição histórica, no Brasil, a partir dos anos sessenta; esse impasse político-pedagógico se fez presente no ano do teu centenário de vida, em dois mil e vinte e dois, quando precisamos, uma vez mais, exercitar a prática da liberdade e realizar manifestações em todo o País em prol da revogação/anulação de um decreto nefasto, que colocava por terra toda a luta histórica do movimento das pessoas com deficiência para que a educação escolar adotasse, por direito e de fato, o valor da inclusão! Veja, vinte e cinco anos depois, lá estávamos, educadores e educadoras progressistas, na luta contra a concepção e o modelo de uma escola excludente.

Atuar como educadora especializada, na modalidade da educação especial, antes segregada, após a LDB, na perspectiva da inclusão, me impôs, desde sempre, o sentido da luta e da compreensão plena do elemento político presente na educação. Teus ensinamentos, outrora, ressoam em todos os meus momentos e trabalhos como educadora, pois o conceito de Inclusão nunca foi passível de compreensão sem tratar o sentido dialético oposto: a exclusão, ou a negação do próprio conceito de Inclusão. Mais uma vez, por tuas mãos e palavras, então, aprendi com tua noção de Exclusão que os estudantes com deficiência, para além de uma visão biologizante/clínico-médica da deficiência, também estão atrelados à condição de "marginalização", considerados como "seres fora de" ou "a margem de", entendendo que o verdadeiro problema não está nas pessoas, mas, antes, nos marcos excludentes da sociedade de classes em que vivemos.

Desse modo, uma primeira máxima me deixaste nesta vida de educadora: "A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades". Uma autêntica pedagogia da inclusão, que consiste na valorização da diversidade e na luta contra qualquer forma de exclusão. Nessa lida aprendi (e sofri muito) com a observação e as experiências distintas em torno da negação do direito ao aprender: uma tomada de consciência das práticas escolares opressoras. Esta constitui, por assim dizer, a própria luta da inclusão escolar das pessoas com deficiência em toda a série histórica que vivi e, em algumas oportunidades, ainda vivencio. Então, desde aí, passei a compreender a necessidade de aprofundar o sentido e a vivência do inédito-viável: é preciso construir inéditos-viáveis em toda sua plenitude, pois esta é uma expressão que resume "todas as possibilidades"! Inéditos-viáveis são sonhos coletivos!

Anos depois, praticamente uma década a frente deste primeiro longo ciclo, conheci tua segunda máxima para significar minha trajetória: "O caminho se faz caminhando" (2003). Daí aprendi que, para incluir, é preciso superar os modelos tradicionais da/na educação, que é sustentado pelas escolas reprodutivistas,

tecnicistas e antidialógicas. Entendo que tem sido esta a centralidade da minha labuta e luta enquanto educadora, em movimentos por uma nova educação – uma educação inclusivo-inovadora, em todos os espaços nos quais tenho a oportunidade de empreender e fomentar estes princípios.

De algum modo, venho compreendendo um pouco mais sobre "A coragem para correr riscos", conforme manifestaste sabiamente em "Educação e mudança social" (1979). Percebo que as mudanças ocorridas em razão dos processos de inclusão de pessoas com deficiência ressoam favoravelmente para todas as demais minorias, seja na escola ou fora dela, impactando as mudanças sociais que tanto almejamos para um mundo equitativo, justo, inclusivo e pacífico.

Paulo, querido mestre, ao encerrar esta carta quero te contar que vivemos tempos muito difíceis para a educação humanizadora; aos poucos, vamos nos recuperando e teu pensamento continua mais relevante e atual do que nunca, uma vez que nos deparamos com momentos de crescente extremismo, fanatismo, intolerância e ignorância de uma forma generalizada. Pudemos sentir tudo isto nos recentes acontecimentos de uma pandemia do Coronavírus, na qual lutamos também com desinformação que colocou vidas em risco, ataques a vacinas, a profissionais de saúde, a medidas de proteção efetivas por meio do uso de máscaras e do distanciamento social. Após o controle do vírus, assistimos a eclosão de movimentos neofascistas e de extrema direita, perseguição a movimentos sociais e ameaça à democracia. Não fostes poupado, infelizmente, aturdidos(as) assistimos ataques ao teu legado em relação ao desmerecimento e enfraquecimento da educação pública, o que aumenta as desigualdades sociais...

Contudo, aprendemos também com Nita Freire (2008, p. 398), que o inédito-viável "se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada". Assim, quanto mais difíceis as situações, maior nossa luta e maior nossa caminhada, pois "quanto mais inéditos viáveis sonhamos e concretizamos mais eles se desdobram e proliferam no âmbito de nossas práxis" (NITA FREIRE, 2008, p. 399). Para além disso, relembrando a minha trans-formação na caminhada de educadora, ter presente o inédito-viável é fomentar o sonho democrático pelo qual se busca o que há de mais humano nas pessoas: a realização da vocação ontológica de "ser mais" e proporcionar as condições para outras pessoas também serem mais (NITA FREIRE, 2002).

Finalmente, como alento a isto tudo, relembro tua prosa com Myles Horton (ano), quando nos pondera e relembra que "(...) embora seja preciso algum esboço (...) o caminho [se faz] caminhando", lembrando o poeta espanhol Antonio Machado: "Se hace al andar"! Encontro nesta reflexão os passos de uma educadora especializada que também se re-fez, que fez o caminho e segue caminhando rumo a um "perfil" de educadora inclusiva, com olhar direcionado aos problemas sociais que impactam o modo de viver das pessoas e seus modos de existir. A inclusão escolar de todos, todas e todes é o nosso inédito-viável, é o nosso sonho possível e desejado!

Palavras-chave: Relato autobiográfico. Inclusão-exclusão. Educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

FREIRE, A. M. (Nita). Inédito-viável. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FREIRE, A. M. (Nita). Paulo Freire and the unstested feasibility. **Counterpoints**. v. 209, p. 7- 14, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

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

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

CARTA

Vença o medo de escrever usando uma cebola

Amanda Vinhola do Nascimento[1]

Florianópolis, 10 de abril de 2023

Querido leitor, espero que você encontre esta Carta Pedagógica na hora certa. Afinal, em se tratando do processo de escrever um texto, são infinitas possibilidades e emoções - especialmente aquelas traumatizantes. Como alguém que trabalha com texto desde sempre, de maneiras formais e informais, eu aprendi a reconhecer os sinais: talvez você seja do tipo que trava diante de uma página em branco - no no caderno ou no editor de texto. Aquela barrinha piscando já engoliu tantas ideias incríveis… você ficaria surpreso. Aqui, nesta carta, eu quero desfazer esse seu medo.

Se você teve péssimas experiências com decoreba gramatical, sérias confusões sobre o que é certo e errado ao falar ou escrever ou se teve professores de português agarrados à educação bancária - ou tudo isso junto, é agora, na vida adulta, que os traumas aparecem para devorar sua autoconfiança. Afinal, como Paulo Freire (1987) elucida, você foi apenas uma vasilha na mão do professor da sua própria língua, cuja crença ensinava a encher os alunos de "conhecimento" para se afirmar melhor educador e para acreditar que se você - sim, você - aprendesse todas as regras seria um adulto "letrado".

Só que essa teoria não vingou. Você está aqui, achando que não sabe escrever direito. É nessa hora que surge o medo. Ele pode ter outros nomes: insegurança, autossabotagem, autojulgamento, procrastinação. Você olha para aquela página em branco, ou para as primeiras linhas escritas, e pensa em

1 Licenciada em Letras pela Universidade La Salle, Especialista em Assessoria Linguística- Produção e Revisão Textual- e em Gestão de Pessoas pelo Centro Universitário Ritter dos Reis.Mentora de Escrita e Escritoterapeuta. E-mail: aamandavinhola@gmail.com

mil coisas diferentes. Toda a sua força de vontade começa a escorrer pelo ralo. Outras tarefas, atividades mais confortáveis, começam a atrair sua atenção. Você resolve abandonar aquele exercício e ir fazer outra coisa. E o texto, que podia ter crescido, morre à sombra do seu medo.

Pode parecer trágico quando posto dessa forma. E é, mesmo, se você somar a quantidade de vezes que fez isso, conscientemente ou não, durante a sua jornada escolar, profissional ou acadêmica. Como resultado, ao escrever qualquer coisa, você usa sempre as mesmas palavras. Não vêm sinônimos à sua cabeça. Vícios de linguagem funcionam como bengalas para sustentar um argumento que é forte na cabeça, mas frágil no papel. E você chega à vigésima linha como se tivesse corrido uma maratona.

As pessoas percebem isso. Seu professor percebe. Seu chefe também. Seus colegas não só percebem, como começam a questionar algumas das razões que levaram você a chegar onde está. Você mesmo se sente incomodado com tantas ideias que parecem ótimas na sua cabeça, mas que não se refletem em palavras.

O único jeito de se livrar desse medo é encarar a prática. A habilidade de escrever é base para diferentes objetivos de vida ou de carreira. O tamanho do texto é irrelevante quando você se sente seguro – ou não – para usar suas próprias palavras. Você precisa começar a praticar a escrita porque, por meio dela, vai conquistar um tipo de liberdade que não se compra: a liberdade de dar vazão às suas melhores ideias.

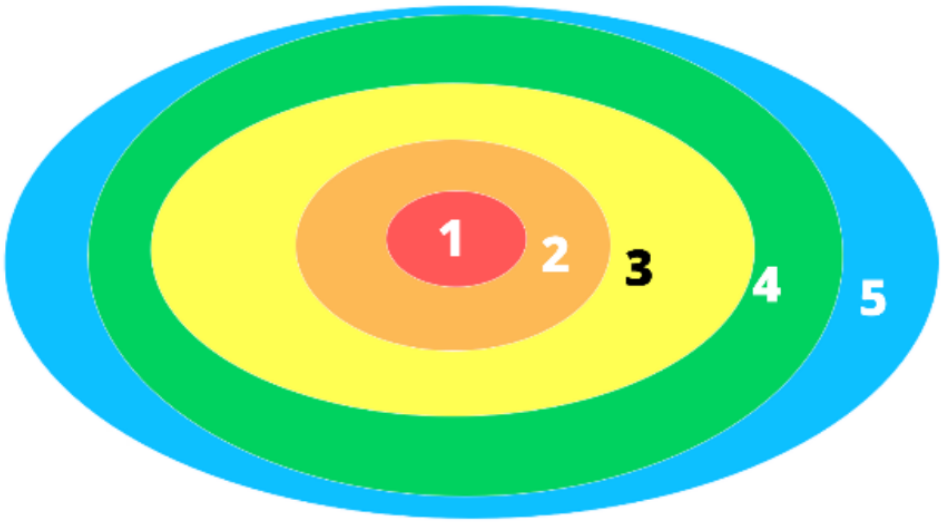
Talvez, aqui, você sinta que não tem fôlego para sustentar um texto, seja lá qual for a sua necessidade. Por fôlego, entenda bagagem, conteúdo, estrutura. Ou seja, o mínimo que você precisa fazer é pesquisar um pouco a respeito, conectar-se com o seu próprio conhecimento de mundo, investigar mais de uma fonte e ser capaz de ter sua própria opinião. Afinal, nas palavras de Paulo Freire (1986, p.15), "o que é importante, o que é indispensável, é ser crítico. A crítica cria a disciplina intelectual necessária, fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro, ao texto".

Vou dar um exemplo de como faço isso: dia desses, uma pessoa me pediu para escrever sobre analfabetismo funcional. Apesar de autoexplicativo, o termo não me era tão familiar. Dei um Google e encontrei muita coisa a respeito. Ao invés de me apavorar com a quantidade, busquei referências mais sólidas: dados do Ministério da Educação, um vídeo do Prof. Cortella, um artigo de uma página que conheço. Com essas três fontes, senti que já podia escrever a respeito. Inclusive, me identifiquei como um exemplar desse conceito no que diz respeito à matemática. Essa conexão pessoal fez com que eu me sentisse mais confortável para construir uma ideia, sustentá-la até o final e, depois, lapidá-la para atingir o meu propósito.

Depois de definir sobre o que você vai escrever, é fundamental desenhar o "como". Não tenha a expectativa de que tudo o que você leu e compreendeu vai fluir livremente para o papel ou para o computador. Eu chamo essa expectativa de "síndrome da impressora". Ela, sendo uma máquina, é capaz de reproduzir exatamente o que está sendo exibido na tela do computador. Como você não é máquina, precisa organizar esse texto na cabeça antes de querer sair escrevendo.

Para ajudar nesse processo, eu vou compartilhar aqui o método de organização mental que eu uso com todos os meus mentorados logo que iniciamos nossa jornada. Eu o chamo carinhosamente

de Método Cebola, pois, quando pronto, revela a estrutura do texto em forma de camadas. E você o constrói assim: de dentro para fora. Acompanhe a imagem e a legenda:



1. Desenhe um círculo pequeno e, no meio dele, escreva uma palavra que represente o tema. É o centro da sua cebola.
2. Ao redor do tema, desenhe outro círculo. Esta será a camada do "ÓBVIO". Nela, você vai escrever palavras-chave que representem a conexão do tema com você e com as pessoas que, possivelmente, se identificarão com ele.
3. Ao redor do círculo do óbvio, você desenha um círculo ainda maior. É a camada do "NEM TÃO ÓBVIO ASSIM". É aqui que você traz palavras-chave que mostrem seu conhecimento sobre o assunto, a razão pela qual as pessoas deveriam ler e seguir o seu ponto de vista. É onde entra a parte mais profunda do assunto sobre o qual você pretende escrever.
4. Ao redor do círculo do "nem tão óbvio assim", desenhe mais um círculo. Ele será a camada do PORÉM. Porque é nela que você vai trazer controvérsias, pontos de discórdia, contrastes em relação à linha de raciocínio trazida nas demais camadas.
5. Ao redor do círculo do "porém", desenhe a última camada: o gran finale. De tudo o que você trouxe nas outras camadas, a lição que fica, a consequência ou a conclusão é representada aqui.

À medida que você se acostuma a seguir essa linha de raciocínio, vai conseguir fazer o que eu chamo de "cebola express": as palavras-chave vão começar a aparecer em forma de lista, em guardanapos na hora do almoço, em blocos de notas no celular. Em algum momento, será tão intuitivo que você nem vai mais pensar na estrutura. Agora, você já tem um mapa: é só deixar o texto fluir.

Você não vai escrever um texto perfeito de primeira. Nem de segunda. Arrisco dizer que nunca vai achar que um texto seu é perfeito. Eu não acho nenhum dos meus textos perfeitos. Quando releio,

sempre encontro oportunidades de torná-los melhores, mais claros. Aprendi a aceitar que a perfeição só existe na minha cabeça quando percebi que as pessoas queriam escrever como eu. Mesmo enquanto eu acho que preciso melhorar.

Todos os dias eu ajudo as pessoas a perderem o medo de escrever. Todos os dias, vejo textos maravilhosos nascendo de gente inteligente. Vejo construções perfeitas vindo de pessoas que se consideram imperfeitas e pouco criativas. E fico maravilhada ao acompanhar esse processo. Só agora percebo em minha prática os ensinamentos de Paulo Freire quando diz que a expressão escrita é a montagem da expressão oral e que este é um processo criativo de quem se permite escrever. É essa permissão que eu exercito com os meus mentorados.

Quando você escreve um texto, não o faz para você mesmo. Este processo não é só sobre você. É sobre compartilhar com o mundo algo que você já tem aí dentro. Algo que pode contribuir para transformar a vida das pessoas. Então, abandone a sede de perfeição. Substitua-a pela sede de aprender, de praticar, de se movimentar. Essa, sim, fortalece, nutre, constrói.

Se você ficar esperando ser mais habilidoso para começar a escrever, vai continuar perdendo a oportunidade de ser lido, ouvido e considerado. Sua evolução, em diversos sentidos, depende da sua força de vontade e da sua capacidade de expressar o que pensa e o que sente. E isso é algo que só você pode fazer por si mesmo.

Siga em frente, mesmo com os erros e com as incertezas. Cada nova palavra que você descobre, cada novo texto que nasce, é uma forma de o Universo sussurrar no seu ouvido: SIGA EM FRENTE.

Com carinho e entusiasmo para saber das suas cebolas,

Amanda.

Palavras-chave: Escrita. Organização Mental. Medo de escrever.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

SHOR, IRA; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 1986.

EIXO 16

PAULO FREIRE: OUTROS DIÁLOGOS POSSÍVEIS (PRESENCIAL)

Resumos e Outras manifestações

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

A Lei do Ensino de História e Cultura Indígena como transgressão da lógica capitalista

Eduarda Dumke Ribas[1]

Transgressão, no dicionário aurélio, aponta para ir além de; atravessar. Ou seja, passar dos limites, aqueles postos física e também simbolicamente. No livro de Bell Hooks, "Ensinando a Transgredir", a autora fala sobre o ponto pedagógico engajado que a comunidade escolar pode construir. O livro foi escrito de um lugar e de um contexto muito particular da autora, mas a transgressão é o que aqui interessa. Transgredir dentro do capital, é uma abordagem mais radical, de reconhecer os seres envolvidos nessa dinâmica são tanto oprimidos como opressores, e libertar os primeiros é libertar os segundos. Recusar seguir pelo caminho esperado é transgredir e romper com a ideia mercadológica e fazer o uso não esperado da lei, e por em questionamento a operação capitalista que dizimou e segue dizimando os povos ameríndios. Quando nos contrapomos à lógica da escola como um aparelho ideológico capitalista, estamos transgredindo, e não deixando notar que não é diferente, ou pelo menos não deve ser com a lei 11.645 de 2008 sobre Ensino da história e cultura indígena, feito por um dispositivo legal, ainda que dentro da lógica capitalista e burguesa de ensino, existe as brechas onde se pode transitar e fazer com que haja uma transgressão dos estereótipos sobre os indígenas e de suas cosmologias. Ou seja, esse olhara para a lei, que pelas lentes do transgressão é não vê-la como algo acabado e dado como obrigatória, apesar de assim estar nos termos legais, pelo contrário, é tirar dela o que esta disponível para torná-la um discurso em favor da vida dos indígenas que, logo, é contra a política de morte da lógica capitalista que tenta apagar o modo de ser indígena e os incorporar dentro da dinâmica do capital.

1 Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus Erechim, Bolsista PET Práxis- Conexões de Saberes, História, eduardadumke_@live.com

Ainda que, estamos inseridos numa economia capitalista e neoliberal onde os corpos e suas ações são comercializados, o que tememos é que a vida dos povos originários seja também comercializada por essa agência capitalista financeira e midiática, pois, a invisibilidade dos indígenas esta relacionado com o afastamento de seus territórios, da sua reprodução material, mas o que se sabe é que muito deles já estão incorporados dentro dinâmica do capital, o que se busca fazer é a superação disso, e dentro do ensino regular é fazer uso da lei como um dispositivo de denúncia. A questão é, deve haver resistência mesmo dentro dessa ferocidade do capital que há tudo engole como uma onda, mas a grande dúvida é, como? Outra questão é, devemos entrar dentro da lógica e subvertê-la, se é que há como fazer isso?

Há na lei um problema da não fiscalização de sua abordagem, o que pode gerar um "racismo institucional" (WERNECK *apud* Brighenti), gerando um uso da lei para manter a hierarquia racista e estereotipada do que são os indígenas e de sua cultura. A subversão fica por conta do professor engajado em romper com o imaginário mistificador, já que, mesmo dentro do capital pode haver brechas, pois a transgressão sobrevive por caminhar pelas sombras. Assim como coloca Bell Hooks quando fala de sua trajetória no livro já citado anteriormente que o professor deve usar o seu corpo e o seu lugar para fazer essa transgressão. O que o professor faz e, dentro da disciplina histórica é "desensinar" os alunos sobre o que eles toscamente sabem dos povos originários, mas não tratando como um ensino dos indígenas sem eles, e sim, com aquilo que é produzido também a partir de seus saberes.

Considerando que o uso da lei em sala de aula, deve acompanhar a história presente, é romper com a noção de que as culturas indígenas pertencem ao passado, mas se volta a ele para construir futuros mais justos para os indígenas, pois o passado está em movimento, tornando esse terreno fértil para discussões sobre as condições que os povos indígenas estão. Junto disso, há a problemática que pode ser levada em sala de aula sobre o Estado ter criado uma lei para ensino da história e cultura indígena, mas ao mesmo tempo, não criar possibilidades, ou atrasar a demarcação de terras indígenas. A lei joga para as escolas, sem um aparato de fiscalizar a efetividade dela e tampouco dá conta da soberania desses povos, a responsabilidade de que a escola trate dessas questões sem entender que, a história das populações indígenas deveria ser de conhecimento compartilhado entre todas as disciplinas, porque a garantia da lei não assegura um ensino de ser com os indígenas, em termos freireanos. Este ser com os indígenas abrange fazer que a lei seja feita juntamente com eles, pois coloca eles o status de sujeito que não se separa do objeto, muito desse entendimento esta nas questões de tratar a lei não como um mero dispositivo que aparece nos projetos políticos pedagógicos para cumprir com a lei, mas que ele faça sentido como um dispositivo que, enfim, gera um mobilizações para que não haja um questionamento quanto a sua legitimidade futura de aplicação. Quando se recusa um ensino problematizador sobre os indígenas é reproduzir a ideia positivista de que na história existem etapas e que a do Brasil começa em 1500, que os povos indígenas quem sabe nem existam mais porque a condição de ser índígena é um status humano anterior ao ser branco, como dito por Eduardo Viveiros de Castro.

Transgredir a lei é libertar os oprimidos e opressores como trás Paulo Freire em seu livro Pedagogia do Oprimido que, entende que a luta, nesse caso, a luta por um e usar as brechas para tratar de assuntos que atravessam toda a história do Brasil. Pois nas salas de aula pode-se estar usando a lei mas não sabemos de que forma, se é para transgredir ou para manter a estrutura. Quando usamos as brechas que a lei da, tocamos em assuntos pertinentes e históricos para a questão indígena das quais: demarcação de terras para a reprodução da vida material; os aspectos rituais, religiosos e mitológicos ligados aos assuntos da demarcação; sobre a ecologia indígena; adentrar nas questões das lideranças indígenas fazem parte e cada vez mais presentes no cenário político é possível também que seja percebida essas lideranças no passado, que, nunca cessaram sua luta pela libertação, que nos remete à Freire, sobre os sujeitos buscarem a reflexão ontológica e histórica de Ser Mais, pois se há ações iniciadas pelos indígenas de retomada, houve uma uma reflexão anterior. Tratar desses pontos cria-se a possibilidade de construir uma nova maneira de olhar pro próprio estudo e ensino de história não comandado por um roteiro, mas ele sendo criado pela própria demanda presente dos indígenas, em busca de futuros mais justos.

A lei 11.645 de 2008, foi e segue sendo um dispositivo legal onde há possibilidade de se trabalhar o ensino da cosmologia indígena de forma a desmistificar desde a historiografia, o ensino dela. Visto que, o professor engajado em andar por essas brechas é capaz de dentro da lógica capitalista fazer transgredir, decolonizar e subverter todo o aparato que configurou de forma positivista a historiografia sobre os indígena, postos pelo currículo e pela mídia que criam um mito sobre o que é o ser indígena. Assim, além da subversão, rompe com uma visão limitada e preconceituosa do que é ser indígena. No sentido de fechar o texto, atravessar, ir além, ou seja, transgredir é, como atuar em um mundo que esta sendo e um mundo que pode vir a ser, e com a lei, que rompe com um passado em que os indígenas estavam em uma posição de anexados a história do Brasil e de repente eles somem dos livros didáticos é, tornar ainda que na lógica mercadológica da educação, a possibilidade de saber que os indígenas existem e estão historicamente lutando para que sua ancestralidade e, logo, o seu futuro não seja esquecido e apagado. Aliado a isso acusa-se importante ressaltar que a educação escolar é um dos muitos espaços que faz parte dessa possibilidade futura mais justa para os indígenas.

Palavras-chave: Indígenas. Ensino. História.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Colonialidade e decolonialidade no ensino da história e cultura indígena. *In*: SOUZA, Fabio Feltrin de; WITTMANN, Luisa Tombini (Orgs.). **Protagonismo indígena na história**.Tubarão, SC: Copiart, 2016. p. 232-236). Disponível em: https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/07/vol4-protagonismo-indc3adgena-na-hi stc3b3ria.pdf.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974. Disponível em: https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o_2020.1/hooks_-_Ensinan do_a_transgredir.pdf.

CASTRO. Eduardo Viveiro de. **No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é**. Agosto, 2006. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

As Cartas Pedagógicas como uma proposta de aproximação entre família e escola

Márcia Silva Calvete[1]

Introdução

O presente trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa realizada em uma escola municipal na cidade de Arroio Grande. O estudo foi realizado com as famílias e os alunos da turma 13.

Este Projeto de Intervenção surgiu, pois, a família na escola não se faz muito presente, então foi uma maneira de estreitar e aproximar família-escola e alunos. Para a realização deste projeto foram realizadas cinco atividades diferentes, sendo que uma destas foi a realização da escrita de uma carta pedagógica feita com a professora e os alunos, para ser entregue às famílias. Depois as famílias escreveram cartas para as demais e por último foi feita a escrita de uma carta pedagógica pela professora pesquisadora do projeto em agradecimento a todas as pessoas envolvidas e participantes.

Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é promover a parceria entre família, escola e o 1º ano, possibilitando a melhoria da aprendizagem através das cartas pedagógicas, contribuindo assim, com o processo de alfabetização.

Pode-se mencionar como objetivos específicos:

1 Mestre em Educação- Unipampa, Jaguarão, Rio Grande do Sul, Brasil; msilvacalvete250@gmail.com

- Reconhecer as cartas pedagógicas como uma escrita que aproxima o leitor do seu interlocutor;
- Contribuir para que a troca entre as cartas pedagógicas escritas pelas famílias faça com que se aproximem mais da escola, fazendo com que a maior parte das famílias realize esta atividade;
- Fazer com que a escrita das cartas de todas as pessoas envolvidas no projeto tenha significado e importância, contribuindo assim com aprendizagens significativas.

Referencial teórico

Partindo da intenção de aproximar a família, da escola e dos alunos na busca de construir aprendizagens significativas, o autor Cortella (2017, p. 80) define o conceito de família:

> Uma família não é uma instituição democrática, é uma instituição participativa. A organização democrática tem o pressuposto da igualdade de direitos e, portanto, também da igualdade de responsabilidades. Numa família, a responsabilidade dos adultos sobre aqueles que educam não é idêntica. Todos são iguais em termos de dignidade numa família, mas não têm as mesmas responsabilidades.

No decorrer do projeto de intervenção foi realizada a atividades com as cartas pedagógicas, para haver essa troca de escrita entre professora, alunos e pais, diante disso Freire (2000, p. 20) fala sobre como ocorre o diálogo nessa escrita:

> O que quero dizer é o seguinte: que, no processo da experiência da leitura das cartas o leitor ou leitora pudesse ir percebendo que a possibilidade do diálogo com o seu autor se acha nelas mesmas , na maneira curiosa com que o autor as escreve, aberto à dúvida e a crítica.

Metodologia

A pesquisa que foi realizada é de cunho qualitativo, pois a intenção através de pequenas ações é de reverter os resultados da participação da família na escola.

Para compreender a relação existente entre escola e família, foi realizado um diagnóstico, usando como instrumento as atas da escola, com isso verificou-se que a pouca participação da família na escola é um problema recorrente em todas as turmas.

A análise documental serviu para comprovar a necessidade de ser realizada a intervenção na escola, pois segundo Lüdke e André (1986, p. 38) essa análise em relação ao processo de pesquisa é uma: "[...] técnica valiosa de abordagens de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

Para o desenvolvimento do projeto de intervenção foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados: diário de campo, filmagem e fotografia.

Resultados alcançados (ou esperados)

A partir dos dados coletados, destaca-se o Projeto de Intervenção que foi desenvolvido com os pais e os alunos do 1º ano, durante um período de quatro meses, nos meses de agosto a novembro de 2019, a maioria dos alunos eram oriundos da zona rural.

Este projeto foi proposto porque, sem dúvida o envolvimento e a participação da família no ambiente escolar são imprescindíveis para um melhor aproveitamento do aluno em sala de aula, desta forma pode-se afirmar que a família presente na escola traz benefício no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que esta parceria traga reflexos positivos o decorrer do ano letivo.

Foram realizados cinco encontros, contendo as seguintes atividades que foram desenvolvidas no Projeto de Intervenção: 1º Encontro - De boas-vindas e da apresentação do Projeto de Intervenção; 2º Encontro - Desafio da mala da leitura; 3º Encontro - Atividades recreativas e de aprendizagem; 4° Encontro - Cartas Pedagógicas; 5º Encontro - Passeio Turístico. Durante o desenvolvimento das atividades do Projeto de Intervenção houve um engajamento de vários setores da escola para que ocorressem tudo bem, professores, coordenação, funcionários e direção em prol da realização e concretização das atividades, aproximando mais a família ao ambiente escolar.

Acredita-se que aquela única família que não fez a entrega de sua carta pedagógica, poderia ter sido mais estimulada a fazê-la, pois no momento que uma família não a realizou, teve-se que fazer uma troca diferente entre as cartas com as famílias, mas no final de tudo deu tudo certo e todos estavam ansiosos pelo o recebimento de cada carta pedagógica.

As cartas escritas pelos sujeitos envolvidos tiveram um grande significado, percebe-se muita amorosidade nas relações entre professor, alunos e família. Diante disso Freire (1996, p. 11) destaca:

> Na ideologia freireana a relação entre estudante e professor pauta-se na amorosidade. É regida pelo diálogo aberto, se fazendo valer da empatia recíproca para despertar no outro a vontade de ser mais. Ela instiga a troca de saberes oriundos das vivências de cada sujeito, assim, cada indivíduo contribui com o seu saber empírico, influenciado pela sua cultura, seu meio social, e traz para o diálogo reflexivo e crítico a sua subjetividade, podendo aí, existir uma identificação com o outro, reforçando a relação de ambos, norteada por vínculos afetivos. "é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica.

Conclusões

De uma maneira geral pode-se dizer que o Projeto de Intervenção teve uma participação bem significativa das famílias. As cartas pedagógicas tiveram a participação de 90% das famílias. As cartas

pedagógicas foram escritas em 3 momentos, 1º a professora e os alunos escrevem para as famílias, sugerindo maneiras de melhor participar da escola e das atividades de aprendizagem dos seus filhos, 2º as famílias escreveram umas para as outras, tipo um amigo secreto, dando sugestões de como participar mais da vida escolar dos filhos e 3º a professora que aplicou o projeto de intervenção escreveu uma carta pedagógica única para cada família que participou em agradecimento por toda parceria durante o trabalho de pesquisa, posteriormente as cartas foram entregues aos alunos participantes do trabalho de pesquisa A participação dos alunos foi de 100%, pois todos os que estavam presentes no momento da realização das atividades participaram ativamente. Percebe-se que a aproximação das famílias não deve só acontecer com turmas de primeiro ano, mas com todas as demais turmas da escola, pois assim os pais se sentirão partes fundamentais e participarão das atividades promovidas e proporcionadas pela escola. O objetivo geral da pesquisa foi alcançado com muita satisfação e sucesso, pois todos os sujeitos envolvidos neste processo participaram com muito entusiasmo das atividades propostas.

Palavras-chave: Família. Escola. Cartas Pedagógicas.

REFERÊNCIAS

CAMINI, I. **Cartas Pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CORTELLA, M. S. **Família**: urgências e turbulências. São Paulo: Cortez, 2017.

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

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

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Desafios para a Docência Universitária na contemporaneidade: o professor pesquisador e a perspectiva intersubjetiva/interdisciplinar na Pós-Graduação

Clenio Vianei Mazzonetto[1]
Jaime Zitkoski[2]

Esta reflexão tem por objetivo corroborar com a formação na pós-graduação na área da educação, tendo em vista o desafio em formar mestres e doutores a partir do paradigma intersubjetivo/interdisciplinar tensionando o perfil do professor pesquisador.

Para tal, recorremos ao estudo bibliográfico, tendo a centralidade da intersubjetividade e interdisciplinaridade a partir de Paulo Freire e autores que convergem com esta corrente.

Da formação cartesiana para formação intersubjetiva na pós-graduação

A partir do processo moderno de construção do conhecimento, cada vez mais se torna necessário o conhecimento holístico, intersubjetivo. Como lembra Bombassaro (2014, p. 42): "a interdisciplinaridade não é um estado de coisas, um conjunto de conceitos, apenas uma metodologia ou técnica de pesquisa científica, mas sim uma atitude diante do conhecimento, do outro e do mundo".

O conhecimento ocidental tem a persuasão da cultura grega, pela filosofia clássica, conhecido

1 UFRGS, Pós-doutorando em Educação, e-mail: cleniomazzonetto@yahoo.com.br
2 UFRGS, Docente do Departamento de Estudos Básicos na Faculdade de Educação, Professor do PPGEDU-UFRGS, e-mail: jaime.jose@ufrgs.br

como Trevium Medieval, e na sequência pelo Quadrivium, divisão que persistiu no currículo das universidades até o século XIII.

A partir do século XVIII, ocorreu a solidificação do cientificismo. A partir de Bacon e Newton como também a Revolução Francesa significou marco impactual, tendo em vista o rompimento com o pensamento medieval, ocasionando grandes mudanças nos séculos seguintes, solidificando o sistema disciplinar.

O cartesianismo de Renê Descartes (1979), buscou provar que o ser humano é antes de tudo um ser pensante, res cogitans, eu pensante, fundamentado na subjetividade e, por extensão, na racionalidade moderna. Modelo que teve sequência nos sistemas Kantiano e Hegeliano.

Nesta perspectiva, a racionalidade moderna concebe a educação em que o discente é visto como objeto, depósito de conhecimento, "educação bancária", denunciada por Freire (1982). A educação (escola), concebe a construção do conhecimento por meio da memorização, com foco na repetição, na punição.

A partir do século XX, as críticas à racionalidade moderna tornaram-se ácidas, sendo atribuída à cientificidade exacerbada, grande parte das barbáries humanas, como a Segunda Guerra Mundial e também na atual destruição ambiental.

Em Zitkoski (2000, p. 83) corrobora ao mencionar que "Com o fim do sujeito definido e filosoficamente certificado, torna-se impossível fundamentar antropológica, epistemológica, e eticamente a existência humana a partir da concepção moderna". A racionalidade passou a ser golpeada em sua subjetividade, ilusão utópica do projeto iluminista.

Como possibilidade para contrapor os paradigmas modernos, entendemos ser o processo interdisciplinar/intersubjetivo como forma propositiva para a formação do professor/pesquisador em todos os níveis, em especial na pós graduação, tema de nossa reflexão.

Potencialidades do paradigma intersubjetivo/interdisciplinar

Somos seres de relações que constantemente saímos de nós para nos estabelecermos na relação com o outro. Ontologicamente o ser humano é caracterizado por seu inacabamento (ZITKOSKI, 2022). Construirmo-nos em processo dialético-dialógico e, por extensão, intersubjetivo. Ainda para Zitkoski (2022), o conhecimento engloba a totalidade da experiência humana, que exige a abertura do ser humano ao mundo e ao outro.

Em Paulo Freire, o processo interdisciplinar/intersubjetivo é concebido como processo de humanização do sujeito, com vistas à intervenção na realidade, pautada pelo diálogo, indispensável relação com o ato cognoscente. "A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico". (FREIRE, 2021, p. 69).

A relação entre sujeito e objeto não pode reduzir-se apenas na dimensão gnosiológica, pois o ato

do conhecimento se faz na relação dialógica. Não há, realmente, pensamento isolado na medida em que não há homem isolado (FREIRE, 2021).

Para Freire (2021), o mundo humano é um mundo de comunicações entre um sujeito que pensa e um objeto pensado e mediatizado por meio dos símbolos linguísticos. Dessa forma, a busca do conhecimento exige uma correlação entre sujeito e objeto, sendo assim, torna-se impossível a transmissão do conhecimento.

Em Habermas (1970), que compreende a intersubjetividade como aquela que define a atenção conjunta a objetos de referência em um domínio compartilhado de conversação linguística ou extralinguística.

Boaventura de Sousa Santos (2007), para além da denúncia dos valores eurocêntricos, destaca a potencialidade a partir da ecologia dos saberes, tenciona promover o diálogo entre vários saberes considerados úteis para o avanço das lutas sociais e pelos que nelas intervêm, como também para uma formação holística no perfil do professor/pesquisador.

Percebemos assim a construção do conhecimento e do sujeito de forma imbricada. Entendemos a intersubjetividade como um processo colaborativo, em que os sujeitos envolvidos transcendem seus mundos privados para o encontro com o outro, em que o sujeito é um 'entre-sujeitos', isto é, um sujeito no coletivo.

Evidencia-se, desta forma, que a construção do docente/pesquisador é embasada na intersubjetividade e irá delinear um docente/pesquisador na pós-graduação com postura educativa, onde o conhecimento possa ser entendido como uma produção relacional professor/aluno, possibilitando que se percorram várias correntes como potencialidade para construção do conhecimento.

Para Paviani (2014), ao se reportar a Pós-graduação, torna-se indispensável a construção do conhecimento inter-relacional fundamentado na práxis

No encontro, os sujeitos por meio, em especial, da ação comunicativa, são moldados por uma racionalidade permeada por dialogicidade, situada em um tempo e espaço historicamente construídos, em que as múltiplas vozes podem se expressar. O processo intersubjetivo é constituído de uma racionalidade que pretende ensejar sentidos e significados em direção a novas configurações de saberes em processos de ensino-aprendizagem que se constituem como fundantes da práxis pedagógica. A transformação pedagógica de conteúdo de aprendizagem na relação intersubjetiva, visa produzir sentidos e significados, procedendo, portanto, mediante uma racionalidade aberta aos argumentos e a pontos de vista diferenciados.

É essencial dialogar com os demais saberes, pois não existem saberes superiores, mas sim diferentes. É válido considerar que o diálogo entre saberes deva se estender à prática. Para Zitkoski, Hammes e Karpinski (2017, p. 20), "[...] as Universidades enquanto instituições públicas e inseridas em contextos historicamente definidos, estão cada vez mais desafiadas a abrirem-se para a diversidade de saberes e experiências".

Julgamos ser profundo e intenso quando os sujeitos se tornam coautores do conhecimento, seja no mundo da vida, como também no que seja pertinente à educação. Nesse processo, o confronto entre diversos saberes, hábitos e conhecimentos reflete-se em uma nova práxis pedagógica, em que a interdisciplinaridade

ganha potência. Constroem-se, por essa dialética, novas elaborações e novas compreensões de educação e de mundo, as quais são desafios tanto para educadores como também para o mundo da vida.

Por meio do exposto esperamos contribuir com paradigma interdisciplinar/intersubjetivo, como possibilidade para instigar a importância do professor pesquisador na pós-graduação.

Palavras-chave: Dialogicidade. Intersubjetividade. Interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS

BOMBASSARO, Luiz Carlos. A dimensão ética da interdisciplinaridade. **Roteiro**, [S. l.], p. 39-48, 2014.

DESCARTES, Renê. **Descartes**. Tradução de Jacob Guinsburg e Bento Prado Jr. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 23. ed. Rio de Janeiro;São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

HABERMAS, Jürgen. Towards a theory of communicative competence. *In*: DREITZEL, H. P. (Org.) **Recent sociology**. London: Macmillan, 1970.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 2. ed. Caixas do Sul: Educs, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da refundamentação em educação popular**. Frederico Westphalen, RS: URI, 2000.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e uma nova filosofia da educação**. Porto Alegre: Cirkula 2022.

ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Lúcio. Jorge; KARPINSKI, Raquel. **A formação de professores na contemporaneidade**: perspectivas interdisciplinares. Lajeado, RS: Univates, 2017.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

O GEPECiD enquanto espaço de constituição do ser mais

Josiane Marques da Silva[1]
Daniele Javarez de Oliveira[2]
Cristiane Muenchen[3]

Palavras Iniciais

O Grupo de Estudos e Pesquisas Educação em Ciências em Diálogo[4] tem Paulo Freire como principal referencial balizador de seus estudos e pesquisas. Este coletivo é constituído por educadores/as da Educação Básica, pós-graduandos/as e licenciandos/as, e é coordenado pela educadora Cristiane Muenchen. As vivências de estudos e pesquisas foram sistematizadas em um livro[5], obra coletiva, em alusão aos 10 anos do grupo, em que dialogamos sobre a historicidade de constituição do GEPECiD, bem como apresentamos uma síntese das produções do grupo durante essa caminhada de 10 anos.

Em reinvenção dos pressupostos freireanos, a perspectiva que o grupo se debruça em estudar e pesquisar é a Abordagem Temática[6]. Perspectiva de reorganização do currículo escolar por meio de Temas[7]. No interior da AT existem distintos vieses desta perspectiva, a AT Freireana[8], a Educação Ciência Tecnologia Sociedade[9] e a articulação dos pressupostos da ATF com a Educação

1 Universidade Federal de Santa Maria, PPG. Educação em Ciências, Capes, josimarquesilva@gmail.com
2 Universidade Federal de Santa Maria, PPG. Educação em Ciências, dani.javarez@gmail.com
3 Universidade Federal de Santa Maria, PPG. Educação em Ciências, PPG. Educação Matemática e Ensino de Física, crismuenchen@yahoo.com.br
4 GEPECiD
5 "Possibilidades para Esperançar: Uma Década de Construção Coletiva" (no prelo).
6 AT.
7 DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J; PERNAMBUCO, M. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.
8 ATF.
9 CTS.

CTS[10]. Em cada um destes vieses a forma de obtenção do tema é própria. Na ATF e em Freire-CTS obtém-se o Tema Gerador, a partir da Investigação da Realidade que pode ser realizada por meio da Investigação Temática, inicialmente proposta por Freire na obra Pedagogia do Oprimido, ou por suas reinvenções: Investigação Temática[11], Três Momentos Pedagógicos como Estruturantes de Currículo[12] e Práxis Curricular via Tema Gerador[13]. Na Educação CTS o tema pode ser selecionado pelo educador/a, tal tema deve proporcionar a articulação entre as relações da ciência e tecnologia e, com a concepção educacional freireana.

Neste escrito, nos desafiamos a dialogar com alguns sujeitos que constituíram ou que constituem o referido coletivo. Para isto, utilizamos um questionário, em especial, apenas uma provocação "*Destaque, se houver, alguma lembrança vivenciada no contexto do GEPECiD que possa ter contribuído para o seu crescimento pessoal e profissional*", e da problematização "*por que estão aqui? O que os motiva a estar no GEPECiD?*", realizada no encontro do dia 21 de março de 2023[14]. Do questionário, obtivemos 21 respostas, todavia, aproximadamente 30 sujeitos vivenciaram/constituíram o GEPECiD desde do ano de 2012 até os dias de hoje.

A concepção de Educação de Paulo Freire parte do pressuposto da Educação Libertadora em oposição à Educação Bancária. As premissas destas últimas encontram-se nas relações dos sujeitos, educador/a e educando, no interior do processo de ensino aprendizagem, em contraposição a uma perspectiva antidialógica de imposição de saberes a ser ensinados. A Educação Libertadora tem como princípio o diálogo, a problematização e a rigorosidade metódica, em que os saberes científicos são necessários para a conscientização e transformação da realidade.

Iniciamos esse diálogo com os gepecidianos/as ousando em dizer – o que nos move é a esperança de uma Educação Libertadora. Sim, estamos em permanente movimento, direcionado pelo diálogo e pela problematização, por meio da compreensão que somos inconclusos. De acordo com Freire (2005, p. 95), "se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança". E, Magoga (2021, p. 51-52) acrescenta que na perspectiva freireana "[...] o diálogo – problematizador, transformador – é uma característica do ser humano, o qual é um sujeito inacabado e, mais do que isto, tem consciência do seu inacabamento, e utiliza da prática dialógica para 'ser mais'".

O superar a situação em que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais*

Utilizamos de um trecho do livro "Extensão e Comunicação?"[15] como título deste dialogar.

10 Freire-CTS

11 DELIZOICOV, D. Conhecimento, Tensões e Transições. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 1991.

12 MUENCHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre as práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

13 SILVA, A. F. G. **Das falas significativas às práticas contextualizadas: a construção do currículo na perspectiva crítica e popular**. Tese (Doutorado) - São Paulo: PUC, 2004.

14 Diário do encontro. Disponível em: https://sites.google.com/view/gepecid/encontros/2023. Neste encontro estavam presentes onze gepecidianos/as e a coordenadora

15 FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

Começamos esse diálogo com a gepecidiana 9, a partir de sua fala:

> Sinto que todos que passaram pelo grupo **tem um pouco dele dentro de si e deixam um pouco de si para quem vai ficando. O GEPECID desafia e faz crescer seres humanos e profissionais questionadores. Planta a semente da esperança** (do verbo esperançar) no coração de quem passa por ele. (grifo nosso).

Sim, compartilhando o nosso estar sendo, coletivamente em busca do ser mais, na percepção da inconclusão, nos movemos em direção do ser mais enquanto humanos e profissionais educadores/as, e assim, a semente da esperança é plantada e após permanentes processos de germinação, crescimento, produzem frutos de transformação. Assim, resgatamos um dos diálogos do nosso livro[16], no qual a coordenadora, também autora do presente trabalho, destaca que:

> Como *sementes*, conscientes da nossa incompletude, empenhamo-nos na busca por "ser mais" (FREIRE, 2002), em um processo permanente de "luta". A esperança crítica, não a do verbo esperar, pois estamos *plantando*, é quem problematiza as *sementes plantadas*, em um movimento de diálogo para a construção de conhecimentos. O *cultivo* está, sobretudo, na transformação educacional e social que sonhamos (MUENCHEN, 2023, p.15. No prelo).

O Gepecidiano 13, ao falar que "o GEPECiD, [...] representa um coletivo [...] em **busca de pensar e construir uma educação de qualidade**", mostra que esse é o movimento de plantio e cultivo do coletivo, pois estamos construindo, na *práxis*, a Educação que queremos, em oposição a uma prática bancária. E, por meio deste esperançar - problematizador e dialógico - que continuamos nossas práticas de estudos e pesquisas. Retomando a problematização realizada no primeiro encontro do semestre 2023/1, apresentamos o recorte do diário dessas discussões:

> A educadora Josiane respondeu a problematização, resgatando vivências pessoais e defendeu seu compromisso, enquanto sujeita histórica, descrevendo que "**a educação transforma vidas**". [...] Neste sentido, tanto a educadora Daniele quanto o educador Lucas Pacheco resgataram que no GEPECiD compreenderam **a educação como sendo um ato político**. A busca por **ser mais**, comentada pelos sujeitos, ganhou significado quando Arthur e Laíza descrevem as mudanças de suas percepções sobre o que significa ser educador(a) e pesquisador(a). No mesmo viés, Bruna e Lucas Brondani valorizam o coletivo, pois percebem que, a partir dele e com ele, conseguem ascender profissionalmente de forma como - em determinado momento histórico, por conjecturas sociais hegemônicas - jamais imaginavam. As falas dos integrantes, portanto, foram ao encontro de Freire, quando em Pedagogia da Esperança, expõe que "**não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico**".

A partir dessas falas, entendemos que o que nos move, enquanto sujeitos históricos, é a busca por

16 "Possibilidades para Esperançar: Uma Década de Construção Coletiva" (no prelo).

ser mais, como ato de esperança de uma educação para a transformação. Os encontros de ensino e pesquisa, em geral, acontecem nas terças-feiras e, assim, resgatando a discussão do nosso livro, anteriormente citado, em que duas autoras do presente trabalho, juntamente com mais duas gepecidianas, dialogam com os leitores, retomando Paulo Freire:

> [...] "Ninguém começa ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde", desta forma, no GEPECiD, nos tornamos educadores/as por meio dos encontros de estudos e discussões coletivas dos sujeitos que (re)constroem o grupo. E, partindo do currículo, do seu (re)pensar e (re)laborar que também começamos a nos (re)construir como educadores/as. Entretanto, não nos limitamos somente no fazer currículo, vamos além - queremos um currículo crítico e problematizador, aulas problematizadoras e que desenvolvam o pensamento crítico para uma conscientização e transformação da realidade. (SILVA *et al*., 2023, p. 27-28. No prelo).

Palavras Finais

Concluímos este escrito, mas não os diálogos, que são permanentes em nossas *práxis* no GEPECiD, com as palavras de Freire na seção "Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível" do livro Pedagogia da Autonomia, Freire (1996, p. 33)

> "Programados para aprender" e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. Nada disso, contudo, cobra sentido, para mim, se realizado contra a vocação para o "ser mais", histórica e socialmente constituindo-se, em que mulheres e homens nos achamos inseridos.

Palavras-chave: Educação Libertadora. GEPECiD. Ser mais.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MAGOGA, T. F. Estilo de Pensamento Curricular Freireano: Sujeitos, Contextos E Elementos. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

MUENCHEN, C. Introdução. MUNCHEN, C. *et al.* (Org.). Possibilidades para Esperançar: uma década de construção coletiva. v.1. 2023. No prelo.

SILVA, J. M. *et al*. GEPECiD: Processos de (Re)construção Coletiva. *In*: MUNCHEN, C. *et al.* (Org.). Possibilidades para Esperançar: uma década de construção coletiva. v.1. 2023. No prelo.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

O Projeto Político Pedagógico como instrumento para o estudo da realidade: das contribuições às limitações

Ana Julia Assolin Diaz[1]
Augusto Garcia Leidens[2]
Gustavo Machado Lopes[3]

Introdução e Referencial Teórico

O Ensino de Física, historicamente, se estruturou em um modelo tradicional, seguindo a "cultura do ensino para testagem". A partir desta ideia, escolas passam a ter um papel de centro de treinamento, preparando os discentes para realização de provas e, também, os preparando para o mercado (MOREIRA, 2020). Entretanto, esta característica é pouco condizente com os parâmetros sociais da "realidade" cuja relevância é entendida como pilar fundamental para o processo educativo. Desse modo, surgem abordagens críticas que contestam esse modelo predominante, um exemplo dessas propostas é a Abordagem Temática (AT)[4].

A AT apresenta algumas vertentes, tais como: a educação Ciência Tecnologia Sociedade (CTS), a perspectiva Freire-CTS, a AT Freireana (ATF), dentre outras. Cada vertente apresenta particularidades, sendo uma delas o processo de obtenção do tema. Posto isso, uma metodologia

1 Universidade Federal de Santa Maria, Licenciatura em Física, anajuliadiaz28@gmail.com
2 Universidade Federal de Santa Maria, Licenciatura em Física, guto.leidens@hotmail.com
3 Universidade Federal de Santa Maria, Licenciatura em Física, gmachadolopes511@gmail.com
4 DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J; PERNAMBUCO, M. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

que pode ser utilizada no processo de obtenção de um Tema Gerador (na perspectiva da ATF ou da Freire-CTS) é a dinâmica dos Três Momentos Pedagógicos (3MP), a qual descreve três etapas para a seleção e estruturação curricular: Estudo da Realidade (ER) - investiga a comunidade local por meio de questionários, documentos, diálogos, dentre outros; Organização do Conhecimento (OC) - consiste na análise das informações encontradas no ER e na estruturação curricular a partir de questões geradoras emergentes no contexto; e Aplicação do Conhecimento (AC) - implementa a proposta de ensino planejada (MUENCHEN, 2010).

Visto isso, considerando a importância de implementar perspectivas educacionais críticas, tais como as supracitadas acima, o presente trabalho, desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Física - Licenciatura na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tem como objetivo relatar o processo de análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da da Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi e avaliar se este corrobora com o processo de construção do ER.

Este é um recorte das demais pesquisas, realizadas pelos bolsistas PIBID, que compõem o dossiê com as informações que auxiliarão a encontrar o Tema Gerador. Conforme Freire (1987, p. 50) o início do diálogo ocorre no momento em que se realiza a investigação do "universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores", e a partir da realidade mediatizadora, na consciência desta, é que se busca o conteúdo programático da educação.

Metodologia

Durante a elaboração do estudo foi utilizado para análise documental (GIL, 2002) o PPP de 2018, da escola Augusto Ruschi, localizada no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Através do comando "Ctrl + F", buscou-se pelas palavras-chave: Tema Gerador, Freire, Abordagem Temática, comunidade e realidade.

Foram extraídos os trechos em que as palavras-chave eram mencionadas e foi feita uma análise qualitativa do discurso e do conteúdo presentes no documento[5]. Ademais, utilizou-se de referenciais teóricos que ajudam a compreender a questão investigada, bem como para direcionar este estudo.

Resultados

A partir da análise do PPP, foi possível compreender alguns aspectos das características da comunidade, assim como interpretar os elementos que irão, ou não, o caracterizar como um bom instrumento para o ER. Os primeiros elementos identificados são dados retirados de uma pesquisa

5 GIL, A. A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

sócio antropológica para obtenção do TG da escola e contou com a participação de toda comunidade escolar. O instrumento principal da pesquisa se tratou de um questionário com 6 perguntas de caráter investigativo acerca dos retrocessos e progressos na comunidade e, principalmente, na escola. Entretanto, o PPP não apresenta os resultados desta pesquisa e, por conseguinte, dificulta a interpretação da realidade da comunidade.

Durante a análise dos projetos e ações da escola, cuja finalidade é aproximar a instituição da comunidade escolar, foi encontrada uma variedade de dinâmicas, com destaque para um jogo construído a partir de uma maquete "que materializada de forma ampliada, pintada na área coberta da escola [...]. Esta atividade possibilita trabalho (situações geradoras) por componente curricular, bem como, por área do conhecimento." (PPP, 2018, p. 24), e pode ser usada por todos os professores da escola. O documento o descreve como uma ferramenta que possibilita o trabalho com as situações geradoras, por componente curricular.

Ademais, o PPP apresenta outras ações que visam a aproximação com a comunidade escolar e, em alguns pontos, abarcar o TG. Contudo, os projetos e ações citados não apresentam de que forma relacionam as dinâmicas com o TG e, também, não trazem exemplos. Desta forma, poucos dados relevantes podem ser extraídos do tema.

Ao buscar elementos voltados para a descrição e caracterização dos membros da comunidade, foi possível encontrar poucas informações sobre o perfil dos estudantes, destacando apenas um parágrafo para esta definição. É enfatizado o fato de que os alunos são filhos de trabalhadores e vivem em uma situação de vulnerabilidade social.

> A população alvo de nossa escola são os filhos de trabalhadores, pessoas que lutam pela dignidade de sua família e do seu meio. Há, como em todos os outros lugares da periferia, problemas de infraestrutura, saneamento básico, desemprego, violência, drogas, etc. (PPP, 2018, p. 12).

Logo, traz, de forma superficial, a realidade do aluno e nos fornece poucos elementos sobre eles e sobre a comunidade. Apesar da falta de dados, evidenciou-se compreender alguns aspectos gerais do bairro e da comunidade escolar.

Ao tratar do tópico "lazer", há poucos elementos que podem ser identificados para caracterização deste tema. Entretanto, é possível destacar a existência do programa Escola Aberta, que visa, prioritariamente, oferecer um espaço para a população "caracterizada pela vulnerabilidade social, marcada pela exclusão, conflitos, desigualdades sociais e, consequentemente, pela violência" (PPP, 2018). Percebeu-se, neste elemento, uma tentativa de interação da escola com a comunidade, uma vez que a escola deve buscar entender as demandas e realidades deste público (FREIRE, 1987).

Ao analisar o documento, é possível enxergar o posicionamento favorável da escola quanto a importância da inserção de elementos da comunidade nas práticas pedagógicas. Isso vai de acordo com a ideia de que o PPP tem a função de resolver problemas e transformar a prática pedagógica, ressignificando a ação de todos os agentes da escola (VASCONCELLOS, 2009).

Considerações Finais

A análise do PPP da escola propiciou informações relevantes para o ER e trouxe alguns elementos significativos acerca da comunidade escolar. O documento destaca a importância do uso de componentes da realidade para o processo de aprendizagem, assim como aponta a busca pela construção do conhecimento como processo de transformação dessa realidade. Desta forma, a escola se baseia em um TG para planejar o trabalho pedagógico, na busca de introduzir a realidade dos discentes e torná-los protagonistas no processo de aprendizagem.

Todavia, embora haja um TG direcionando o processo pedagógico, foram identificados elementos superficiais na caracterização da comunidade, como a generalização da condição de vida de indivíduos que residem em regiões periféricas, pouca/nenhuma justificativa para conclusões sobre temas relacionados às pessoas que residem nos bairros próximos a escola e, principalmente, a falta de recursos para identificação de variáveis importantes, como situações-limite, uma vez que a pesquisa usada para encontrar o TG se baseou apenas em um questionário aplicado a comunidade escolar.

Portanto, é possível identificar a falta de aprofundamento no ER, assim como um limitado embasamento teórico para a identificação do TG. Tal afirmação se justifica na falta de dados e interpretações sobre a realidade da comunidade onde a escola está inserida. Entretanto, é aceitável a utilização de dados presentes no PPP como elementos para a construção do ER, embora estes não possam ser os únicos fatores. Desta forma, é possível classificar o PPP como um instrumento limitado para o desenvolvimento de um ER.

Palavras-chave: Estudo da Realidade. Tema Gerador. PPP.

REFERÊNCIAS

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

MOREIRA, M. A. Desafios no ensino da física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43, n. 1, 2021.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos Três Momentos Pedagógicos: um estudo sobre as práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VASCONCELLOS, S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 2009.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Radicalização e sectarização: desafios para o momento contemporâneo

André Luis Castro de Freitas[1]
Luciane Albernaz de Araujo Freitas[2]

Paulo Freire (2004) argumenta que o ser humano, pela sua própria existência, é aquele que deve pronunciar e modificar o mundo, pois é a partir disso que "[...] o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar" (FREIRE, 2004, p. 78).

Ao pronunciar o mundo, pela palavra verdadeira, os seres humanos transformam e humanizam esse mesmo mundo e o diálogo passa a constituir-se como caminho para que os sujeitos ganhem significação enquanto seres. Por outro lado, há aqueles que não querem o exercício da pronúncia da palavra verdadeira ou, ainda, "[...] que negam aos demais o direito de dizer a sua palavra" (FREIRE, 2004, p. 79).

Esse antagonismo entre aqueles que assumem o esforço para a superação do momento histórico vivido, em favor da humanização e da libertação, e aqueles que promovem as circunstâncias históricas sustentadas na injustiça, na opressão e na violência, constitui um conjunto de forças as quais por vezes tornam os seres humanos sujeitos históricos e por outras vezes objetos desses processos.

Com o intuito de abordar a referida discussão, por meio de um estudo descritivo crítico, fundamentado em uma pesquisa qualitativa, de base bibliográfica, tem-se como objetivo refletir sobre os pressupostos radicalização e sectarização no que concerne a sua fundamentação, bem como, problematizar junto ao momento contemporâneo.

Para Freire, a educação era parte de um projeto de transformação radical da sociedade sendo

1 Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, dmtalcf@furg.br
2 Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSul, Programa de Pós-Graduação em Educação, lucianel1968@gmail.com

assim compreende-se que a radicalização está vinculada à opção de que os seres humanos assumam-se como sujeitos progressistas, pois "[...] a radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa" (FREIRE, 1969, p. 50).

A partir desses pressupostos, é possível refletir que essa transformação radical se distancia da opção de ser visto como aquele que não aceita o direito de opção dos outros seres humanos, pois exige um diálogo amoroso sobre as temáticas e ações. O que se faz presente nesse diálogo são o convencimento e a conversão, nunca a destruição dos outros. "Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente" (FREIRE, 1969, p. 50).

Mesmo afirmando que esse diálogo deva ser amoroso, a proposta freiriana sinaliza para a necessidade de reação quanto à imposição violenta do silêncio. Freire (2011) elabora uma discussão sobre a relação dialética da cultura do silêncio. O contexto apresentado pelo autor sobre a cultura do silêncio é o das relações estabelecidas entre os países do Primeiro e do Terceiro Mundo.

Para o autor, há diferença entre as classes dominantes do Primeiro mundo, as quais detêm um poder hegemônico que se exerce sobre suas classes dominadas e sociedades dependentes. As classes dominantes do Terceiro Mundo, subordinadas aos interesses das do Primeiro mundo, reproduzem e exercem seu poder sobre as classes dominadas nacionais. "A estrutura dependente é demasiado débil para suportar a mais mínima presença das massas populares em atitude contestadora. Daí a frequente violência com que respondem aos primeiros sintomas da reivindicação popular" (FREIRE, 2011, p. 116).

A cultura do silêncio, não raro, implica o reconhecimento da cultura dominante como forma de opressão, mas isso não significa que tudo seja reprodução ideológica dessa, pois há algo próprio aos oprimidos os quais se utilizam desse mecanismo para sobreviver.

Toda relação de dominação e opressão, por si mesma, constitui uma forma de violência, de desamor, na qual o opressor se desumaniza pelo excesso de poder, bem como o oprimido, pela ausência desse mesmo poder. Ressalta-se que muito comumente, a atitude de violência é atribuída ao oprimido quando esse se levanta contra o opressor, ao identificar a opressão. "Entre os incontestáveis direitos que se admite a si a consciência dominadora tem mais estes: o de definir a violência. O de caracterizá-la. O de localizá-la. E se este direito lhe assiste, com exclusividade, não será nela que irá encontrar a violência" (FREIRE, 1969, p. 50).

A partir dessa discussão, é possível refletir que a radicalidade amorosa "[...] não pode ser autoflageladora" (FREIRE, 1969, p. 51) e, desse modo, não deve acomodar-se ao poder exacerbado, o qual provoca a desumanização de todos, até mesmo das elites opressoras.

Essa tentativa de atuar nas contradições, pelo diálogo amoroso, com radicalidade, é caminho possível ao ser humano despreparado para a captação crítica do desafio e atuando de maneira emocional, tornando-se sectário. O sectário, por sua vez, assume uma postura reacionária e antidialógica, tomando a história para si.

Por outro lado, o ser humano progressista radical é aquele que rejeita o ativismo e submete sua ação à reflexão e, como ser crítico, não detém tampouco se antecipa à história, mas capta as suas contradições para, em coletividade, exercer as transformações sociais, na medida em que conhece e age.

O risco da democratização é discutido por Freire pela supremacia do poder detido pelos sectários, pois os fanatismos desses sujeitos acabam por separar os seres humanos de forma a ameaçar a esperança sobre o momento de trânsito vivido. "Incapazes de projetos autônomos de vida, buscam nos transplantes inadequados a solução para os problemas do seu contexto" (FREIRE, 1969, p. 53).

No que remete ao momento contemporâneo, é perceptível a desumanização como possibilidade histórica e essa ocorre em meio a tantos retrocessos os quais envolvem a opressão, a injustiça e a violência com aqueles que possuem menos condições financeiras, que são de etnias diferentes, que possuem outra opção de gênero e, ainda, com todos que possam ser diferentes daqueles que dominam, que retiram dos seres humanos oprimidos o direito de dialogar e decidir sobre as alternativas que se apresentam ao momento em questão.

Reitera-se que os seres humanos são chamados a fazer história e, com a capacidade de criar e decidir, intervir no mundo. Dessa maneira, esses sujeitos poderão intervir no mundo para humanizá-lo, mas não é possível deixar de observar no momento contemporâneo o fenômeno da massificação, em que o ser humano deixa de viver para si e com os outros, para viver para os outros.

Cabe acentuar, ainda, que o atual momento instalou um pensamento em vias de retrocesso, contrário, também, ao conservador, quando para além de instituir a lógica conservadora, rompeu com os direitos daqueles oprimidos e marginalizados, destituindo esses sujeitos de garantias mínimas de suas condições de subsistência. Para reforçar, ainda, essa afirmativa é possível verificar o uso da truculência no enfrentamento a classe oprimida, enfrentamento esse com estratégias de ridicularização e violência.

Nessa direção, estão os reacionários como aqueles que negam os direitos mínimos já conquistados pelos oprimidos e, ainda, em relação à classe trabalhadora promovem o desmonte das garantias trabalhistas instituindo a precarização do trabalho em seus diferentes segmentos. Para o reacionário, a inserção do conservadorismo burguês no seio dos oprimidos associado aos retrocessos, principalmente, aqueles relacionados ao cerceamento da liberdade.

A partir disso, é emergente que o sujeito progressista radical deva mover-se em direção oposta, ao contrário de seguir o reacionário, o sectário. Nessa esteira, o progressista radical não deve comprometer-se com os ideários promovidos pelo modelo civilizatório capitalista, os quais favorecem a dominação pela elite burguesa, mas desenvolver o espírito de cisão, colocando como meta a luta contra a opressão e a desumanização.

Nesse caminho, os progressistas críticos devem trabalhar no sentido de favorecerem a construção de um processo coletivo que permita aos seres humanos refletirem sobre as suas possibilidades e potencialidades, diante de um aprender melhor o que já sabem sobre seu mundo, aprendendo a criar o conhecimento e que esse venha a ser o promotor das ações almejadas para as transformações sociais.

Palavras-chave: Opressão. Criticidade. Transformação social.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

In: RODRIGUES, Ana Cristina da Silva; LINDEMANN, Renata Hernandez; SWENSON, Gabriela Ximendes; SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Anais do XXIV Fórum de Estudos - Leituras de Paulo Freire**: Fronteiras Freireanas - Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças. Bagé, RS: Triálogo, 2023. ISSN 2176-3569

RESUMO

Seres inacabados em um mundo em constante transformação: reflexões a partir de Paulo Freire e Jean-Paul Sartre

Alex Dos Santos[1]

O texto aborda a compreensão de Paulo Freire sobre a incompletude do ser humano e como essa compreensão serve como base para a educação problematizadora, que reconhece a dinamicidade da realidade em constante mudança e se volta para o futuro transmitindo esperança. Além disso, o texto discute a relação entre a incompletude humana e os sentimentos humanos, utilizando a perspectiva apresentada por Jean-Paul Sartre em "Esboço para uma teoria das emoções", que destaca a emoção como uma forma organizada de existência humana e a consciência emocional como não-refletida e consciente de si mesma de forma não-posicional. O objetivo do texto é analisar como a compreensão da incompletude humana e da emoção pode influenciar a abordagem educacional e a percepção do mundo e das relações humanas. O referencial teórico utilizado é principalmente as obras de Paulo Freire e Jean-Paul Sartre.

A partir da compreensão de Paulo Freire sobre a natureza incompleta do ser humano, podemos entender que nós, como indivíduos, somos seres inacabados e inconclusos. Reconhecemos nossa condição de seres em constante processo de transformação, em interação com uma realidade também inacabada e histórica. Diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, os seres humanos possuem consciência de suas próprias inconclusões (FREIRE, 1987, p. 42).

Essa compreensão é a base para a educação, que se manifesta como uma atividade exclusivamente humana. A educação é um processo contínuo, baseado na consciência da incompletude humana e na

1 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Filosofia e Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET PRÁXIS – PET/Conexões de Saberes, FNDE), alexfilosofia11@gmail.com

dinamicidade da realidade em constante mudança (FREIRE, 1987, p. 42).

A educação problematizadora, ao contrário da educação fixista e reacionária, é uma força revolucionária que se volta para o futuro. É profética e, como tal, transmite esperança. Essa abordagem educacional se alinha com a condição humana como seres históricos e com a sua historicidade. Ela se identifica com os indivíduos como seres que vão além de si mesmos - como projetos em constante evolução - e que caminham para a frente, sempre olhando para o futuro. Esses seres humanos são ameaçados de morte pelo imobilismo e o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer retornar ao passado, mas sim uma maneira de compreender melhor o presente, para construir um futuro mais sólido e seguro. Essa abordagem educacional se identifica com o movimento permanente em que os seres humanos estão envolvidos, como seres que sabem que são incompletos e que têm objetivos a alcançar (FREIRE, 1987, p. 42).

Essa perspectiva tem suas raízes nos seres humanos, mas não podemos ignorar que a existência humana está sempre ligada a um mundo e uma realidade. Ela nos mostra que o movimento começa nas relações entre as pessoas e o mundo, com o ser humano sempre presente e estabelecendo uma situação em que está imerso, emergindo ou inserido. É evidente que os seres humanos buscam algo além de si mesmos, mas não podem alcançar a realização em isolamento ou individualismo. Em vez disso, eles precisam encontrar harmonia e solidariedade na existência compartilhada (FREIRE, 1987, p. 43).

Agora que temos essa compreensão da incompletude do ser humano, podemos abordar outro aspecto que expressa muito, em conjunto com a incompletude, e que a consciência muitas vezes usa para compreender o mundo: os sentimentos humanos. No entanto, o conceito de "sentimentos" deve ser tratado com cuidado, pois há o risco de cairmos em um psicologismo. Portanto, é necessário examinar os sentimentos pela perspectiva apresentada por Jean-Paul Sartre em "Esboço para uma teoria das emoções".

Partindo do pressuposto de que somos seres incompletos e possuímos sentimentos, muitos psicólogos entendem a consciência emocional como uma reflexão da emoção, como se a primeira aparência da emoção como fato consciente fosse uma mudança em nosso ser psicológico, ou seja, a emoção seria inicialmente captada como um estado de consciência. No entanto, Jean-Paul Sartre nos mostra em "Esboço para uma teoria das emoções" que a emoção é uma forma organizada de existência humana e que a consciência emocional é, em primeiro lugar, não-refletida e, nesse plano, só pode ser consciente de si mesma de forma não-posicional, sendo a consciência emocional, inicialmente, consciência do mundo (SARTRE, 2018, p. 56).

De fato, um ser humano que sente medo tem medo de algo, mesmo que seja uma angústia indefinida que sentimos em situações como a escuridão ou uma passagem deserta e assustadora. No entanto, a emoção sempre retorna ao objeto que a desencadeou e se alimenta dele. A fuga no medo é um exemplo disso, como se a fuga estivesse antes de tudo o que está diante do objeto, como se o objeto evitado

não estivesse constantemente presente na própria fuga, como tema, razão de ser, aquilo de que se foge. Em outras palavras, o sujeito emocionado e o objeto emocionante estão unidos em uma síntese indissolúvel e a emoção é uma forma de compreender o mundo (SARTRE, 2018, p. 57).

Um indivíduo que busca resolver um problema prático está fora do mundo e percebe o mundo a todo momento, através de seus atos. Se o indivíduo fracassa em suas tentativas, sua irritação é uma maneira como o mundo se apresenta. Para entender melhor a conduta não-refletida, é importante compreender a essência de que uma ação é uma passagem constante do não-refletido ao refletido, do mundo para nós. Nessa reflexão, identificamos o problema, refletimos sobre a ação a ser realizada por nós e depois retornamos ao mundo para efetuar a ação, considerando exclusivamente o objeto agido (SARTRE, 2018, p. 59).

A reflexão sobre nossas ações é possível, mas muitas vezes executamos ações sem nos dar conta disso. Por exemplo, quando escrevo, não estou consciente de cada movimento da minha mão enquanto traço as letras. No entanto, isso não significa que o ato de escrever seja inconsciente. Na verdade, escrever é uma organização consciente da nossa consciência, embora não estejamos conscientes da própria escrita em si. À medida que escrevemos, apreendemos intuitivamente as palavras enquanto elas surgem na caneta, mas não conscientemente. A ação cria uma camada de objetos apropriados no mundo, que são prováveis como seres reais futuros, mas apropriados como potencialidades do mundo (SARTRE, 2018, p. 59-60).

As palavras que escrevemos são exigências que percebemos durante as nossas atividades criadoras. As emoções aparecem como potencialidades que devem ser realizadas. É importante notar que a ação como consciência espontânea irrefletida estabelece uma camada existencial no mundo. Não é necessário estar consciente de si mesmo como agente para agir, pelo contrário, uma conduta irrefletida é consciente de si mesma de forma não-tética. Essa forma de ser consciente de si mesma transcende-se e observa-se como uma qualidade de coisas (SARTRE, 2018, p. 61-62).

É interessante perceber que os próprios meios aparecem como potencialidades que exigem existência. A intuição pragmatista do determinismo do mundo mostra que o mundo é sulcado por vias estreitas e rigorosas que guiam a um objetivo determinado. Essa noção de dificuldade não é reflexiva, mas uma propriedade do mundo que se dá na percepção e é o correlativo noemático de nossas atividades realizadas ou apenas concebidas (SARTRE, 2018, p. 62-63).

Agora temos a capacidade de entender o que é uma emoção: é uma mudança no mundo. Quando enfrentamos momentos em que os caminhos que tomamos se tornam muito difíceis, ou quando não conseguimos encontrar nenhum caminho, não podemos simplesmente permanecer em um mundo tão complicado e imediato. Embora os caminhos possam parecer bloqueados, é essencial que ajamos, tentando mudar o mundo e viver como se as conexões entre as coisas e suas potencialidades não estivessem organizadas por processos deterministas, mas por magia. Deve ficar claro que isso não é um jogo: estamos encurralados e abraçamos essa nova atitude com toda a nossa força. Também devemos entender que essa tentativa não é

consciente como tal, pois se fosse, seria objeto de reflexão (SARTRE, 2018, p. 63).

Palavras-chave: Ser-incompleto. Sentimentos. Educação.

REFERÊNCIAS

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

SARTRE, Jean-Paul. **Esboço para uma teoria das emoções**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2018.

Anais do XXIV Fórum de Estudos – Leituras de Paulo Freire: Fronteiras Freireanas

Tolerância e amorosidade, a fronteira como lugar de encontro e conexões transfronteiriças

O encontro Freireano é reconhecido pelo afeto, pela luta e pela resistência. Anualmente renovam-se nossas esperanças na espera deste momento de partilha, momento onde nos encontramos para celebrar, para construir novos saberes, novas interpretações, para fortalecer e ressignificar o legado de Freire às novas gerações. Em Bagé não foi diferente, com amor e rigorosidade, ampliamos fronteiras, reencontramos abraços e presenças, estabelecemos e reforçamos conexões transfronteiriças. Fica aqui para a divulgação, multiplicação e reinvenção da obra de Paulo Freire, nosso humilde registro. Uma excelente e animadora leitura a todos, todas e todes. Que este seja um instrumento de registro, de estudo, de análise, de novas formulações e de permanente avanço da educação para a transformação.

Fraterno abraço, desde o Pampa Gaúcho.

Ana Cristina da Silva Rodrigues, Renata Hernandez Lindemann
Gabriela Ximendes Swenson e Raissa Lamadril da Silva Silveira
Organizadoras

Triálogo