



**Anais**



**PRÉ COLÓQUIO  
INTERNACIONAL  
PAULO FREIRE -  
PIAUI/MARANHÃO**

**ORGANIZAÇÃO**

Antonio Ferreira de Sousa Sobrinho (UFPI)  
Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes (UESPI)  
Marlúcia Lima de Sousa Meneses (Comitê/PI-CNDE)



UESPI



# **ANAIS PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE PIAUI / MARANHÃ (Evento virtual)**



## **ANAIS**

---

### **PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE PIAUI / MARANHÃ (Evento virtual)**

---

2021



## **UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI**

**Evandro Alberto de Sousa**  
Reitor

**Rosineide Candeia de Araújo**  
Vice-Reitora

**Nayana Pinheiro Machado de Freitas Coelho**  
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

**Gustavo Oliveira de Meira Gusmão**  
Pró-Reitor Adj. de Ensino de Graduação

**Ailma do Nascimento Silva**  
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

**Pedro Antônio Soares Júnior**  
Pró-Reitor de Administração

**Geraldo Eduardo da Luz Júnior**  
Pró-Reitor Adj. de Administração

**Raimundo Isídio de Sousa**  
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

**Joseane de Carvalho Leão**  
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

**Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote**  
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

**Marcelo de Sousa Neto**  
Editor da Universidade Estadual do Piauí



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ • UESPI**



**José Wellington Barroso de Araújo Dias** Governador do Estado  
**Maria Regina Sousa** Vice-governadora do Estado  
**Evandro Alberto de Sousa** Reitor  
**Rosineide Candeia de Araújo** Vice-Reitora  
**Nayana Pinheiro Machado de Freitas Coelho** Pró-Reitora de Ensino de Graduação  
**Gustavo Oliveira de Meira Gusmão** Pró-Reitor Adj. de Ensino de Graduação  
**Ailma do Nascimento Silva** Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação  
**Pedro Antônio Soares Júnior** Pró-Reitor de Administração  
**Geraldo Eduardo da Luz Júnior** Pró-Reitor Adj. de Administração  
**Raimundo Isídio de Sousa** Pró-Reitor de Planejamento e Finanças  
**Joseane de Carvalho Leão** Reitora Adj. de Planejamento e Finanças  
**Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote** Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários  
**Marcelo de Sousa Neto** Editor da Universidade Estadual do Piauí  
**Autores** Revisão  
**Editora e Gráfica UESPI** e-book

P922a Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire Piauí/ Maranhão (1. : 2021 : Teresina, PI).  
Anais Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire Piauí/ Maranhão [recurso eletrônico], realizado nos dias 10 e 11 de junho de 2021 / Organizado por Antonio Ferreira de Sousa Sobrinho, Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes, Marlúcia Lima de Sousa Meneses. – Teresina: FUESPI, 2021.  
E-book.  
  
ISBN: 978-65-89616-21-4  
  
1. Educação. 2. Paulo Freire - Centenário. 3. Resistência. 4. Emancipação.  
I. Sousa Sobrinho, Antonio Ferreira de. II. Moraes, Lorena Raquel de Alencar Sales de. III. Meneses, Marlúcia Lima de Sousa. IV. Título.  
  
CDD: 370.7

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI  
Nayla Kedma de Carvalho Santos (Bibliotecária) CRB 3ª Região/1188

**Fundação Universidade Estadual do Piauí - FUESPI**  
UESPI (Campus Poeta Torquato Neto)  
Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI  
Todos os Direitos Reservados



# **ANAIS PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE PIAUI/MARANHÃ (Evento virtual)**



## **ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS**

---

### **Antonio Ferreira de Sousa Sobrinho (UFPI)**

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Piauí (1972), graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, com Habilitação em Administração Escolar, pela Universidade Federal do Piauí (1984), Especialização em Estatística Educacional pela Universidade Federal Fluminense (1976) e mestrado em Educação, com área de concentração em Planejamento Educacional, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1981). Foi Supervisor Educacional do Movimento de Educação de Base (MEB), Membro do Conselho Estadual de Educação do Piauí chefe do Departamento de Fundamentos da Educação, Diretor do Centro de Ciências da Educação da UFPI, Coordenador Estadual do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no Piauí coordenador do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos (Fórum EJA), Coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, Presidente da Comissão de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI PI). Atualmente é professor adjunto IV do Departamento de Fundamentos da Educação, da Universidade Federal do Piauí com atuação na área de Fundamentos Político-Administrativos da Educação, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo.

Link currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5146593706800464>

### **Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes (UESPI)**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI (2020), Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí -UFPI, Especialista em Metodologia da Educação no ensino superior, pelo Centro universitário Internacional -UNINTER. Professora efetiva da Universidade Estadual do Piauí -UESPI, campus cerrados do alto Parnaíba -Uruçuí, participa como membro do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo NUPECAMPO -UFPI, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Emancipação Humana- NESPEM - UFPI, e do EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO - EPEC- UESPI. Possui experiência com pesquisa e extensão nas áreas: Práticas Educativas, Educação Popular com ênfase na Educação do Campo e Movimentos Sociais.

Link currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/8453882456736221>

### **Marlúcia Lima de Sousa Meneses (Comitê/PI-CNDE)**

Mestra em Educação (2019) pela Universidade Federal do Piauí, Graduada em História (2004) e Educação Física (2006), pela universidade Estadual do Piauí (UESPI), pós-graduada (Lato Sensu): em História Cultural (UFPI) e Desporto escolar (IFPI). Pesquisadora e colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE/UFPI) e da Campanha Nacional pelo Direito a Educação. Professora da Educação Básica (ensino fundamental e ensino médio) da rede pública.

Link currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7893574776525070>



# ANAIS PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE PIAUI / MARANHÃ (Evento virtual)



## COMISSÃO GERAL

---

Antonio Ferreira de Sousa sobrinho (Coordenador do Fórum Piauiense de EJA)  
Maria Erivalda dos Santos Torres- (Presidenta do Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisa)

## COMISSÃO ORGANIZADORA

---

Anny Camila Lima Rodrigues (SEMEC/THE/ NEPHIME (IFMA/TIMON))  
Anny Camila Lima Rodrigues (SEMEC-Teresina)  
Antonio Ferreira de Sousa Sobrinho (UFPI/FORÚM EJA- PI)  
Betiana Soares de Sousa (NUPPEGE/UFPI)  
Ednilson da Silva Cronemberger (NUPPEGE/UFPI)  
Efigênia Alves Neres (UEMA)  
Elson Silva Sousa (SEMED/Aldeias Altas-MA)  
Enayde Fernandes Silva Dias (UFPI)  
Isabel Cristina da Silva Fontenele (UESPI)  
Jefferson de Sales Oliveira (SEMEC/Teresina)  
José Augusto Ribeiro (CEAD/UFPI)  
Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes (UESPI)  
Maria do Socorro Magalhães dos Santos (SEDUC-PI)  
Marlúcia Lima de Sousa Meneses (Comitê/PI-CNDE)  
Patrícia da C. Lima Torres (NUPECAMPO-UFPI)  
Raimundo Nonato dos Santos (CUT-MA)  
Ricardo dos. Santos Almeida (UFAL)  
Tiago Pereira Gomes (ICET/UFAM)  
Walisson da Silva Araújo (UFPI)

## COMISSÃO CIENTÍFICA

---

Ana Célia Sousa Santos (UESPI)  
Edna Magalhães do Nascimento (UFPI)  
Elmo de Sousa Lima (UFPI)  
Fabrícia da Silva Machado (IFMA/São João dos Patos)  
Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves (UFPI)  
Isabel Cristina da Silva Fontenele (UESPI)



# **ANAIS PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE PIAUI/MARANHÃ (Evento virtual)**



Josélia Maria da Silva Farias (UFPI)  
Maria Aparecida do Oliveira Melo (UFRN)  
Maria do Socorro Magalhaes dos Santos (SEDUC-PI)  
Maria do Socorro Santos Leal Paixão (UFPI)  
Raimundo Dutra de Araújo (UESPI)  
Ricardo dos. Santos Almeida (UFAL)  
Tiago Pereira Gomes (ICET/UFAM)

## **COORDENADORES RODAS DE CONVERSA/EIXOS TEMÁTICOS**

### **RODAS DE CONVERSA/EIXOS TEMÁTICOS 1:**

#### **Sala “A”**

Debatedora: Marli Clementino Gonçalves (UFPI) -  
Mediadora: Francislene Santos Castro (UFPI)

#### **Sala “B”**

Debatedora: Maria do Socorro Magalhaes dos Santos (SEDUC-PI)  
Mediador: Maria Eloiza da Silva Monteiro (SEDUC-PI)

### **RODAS DE CONVERSA/EIXOS TEMÁTICOS 2:**

Debatedora: Almerinda Alves da Silva (ESCOLA NORDESTE/CUT/PI)  
Mediador: Antonio Ferreira de Sousa Sobrinho (UFPI)

### **RODAS DE CONVERSA/EIXOS TEMÁTICOS 3:**

Debatedora: Maria do Socorro Borges da Silva (UFPI)  
Mediador: Flávio André Pereira Moura (MNDH - Piauí)

### **RODAS DE CONVERSA/EIXOS TEMÁTICOS 4:**

#### **Sala “A”**

Debatedora: Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha (UFPI/SEDUC)  
Mediadora: Ilana Brenda Mendes Batista (UFPI/CSHNB/GRUPO RODA GRIÓ/GEAFRO)

#### **Sala “B”**

Debatedora: Thaizi Helena Barbosa e Silva Luz (UESPI)  
Mediadora: Josélia da Silva Farias (UFPI)



# ANAIS PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE PIAUÍ / MARANHÃ (Evento virtual)



## RODAS DE CONVERSA/EIXOS TEMÁTICOS 5:

Debatedora: Efigênia Alves Neres (UEMA)

Mediadora: Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes (UESPI)

## PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE PIAUÍ E MARANHÃO 10 e 11 de JUNHO de 2021

---

**Data: 10/06/2021 (Noite)**

18h 30 min. – Mesa de Abertura do Pré-Colóquio Paulo Freire do PI/MA  
Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas - CPFREIRE  
Fórum Piauiense de EJA- FOPIEJA  
Central Única dos Trabalhadores-CUT

18:40h. Apresentação Cultural com a sanfoneira Maria Sebastiana (Aluna EJA/SEDUC-PI)

19h – Conferências de Abertura - Tema: Rumo aos 100 anos de Paulo Freire: da leitura de mundo a emancipação de povos

Conferencistas: Prof. Dr. Danilo Romeu Streck/ Universidade Vale do Rio dos Sinos.

Prof. Dr<sup>a</sup>. Analise de Jesus da Silva/UFGM.

Mediadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Lucineide Barros Medeiros (UESPI)

21:00h: Encerramento com apresentação do vídeo “Esperançar por esse chão”.

**Data: 11/06/2021**

**Horário: 14:00h as 16h**

Rodas de Cultura

(Colóquios e Apresentações dos Resumos Expandidos através dos Eixos Temáticos)

### 1. Educação de Jovens e Adultos no século XXI

Sala “A”

Debatedora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Marli Clementino Gonçalves (UFPI/ADUFPI)

Mediadora: Prof<sup>a</sup>. Ma. Francislene Castro (SEMEC/Teresina)

Sala “B”

Debatedora: Maria do Socorro Magalhaes dos Santos (SEDUC-PI)

Mediador: Maria Eloiza da Silva Monteiro (SEDUC-PI)





# ANAIS PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE PIAUI/MARANHÃ (Evento virtual)



## 2. Educação Popular e Movimentos Sociais

Debatedora: Prof.<sup>a</sup> Esp. Almerinda Alves da Silva (CUT)

Mediador: Prof. Esp. Kassius Klay Lages de Carvalho (SINTE/PI)

## 3. Direitos Humanos e Cultura da Paz

Debatedora: Maria do Socorro Borges da Silva/UFPI

Mediador: Prof. Esp. Flávio André Pereira Moura (UFPI/ MNDH-Movimento Nacional de Direitos Humanos no Piauí)

## 4. Currículo, didática e prática pedagógica na EJA

### Sala “A”

Debatedora: Prof. Dr<sup>a</sup> Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha (UFPI/SEDUC)

Mediadora: Prof<sup>ª</sup> Ma. Illana Brenda Mendes Batista (UFPI/CSHNB/Roda Griô- GEAfro.)

### Sala “B”

Debatedora: Thaizi Helena Barbosa e Silva Luz (UESPI)

Mediadora: Josélia da Silva Farias (UFPI)

## 5. Diversidade e Justiça Social

Debatedora: Prof<sup>a</sup> Efigênia Alves Neres (UEMA/MA)

Mediadora: Ma. Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes (UESPI/PI)

### 17 h: Mesa de Encerramento

Tema “Esperançar em tempos de obscurantismo: desafios e possibilidades da EJA em tempos de pandemia”

Conferencistas: Prof. Dr. Joaquim Luís Alcoforado/Universidade de Coimbra / Centro Paulo Freire- Estudos e Pesquisas

Prof. Agostinho da Silva Rosas/UFPE/ Centro Paulo Freire- Estudos e Pesquisas

Mediadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória Carvalho Moura/PPGED/UFPI

Encerramento: Vídeo musical “Samba da Utopia”

## SUMÁRIO

---

APRESENTAÇÃO .....	13
<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E IDOSOS, EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA COMO CONQUISTA DE DIREITO.....</b>	<b>15</b>
Sara Ingrid Borba	
<b>O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR DE ESPERANÇA.....</b>	<b>19</b>
Ana Beatriz de Souza Andrade Ana Helena Torres Monteiro	
<b>PERSPECTIVAS DA EJA: CAMINHOS DA DESIGUALDADE AO ESPERANÇAR ..</b>	<b>22</b>
Jorrânia Gomes da Silva Eláinne Marcia Lima Tatianne Rocha de Alencar da Costa	
<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: VELHOS PROBLEMAS, NOVOS DILEMAS.....</b>	<b>26</b>
Francisco das Chagas da Paz Soares	
<b>OS DESAFIOS NA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) PARA CONTINUIDADE DO ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA. ....</b>	<b>31</b>
Jayna Melry Pereira Alves dos Santos Rosiana Rodrigues Ibiapina	
<b>PENSANDO, ATRAVÉS DAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE, A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ATUAL CENÁRIO DA PANDEMIA DO COVID-19 .....</b>	<b>34</b>
Ana Helena Torres Monteiro Enayde Fernandes Silva Dias Marli Clementino Gonçalves	
<b>IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO NA EJA DE FLORIANO/PIAUI.....</b>	<b>37</b>
Barbiton de Araujo Torres Ednilson da Silva Cronemberger	
<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI E OS DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA.....</b>	<b>41</b>
Isabel Cristina da Silva Fontineles Ana Raquel Rodrigues Uchôa	



# **ANAIS PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE PIAUI/MARANHÃ (Evento virtual)**



Eugenia Maria Silva Milanez

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EMEF NAZARÉ RODRIGUES:UM  
OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO REMOTA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO  
SOCIAL.....45**

Aline Carla de Sousa Leite Cipriano  
Anny Camila Lima Rodrigues

**ALUNOS DO PROEJA: INCLUSÃO E O ESTUDAR E APRENDER .....49**

Maria Aparecida Cruz

**ENTRE LEMBRANÇAS E SILÊNCIOS: EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS DAS  
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- ABAETETUBA-  
PARÁ-(2005/2008).....53**

Antonilda da Silva Santos  
Mayko da Silva dos Santos  
Mara Rita Duarte de Oliveira

**EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA UNIDADE  
ESCOLAR MÁRIO RAULINO.....56**

Carla Janiele Araújo Rodrigues Soares  
Iarla Lopes Gonçalves

**FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
DESDE BERGSON, RODRÍGUEZ E FREIRE.....59**

Brennan Cavalcanti Maciel Modesto

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO:  
REFLEXÕES PARA UMA PRÁXIS LIBERTADORA .....64**

Naiza Gomes de Sousa Abreu

**A EDUCAÇÃO POLÍTICA EM PROCESSOS DE INCIDÊNCIA COMUNITÁRIA:  
DISPUTA DE NARRATIVAS E CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE  
RESISTÊNCIA VIA ESPAÇOS INSTITUCIONAIS, JUNTO AO PROGRAMA  
LAGOAS DO NORTE .....68**

Lucas Matheus Evangelista Santos  
Lucineide Barros Medeiros

**REFLEXÕES DO PENSAMENTO DO PAULO FREIRE SOBRE A EDUCAÇÃO NA  
BUSCA ATIVA DE JOVENS E ADULTOS .....72**

Débora Patrícia Coelho de Rezende  
Josefina Coelho de Moraes  
Enayde Fernandes Silva Dias

**LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA NECESSÁRIA, COMO PARTE  
DO PROJETO DE LIBERTAÇÃO.....76**



# **ANAIS PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE PIAUI/MARANHÃ (Evento virtual)**



Rhayra Vitória Almeida de Sousa Lima

Lucineide Barros Medeiros

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: ANÁLISE  
SOBRE A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO.....79**

Lorena Raquel de Alencar Sales de Morais

**É POSSÍVEL EDUCAR PARA CIDADANIA E PARA CULTURA DA PAZ? UMA  
REFLEXÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE.....85**

Maria de Jesus dos Santos

**“PAULO FREIRE ENTROU NA UNIVERSIDADE?” UM OLHAR SOBRE A  
PRESENÇA DO PENSAMENTO FREIRIANO NAS UNIVERSIDADES DO  
NORDESTE/BRASIL .....88**

Poliana Gomes de Oliveira Guedes

Maria de Jesus dos Santos

**COMO ESPERANÇAR DIANTE DE VIOLAÇÃO DE DIREITO NA PANDEMIA? ....92**

Marlúcia Lima de Sousa Meneses

Jessica de Sousa Meneses

**CÍRCULO DE VÁRIOS CÍRCULOS: EXPERIÊNCIAS E CRIAÇÕES DO EDUCAR  
EM DIREITOS HUMANOS NA DEFESA DA VIDA E DA JUSTIÇA SOCIAL.....96**

Maria do Socorro Borges da Silva

**CURRÍCULO E O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA: PERSPECTIVA  
FREIRIANA. ....100**

Silmara Bezerra Paz Carvalho

Maria da Glória Carvalho Moura

**EJA NA BNCC: UMA MODALIDADE ESQUECIDA .....104**

Isabel Cristina da Silva Fontineles

Ana Raquel Rodrigues Uchôa

Eugênia Maria Silva Milanez

**PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NO PROJETO INTEGRADOR:  
EXPERIÊNCIAS, DIÁLOGOS E CONSTRUÇÃO PARTILHADA NO PROEJA .....107**

Joselma Ferreira Lima e Silva

Edith Maria Batista Ferreira

**PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO TEMPOS DE APRENDER E O PAPEL DA  
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA SUA CONSTRUÇÃO CURRICULAR.....112**

Maria da Conceição Carvalho Brandt da Luz



# **ANAIS PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE PIAUÍ / MARANHÃ (Evento virtual)**



**FORMAÇÃO INICIAL E SABERES DOCENTES: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE PICOS-PI .....116**

Thaizi Helena Barbosa e Silva Luz

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA FREIREANA: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ENTRE 2015 E 2020.....120**

Anny Camila Lima Rodrigues

Aline Carla Sousa Cipriano

**“A EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA NA PERSPECTIVA FREIRIANA E A PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE TERESINA” .....124**

Jefferson de Sales Oliveira

Maria da Glória Carvalho Moura

Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura

**CÍRCULOS DE CULTURA: EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA E CRÍTICA DA REALIDADE .....127**

Brennda Brasileiro da Silva Lúcio

Maria Raquel Barros Lima

**PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: UMA ALTERNATIVA CRÍTICA AO CURRÍCULO E A DIDÁTICA DA ESCOLA TRADICIONAL NO BRASIL .....131**

Elson Silva Sousa

**PAULO FREIRE E MESTRE PASTINHA: CONVERSAS EPISTÊMICAS .....136**

Francineide Marques da Conceição Santos

Dante Galeffi

**PAULO FREIRE EM SETEMBRO: SÉRIE DE DIÁLOGOS .....140**

Maria Aparecida Vieira de Melo

Maria Erivalda dos Santos Torres

**VIOLÊNCIA ESCOLAR E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA .....142**

Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes

Jéssica Alves da Silva

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVE REFLEXÃO A PARTIR DE PAULO FREIRE .....147**

Francília Sousa Meneses



# **ANAIS PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE PIAUI/MARANHÃ (Evento virtual)**



**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO HUMANO E POLÍTICA  
DE AÇÃO AFIRMATIVA .....150**

Efigênia Alves Neres

**EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E DIVERSIDADE: UMA PERSPECTIVA  
LIBERTADORA PARA A PRÁTICA DOCENTE- NARRATIVAS DAS  
PROFESSORAS REMANESCENTES DE QUILOMBOS DA ESCOLA JOÃO BOSCO  
NA COMUNIDADE ARAPAPUZINHO NO MUNICÍPIO DE  
ABAETETUBA/PÁRÁ. ....153**

Antonilda da Silva Santos

Mayko da Silva dos Santos

Mara Rita Duarte de Oliveira

## APRESENTAÇÃO

Antonio Ferreira De Sousa Sobrinho (UFPI)  
Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes (UESPI)  
Marlúcia Lima de Sousa Meneses (Comitê/PI-CNDE)

Este trabalho, em forma de Anais, busca compartilhar e socializar a contribuição de trinta e oito Resumos Expandidos escritos e apresentados no I PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE PIAUÍ /MARANHÃ (Evento virtual), em uma parceria entre o Fórum Piauiense de EJA, SINTE-PI, SENAC-PI, ADUFPI, CUT-MA, SEDUC-PI, SEMEC-TERESINA, FETRAM/MA, SINTERPUM/TIMON e o Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisa. Nele reforçamos a importância do pensamento de Paulo Freire no processo de formação nas diversas modalidades da educação. Espaços como esses promovem discussões sobre a educação que liberta e emancipa os sujeitos históricos e sociais, transformando os caminhos tortuosos da sociedade opressora-capitalista em uma sociedade com democracia, justiça social e inclusão.

Apesar da crise sanitária que se alastrou por todo o mundo desde 2019, forçando um contexto de Pandemia do vírus Covid-19, comemorar o aniversário do centenário Paulo Freire é algo indispensável pois como já dito “Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. (FREIRE, 1996, p.70), Neste sentido, reconhecemos a situação crítica causada pela crise sanitária a nível mundial, mas ao mesmo tempo reconhecemos ainda, a crise social, política e cultural que vivenciamos a cada dia em nosso país, onde a educação é instrumento para manutenção do modo produção capitalista e do reforça para sociedade dividida em classes. Não devemos fechar os olhos diante da injustiça sociais, nem tão pouco compactuar com essa opressão.

Comemorar o centenário Paulo Freire nos leva a refletir, sobretudo no compromisso com a vida, nos levar a pensar todo esse cenário de opressão.

Paulo Freire presente! Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira! Ele resiste e vive!

### REFERÊNCIA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

# **Eixo 1: Educação de Jovens e Adultos no século XXI**



## A EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E IDOSOS, EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA COMO CONQUISTA DE DIREITO

Sara Ingrid Borba<sup>1</sup>

### RESUMO

O contexto atual caracterizado pela pandemia, apresenta não apenas um problema de saúde pública, social, econômica e política, mas revela as fragilidades de aspectos éticos, morais e de desumanização dos sujeitos, expressos na retirada de direitos constitucionais e aliados ao fortalecimento de todo tipo de exclusão, resultante de uma política governamental que ignora o valor das vidas humanas. É um processo de retrocesso necrófilo e, diante destas breves constatações tem-se a ousadia e a clareza de relacionar os esforços em manter direitos conquistados ao longo das últimas décadas, pois que os mesmos resultam em expressões de experiências concretas fundantes das lutas sociais, incluindo a luta por uma educação pública e de qualidade para todos e todas, enquanto direito inalienável, sendo assim é possível utilizar-se deste direito a qualquer tempo em sua vida, mediante suas condições e independente de motivações. O objetivo deste texto é apresentar pontos de análise preliminar, em documentos oficiais que tratam da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, sobre as garantias de direitos à educação, negados na legislação atual. A importância do estudo está pela evidência ao tema e por servir como denúncia aos processos de exclusão, tendo como foco a exclusão ao discente idoso, os quais ocupam os espaços da EJA, mas não são considerados em suas especificidades nos processos educativos desenvolvidos no âmbito escolar. Reforçando o estigma de que ao idoso não há mais perspectivas futuras. Tal visão está carregada de preconceitos de geração, baseado na ideia do idoso como incapaz, uma vez que já não é considerado produtivo no contexto da sociedade capitalista. É preciso estabelecer novas sociabilidades sob a ótica da visão humanista em que as tecnologias possam fazer parte, mas que esteja sempre a serviço das pessoas e não o contrário. Metodologicamente, esta pesquisa encontra-se fundamentada nos pressupostos teóricos de abordagem qualitativa, assim definida porque ela “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” Minayo (2001, p.22), e assim norteada pela pesquisa exploratória, no sentido de realizar um levantamento dos documentos relevantes e bibliografia básica inicial. Os documentos usados enquanto ponto de

---

<sup>1</sup> Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação – UFPB. Membro do FEPEC – AL. Professora da educação de Jovens e Adultos na rede Estadual de Alagoas. E-mail: [ingridsara80@gmail.com](mailto:ingridsara80@gmail.com)

partida, foram: Constituição Federal de 1988; LDB 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Como referência os estudos de Haddad (2011); Freire (1973) que apontam a importância da educação enquanto parte do processo de humanização dos sujeitos; Arroyo (2017) destaca a importância dos sujeitos da EJA. A discussão do texto transcorre no contexto atual, tendo o enfrentamento à égide do sistema capitalista e suas mazelas e, neste contexto, o que mais se evidencia é a precarização de relações sociais indo contra a perspectiva de garantia do direito, revelando a importância em evidenciar os conceitos explícitos nos vários documentos sobre EJA. Baseados na LDB 9394/96 destaca-se “o artigo 37 da Lei 9394/96 se destina a todos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” e neste mesmo artigo propõe no §2º “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.” Esta base legal passou a fundamentar a referida modalidade de ensino, reafirmando o “direito a continuidade nos estudos”, e ainda destacamos nos textos as expressões como: “idade própria”, “idade regular”, para reafirmar que a educação se dá ao longo da vida, em contraposição a ideia de que a infância é a época de estudar e na fase adulta não se tem capacidades ao estudo. Conforme defendido nos fóruns de debates, como a Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), promovida pela UNESCO, apontou para a necessidade de se estabelecer debates internacionais e definir políticas públicas sobre a educação de jovens e adultos, como prioridade social com vistas ao desenvolvimento humano, compreendendo que a sua formação nunca está terminada, se desenvolve ao longo da vida do ser humano. O que culmina com as afirmações freirianas sobre a inconclusão dos sujeitos. Para Freire (1997, p. 55) “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Ainda nas Diretrizes curriculares encontramos poucas referências ao idoso, uma delas quando aponta a sua primeira função, a reparadora em que a EJA é tida como “uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações”. Neste tópico inclui o idoso como sujeito que contribui com suas experiências, mas não contempla a capacidade deste em aprender, visto que enquanto ser humano é historicamente capaz de aprender de mudar a si e ao mundo em que vive, porque estando no mundo é ser de transformação, levando a olhar os três desafios posto por Haddad e Di Pierro (2000, p. 122): [...] “resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar o imenso contingente de jovens e adultos para a inserção no mercado de trabalho; e criar oportunidades de educação permanente”. Ao que dá seguimento ao texto das DCNs citando a EJA, inclusive quando trata da modalidade em suas duas funções seguintes: a

função equalizadora e qualificadora, no entanto, é visível que a construção política do contexto atual, está voltada para o desmonte de processos democráticos, em confronto ao aparato legal do país, a Constituição Federal de 1988, que defende os pressupostos da participação cidadã. Seria muito significativo se a EJAI promovesse condições dignas e garantias de direitos à educação de qualidade a todos e todas que nela buscam uma oportunidade de melhorias de vida e assumir sua cidadania, na perspectiva da humanização, categoria defendida por Freire em seus estudos e pesquisas, no entanto o crescimento do número de excluídos e dos precarizados, em sua maioria trabalhadores e trabalhadoras, cada vez mais cresce e são ignorados, considerados dentro da normalidade de negação. Seguindo o processo inicial de análise, não foi encontrado referências nos documentos oficiais atuais da educação como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), ações para a continuidade nem garantias de direitos educacionais à população desta modalidade de ensino. O que se tem neste documento, reformulado após crítica sob as condições em que ocorreu, de forma aligeirada e sem considerar a palavra dos sujeitos individuais e coletivos que dela fazem parte, a referência feita a EJA na seguinte proposição: “Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às Diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Tal alinhamento representa reduzir a EJAI aos processos de ensino regular sem considerar suas próprias especificidades. Apesar dos vários referenciais elaborados à luz do contexto da EJAI, o referido documento de base nacional curricular, ignora veementemente as Diretrizes Curriculares da EJA resolução nº 11/2000 que marca para a modalidade as especificidades próprias no atendimento e na construção pedagógica de sua proposta ao desconhecer ainda a diversidade nela existente, os processo de formação docente e, por fim, afunilou a EJAI na preparação para o trabalho e em um reflexo da educação fundamental e do ensino médio, negando sua identidade político e pedagógica, defendida em seus pressupostos históricos e filosóficos, fundantes nos estudos freirianos. Conclui-se, portanto, que é necessário a retomada das proposições freirianas e a cultura popular com o universo da classe trabalhadora, sendo imprescindível reestruturar a educação na perspectiva dialógica, levando em conta dois pontos básicos apontados aqui, o primeiro ponto é avançar na reconquista da EJAI enquanto pressuposto de uma educação política e pedagógica e, o segundo, como direito a educação pública de qualidade em defesa dos povos sujeitos excluídos dos seus direitos.

**PALAVRAS CHAVE:** 1. Educação de qualidade. 2. Idosos. 3. Política educacionais.

## REFERENCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite - do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 294 p. ISBN: 978-85-326-5509-7.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, de 23 dez. 1996

BRASIL **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE)**. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: maio de 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf). Acesso em: 04 junho 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro/RJ, n. 14, p. 108-194, Maio/Ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: abr. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

## O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR DE ESPERANÇA

Ana Beatriz de Souza Andrade<sup>2</sup>

Ana Helena Torres Monteiro<sup>3</sup>

O presente estudo tem como objetivo analisar a história de atuação de uma professora no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) no Piauí e de uma mulher artesã que enxerga nessa modalidade de ensino novas possibilidades. Este conteúdo faz parte de uma pesquisa desenvolvida na disciplina de Fundamentos da Educação de Jovens de Adultos (UFPI/CCE) no qual busca compreender sobre a história da EJA e suas implicações para a sociedade. Tendo como intuito relacionar a perspectiva de Freire (2011,) que afirma que a alfabetização de jovens e adultos não deve ser mecanizada e pautada apenas da decodificação, mas na leitura e compreensão de mundo, possibilitando o aprendiz a fazer a releitura do que está ao seu redor.

A coleta de dados ocorreu no mês de abril de 2021, por meio de entrevista e aplicação de um questionário misto (perguntas objetivas e subjetivas) feito pelo *google forms*. Em relação aos aspectos éticos, os sujeitos participantes foram previamente notificados sobre a finalidade e a voluntariedade em cooperar com a pesquisa, além disso foi informada sobre a omissão de suas identidades. O resultado da entrevista com a senhora artesã, de 51 anos, nos revela que a maioria dos alunos da EJA são trabalhadores com a renda familiar baixa e que necessitam enquanto jovens, deixar a escola para ajudar no sustento em casa. O que explica ainda o alto índice de evasão escolar nesse tipo de modalidade. Além disso, há um despreparo dos professores que tendem a selecionar conteúdos que não fazem parte do dia a dia dos alunos, gerando desinteresse.

Corroborando com Freire (2011), os textos e conteúdos trabalhados na sala de aula, devem ter função social, pois só assim conseguirá produzir sentido em seu leitor. Portanto, ao atuar na EJA, os docentes devem atentar-se a palavras que fazem parte do cotidiano do aluno para que e facilite seu entendimento. Logo, a maioria são trabalhadores e buscam nesse tipo de ensino a melhoria de suas condições de trabalho. Então é função do professor retirar da experiência de vida dos alunos, lições que possam libertá-los para que acima de tudo tenham

---

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí – UFPI/CCE . E-mail: ana\_beatriz\_sa@live.com

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí – UFPI/CCE. Voluntária no Programa de Incentivo de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFPI. E-mail: anahelena\_tm@hotmail.com

autonomia, boa comunicação e desenvolvam novas habilidades. Afinal, esse público ver na escola a possibilidade de recuperar sua dignidade, melhorar sua autoestima por meio da compreensão do mundo e participar da sociedade sem o olhar de marginalização. Quanto as informações do questionário feito com a professora que atua na Educação de Jovens e Adultos é importante destacar alguns pontos. A docente em questão trabalha para uma empresa privada em parceria com Secretaria de Educação do Estado – SEDUC, através do Programa de Mediação Tecnológica, onde todos os municípios do Estado recebem aulas online via satélite.

Quanto ao tipo de relação desenvolvida com as/os estudantes, a professora aponta que é necessário as/os professores atuantes na EJA estarem mais sensíveis a compreender os problemas que as/os estudantes sofrem, como preconceito, vergonha, discriminação pela idade, críticas etc. Pois, estas questões estão presentes nos diversos espaços que as/os estudantes estão inseridos – trabalho, família, escola -, cabendo aos educadores compreender essas demandas. Para ela, a maior dificuldade que sente em relação aos desafios da EJA é fazer com que as/os estudantes se sintam acolhidas/acolhidos na escola, e tenham os conhecimentos adquiridos fora do espaço oficial escolar respeitado, pois como afirma Sousa (2011), os sujeitos da EJA precisam ser pensados como trabalhadores que possuem vasta experiência de vida, com saberes que podem ser potencializados nos mais diversos processos educativos.

Freire (1996), aponta que o ato de ensinar exige querer bem aos educandos, e assim como o autor assume a importância do desenvolvimento afetivo na relação entre educador e educando, a professora acredita que a empatia precisa está presente nas relações dos profissionais que atuam na EJA, pois o processo de retornar para o ambiente escolar é bastante difícil e desafiador para o estudante, onde a escola se apresenta como um novo espaço de socialização, lazer e novas experiências, ou seja, a papel da escola vai muito além da simples procura pela continuação/finalização dos estudos.

Acreditamos que os resultados colhidos na entrevista e questionário, apontam a importância que a EJA carrega para os inúmeros sujeitos presentes nesta modalidade de ensino – educadores, educados, escola, gestores. Mais do que um direito social que busca reparar as diferenças sociais gritantes da sociedade brasileira, percebemos ainda a perpetuação de algumas dificuldades enfrentadas na Educação de Jovens e Adultos, como a evasão escolar. A falta de uma prática afetiva pode colaborar para que as/os estudantes da EJA desistam do objetivo de retornar para a escola e concluir seus estudos. Sabemos que os desafios e dificuldades expostas aqui não traduz todas as exigências da EJA, mas abre caminho para o reconhecimento dos problemas, a compreensão e importância dessa modalidade de ensino, e a motivação em torná-la mais potente, humana e possível.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Paulo Freire. EJA.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 29ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

SOUZA, Maria Antônia. **Um pouco da história da EJA n Brasil.** *In.* Educação de jovens e adultos. 2. Ed. Ver. Atual. E ampl. Curitiba: ibpex, 2011.

## PERSPECTIVAS DA EJA: CAMINHOS DA DESIGUALDADE AO ESPERANÇAR

Jorrânia Gomes da Silva<sup>4</sup>

Elaínne Marcia Lima<sup>2</sup>

Tatianne Rocha de Alencar da Costa<sup>3</sup>

O presente texto tem como objetivo discutir acerca da relevância da Educação de jovens e adultos diante de um contexto social de desigualdade e *invisibilização* dos sujeitos oriundos da classe trabalhadora. O trabalho foi realizado a partir de uma pesquisa de campo no CEJA-Professor Cláudio Ferreira em Teresina que oferta o ensino da EJA, na qual foi realizado um questionário onde foram entrevistados gestores, professores e alunos, com o intuito de analisar o entendimento e perspectivas acerca da modalidade. Para tanto, nos fundamentamos em leituras de Gramsci (2006), Arroyo (2017) e sobretudo em Freire (1996) ao tratar da premissa do esperançar na educação e no desenvolvimento desta voltada para jovens e adultos pertencentes a classe popular.

A EJA está inserida dentro de um contexto da desigualdade social, onde a educação por muito tempo tem sido privilégio da elite. Atualmente a educação é um direito de todos e é assegurada pela constituição no seu art. 205, entretanto ainda faltam as devidas condições ao acesso, principalmente se tratando de alunos da EJA que possuem vários fatores que os impossibilitem de estudar, seja pelo trabalho, por questões familiares, por condições financeiras entre outros. Dito isso, a solução não é a exclusão destes sujeitos, mas sim procurar maneiras de possibilitar o acesso à educação no âmbito das classes populares, visto que

A taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8% em 2018, para 6,6%, em 2019, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (...). Apesar da queda, que representa cerca de 200 mil pessoas, o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos. São pessoas de 15 anos ou mais que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não mais são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples. (TOKAMIA, 2020)

Assim a desigualdade que tem suas raízes fincadas na disputa de classes presente na realidade brasileira, evidencia grande disparidade em todos os segmentos; seja este no campo social, político, econômico e educacional. A luta pelo acesso à educação por parte dos movimentos sociais tem se fortalecido, principalmente a partir da redemocratização brasileira

<sup>4</sup> Graduando do curso de Pedagogia – UFPI, E-mail: [Jorrانيا.gomes@edu.br](mailto:Jorrانيا.gomes@edu.br)

<sup>2</sup> Graduando do curso de Pedagogia – UFPI, E-mail: [elainnemarcia@gmail.com](mailto:elainnemarcia@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduando do curso de Pedagogia – UFPI, E-mail: [tatiannerocha2211@gmail.com](mailto:tatiannerocha2211@gmail.com)



na década 1980, considerada a década perdida em vários aspectos, mas que no âmbito educacional trazia discussões outrora silenciada pela ditadura.

Com a ascensão do neoliberalismo na década de 1990 a educação torna-se alvo da mercantilização, logo a educação destinada a classe trabalhadora será orientada a partir dos interesses da elite, daqueles que pensam a educação para injustamente dominar. Dentro desse contexto a EJA se torna característica da resistência entre jovens, adultos e professores dessa modalidade, pois dentro de tamanha desigualdade, falta de incentivos e a falta de melhores oportunidades alguns conseguem se sobressair.

É mais do que certo afirmar que Freire merece o título de patrono da educação apesar da extrema direita querer a remoção desse título. Freire se preocupou com a educação da classe trabalhadora, desenvolvendo a alfabetização de adultos a partir da contextualização da realidade dos indivíduos, sendo este método utilizado como referência nos mais diversos programas de alfabetização e letramento, não somente no Brasil, mas também adotado em outros países pelo mundo.

Ao conceituarmos a EJA nos atentamos a visão diretor do CEJA no questionário aplicado da pesquisa, onde ele apresenta a EJA como sendo uma metodologia reparadora, ela vem para tentar sanar o déficit que a pessoa já tem, ela vem para suprir essa necessidade que aconteceu no passado, de alunos repetentes, devido a distorção na idade-série, que foram reprovados em algum momento, e que vem a escola para resolver esse problema que se instalou no passado. Arroyo (2017) indica que o educador conheça os grupos sociais, raciais, sexuais de seus alunos havendo uma aproximação, mas também pela identificação de cada um dando lugar a suas condições e resistências coletivas.

Ocultar a EJA como espaço social e político de coletivos de classe é uma perversidade, o traço mais persistente no ambiente escolar são as hierarquias de classe, gênero, etnia, sendo mais presente nos espaços da EJA, na qual são mais nítidos. Outra vertente destacada pelos entrevistados traz uma nova visão acerca da EJA, como acontece na fala de uma aluna: "Eu quero muito entrar na universidade, fazer ENEM, (...), mas esse ano não vou fazer não, estou esperando sair o resultado e se der certo já ingresso na particular." Como evidencia o relato diferente do que a elite pensa parte dos trabalhadores tem sonhos, metas e projetos que vão além da formação básica, por vezes almejam até alcançar o ensino superior que se caracterizam como espaços que não foram pensados para esse público por se tratarem de alunos da EJA, nesse sentido anseiam adentrar na esfera acadêmica, que por vezes é pensado como local onde apenas os jovens ou mesmo aqueles com poder aquisitivo podem estudar.

É necessário romper com o pensamento de que estão muitos velhos para estudar e que é um espaço exclusivo da juventude. Partindo desse pressuposto Freire (1996, p. 29), enfatiza a relação entre a atividade educativa e a esperança. Esperança essa de professores e alunos juntos poderem aprender, ensinar e inquietar-se para assim romperem com paradigmas sociais. De acordo com essa constatação de uma situação de marginalização social, política, econômica e racial na qual encontra-se grande parte dos analfabetos brasileiros, percebemos na perspectiva teórica Gramsciana uma complementação essencial na discussão no sentido que, este faz crítica ao dicotômico sistema educacional a qual é oferecido às classes subalternas integrada por trabalhadores rurais, proletários, operários, domésticas, pessoas que se encontram na condição de oprimidos.

Os escritos de Gramsci nos trazem reflexões acerca da capacidade de problematizar as práticas educacionais que são remodeladas de acordo com posicionamento hierárquico, para os filhos da classe trabalhadora ficava apenas o estudo técnico enquanto que para a elite havia a formação plena, dispondo de todo o aparato teórico que faziam com que exercesse sua cidadania de modo consciente (GRAMSCI, 2006). Parafraseando Freire, dualidade esse existente na relação opressor e oprimido, dominante ou dominado, burguesia ou proletariado. Com isso, a educação não é apenas uma necessidade como um direito, para tanto é fundamental o despertar da consciência crítica dos sujeitos da classe popular para compreender os mecanismos de dominação e que possam intervir criticamente na sociedade. Assim, na perspectiva de Freire compreendemos a educação como prática libertadora e entendemos a EJA como um espaço de resistência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Desigualdade social.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere. v. 2.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

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

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

TOKAMIA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever.

**Agência Brasil,** 2020. disponível em: <

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil->



# ANAIS PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE PIAUI /MARANHÃO (Evento virtual)



[ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos#:~:text=A%20taxa%20de%20analfabetismo%20no,ainda%2011%20milhoes%20de%20analfabetos>.](#) Acesso em: 07 de maio de 2021.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: VELHOS PROBLEMAS, NOVOS DILEMAS

Francisco das Chagas da Paz Soares<sup>5</sup>

### RESUMO

O presente estudo objetiva refletir sobre os desafios que se colocam na EJA durante a crise sanitária, buscando compreender as implicações do ensino remoto para garantia da EJA como direito humano no contexto da pandemia da COVID-19. Trata-se de pesquisa bibliográfica e análise documental, a qual teve como aporte teórico autores, tais como: Freire (2011), Saviani e Galvão (2021), Munhoz (2017), Fantinato et al (2020) e documentos como as Resoluções CEE/PI nº 061/2020, CEE/PI nº 087/2020, CEE/PI nº 001/2021. Dentre os resultados, percebe-se o silêncio nas orientações metodológicas voltadas para EJA durante a pandemia, e que os dilemas dos sujeitos da EJA perpassam o acesso aos dispositivos para acesso à internet.

**PALAVRAS -CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Pandemia. Desafios.

### INTRODUÇÃO

Em março de 2020 o mundo foi surpreendido pela pandemia provocada pelo Novo Coronavírus (SARS-Cov2). Como medida de enfrentamento à crise pandêmica foram adotadas medidas de isolamento social o que acarretou na paralisação da maioria das atividades, evitando aglomerações, inclusive a suspensão das aulas presenciais implicando no fechamento das escolas.

Assim, com a situação imposta pela pandemia, atos normativos a nível federal, Lei nº 14.040; e estadual, resoluções CEE/PI nº 061/2020; CEE/PI nº 087/2020 e Resolução CEE/PI nº 001/2021, foram editados suspendendo as atividades educacionais presenciais em todos os níveis e modalidades de ensino. Posteriormente, foram editadas normas com orientações para os estabelecimentos de ensinos criarem estratégias, embora parciais, a fim de mitigar os prejuízos proferidos aos seus alunos e os professores. Assim, os professores foram/são desafiados a ressignificar, de forma abrupta, a prática docente com um formato de aulas não presenciais, denominado ensino remoto.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de educação que traz as marcas da exclusão social e da invisibilidade nas políticas públicas, os desafios enfrentados pelos estudantes para acompanhar as aulas remotas se tornou ainda maior, pois

---

<sup>5</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Piauí-UFPI, Membro do NIPPC/UFPI; Técnico Administrativo do IFPI; e-mail: [franciscopazs@outlook.com](mailto:franciscopazs@outlook.com).

grande parte destes não tem acesso à internet e nem dispunham de computadores e aparelho celular que possibilitasse as condições favoráveis para acompanhar as aulas devido às próprias condições socioeconômicas.

Assim, a questão fundamental que se coloca é: quais as implicações do ensino remoto para garantia da EJA como direito humano no contexto da pandemia da COVID-19? A partir desta indagação, objetivou-se a refletir sobre os desafios que se colocam na EJA no contexto de crise sanitária à luz dos dispositivos legais.

Para efeito desse texto centramos o estudo nas pessoas jovens e adultas, em tempos de pandemia, iniciando a discussão com as ideias de alguns autores que tratam da problemática, seguida da opção metodológica adotada, resultados e conclusões.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Conforme Fantinato et al (2020, p.105) “o desmonte da EJA [...] em especial nestes tempos em que a pandemia do Covid-19 nos impõe distanciamentos, atinge diretamente os estudantes, diminuindo suas possibilidades de iniciar, ou dar continuidade aos estudos”.

É sabido que, pelas condições socioeconômicas, muitos alunos da EJA não possuem dispositivos e internet para acessar os ambientes virtuais, sem contar que em muitos casos, o aluno tem que acessar as atividades pelo celular na volta do trabalho. Assim, os dilemas da EJA que já eram velhos conhecidos, se tornaram mais notórios durante a pandemia.

Saviani e Galvão (2021, p.38) alertam que,

São conhecidas as múltiplas determinações do “ensino” remoto, entre elas os interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes.

Neste sentido, torna-se necessário resistir aos tempos sombrios que se colocam em tempos de pandemia, com desvalorização da educação e cortes de verbas. Faz-se necessário vigilância de modo que o ensino remoto não se coloque em prática após a pandemia, posto que constitui um instrumento desejável aos anseios do capital.

Nessa conjectura de preocupações com a saúde em meio a tensões políticas, dialogamos com Freire (2011) posto que ainda é tempo de ter esperança, uma esperança não de “esperar”, da passividade de quem espera; mas sim de “esperançar”, da ação de quem vai à luta.

## METODOLOGIA

No que se refere a metodologia, foram empregados dois métodos: a pesquisa bibliográfica e análise documental. Em relação à pesquisa bibliográfica, utilizou-se artigos científicos publicados durante a pandemia e livros que envolvesse a temática EJA. No que tange à pesquisa documental, foram analisadas as seguintes regulamentações: a lei federal nº 14.040 de 18 de agosto de 2020 (Brasil, 2020); Resolução CEE/PI nº 061/2020, de 26 de março de 2020 (Piauí, 2020a); Resolução CEE/PI nº 087/2020, de 19 de maio de 2020 (Piauí, 2020b) e Resolução CEE/PI nº 001/2021, de 21 de janeiro de 2021 (Piauí, 2021), estas últimas em nível estadual, considerando que todas regem o denominado ensino remoto durante o momento pandêmico. A análise dos textos legais tem como objetivo analisar que orientações metodológicas foram emanadas para EJA durante a pandemia.

## DISCUSSÕES E RESULTADOS

A análise dos dispositivos legais nas instâncias federal e estadual, evidencia a invisibilidade dada à EJA. Percebe-se que tanto a Lei nº 14.040, (Brasil 2020) que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, quanto a resolução CEE/PI nº 061/2020 (PIAUI, 2020a), não fazem menção expressa à EJA. Observou-se que este último documento fez apenas referência genérica, quando inclui no art. 2º que “as instituições vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino do Piauí, públicas ou privadas da Educação Básica [...] reorganizarão suas atividades escolares em regime emergencial” (PIAUI, 2020a, p.02).

Na análise da Resolução CEE/PI nº 087/2020, verifica-se que o documento trouxe orientações para todos os níveis de educação básica e incluiu, embora de forma superficial, a modalidade EJA. Constata-se ainda que o documento propõe as escolas a buscarem alternativas para os sujeitos da EJA durante as aulas não presenciais, mas não deixa claro que alternativas seriam essas.

No tocante à Resolução CEE/PI nº 001/2021, que traz orientações de planejamento pedagógico para a retomada das atividades presenciais combinadas com a continuidade das práticas pedagógicas (PIAUI, 2021), o denominado ensino híbrido. Observou-se que o documento não faz referência de forma direta à EJA. Constata-se que a invisibilidade da EJA se inicia na elaboração dos marcos legais e acompanha os seus sujeitos até o dia que deixam a escola. Assim, percebe-se que durante a pandemia os sujeitos da EJA são os mais penalizados.

## CONCLUSÃO

Conclui-se que há nos documentos analisados uma ausência de orientação metodológica para EJA. Evidencia-se de maneira marcante um cenário preexistente de exclusão e desigualdade nas ações voltadas para os seus sujeitos, pois o Estado não consegue dar respostas às emergenciais sociais. Por fim, nos estudos e reflexões realizadas apontamos que são muitos os dilemas dos sujeitos da EJA neste momento pandêmico, que perpassa os desafios da inclusão digital e conexão com internet para acompanhar aulas remotas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL (2020). **Lei nº 14.040** de 18 de agosto de 2020. Congresso Nacional. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em 08 maio de 2021.

FANTINATO, M., FREITAS, A. V., DIAS, J. C. d. M. "Não olha para a cara da gente": ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, 2020. Disponível em: <https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/598/501>. Acesso em 16 abr. de 2021.

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

MUNHOZ, A. S. **Andragogia**: a educação de jovens e adultos em ambientes virtuais. Curitiba: InterSaber, 2017.

PIAUI. **Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/PI nº 061/2020**, de 26 de março de 2020. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais para Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Piauí, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, enquanto permanecerem as medidas de isolamento previstas pelas autoridades sanitárias na prevenção e combate ao Novo Coronavírus – SARS-Cov2. Teresina, PI: Conselho Estadual de Educação, 2020a. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20%20%202020/061-%20CEE-PICovid19-IMPRESSA%20DIA%2026-03-20.pdf>. Acesso em: 08 maio. 2021.

\_\_\_\_\_. **Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/PI nº 087/2020**, de 19 de maio de 2020. Dispõe sobre normas pertinentes à reorganização do calendário escolar referente ao período de excepcionalidade no contexto da situação de pandemia da COVID-19 para escolas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino do Piauí e dá outras providências. Teresina, PI: Conselho Estadual de Educação, 2020b. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20%20%202020/087-20-Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CEEPI-Covid19-Calend%C3%A1rio%20e%20outras%20provid%C3%Aancias.pdf>. Acesso em: 08 maio. 2021.

\_\_\_\_\_. **Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE/PI nº 001/2021**, de 21 de janeiro de 2021. Dispõe sobre o planejamento pedagógico e administrativo para a retomada das atividades presenciais combinadas com a continuidade das práticas pedagógicas remotas que se fizerem necessárias, com intuito de minimizar o impacto decorrente da Pandemia de COVID-19, em complementação às Resoluções CEE/PI nº 061/2020 e CEE/PI nº 087/2020. Teresina, PI: Conselho Estadual de Educação, 2021. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br/Arquivos%20do%20mural/RESOLU%C3%87%C3%83O%2001-21.pdf>. Acesso em: 09 maio. 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. “Educação na Pandemia: a falácia do “ensino” remoto”. **Universidade e Sociedade ANDES-SN**, ano XXXI, janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.sintese.org.br/download/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>. Acesso em 07 abr. de 2021.



## OS DESAFIOS NA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) PARA CONTINUIDADE DO ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA.

Jayna Melry Pereira Alves dos Santos<sup>6</sup>  
Rosiana Rodrigues Ibiapina<sup>7</sup>

O presente texto propõe identificar os desafios na organização didática pedagógica do ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de pandemia, considerando o atual cenário de suspensão das atividades educacionais presenciais nas escolas da rede estadual do Piauí ocasionada pela pandemia da covid 19. Objetiva ainda, evidenciar a metodologia e ferramentas usadas pelos educadores da EJA no ensino não presencial e discutir os impactos do ensino remoto na EJA.

Este estudo é resultado de provocações feitas durante a disciplina Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que proporcionou aos acadêmicos uma reflexão sobre os desafios no ensino não presencial na EJA. A pesquisa se justifica por que ao falarmos da Educação de Jovens e Adultos estamos falando de uma população de trabalhadores, estudantes compostas por jovens, adultos e idosos a maioria com um histórico de vulnerabilidade social, que interromperam os seus estudos para trabalhar, cuidar da família e ajudar no sustento da casa, e com a pandemia essa situação de desigualdade social que perpassa os sujeitos da EJA, só aumentou evidenciando um quadro que os deixa ainda mais invisibilizados.

Neste contexto, o ensino remoto se fez necessário e está sendo um grande desafio para os profissionais de educação, pois a maioria não se considera qualificado para o ensino não presencial, além de não possuírem domínios com ferramentas adequadas para continuidade do ensino, considerando também que, a maioria dos estudantes não possui acesso às aulas por falta de aparelhos eletrônicos, recursos computacionais e internet banda larga. Diante do cenário desafiador, obscuro nunca vivenciado antes, educadores e escolas do mundo todo tiveram que adotar algumas medidas estratégicas. A inquietação no momento era: como desenvolver uma organização didática pedagógica no ensino da EJA em meio aos desafios evidentes? Este

---

<sup>6</sup> <sup>1</sup> Graduanda do curso de Pedagogia – UESPI. E-mail: [jmelry@outlook.com](mailto:jmelry@outlook.com)

<sup>7</sup> <sup>2</sup> Profa. orientadora. Curso de Licenciatura em Pedagogia- UESPI Campus Heróis do Jenipapo. Professora da Educação Básica da rede estadual de ensino no Piauí. E-mail: [rosiana2r@gmail.com](mailto:rosiana2r@gmail.com)

trabalho foi elaborado através de pesquisas bibliográficas, numa abordagem qualitativa como menciona Marconi e Lakatos (2010), com dados e informações colhidas também em documentos cedidos por uma unidade escolar que oferta o ensino na modalidade EJA no município de Campo Maior-Piauí.

Os dados foram interpretados a partir da análise de conteúdo, e para compreensão e explanação do tema abordado, foram considerados os fundamentos teóricos defendidos por autores diversos dentre os quais: Freire (2000, p.42) ao dizer que “mudar é difícil mais é possível” e Libâneo (1994) ao afirmar que o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. Este estudo demonstrou que apesar de não ser simples a organização e execução das aulas remotas, também não é uma missão impossível. Observou-se que mesmo diante das condições desafiadoras, tanto a escola como os docentes encontraram meios e recursos viáveis para desenvolverem as aulas remotas de forma acessível a todos os discentes.

Com isso, ficou evidente a superação dos limites e possibilidades para realização das ações educativas para continuidade do ensino na EJA. Assim, apropriando-se da literatura de Paulo Freire, e de outros autores, considera-se necessário haver mais pesquisas com este tema para que assim possamos encontrar um caminho que realmente proporcione um ensino mais significativo, principalmente no contexto atual da pandemia.

O compartilhamento deste estudo avança no sentido de apontar a atuação para organização didática pedagógica e planejamento escolar na EJA em momentos de crises ou situações emergenciais como a vivenciada em decorrência da pandemia do Covid-19. Entretanto, limita-se no sentido de não evidenciar os anseios gerados com o processo do ensino remoto, sobretudo no que diz respeito as emoções tanto dos professores como dos estudantes, assunto que merece atenção e um estudo mais específico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Organização pedagógica. Ensino remoto.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Desafios da Indignação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica.** São Paulo: editora UNESP, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.



# ANAIS PRÉ-COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE PIAUI / MARANHÃO (Evento virtual)



MARCONI, M. A. & LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

## PENSANDO, ATRAVÉS DAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE, A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ATUAL CENÁRIO DA PANDEMIA DO COVID-19

Ana Helena Torres Monteiro<sup>8</sup>

Enayde Fernandes Silva Dias<sup>9</sup>

Marli Clementino Gonçalves<sup>10</sup>

Os impactos causados pelo Novo Corona Vírus na educação tem sido diversos. As/os educadoras/es comprometidas/os com uma educação de qualidade, que desperte a consciência das/dos estudantes e as/os libertem das opressões do sistema, se encontram preocupados/as com os novos rumos tomados. Pensando a EJA dentro das preocupações das/os educadoras/es, o presente trabalho tem por objetivo analisar a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA no atual cenário da pandemia do COVID-19, através das contribuições de Paulo Freire. Em tempos de regressão, de ataque à liberdade e à democracia, refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos no século XXI, trazendo a contribuição de Paulo Freire, se faz fundamental e urgente, visto que desde a vitória do atual presidente Jair Bolsonaro, em 2018, “as críticas ao educador e ao seu pensamento retornaria de forma contundente”, como afirma Sergio Haddad (2019, p-144). Em seu trabalho: Paulo Freire, o educador proibido de educar, Haddad denuncia que o programa de governo de Bolsonaro para a educação consistia em ameaçar e deslegitimar a história de Paulo Freire, e eliminar o educador/teórico das escolas. Desta forma, elencou-se como problema de pesquisa:

Quais as contribuições de Paulo Freire nos levam a pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto da pandemia causada pelo COVID-19? Esta investigação justifica-se na necessidade de destacar a importância do legado de Paulo Freire para educação, e sua contribuição em defesa da “alfabetização do povo brasileiro e a ampliação democrática da participação popular”, como bem pontuou Francisco Weffort na apresentação do livro de Freire: Educação como prática da liberdade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, buscando compreender um fenômeno em seu ambiente natural, como bem define os autores KRIPHA et.

<sup>8</sup> Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí– UFPI/CCE. Voluntária no Programa de Incentivo de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFPI. E-mail: anahelena\_tm@hotmail.com

<sup>9</sup> Mestra em Educação- UFPI. Professora Substituta na Universidade Federal do Piauí- UFPI. E-mail: enaydedias@ufpi.edu.br.

<sup>10</sup> Doutora em Educação- UFPI. Professora Efetiva na Universidade Federal do Piauí- UFPI. E-mail: marliclementino@yahoo.com.br

al (2015, p. 57), concentrado em uma análise crítica sobre a EJA dentro do ensino remoto no momento de excepcionalidade da pandemia do COVID-19, a partir de uma pesquisa bibliográfica apoiando-se em trabalhos já produzidos dentro da proposta de reflexão aqui abordada.

A Lei 9.394/1996, dispõe, nos artigos 37º e 38ª, sobre a Educação de Jovens e Adultos, e mesmo com a tentativa de mobilização de entidades e governantes dedicados a pensar a educação daqueles, foi em 2003, com a vitória do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva – Partido do Trabalhadores (PT), que as chances de mudanças nas políticas educacionais se abriram, e a alfabetização de jovens e adultos passou a ser reconhecida como uma dívida social e prioridade nacional. (HADDAD; PIERRO, 2015, p. 206).

Com todo histórico de lutas para a garantia de uma educação de qualidade, humanizada e que promova a equidade social de sujeitas/os que se afastaram das escolas por diversos motivos, ninguém contava que fôssemos viver atualmente uma pandemia que já matou mais de 300 mil pessoas vítimas do Corona Vírus, de acordo com o Painel Coronavírus, disponível no site oficial de saúde do governo que traz atualização diária dos casos de óbitos da doença. Buscando diminuir o contágio do vírus e evitar um colapso no sistema de saúde, as aulas presenciais em todos os âmbitos – federal, estadual e municipal - públicas e privadas precisaram ser suspensas, sendo substituídas pelo ensino remoto. Sendo o Brasil um país marcado pela extrema desigualdade social, um dos desafios a ser enfrentado é tentar garantir que as/os estudantes da EJA tenham condições de continuar seus estudos remotamente, pois esse modelo de ensino exige das/dos estudantes acesso à internet de qualidade e recursos tecnológicos – celulares e/ou computadores – que os permitam assistir às aulas.

Paulo Freire acreditava que o melhor método para a tomada de conhecimento e consciência cidadã centrava-se no diálogo, defendendo que os educandos fossem ouvidos, e que a relação entre educador e educando fosse sustentada no diálogo efetivo, crítico e respeitoso entre ambos (HADDAD, 2019, p.145). Sendo assim, é importante pensar estratégias de ensino que permita que educadoras/es mantenham um diálogo de respeito e empatia com as/os educandas/os da EJA que continuam suas rotinas de trabalhos, se expondo ao risco de contrair a doença nos transportes públicos e em seus serviços, mesmo que as campanhas da Organização Mundial de Saúde orientem a população a ficar em casa. Paulo Freire, no livro A Pedagogia da Autonomia, defende a ideia de que ensinar requer uma reflexão crítica sobre a prática docente, pois só através do pensamento crítico sobre a prática docente atual é que a/o educadora/educador melhora sua prática para o futuro. (FREIRE, 1996, p.38-41). Mais do que

nunca, a excepcionalidade do momento vivido pela pandemia do corona vírus, exige que as/os educadoras/es reflitam e repense sobre suas práticas docentes.

O ambiente virtual de ensino precisa ser transformado em um ambiente de afeto, em que as/os educadoras/es e estudantes tenham suas dores e lutos respeitados, sem perder de vista o objetivo do processo de ensino e aprendizagem. As avaliações tradicionais precisam ser repensadas e é necessário buscar novas maneiras de avaliar as/os estudantes da EJA que estão exaustos da rotina de trabalho e tentando adaptar-se ao ensino remoto. É em meio a esse cenário social de pandemia que devemos pensar as contribuições de Freire para nossas atuais práticas docentes, pois somos pessoas sociais, atravessadas/os pelos acontecimentos sociais.

Não se pode medir com exatidão os impactos da pandemia do COVID-19 referente a educação de jovens e adultos, talvez um dos grandes desafios das educadoras/es seja tentar manter as/os estudantes desta modalidade de ensino presentes nas aulas, garantindo assim que o número de evasão escolar não aumente nos anos seguintes. Em meio a esse cenário de incerteza e medo, devemos pensar e praticar o ensino pautado na alegria e na esperança, como defendia Freire. (FREIRE, 1996, p.72).

**PALAVRAS CHAVE:** Pandemia. Paulo Freire. EJA.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 29ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, Sérgio. Paulo Freire, o educador proibido de educar. *In: CÁSSIO, Fernando (Org). Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.* 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Denusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD Bogotá – Colombia.** No. 14, julio – diciembre, p.55-73.

PAINEL Coronavírus. **Coronavírus: Brasil, 2021.** Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso: 13 maio 2021.

## IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO NA EJA DE FLORIANO/PIAUÍ

Barbiton de Araujo Torres<sup>11</sup>

Ednilson da Silva Cronemberger<sup>12</sup>

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada uma modalidade de ensino que está expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) especificamente a partir do artigo 37, assim como na resolução nº 3 do conselho nacional de educação, de 15 de junho de 2010, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância, implicando na garantia do direito à educação de qualidade com vistas a emancipação e transformação da realidade social de seus sujeitos.

Historicamente no Brasil, muitas pessoas, dentre elas a classe trabalhadora não pôde ou não teve a oportunidade de frequentar o período regular escolar entre diversas especificidades. Para tanto, foram inúmeras as lutas levantadas pelos movimentos sociais, bem como a sociedade civil para alcançar que este direito se concretizasse e oportunizassem novas possibilidades aos cidadãos brasileiros que tiveram suas vidas e de seus filhos tão prejudicados.

Ressalta-se que um dos maiores protagonistas que se tornou um marco para que a EJA se materializa-se, dedicando boa parte de sua vida a obras e ações, sendo reconhecido nacionalmente e internacionalmente por todo este trabalho, foi Paulo Freire, educador popular que desenvolveu um dos métodos mais eficazes para alfabetização, sobretudo para adultos, baseadas nas chamadas “palavras geradoras”, levando em conta a realidade dos estudantes.

Com a grave crise sanitária provocada pela SARS-CoV-2 no período de 2020/2021, muitas escolas tiveram que suspender sua oferta de ensino presencial e aderiram a modalidade remota, reinventando suas metodologias, planejamentos, atividades didáticas

<sup>11</sup> Acadêmico do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí -UFPI. E-mail: bar\_biton@outlook.com

<sup>12</sup> Acadêmico do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí -UFPI. E-mail: ednilson.cronemberger@gmail.com

pedagógicas. Em virtude disso, reconfigurou-se um novo modelo educacional, nos quais os educandos migraram da sala de aula presencial e foram emergidos nas plataformas virtuais proposta pelo ensino remoto, e com a EJA não foi diferente.

Neste trabalho objetivamos evidenciar o planejamento de implementação de atividades não presenciais na modalidade da EJA durante a pandemia na rede municipal de Floriano/PI. A pergunta que norteia a pesquisa consiste em: Como foi implantado o ensino remoto na Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais na cidade de Floriano-PI?

A metodologia da pesquisa é de cunho bibliográfico e documental, no que de acordo com Gil (2002, p. 44) “[...]A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”. Conforme Cellard (2014, p.295) a pesquisa documental “[...]possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador [...]”, ainda para o autor, “[...]no plano metodológico, a análise documental apresenta também algumas vantagens significativa [...]”, a exemplo de permitir maior compreensão do objeto em estudo.

Quanto a fonte de dados, foi consultado o projeto para implementação de atividades não presenciais na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) durante a pandemia de Covid-19. Utilizamos como referencial teóricos Paulo Freire (1967), projeto de implementação da EJA proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SME/2020).

Resultados obtidos demonstram que o plano de ação emergencial proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SME)/Floriano para a EJA teve a intenção de implantar ensino não presencial com a finalidade de assegurar a participação e continuidade do processo educativo.

De acordo com documento consultado, identificou-se que as principais ferramentas adotadas foram: “[...] plataforma *google classroom*, *WhatsApp*, *Instagram*, *facebook*, assim como o uso do livro didático e da utilização de atividades impressas que serão desenvolvidas através de estudo orientado [...]” (FLORIANO, 2020c, p.3), pressupondo desse modo, que venham a garantir que o aluno possa desenvolver as suas atividades com o máximo de excelência possível. Salientamos, que isto é primordial para que se possa pensar nos passos seguintes. E justifica-se para que os educandos pudessem dar prosseguimento e continuação aos seus estudos, com todo respeito as especificidades dessa modalidade, uma vez que, tem suas peculiaridades assim como outras formas de ensino. E para tanto como está disposto no texto cada etapa foi pensado de forma diferente, porque, até dentro das etapas tem suas especificidades.



Portanto, o documento da SME/Florianópolis define os passos estratégicos

“Em relação ao quantitativo das atividades relacionadas as turmas de EJA 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª etapas que funcionam no turno da noite, foram feitas reduções na quantidade de atividades referentes a cada componente curricular que foram estabelecidas no plano de ação da SEMED, tendo em vista que uma grande quantidade de atividades a serem respondidas a distância sem a presença do professor poderão causar um desestímulo por parte dos educandos que na maioria dos casos apresentam dificuldades relacionadas a leitura e escrita, baixa visão e sobretudo pouco tempo para a resolução das mesmas por se tratarem de pessoas que trabalham durante o dia tendo somente a noite para se dedicarem aos estudos assim como, a falta de livros didáticos pois os mesmos não contemplam todos os alunos além de apresentar-se ultrapassado em se tratando da sua atualização.” (FLORIANÓPOLIS, 2020c, p.3)

Dessa forma, observou-se que as reduções das atividades foram pensadas para que os educandos não se desestimulassem por tantas dificuldades e desafios que cada um perpassam. Entretanto, mesmo com todo o planejamento bem elaborado por parte da SME, assim como os desafios do ensino remoto para a EJA, sempre haverá nuances a serem resolvidas, uma vez que não há um contato direto na relação professor/aluno no ambiente de aprendizagem, assim como as dificuldades que muitos adultos tem enfrentado com o domínio das tecnologias digitais. Por fim, ressaltamos que a falta de um ambiente próprio de aprendizagem pode acarretar em baixo desempenho dos educandos, sendo necessário todo o suporte na inclusão dos mesmos da modalidade EJA no ensino remoto, além da orientação constante do professor no que refere a estudar em um lugar mais silencioso e iluminado da casa para garantir um maior rendimento educacional na sua aprendizagem.

Consideramos que a implementação das atividades remotas nas cinco etapas da EJA foi instituída pelo plano de ação da SME/Florianópolis que apontou os objetivos; estratégias e período de execução do plano; recursos e avaliação; para volta as aulas seguindo o princípio de garantia a educação e valorização da vida. Por meio deste documento foi assegurado a implementação ao direito à educação e o atendimento da continuidade das atividades educacionais através do ensino remoto para esta modalidade no período pandêmico.

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Brasil **resolução nº 3, de 15 de julho de 2010**. disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category\\_slug=junho-2010-pdf&itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&itemid=30192). Acesso em 05 de maio de 2021.

CELLARD, André. A análise Documental. In: POUPART. Jean, et al. **A PESQUISA QUALITATIVA: Enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução de Ana Cristina Nasser. 4.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p.295.

FLORIANO. **Secretaria Municipal de Educação.** Projeto Para Implementação de Atividades Não Presenciais na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Durante a Pandemia de COVID-19. Floriano-PI, 2020c.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI E OS DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Isabel Cristina da Silva Fontineles<sup>13</sup>

Ana Raquel Rodrigues Uchôa<sup>14</sup>

Eugenia Maria Silva Milanez<sup>3</sup>

O objetivo deste trabalho é analisar a Educação de Jovens e Adultos no século XXI e os desafios em tempos de pandemia, pois o atual cenário pandêmico aponta aspectos que valem a pena ser retratados acerca das dificuldades no que tange a referida modalidade de ensino. A justificativa deste trabalho partiu do pressuposto da importância da EJA no século XXI, na qual, esta modalidade de ensino se encontra inserida na realidade pandêmica, é válido ressaltar que a quantidade de Jovens e adultos que ainda não são alfabetizados e que não concluíram a Educação Básica no Brasil é de fato um número considerável.

Neste sentido, problematizamos esta discursão com a seguinte pergunta: Quais são os obstáculos que acometem o ensino da EJA na atual situação pandêmica? Desta forma, falar de EJA se faz necessário compreender seu contexto histórico para assim dar conhecimento como esta modalidade começou. É notório que a modalidade Educação de Jovens e adultos (EJA) nos dias atuais se parece recente devido ao fato que esse modelo de ensino vem cada vez mais ganhando espaço no contexto da educação brasileira, mas na verdade, é que a EJA não foi construída recentemente, pois a vertente principal de seu surgimento na sociedade brasileira foi, eventualmente proporcionada na realidade externa da escola, ou seja, foi emergida diretamente na comunidade, família, ordens religiosas e no universo sociocultural, como afirma Haddad e Di Pierro (2000, p. 108) “a ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova”. Desta forma, pode-se observar que a EJA não é tão recente no país, pois pode ser verificada desde o Brasil/colônia, na qual, os jesuítas exerciam atividades de cunho missionário onde grande parte das ações eram destinadas a jovens, índios e negros adultos.

Assim, com a expulsão dos jesuítas no século XVIII surgem mudanças no cenário político, sociocultural e econômico. No entanto, nos meados da década de 1930 a educação básica de jovens e adultos começou a abrir os horizontes e marcar seu lugar na história da Educação brasileira, na qual, a Constituição Federal de 1934 surge com a criação de um Plano

<sup>13</sup> Profa. do Curso de Licenciatura em Pedagogia- UESPI/CCM, Mestrado e Doutorado em Educação– UFPI. Membro e pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Política e Gestão da Educação-NUPPEGE/ Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais-NEEPE. Email: [ic.fontineles@hotmail.com](mailto:ic.fontineles@hotmail.com) .

<sup>3</sup>Graduanda do curso de Pedagogia- UESPI/CCM. Email: [eugeniamilanez06@gmail.com](mailto:eugeniamilanez06@gmail.com)

<sup>14</sup> Graduanda do curso de Pedagogia – UESPI/CCM. E-mail: [quell.uchoa@gmail.com](mailto:quell.uchoa@gmail.com)

Nacional de Educação e inclusão direcionado ao ensino primário integral gratuito em que a frequência era obrigatória e este plano também viabilizava um ensino o qual se estendia aos adultos.

Neste contexto, é na década de 1940 que aconteceu diversas transformações na educação desse grupo de alunos. Onde em 1947 surge a CEEA-Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que tinha como estratégias reorientar e coordenar os trabalhos e planos anuais do ensino supletivo para adolescentes analfabetos. A partir de então, surgem muitas campanhas e programas que tinham como objetivo principal combater o analfabetismo no Brasil, neste sentido, nos anos de 1950 foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), em que marcou uma nova fase da educação desses alunos. E entre 1950 a 1960, o educador Paulo Freire se insere no cenário nacional com uma proposta de alfabetização conscientizadora, em que esta proposta propunha um instrumento de libertação das classes oprimidas, assim nos afirma Paulo Ferie (2000, p. 121.) “Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e arbítrio” assim, se observa que o método de Freire, foi de fato o que mais trouxe influências sobre os profissionais ligados à área da educação.

Outra proposta apresentada por Freire foi o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), na qual, propunha um movimento de alfabetização que considerasse o contexto de cada comunidade. No entanto, com o golpe Militar, sofrido pelo então presidente daquela época João Goulart, Freire, por conta de suas ideias de repertório subversivas, foi exilado pelo o novo governo militar e nesta conjuntura o aflorado problema do analfabetismo no Brasil sofre pressões externas, e o governo Militar sente a necessidade de lançar um plano de educação, então cria-se a partir de 1967, o MOBREAL –Movimento Brasileiro de Analfabetismo, na qual, tinha a finalidade de atendimento as necessidades de estado autoritário, e assim sendo, totalmente adverso aos princípios propostos por Paulo Freire.

Neste caso o projeto MOBREAL obteve muitos recursos, em que recrutavam alfabetizadores, na qual, muitos destes professores não tinham qualificações para ministrar aulas para os alunos, e partindo deste pressuposto a forma desorganizada na realização do MOBREAL, fez esse projeto de ensino ser extinto no ano de 1985. Entretanto, todos esses movimentos relacionados acerca da EJA são de suma importância para a busca do aprimoramento dessa modalidade e é a partir desses princípios que se observa que a referida modalidade é sem dúvida dinâmica e metamórfica, especificamente no que desrespeita ao tipo de aluno que a mesma atende, na qual, depende principalmente aos anseios que são exigidas

pelo o comportamento socioeconômico do Brasil. Neste contexto, esta é uma pesquisa de cunho bibliográfico em que tem por finalidade fazer uma abordagem neste segmento de ensino no século XXI atribuindo os desafios advindos da pandemia.

Percebe-se que a educação sempre se encontra em constantes mudanças e atualmente não é diferente, pois os sistemas de ensino sejam públicos ou não, tentam adequa-se às novas necessidades da educação, assim diz Moretto (2011, p. 114) “Hoje, a sociedade e a escola parecem estar despertando para uma nova realidade, e surgem (ainda de forma não generalizada) novos rumos para a educação na escola. O novo foco está na construção interativa do conhecimento”, conforme explicitado por Moretto (2011) deixa bem claro que já estão preocupadas com este cenário de modificação na educação, onde é preciso desenvolver habilidades e competências para o mundo do trabalho. Pois, um dos principais interesses dos jovens e adultos do século XXI é buscar uma via que facilite e der credibilidade para eles se alfabetizar e concluir a Educação básica. E é através da EJA que esses indivíduos conseguem alcançar a formação, para então se manter e ingressar no mercado de trabalho que está cada vez mais competitivo. Mas com surgimento da pandemia provocado pelo o Novo Coronavírus as rotas da educação tiveram que tomar novos rumos.

Desta forma, a EJA que atendia de forma presencial, passa adquirir nos anos de 2020/2021 no seu seio educativo as aulas remotas, como afirma Vidal e Silva (2010, p.02) “o Ensino Remoto proporciona um aprendizado que ocorre num lugar diferente do local de ensino, utilizando técnicas e tecnologias digitais”. Neste sentido, as aulas remotas tem como o principal mecanismo uso de aparelhos de multimídias com isso se faz uma importante observação, principalmente aos diversos jovens e adultos com índices altíssimos de déficits de atenção, que sem a presença do(a) professor(a) de fato e o não uso correto do celular e computador durante as aulas remotas podem gerar resultados negativos para os aprendizados desses alunos.

Outro fator que vale a pena destacar é que dificilmente o ensino remoto chegará ao alcance de todos, pois existem diversos jovens e adultos que por suas condições socioeconômicas não possuem acesso à internet, não possuem aparelhos eletrônicos de qualidade para assistir esse tipo de aula e sem contar os que não sabem nem usar as ferramentas digitais. Então, mesmo sendo um trabalho embrionário construímos esta pesquisa em etapas que vão fortalecer a nossa discussão e dar ênfase a precarização das aulas remotas na modalidade EJA.

Considerando que de forma fundamental há uma necessidade urgente de reconhecer os alunos e professores desta modalidade como pessoas que possuem também direitos que

historicamente têm sido negados, frisamos a importância de informação e conhecimento da história da EJA e toda a luta do povo brasileiro, que veio por seus movimentos sociais.

Dessa maneira, discutimos que o público maior na modalidade EJA são das áreas marginalizadas e com isso requer uma atenção maior, identificar os alunos dentro do padrão educativo da escola, dando a eles o trabalho pedagógico necessário, dar vida às necessidades do professorado e dos alunos jovens e adultos, são medidas cruciais para dar qualificação ao ensino da referida modalidade. Ademais, refazendo a história de hoje e valorizando a que passou, começaremos a respeitar os sujeitos ativos nesta modalidade que estão envolvidos, mas que um dia foram esquecidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA. Século XXI. Pandemia.

## REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 31<sup>o</sup> ed. RJ: Paz e Terra, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo**: A produção do conhecimento em aula. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

PAIVA, J., comp. **Aprendizados ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019, 227 p. Pesquisa em educação/Educação ao longo da vida series. ISBN: 978-65-990364-9-1. <https://doi.org/10.7476/9786599036491>. Acesso em: 06 maio de 2021.

VIDAL, O. F; SILVA, M. M. **O tutor na educação a distância: contribuições da motivação para a aprendizagem online**. <<https://pt.slideshare.net/MARCIO72/otornaeducacaoadistanciacontribuicoesdamotivacaoparaaprendizagemonline>>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EMEF NAZARÉ RODRIGUES: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO REMOTA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

Aline Carla de Sousa Leite Cipriano<sup>15</sup>

Anny Camila Lima Rodrigues<sup>16</sup>

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma realidade do ensino da rede pública do Brasil, que busca oportunizar escolaridade aos que não concluíram os estudos na “idade certa”, sendo possível perceber o empenho do estado na correção de questões sociais tais como exclusão e negação ao acesso escolar. Neste segmento, tais processos de exclusão tornaram-se ainda mais explícitos durante o ano de 2020/2021 com a decretação da pandemia da COVID-19 bem como as medidas de isolamento social para contenção do vírus, o que levou as escolas a adotarem o ensino remoto.

Diante deste contexto a presente pesquisa girou em torno da problemática: quais as dificuldades dos professores da Educação de Jovens e Adultos no ensino remoto? A fim de responder a esse questionamento objetivou-se analisar os desafios enfrentados por professores da EJA do fundamental no ensino remoto durante o isolamento social. A pesquisa justifica-se pela necessidade das pesquisadoras, também educadoras, de promover reflexões acerca do ensino remoto na Educação de Jovens e Adultos, bem como as relações entre ensino não presencial e TICs durante o isolamento social, sugerindo, assim, alternativas significativas para o processo de aprendizagem. Assim sendo, é indispensável promover ações que levem a repensar o uso efetivo das tecnologias pelas escolas, corroborando com a inserção dos jovens e adultos em um ambiente tecnológico em tempos de educação não presencial, sendo imprescindível implementar o ensino *online* no currículo escolar.

A EJA tem um compromisso histórico e social de garantir por meio das ações do estado igualdade de acesso a educação, possibilitando inclusão e justiça, embasadas por meio de um aparato legal (FREIRE, 1970). O contexto de dificuldades porque passavam os atores da EJA

<sup>15</sup> Mestra em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA. Licenciada em História, Bacharel em Direito. Professora Secretária de Educação de Timon e da Secretaria Estadual de Educação do Piauí. E-mail: [alineleiteadv@gmail.com](mailto:alineleiteadv@gmail.com)

<sup>16</sup> Mestra em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA. Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Licenciada em Pedagogia – Universidade Federal do Piauí. Professora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina. E-mail: [annyligres@gmail.com](mailto:annyligres@gmail.com)

se aprofundaram na pandemia aumentando a exclusão dos alunos e sobrecarregando os professores, ampliando o quadro de desigualdades sociais vistas nesta modalidade.

A adoção do ensino remoto representou uma mudança abrupta no contexto escolar brasileiro, apesar da introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ter se iniciado desde a década de 90. Tais transformações levaram a redefinição na educação como sugeriu Barros e Vieira (2021) ao referirem-se aos desafios no ensino remoto, sendo: falta de infraestrutura física das escolas na implementação do ensino em tempos de pandemia; problema de acesso às TICs pelos estudantes, além da falta de estímulo para manter a rotina de estudos; mudança de horário de trabalho que gera dificuldade de acompanhar as aulas; a escassa formação dos professores para atuarem com as TICs; questões financeiras que envolvem a manutenção nos estudos.

Assim, os professores, figuras que conduzem as ações pedagógicas (BARROS; VIEIRA, 2021), tiveram que ressignificar sua profissionalização, incorporando competências e habilidades não adquiridas na sua formação, mas que se viram obrigados a possuí-las.

Fator que chama atenção é a evasão dos alunos do espaço escolar, diminuindo o número de matrícula e de turmas, ocasionado pelas dificuldades de adequação dos alunos com o ensino remoto, uma vez que os discentes com mais idade apresentam dificuldades com uso das tecnologias (PRENSKY, 2001).

Com isso, percebemos que a escola responsável pela formação das gerações futuras precisa repensar o fazer educativo, criando possibilidades de incorporar o ensino online no currículo, bem como identificando as potencialidades das TICs, mas também as limitações, incorporando as mesmas no ambiente escolar como forma de desenvolver uma aprendizagem colaborativa e significativa.

Como procedimento metodológico foi utilizada a pesquisa de campo, pois melhor se amoldava aos objetivos, buscando compreender os desafios dos professores da EJA com o ensino remoto. Na coleta de dados foi usado o questionário, por meio do *Google Forms*, a produção bibliográfica, bem como a observação da participação ativa em grupos de WhatsApp e em reuniões pedagógicas, que deram suporte e fundamento para a realização da pesquisa.

O contexto da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nazaré Rodrigues onde as aulas remotas foram tomadas como medida emergencial, adoção orientada pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, ainda no primeiro semestre de 2020/2021. A escola investigada foi fundada em 1993 e atende mais de mil alunos advindos, na maioria, de bairros periféricos da cidade.



Quanto a estrutura física, a escola possui 36 dependências, sendo 16 salas de aulas, contando ainda com um laboratório de informática, que apesar de ter professora de informática para a EJA, os equipamentos apresentam algumas dificuldades de manutenção e instalação. Porém, a introdução destes equipamentos e a existência de profissional na área de informática remetem a inserção das TICs e aceitação destes conhecimentos no ambiente escolar.

Através disso buscamos nos aprofundar nas compreensões dos professores sobre o uso e dificuldades com as TICs no ensino remoto, por meio de questionário, contendo sete perguntas que foram respondidos no período de 13 a 30 de abril de 2021.

Cabe destacar que do total de 8 professores, 50% se disponibilizaram a participar da pesquisa respondendo o questionário proposto. Foi evidenciado a presença de interlocutores somente do sexo feminino, sendo a formação de duas em História, uma em Ciências e uma não respondeu, sobre a faixa etária 50% disseram ter entre 30 e 39 anos, 25% possuírem entre 40 e 49 anos e 25% na idade entre 50 e 59 anos, mostrando uma diversidade da idade que pode ser significativa no processo de trocas de experiências em sala de aula. Os professores foram questionados sobre a qualidade da sua *internet*, onde 50% responderam mais de 50% *megabytes* e 25% disseram 10 *megabytes*. Há de se constatar que o nível de *internet* interferiu no processo de comunicação entre professores e alunos, uma vez que as respostas identificam pacotes de dados que deixam a desejar no acesso e troca de informações (PETARNELLA, 2008).

Ao serem indagados se o formato de aula remoto proposto pela escola gera conexão entre professor e alunos, para mais de 75% a resposta é positiva, já 25% indicaram que talvez, este indicador é positivo, indicando que o canal do *WhatsApp* tem sido aceito pelos alunos, e tem potencial de interação no processo de ensino-aprendizagem. Na última pergunta se indagamos os professores sobre a satisfação com relação às atividades remotas, onde 75% indicaram estarem insatisfeitas e apenas 25% que satisfeitas, esta resposta nos faz entender que muito ainda deve ser feito para proposição de um ensino remoto efetivo que quebre as barreiras do imprevisto e inseguranças nos usos das TICs.

Com isso, notamos que as tecnologias não estão acessíveis a todos, o que dificulta e exclui sujeitos do processo de ensino aprendizagem, levando professores adotarem habilidades com as tecnologias que até então não dispunham, o que evidencia falta de insatisfações durante o processo, que devem ser reavaliados por meio de ações pedagógicas bem assistidas e objetivos claros com o uso das TICs.

A mudança abrupta provocada pelo ensino remoto, devido ao isolamento social gerou mudanças irrenunciáveis e que repercutiram ao longo da educação brasileira, exigindo

reflexões no processo de ensino aprendizagem, levando a implementação das TICs como parte do currículo escolar.

No ensino da EJA as novas demandas protagonizadas com as problemáticas advindas com a pandemia, ressalta-se a formação dos professores, que exige repensar e reformular a formação inicial e continuada dos mesmos, criando uma escola que converse com o novo, onde a educação dos os jovens e adultos possam contribuir com sua inserção neste mundo digital.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Ensino remoto. Tecnologias da Informação e Comunicação.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. ARROYO, Miguel González. **Educação de Jovens e adultos:** um campo de direito e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C; GOMES, Nilma Lino (orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19- 50.

BARROS, F. VIEIRA, D.A. de P. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 1, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de janeiro, Paz e Terra, 1970.

PETARNELLA, L. Escola analógica: cabeças digitais: o cotidiano escolar frente às novas tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>. Acessado: 10 de agost. de 2018.

## ALUNOS DO PROEJA: INCLUSÃO E O ESTUDAR E APRENDER

Maria Aparecida Cruz<sup>17</sup>

Este estudo objetiva-se por apresentar e analisar algumas reflexões oportunizadas pela educadora vinculada a Diretoria de Assistência Estudantil (DAE) em roda de conversa virtual com educandos do curso Refrigeração e Climatização participantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) Campus Recife/PE. Reafirma-se na experiência a importância da oferta pública da educação profissional integrada ao Ensino Médio e as ações sistêmicas em que a DAE atua para oportunizar a permanência e formação dos educandos vinculados a instituição. A metodologia aqui adotada trata-se de pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por uma revisão de literatura a luz de narrativas dos que dela participaram. No primeiro momento, reafirmamos a relevância do desafio de ensinar e aprender do público da EJA ainda carente de políticas públicas exitosas. Neste sentido, destacam-se as práticas de libertação, emancipação e valorização estudantis proporcionadas por ações práticas no âmbito do PROEJA contributivas a formação integral do cidadão, oportunizando a justiça e inclusão social sujeitos que por motivos adversos em seus cotidianos foram impedidos do acesso ou continuidade em seus estudos e de seus resgates/reinserção ao sistema educativo através do PROEJA oferecendo-se novos horizontes de profissionalização e por meio do itinerário formativo lhes faça compreender dinâmicas do mundo do trabalho e busquem sua autonomia e emancipação para além da lógica perversa do mercado de trabalho, ou seja, consubstanciada por uma educação freiriana. Por conseguinte, o Decreto nº 5.840/2006 revela a decisão governamental que assegura o atendimento à demanda de jovens e adultos excluídos dos processos formais de educação profissional técnica de nível médio ou fundamental, estabelecendo um programa que permite a integração entre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional e a Educação Básica (PROEJA).

Aqui buscaremos ir além da mera sistemática que enuncia o PROEJA como um programa que objetiva unificar as ações de profissionalização à educação geral, desenvolvida na modalidade destinada a jovens e adultos com trajetórias escolares interrompidas ou

---

<sup>17</sup>Mestranda em Ciências de la Educación, Universidad Interamericana, Auxiliar Administrativo, Diretoria de Assistência ao Estudante (DAE), no Instituto Federal de Pernambuco, Recife/PE, Brazil. E-mail: cidavitor2003@yahoo.com.br.

descontinuadas e, portanto, que não completaram seus estudos regulares no período adequado, ou seja, buscaremos aqui dar voz aos estudantes sob uma perspectiva freiriana a partir das estratégias didático-pedagógicas que evidenciam o PROEJA pelo viés inclusivo respeitando a diversidade e os atos de estudar e aprender para a vida utilizando-se de fragmentos de discussões realizadas entre a educadora-educandos sobre os caminhos da educação realizadas com uma turma do PROEJA ao longo do Ensino Remoto Emergencial, em 2020 no Campus Recife/PE.

De início, destacamos que a prática do conhecimento freiriano nas turmas de PROEJA confluem para o enfrentamento às mazelas sociais e uma a educação fundamentada na consciência da realidade dos educandos participantes. Freire, movido pelo sentimento e sensibilidade das demandas do povo consubstanciava-se no entendimento de que o povo incluso socialmente pela educação dignificava-se, portanto, a educação deve se permear pela dialogicidade e conscientização política, ou seja, a educação deve ser libertadora.

Diante do exposto, defende-se aqui que as ações no PROEJA sejam e estejam em contraposição à lógica mercadológica. Freire (1987) ao defender a Educação libertadora, a enuncia como “incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação”. E, em roda de conversa com estudantes do PROEJA foram tecidas as seguintes problematizações a partir do tema gerador Estudar e Aprender em diversos contextos de exclusão social, de início, no dia primeiro de setembro de 2020 em ambiente virtual problematizou-se a importância da educação como estratégia didático-pedagógica que permitisse aos educandos seus posicionamentos, e diante do exposto o estudante 1 enuncia no fórum que “Somos todos excluídos e o PROEJA pode ser nossa reintrodução na sociedade” e o estudante 2 destaca que “Em uma sociedade dividida por classes sociais onde Educação é usada historicamente como um elemento de exclusão social e estruturante da divisão de classes”. Destacou-se, em resposta pela educadora, a educação freiriana como alicerce que conflui a superação das mazelas socioespaciais uma vez que por ela é possível fortalecer uma consciência de classe e que este processo é mais eficiente que a proposta do Estado no que diz respeito apenas ao ato de ofertar educação tornando-se este mero ato de oferta um elemento perigoso, ou seja, o projeto de estado. Freire (1987, p. 79) nos diz que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Logo, a sociedade brasileira requer a valorização de uma educação eficaz, reflexiva, cujos valores democráticos sejam mais objetivos e tendem a aceitar projetos educativos diferenciados.

Diante da fala dos estudantes destaca-se no fórum a escrita da educadora ao enfatizar que “Educação não foi usada como política pelos seus idealizadores, mas, entrou em choque com ideal de Educação oferecida pelo Estado. Tomando um caráter político. Entendeu?”. Observando-se uma dificuldade de entendimento o educando 3 questiona-se “Como estudar e aprender e aprender no PROEJA se muitos professores comentam que estamos nos preparando para o mercado de trabalho?” Nota-se, portanto, a necessidade de elevar a conscientização pela prática pedagógica reafirmando a necessidade da interação dos educadores com os conhecimentos previamente adquiridos pelo educando, explorando as questões relativas aos temas de discussão – do abstrato para o concreto, ou seja, a problematização. A educadora responde ressaltando a importância de Freire e sua prática educativa, pois: “Freire estava mais voltado à educação de adultos e suas experiências, como por exemplo: o discente que trabalhasse como pedreiro, seria alfabetizado utilizando nomes de objetos que ele utilizava em seu dia-a-dia”.

Ao revelar Freire como contributivo ao ensinar e aprender levando em consideração as diversidades e identidades dos estudantes contribuimos para o ato de libertação que não se dá somente no campo pedagógico, mas permeia-se pela valorização das vidas cotidianas e dos aprendizados previamente adquiridos que podem se relacionar no currículo, inclusive recomendando aos estudantes um melhor entendimento e conexão entre os conteúdos ensinados pelos educadores e que enquanto educandos se faz necessária uma interação junto aos educadores para que estes conectem-se as suas realidades revelando o educando como um ser crítico e o educador como um agente viabilizador de reflexões sobre o que está posto na sociedade, trazendo e desnudando o mundo em que vive o discente para a aplicação dos conteúdos em aula, independentemente do contexto em que esta ocorrer, e que a educação neutra é impossível.

Toda discussão conflui e desfecha-se pela escrita do educando 4: “Estudar e aprender é para a vida” e corroboramos com este ato entender que há uma busca para a redução da opressão através da educação. Sendo assim, afirma-se o conhecimento freiriano como um produto existencial, além de humano, cuja evolução epistemológica no ato de pensar a *politicidade* do ato educativo que teoriza consolida sua importância para uma discussão atual da educação e qual educação devemos realizar em nossas práticas educativas. A EJA vem como processo educativo, buscar transmitir e gerar novos conhecimentos, desenvolvendo uma atitude crítica e criativa frente ao conhecimento acumulado e frente à realidade socioeconômica, cultural e ambiental em que vivemos, proporcionando diálogos entre os saberes e a experiência

que jovens e adultos já acumularam e trazem para os momentos de aprendizagem e o PROEJA deve reafirmar isto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Ensino-aprendizado. Educação Humanizadora.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2006.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio – Aprender a dizer a palavra. In.: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

## ENTRE LEMBRANÇAS E SILÊNCIOS: EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- ABAETETUBA-PARÁ-(2005/2008).

Antonilda da Silva Santos<sup>18</sup>

Mayko da Silva dos Santos<sup>19</sup>

Mara Rita Duarte de Oliveira<sup>20</sup>

O presente artigo tem como objetivo estabelecer relações entre as memórias das professoras de Educação de Jovens e Adultos no período entre 2005 e 2008 no município de Abaetetuba e a construção da sua formação docente. Esta temática faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento para conclusão de uma disciplina de especialização em formação docente que estamos fazendo, na qual estamos tentando compreender a temática aqui proposta, a partir da perspectiva de Paulo Freire (1985), que considera o adulto analfabeto como um sujeito de direitos, negados e massacrados pela força hegemônica. Diante do exposto e da necessidade de refletirmos sobre as narrativas das experiências das professoras da Educação de Jovens e Adultos, a problemática surge a partir dos seguintes questionamentos: Que memórias as professoras da EJA, tem sobre os processos formativos em suas experiências? Que marcas essas professoras trazem em suas trajetórias profissionais e pessoais? Que relações podemos traçar entre as histórias de vida das professoras e as discussões que envolvem a Educação de Jovens e Adultos? Essas problematizações estão nos conduzindo na construção e desenvolvimento deste trabalho e conseqüentemente alguns objetivos foram traçados para serem alcançados durante a pesquisa: Estabelecer relações entre as memórias das professoras entrevistadas e sua prática docente; identificar como se deu a relação das professoras com o seu processo de formação e analisar as narrativas com os processos formativos experienciados pelas professoras da EJA. A pesquisa aqui apresentada é importante e de extrema relevância

---

<sup>18</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará-UFPA, especialista em Educação para as relações étnico raciais, pelo Instituto Federal do Pará- IFPA, mestra em Educação e cultura pela universidade Federal do Pará. Professora da Educação Básica da rede municipal do município de Abaetetuba. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa: Memória, Formação Docente e Tecnologia (GEPeMe/UFPA). Email: antonilda.loirinha@yahoo.com.br

<sup>19</sup> Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Pará/UEPA. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e literatura pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia.

<sup>20</sup> Profa. orientadora Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal do Pará (2003). Especialista em Educação e Informática pela Universidade Federal do Pará (1997). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará (1994). Professora Associada I da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (UFPA/Campus de Cametá). Professora do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (UNILAB/CE). Coordenadora do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE). Colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa: Memória, Formação Docente e Tecnologia (GEPeMe). Email: mararitaduarteufpa@gmail.com

considerando, que é necessário também desenvolvermos reflexões acerca da formação dos professores da EJA, para assim, possibilitar a transformação e o redimensionamento dos saberes construídos e das experiências de vida dos sujeitos pesquisados, que vem à tona a partir de suas memórias.

O recorte temporal desta pesquisa se deve ao fato de que neste período de 2005 a 2008 a EJA se configurou na rede municipal do município de Abaetetuba/Pará trazendo novas perspectivas e demandas aos professores no que se refere a sua formação. E para maior elucidação da pesquisa trazemos autores como Freire (1985), Tardif (2002), entre outros. Freire (2011), alega que a formação docente é uma ação que acontece em grupo, ou seja, a interação com os sujeitos que nos fazem, os profissionais que queremos e desejamos ser. E Izquierdo (1989) argumenta que nos lembramos do contexto geral do evento, mas também podemos guardar detalhes simbólicos e que nos impressionam. A metodologia que estamos utilizando é de caráter qualitativa (TRIVINOS, 1987; VENTURA, 2007), e a história oral como referencial teórico-metodológico dentro da abordagem qualitativa se apresentou como uma possibilidade profícua à realização desta pesquisa, sobre a qual Portelli (2001), ressalta: “[...] podemos definir a história oral como o gênero de discurso no qual a palavra oral e a escrita se desenvolvem conjuntamente, de modo a cada uma falar para outra sobre o passado”. (PORTELLI, 2001, P.13).

Para a coleta de dados estamos utilizando entrevistas semiestruturadas, que segundo Gil (2002), “a entrevista é a técnica de interrogação mais flexível, e que pode se caracterizar como informal quando é uma simples conversação focalizada com o tema específico, parcialmente estruturado, guiado parcialmente pelo entrevistador...” (GIL, 2002, p. 117).

Outro elemento que se torna importante nesta pesquisa é a memória que se configura como um processo de propor aos sujeitos pesquisados a retomada do passado. E embasados em Bosi (1995), que define a memória como um processo de rememoração que exige daquele que recorda um refazer, exige uma recuperação do passado a partir do que foi vivido, até o momento presente. Estamos mergulhados na pesquisa acreditando que o processo rememorativo é um elemento importante para se retornar a estudos sobre épocas passadas, mesmo que não sejam tão longínquas, mas capazes de produzir novas reflexões e novas formulações sobre o narrado de um passado vivido. A pesquisa tem quatro professoras como sujeitos, e que atuaram no período de 2005 a 2008 na EJA na rede municipal de Abaetetuba.

A pesquisa em andamento nos aponta como resultados preliminares que ao narrarem suas lembranças em relação a formação, vivenciada no período de 2005 a 2008, da rede municipal de Abaetetuba, as professoras durante o seu processo de formação redefiniram, reorientaram e construíram novos sentidos para suas histórias, dando visibilidade as marcas



positivas e negativas, delineando assim um reposicionamento em relação ao passado, e a memória das professoras evidenciaram que em algum momento de suas vidas foram excluídas da escola, assim como fica explícito em suas falas a importância da EJA como um meio para inserir aqueles alunos que foram segregados ou marginalizados da escola, sendo impedidos de concluir seus estudos em idade própria. Indica ainda que as professoras valorizam e reconhecem os projetos de formação em serviço, fazendo a defesa de que a formação é de extrema importância para os professores desta modalidade de ensino. No entanto, algumas falas apontam para a importância e necessidade de o processo de formação fornecer recursos e oportunidades que facilitem a prática na sala de aula do professor da EJA.

Portanto, a partir da escuta e análise das narrativas foi possível identificar que as relações entre as histórias de vida das professoras da EJA têm a ver com a reinvenção de novas organizações de trabalho à medida que elas reelaboraram suas opiniões e concepções no decorrer do seu processo formativo sobre a prática docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Formação docente. Memórias

## REFERÊNCIAS:

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade. Lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e Terra. São Paulo. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 2002.

IZQUIERDO, Ivan, Bevilaqua, Lia R. M. and Cammarota, Martín. A arte de esquecer. **Estud. av.**, Dez 2006, vol.20, no.58, p.289-296. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n58/22.pdf>

PORTELLI, Alessandro. **História oral como gênero. Projeto história**. São Paulo, n.22, p.9-36. Jun. 2001

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes. Rio de Janeiro. 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo – SP, Ed. Atlas, 1987.

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**. *Pedagogia Médica. Revista SOCERJ*. 2007; 20(5), p. 383-386 setembro/outubro. P. 384

## EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA UNIDADE ESCOLAR MÁRIO RAULINO

Carla Janiele Araújo Rodrigues Soares<sup>21</sup>

Iarla Lopes Gonçalves<sup>22</sup>

A presente pesquisa aborda a relação entre a evasão escolar e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Unidade Escolar Mário Raulino, uma escola pública municipal localizada na periferia da cidade de Altos-PI. Essa temática faz parte de um trabalho em campo da disciplina de Fundamentos Antropológicos da Educação, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), ministrada pelo professor George Michael Alves, no qual tem como objetivo buscar fazer o levantamento e análise da evasão escola da Unidade escolar Mário Raulino, que constatem os motivos da evasão escolar na modalidade EJA.

Nesse contexto, há um número significativo de jovens e adultos que evadem da escola e é de grande importância de todo cidadão ter direito à educação, por isso a justificativa da escolha desse tema, por se tornar relevante e de tratarmos de buscar compreender o início da educação voltada para jovens e adultos no Brasil e a figura do educador Paulo Freire que ganhou destaque como líder dos movimentos de alfabetização, juntamente com organizações da Igreja Católica, como o MEB – Movimento de Educação de Base e sua liderança no II Congresso Nacional de Educação de Adultos. A partir daí, é discutido um dos maiores desafios do sistema educacional na atualidade, a evasão escolar, sendo importante compreender que a vivência dos educandos na escola é parte significativa na construção do saber e neste processo, a escola tem o papel de estimular a continuidade dos estudos e da permanência do seu aluno, que busca um ensino que sane suas dificuldades e que valorize o ser que está ali.

A pesquisa tem como eixo problemático o que o ensino enfrenta quanto a formação específica de educadores para atuar nas diferentes modalidades de ensino, pois a prática pedagógica do professor é fundamental, pois estes alunos procuram no educador um ensinamento que levante a autoestima, que o leve a construir seu próprio saber na articulação de seus propósitos em busca da sua efetiva participação na sociedade. Partindo sob essa ótica, há a necessidade que se conheçam os motivos que estes alunos reconhecem a necessidade de voltar para sala de aula e trazer, pois para muitos não se trata só de deixar de ser analfabetos

<sup>21</sup> Graduanda do curso de Pedagogia – UFPI/CCE. E-mail: carlajaniele1999@gmail.com

<sup>22</sup> Graduanda do curso de Pedagogia – UFPI/CCE Email: lopesiarla@gmail.com

ou semianalfabetos, mas sim de buscar algo muito além de um certificado, como a sua autoestima, sua dignidade, serem aceitos como sujeitos na sociedade, e melhorar suas condições de vida tanto social como cultural e partindo deste pressuposto é imprescindível que os educadores desta modalidade de ensino revejam suas metodologias, e busquem melhorias através de adaptação no curriculum do EJA, garantido por lei, para atender as necessidades destes alunos, assegurando-lhes o direito a uma melhor educação. Além de Paulo Freire, trazemos Corrêa (2007) que retrata a importância de uma gestão do cuidado que, propicie espaços de diálogo, cria instrumentos de acolhimento, ou seja, que reconhece a realidade e necessidade bem como a dificuldade do mesmo.

Para o desenvolvimento desse estudo, foi realizada uma pesquisa explicativa, com abordagem quantitativa, utilizando-se de coleta de dados através de uma entrevista estruturada com perguntas que contemplaram os aspectos gerais, sociais e entre outros que permitiram a análise de ideias, condutas e expressões sobre a realidade vivida e tentando descobrir seus desejos e frustrações com relação ao regresso à escola do EJA, sendo as perguntas aceitáveis, para fazer com que as categorias de respostas sejam significativas, como exemplo saber os seus planos para o futuro. Mediante os resultados colhidos, constatou-se algumas causas que levam à evasão escolar, dentre elas a reprovação, a necessidade de trabalhar e a desmotivação.

De maneira geral, podemos ver especialmente na resposta dos alunos, a vontade de ter um lugar no seu meio social, através da educação, o que corrobora com os autores abordados neste trabalho. Assim, neste sentido, podemos considerar que embora os alunos que frequentam a EJA ainda sejam vistos como fracassados por ter abandonado a escola, é necessário e indispensável que se busque conhecer quais os motivos deste abandono. Na maioria dos casos estes alunos abandonam seus sonhos escolares para ajudar suas famílias. Então, é importante não só a modalidade do EJA, mas também combater essa evasão tanto no ensino fundamental quanto no médio, para mudar este quadro.

Dessa forma, através das reflexões e conhecimentos de Paulo Freire e de outros autores, pode-se esperar que os resultados deste trabalho vêm somar com conhecimento da oferta dessa modalidade de ensino, como também servir de fonte de pesquisa para outros trabalhos sobre a EJA.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Evasão escolar. Exclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Conferência internacional sobre educação de Adultos:** Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996, nº 9.394/96.

BRASIL, Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206)> Acesso em: 20 de novembro de 2018.

CORRÊA, Luis Oscar Ramos. **Fundamentos Metodológicos em EJA I**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes História da alfabetização de adultos no Brasil. *In*: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos**: em uma perspectiva de letra-mento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 27-58.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. 3. ed., 1. reimp. – São Paulo: Rêspel, 2007.

VERGARA, Sylvia Constant.: CALDAS, Miguel P. **Paradigma interpretacionista**: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. RAE, vol.45, n.4, p. 66-72, out./dez. 2005

## FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DESDE BERGSON, RODRÍGUEZ E FREIRE

Brennan Cavalcanti Maciel Modesto<sup>23</sup>

O presente trabalho visa estabelecer princípios subsidiários, ainda que num horizonte distante, nosso otimismo visa apontar para a possibilidade de uma revisão do que compreendemos enquanto Docência e Escola, no que tange a Educação de Jovens e Adultos.

O papel do professor aqui, no entanto, não é pensado compreendido mero reprodutor/aplicador da ordem em um dos diversos aparelhos ideológicos do estado, mas, assim como a própria escola, enquanto passível de atuar de maneira positiva, assumindo papel correlato à transformação de vidas e libertação em sentido amplo. Partindo de três pensadores como referência: o filósofo da duração, Henri Bergson e o Sócrates de Caracas, Simón Rodriguez e aquele que quiçá seja o nome mais relevante da pedagogia Latino-Americana, Paulo Freire.

Sendo assim, visamos suscitar uma discussão de matriz filosófica sobre uma questão muito cara à pedagogia. Faremos uma revisão bibliográfica de dupla natureza, por um lado fazendo direta referência à tradição analítica de fazer filosofia; centrada nas implicações lógico-gramaticais das proposições e, por outro, a filosofia dita continental, que dialoga com as matrizes fundamentais (muitas vezes ocultas) subjacentes às obras em questão.

Destacamos ainda que o presente escrito é fruto, sem dúvidas, de um contexto que poderia ser definido por uma palavra: nefasto. O recorrente e gradativo desmonte da educação pública no Brasil –bem como ocorre, guardadas as devidas proporções ao redor de todo globo– assume desde 2018, sobretudo, uma postura muito mais aguda, salientando aqui a proposta de revogação do título de Paulo Freire como Patrono da Educação brasileira – em caráter meramente ilustrativo das dimensões que tomam as investidas.

De modo paralelo, a proibição do veículo das obras de Maria Montessori durante o regime encabeçado por Benito Mussolini. Em específico, um ponto é visto como bastante natural na “vocação” à docência. É bastante fácil notar que esta profissão (ou caso queira, a sua face pública) se confunde com a vida/face privada e rotineiramente a carreira docente

---

<sup>23</sup> Mestrando Profissional e Graduado em Filosofia – UFP. Professor da Rede Estadual de Pernambuco. E-mail: [brennancmm@gmail.com](mailto:brennancmm@gmail.com)

carrega um forte estigma. Portanto, há muito mais envolvido no processo educacional do que a aplicação de metodologias diversas e o cumprimento de metas de aprovação, por exemplo.

Notadamente existe uma dimensão afetiva (em uma acepção bastante ampla do termo) permeando todos os processos, não cabendo à ocasião discutir se isto é bom ou mau em si mesmo. Ao pensar a possibilidade de debruçar-se sobre uma educação intercultural. Surge espaço para pensar, junto a Walter Benjamin, o apagamento ou a opacidade de um autor de tamanha relevância para as Ciências da Educação ao redor de todo o globo; a exemplo do que narra o filósofo da técnica em *Experiência e Pobreza*, texto onde defende que a Narrativa e o Esquecimento são primordiais à construção e manutenção de um bem-estar social, urge tratar do caráter maniqueísta suscitado pela presente problemático, ainda enquanto um mero esboço de crítica.

É justamente a partir dessa ‘dimensão alternativa’ do processo educacional que parece ser possível criar um ambiente que oportunize uma educação voltada à vida, ao tempo vivido; a Duração conceituada por Henri Bergson, que não olha para o estudante e para sua realidade de maneira apartada, como as ciências duras exigem, mas parte da própria para criar. Portanto, uma perspectiva avessa a mera reprodutibilidade e impessoalidade do modelo em voga e possivelmente partidária de uma educação libertadora, em referência à defendida por Simón Rodríguez.

Portanto, buscamos por meio desta investigação avaliar a plausibilidade de tal aproximação e suas implicações possíveis. A inclinação de Bergson à análise da duração (a inseparabilidade entre o sujeito e o tempo em que vive), a partir do pensamento intuitivo (que em sua obra assume sentido muito diverso do que temos enquanto senso comum), uma oposição radical ao cientificismo característico da psicologia do início do século XX.

Compreendemos que embora Bergson raras vezes tenha tratado de maneira detida sobre a Educação em si, sua compreensão do método intuitivo tem implicações de natureza ética e epistemológica que podem ser trazidas ao universo da pedagogia e possuem profundas interrelações com o pensamento freiriano sobretudo sob as matrizes antropológica e linguística. Em Angicos, por exemplo, foi realizado, um levantamento vocabular prévio, visando a assimilação dos significados destes termos por parte dos alfabetizadores e a organização de acordo com os grupos fonéticos - metodologia esta que delimitou quais seriam as ‘palavras geradoras’; em seguida formaram-se os Círculos de Cultura, nos quais o conhecimento circulava livremente, de modo não hierárquico (aspectos que poderíamos atrelar aos de Irreverência e Comunismo da obra de Rodríguez).

A aproximação entre Bergson e Freire pode se dar, sobretudo, no que tange o Misticismo, que por sua vez é diretamente permeado à ideia de ‘bom senso’, uma ordem de ‘equilíbrio superior’, que serve de norte para a vida prática - uma claríssima definição do que seria ‘autonomia’ kantiana, por exemplo. A qual, o pensador brasileiro assimila, embora critique, de maneira bastante peculiar as possibilidades de uma racionalidade meramente instrumental, enfatizando o a libertação enquanto horizonte. As questões acima também tocam a diferenciação que o filósofo francês estabelece entre as duas formas de pedagogia (baseadas no método Científico e Intuitivo), o místico, aquele que já tem o bom senso, – ou como melhor se aplica ao contexto, o autônomo é aquele que se afasta das predefinições da pedagogia do adestramento (ou da Educação Bancária, nos termos de Freire).

Dessa forma, partindo das subjetividades já existentes; afinal, no que tange a EJA, falamos de sujeitos que, via de regra, possuem uma vida desenvolvida e estabelecida paralelamente à escola, por uma série de razões. Logo, é mister observar que ao partir-se dessa realidade “mundana” ou ainda “extra-escolar”, tocando suas durações, falamos não apenas com eles, mas para eles; atuando de maneira positiva para o desenvolvimento da consciência crítica necessária aos processos de libertação., Sendo assim, ainda que em caráter de esboço, aponta-se aqui como um referencial distinto para o desenvolvimento de uma prática pedagógica libertadora, partindo da linguagem como constituição primeira da subjetividade; do tempo enquanto duração, este amálgama entre mente e mundo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Popular. Método Intuitivo. Pedagogia Libertadora.

## REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tr. Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999

DURÁN, Maximiliano Lionel; KOHAN, Walter Omar. **Manifesto Por uma Escola Filosófica Popular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/15.-Por-uma-Pedagogia-da-Pergunta.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

GUIMARÃES, Áurea Maria; PASTRE, José Luiz. **O pensamento e o movente**: Um ensaio a propósito da experiência da duração ante os processos de aceleração da história e alguns desafios para a educação. Campinas: ETD, 2016.

GUSMÃO, Luka de Carvalho. **Contribuições da filosofia de Henri Bergson para a Educação**, REFASE: Brasília, 2015.

MODESTO, Brennan Cavalcanti Maciel. **Da educação natural à educação popular: Apontamentos sobre o projeto político-educacional presente na obra da maturidade de Simón Rodríguez**. 2019. 26 f. TCC (Graduação) - Curso de Filosofia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFPE, Recife, 2019.

PINTO, Tarcísio Jorge Santos. **Filosofia e Educação em Bergson**. Juiz de Fora: Educação em Foco, 2015

RIBEIRO, Eduardo Soares. **Bergson e a intuição como método na filosofia**. Recife: Parallelus, 2013.

ROCHAMONTE, Catarina. **Henri Bergson: entre intuição filosófica e experiência mística**. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/henri-bergson-entre-intuicao-filosofica-e-experiencia-mistica/>. Acesso em: 3 abr. 2020.



## Eixo 2 - Educação Popular e Movimentos Sociais

## CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO: REFLEXÕES PARA UMA PRÁXIS LIBERTADORA.

Naiza Gomes de Sousa Abreu<sup>24</sup>

O presente trabalho busca refletir sobre a Educação Popular e suas contribuições na Construção do Sujeito crítico, evidenciando práticas de intervenções significativas na sociedade, busca revelar a importância da educação popular na organicidade dos movimentos sociais, considerando a historicidade dessa construção dialética do pensamento freiriano, fundamentando as análises nas contribuições teóricas de vários autores que discorrem sobre o tema, pretende apresentar os métodos e técnicas utilizadas na educação popular fazendo um rico comparativo entre os métodos da educação bancária (tradicional) e as características de cada método. Estabelece um paralelo teórico entre as duas, e como ambas se definem.

Para isso, é importante a compreensão das metodologias que determinam estes dois modelos de educação, evidenciando qual a intencionalidade política que norteia as práticas pedagógicas da educação popular e da educação tradicional. Este trabalho se desenvolve como uma pesquisa descritiva com uma intencionalidade exploratória, é também construída como uma investigação bibliográfica, pois com o estudo, pretende explorar e fazer conhecer o método da educação popular e as suas grandes contribuições para a formação do educando, visando ser um instrumento de encantar o fazer do educador em vários espaços sociais. Esta abordagem é parte de um trabalho monográfico de conclusão do curso de Pedagogia apresentado à Universidade Federal do Maranhão.

A pesquisa discorre e levanta questionamentos quanto aos modelos de educação, trazendo um entendimento, que a concepção bancária é dominante no Brasil e que cumpre bem o seu papel, no sistema capitalista. A educação popular se constitui em um campo pedagógico, carregado de novas perspectivas teóricas e troca de saberes populares e científicos, em uma relação dialética, respeitando os vários conhecimentos e partindo do movimento real e histórico dos acontecimentos. Espera-se que a educação popular seja para fomentar a busca dos direitos e o questionamento da realidade por esse motivo é tão eficaz na organização dos movimentos sociais. Os métodos da educação popular se expressam na busca dos elementos que explicam a realidade social dos sujeitos históricos, sendo, portanto, um mecanismo de pesquisa, de desvelamento da realidade que deve ter intencionalidade política e organizativa.

---

<sup>24</sup> Curso de Pedagogia – UFMA, Especialista em Gestão, Coordenação e Supervisão Escolar. Professora da Rede Municipal de Ensino de Rosário/MA E-mail: naiza\_gomes@hotmail.com

Os estudos mostram que é impossível fazer educação popular sem a utilização de técnicas participativas. No âmbito internacional, o Brasil teve papel pioneiro na constituição do método da Educação Popular, o que explica em parte a sua importância, aqui, na redefinição de práticas sociais dos mais variados campos do saber. Ela começou a se estruturar como corpo teórico e prática social no final da década de 1950, quando intelectuais e educadores ligados à Igreja Católica e influenciados pelo humanismo personalista que florescia na Europa no pós-guerra se voltaram para as questões populares.

As diversas experiências educativas implementadas nos movimentos sociais, serviram para aprimorar o campo pedagógico e conceitual do que hoje denominamos de educação popular, pois se trata de um método pensado pelos sujeitos envolvidos a partir da realidade vivenciada por eles. Nessa perspectiva, movimentos sociais populares adotam a metodologia da educação popular, meios e formas para a organização e a mobilização social.

Nesse sentido “a educação popular procurou ser uma prática político-pedagógica de formação do público a partir de um lugar que se identificava com quem estava de fora ou por baixo na escala social, dependendo das teorias explicativas do popular.” (STRECK, 2006, p. 20). Foram diversas as experiências educativas implementadas nesse período histórico, que juntas implementaram o campo pedagógico da educação popular, que virou referência para as lutas em prol de grupos excluídos socialmente e de diversos movimentos sociais.

Freire (1990) faz vários questionamentos e discorre como deveria ser a postura do professor frente a diversos problemas da comunidade, o autor defendia que o educador poderia aproveitar o momento de uma greve, por exemplo, para falar dos direitos dos trabalhadores, inclusive do direito a greve, o escritor ainda argumenta que o professor que debatesse problemas em torno da defesa do meio ambiente, ou de temas de fundamental repercussão na vida da comunidade, que criticasse o descaso a que se relegam as áreas populares da cidade, de modo geral sem praças, sem jardins, sem verde, seria aquele professor que entenderia a escola como um centro aberto à comunidade e não como um espaço fechado.

A educação popular começa com o momento do buscar, que se dá nas relações homem-mundo, se dá no diálogo e na busca do tema gerador, é o momento em que se realiza a investigação do universo temático. Buscar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre sua própria realidade e a sua perspectiva na ação sobre sua realidade. No momento em que os homens tomam uma atitude ativa no aprofundamento e na exploração das temáticas que o afligem, estes

tomam uma consciência crítica e começam a questionar os problemas e buscam aprofundar no debate daqueles temas da sua realidade. Nessa perspectiva o educador parte para

a análise das falas significativas do educando, buscando selecionar as falas e assim encontrar o tema gerador através de uma síntese da visão de mundo dos educadores-educandos para dialogar com a visão de mundo.

O educador apresenta os temas geradores e educador-educandos juntos escolhem o contra tema. Percebe-se que o tema gerador nasce da problematização da realidade que é feita no âmbito local onde estão os educandos, para o plano geral, acontece no momento em que os envolvidos exprimem sua visão de mundo, parte da realidade local para estabelecer um diálogo coletivo, num sentido mais amplo. A metodologia da educação popular transforma os princípios metodológicos que tem uma legitimidade universal e imutável em algo dialético e, portanto, revolucionário, pois é construído a partir de situação concreta e problematizada pelo educador, neste sentido, é salutar trazer para a pesquisa a problematização feita pelo educador. Nesse sentido se lança um olhar mais profundo sobre essa educação que tem a liberdade como sua principal bandeira, conforme advogava Paulo Freire, visando reencantar a educação tradicional.

No Brasil a educação não passa por seus melhores tempos, nota-se que é necessário revolucionar o sistema educacional tornando-o atraente para os educandos e motivador para os educadores. Dessa maneira o método vivenciado na educação popular, propicia aos sujeitos a reflexão de qual é seu lugar no mundo, na sociedade e o mais importante, compreender a dinâmica da luta de classe, pois a educação formal cumpre um papel ideológico em sociedades de classes e, portanto, as ideias que perpassam as bases teóricas são as da classe dominante, nota-se a necessidade de criar meios governamentais para que a educação popular se torne uma política pública de governo, Gadotti (2013 p.6) se referindo à importância da educação popular ser política pública de governo afirma, “[...] Política pública implica certo posicionamento do Estado frente a determinados problemas e desafios gerais ou de determinados grupos sociais.” Partindo das reflexões do texto e corroborando das ideias dos autores citados neste recorte monográfico, cria-se uma expectativa de que a educação popular precisa encontrar mais espaço nos campos institucionais para assim conseguirmos formar sujeitos críticos e emancipados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Popular, Educação Bancária, Movimentos Sociais.

## REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 26ª Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo

Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

STRECK, Danilo. R. A **Educação popular** e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? . Revista Brasileira de Educação, 2006.

GADOTTI Moacir. **Estado e educação popular** - Desafios de uma Política Nacional, 2013

Disponível em:

[http://www.participa.br/articles/public/0006/3700/Estado\\_e\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Popular\\_-\\_Gadotti.pdf](http://www.participa.br/articles/public/0006/3700/Estado_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Popular_-_Gadotti.pdf). Acesso em: abril de 2021.

## A EDUCAÇÃO POLÍTICA EM PROCESSOS DE INCIDÊNCIA COMUNITÁRIA: DISPUTA DE NARRATIVAS E CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA VIA ESPAÇOS INSTITUCIONAIS, JUNTO AO PROGRAMA LAGOAS DO NORTE

Lucas Matheus Evangelista Santos<sup>25</sup>

Lucineide Barros Medeiros<sup>26</sup>

A Educação Popular é ferramenta para a formação política, em um processo que implica na conscientização das sujeitas e sujeitos sobre a realidade a que estão condicionados e faz despertar processos de mobilizações de condições para enfrentar tal realidade. As sujeitas e sujeitos se percebem enquanto protagonistas de soluções coletivas transformadoras de sua realidade, articuladas a um projeto de sociedade, transformada, que querem alcançar.

Nesse íterim é que se apresenta o objetivo dessa discussão: situar a educação política, enquanto construção dos processos de Educação Popular, na luta das famílias moradoras da Avenida Boa Esperança, na zona norte de Teresina (PI), em resistência à remoção prevista nos marcos do Programa Lagoas do Norte, realizado pela Prefeitura Municipal de Teresina (PMT). Somam na resistência diversos coletivos e pessoas posicionadas na defesa do direito à cidade para todos(as). Nesse conjunto está o projeto de Extensão Universitária da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), protagonizado pelo Corpo de Assessoria Jurídica Popular (CORAJE) que, a partir das construções jurídicas e políticas, atua na organização da comunidade, orientado pelos princípios da Educação Popular, em favor da elaboração de narrativas de disputa, integrada ao processo de resistência ao Reassentamento Involuntário imposto pela PMT.

O Reassentamento Involuntário a que se faz referência indicam 1730 imóveis passíveis de desapropriação, acarretando na afetação de mais de 2.000 famílias ao todo. A remoção traduz-se como violência por diversos motivos, incluindo a perda das relações com o território, com as vizinhanças, com os modos de vida cultural, de trabalho e outras. A mobilização para impedir o cumprimento desses propósitos vem sendo conduzida pelo Centro de Defesa Ferreira de Sousa. As soluções coletivas transformadoras da realidade, feitas pelas famílias residentes na Avenida Boa Esperança e pela Assessoria Técnica Popular dos atingidos, tem se traduzido, além das produções jurídicas e políticas, em ações concretas como a criação do Museu

<sup>25</sup> Graduando no Curso de Direito – Universidade Estadual do Piauí. E-mail: [lucasmatheussantos@live.com](mailto:lucasmatheussantos@live.com)

<sup>26</sup> Professora da Universidade Estadual do Piauí. Doutora em Educação. E-mail: [lucineidebarros@cceca.uespi.br](mailto:lucineidebarros@cceca.uespi.br)

Comunitário da Boa Esperança, estratégia que visa recobrar e preservar a memória coletiva do território e das lutas. As ações de estratégias nos seus mais diversos campos convergem na luta pelo direito à moradia, englobando a ação geral do direito à cidade, salvaguardado na Constituição Federal do Brasil.

A educação política faz-se presente nas supracitadas mobilizações enquanto componente mais amplo da educação popular da seguinte forma: a participação da comunidade dialoga diretamente com a perspectiva de rompimento com os processos de centralização e controle autoritário do Estado ao produzir políticas públicas de interesse social de maneira vertical, uma vez que, por se propor horizontal, a participação se dá por meio de atos, passeatas, manifestações, realização de discussão e formulação de posicionamento público, além da sistematização dessas ações em documentos, projetos, pareceres, relatórios, pesquisas antropológicas e manifestações junto aos órgãos públicos de defesa dos direitos coletivos e difusos, como o Ministério Público e a Defensoria Pública. A construção dos conteúdos dos documentos traduz uma atitude política, que na visão de Freire (1985), deve necessariamente existir no trabalho social comprometido com a mudança. Por debruçar-se nesse processo político que vem ocorrendo ao longo de anos e que resultou na elaboração de diversas produções de cunho jurídico e político, trata-se de uma análise de natureza qualitativa, baseada em levantamento bibliográfico (TRIVIÑOS, 2008)

considerando as seguintes categorias, interrelacionadas: Educação Popular, educação política e movimento de resistência, com destaque para a incidência do CORAJE, implicando posturas dialógicas, críticas e reflexivas (FREIRE, 2005), considerando conhecimentos acadêmicos e vivência dos espaços educativos não escolares, pelo compartilhamento de informações, saberes e conhecimentos populares, planejamento e avaliação conjuntos. Parte das inspirações teóricas que fundamentam o projeto de pesquisa vem dos ensinamentos de Paulo Freire, quando propõe a realização de um processo de transformação social, tendo como sujeito o trabalhador social que, por sua vez, deve operar na realidade a partir da atitude de mirar e de admirar. O processo de atuação social (FREIRE, 1985) deve favorecer a percepção da realidade concreta com as suas particularidades, situando-a como parte de uma estrutura social que “está sendo” e, nesse caso, pode ser transformada pelos sujeitos protagonistas de soluções coletivas, necessitando da intervenção de sujeitos sociais comprometidos com o novo.

A percepção crítica de suas realidades e do que os cerca fazem parte do exercício pleno da cidadania dos sujeitos críticos, requerendo-se, portanto, posicionamentos não-neutros e que não silenciem ou escondam sua opção no emaranhado de suas técnicas. Por fim, os resultados sindicam uma contribuição importante, que tanto contribui com a comunidade como com a

formação dos estudantes envolvidos em um processo de diálogo de saberes e conhecimentos na afirmação do direito à cidade, ao território de pertencimento, à moradia e à construção da memória coletiva, considerando o protagonismo dos moradores na produção de documentos que sustentam posicionamentos e proposições, desafiando o modo predominante de administração do Estado. Pretende-se dar publicidade aos resultados através da comunicação em eventos e instrumentos de divulgação de resultados de trabalhos acadêmicos e científicos, além de contribuir com a produção e o aprofundamento das discussões e análises em grupos de pesquisa e extensão universitária, em grupos comunitários do Piauí e do Brasil, nas discussões sobre a construção da assessoria técnica popular e da assessoria jurídica universitária popular.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direito à cidade e à moradia; Programa Lagoas do Norte; Comunidade Boa Esperança; Assessoria Jurídica Popular.

## REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HARVEY, David. O direito a cidade. **Lutas sociais**. São Paulo, n.29, p. 73-89, jul./dez. 2021.p. 1-19.

LIMA, Mateus Fernandes Vilela. O **direito à moradia e as políticas públicas habitacionais brasileiras da segunda década do século XX**. Geo UERJ, Rio de Janeiro, nº 36, 2020.

PEREIRA, Lucas Coelho, MORAES, Maria Dione Carvalho de. **Entre “Teresina nasceu aqui” e “Aqui no Poti e lá em Teresina”**: identidades e alteridades na memória oral do bairro Poti Velho (2014). Disponível em:  
[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj c4qXS0bfwAhW8IbkGHASrDhsQFjAAegQIAhAD&url=https%3A%2F%2Fwww.encontro2014.historiaoral.org.br%2Fresources%2Fanaais%2F8%2F1397482587\\_ARQUIVO\\_Artigo\\_A\\_BHO\\_Pereira\\_Moraes\\_2014.pdf&usq=A0vVaw2Tuba0kcfFUQCiACh2H\\_J6](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj c4qXS0bfwAhW8IbkGHASrDhsQFjAAegQIAhAD&url=https%3A%2F%2Fwww.encontro2014.historiaoral.org.br%2Fresources%2Fanaais%2F8%2F1397482587_ARQUIVO_Artigo_A_BHO_Pereira_Moraes_2014.pdf&usq=A0vVaw2Tuba0kcfFUQCiACh2H_J6). Acesso em 30 de abril 2021.

TERESINA, Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação (SEMPLAN). **Relatório de Avaliação Ambiental e Social**. Teresina: SEMPLAN, 0214.

TERESINA, Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação (SEMPLAN). **Plano de Reassentamento involuntário - PRI Mocambinho**. Teresina: SEMPLAN, 2016

TERESINA, Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação (SEMPLAN). **Teresina: Perfil dos Bairros**: Regional SDU Centro Norte. Bairro Poti Velho. 2018. Disponível em



<https://semplan.teresina.pi.gov.br/wp-content/uploads/sites/39/2018/06/POTI-VELHO-2018.pdf>. Acesso em dezembro de 2019.

TERESINA. **Plano de Assistência Social do Município de Teresina 2014-2017**. PMT, 2014.

TORRES, Alfonso. **La educación popular: trayectoria y actualidad**. Bogotá: Editorial El Buho, 2007.

TRIVINOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

ZIBECHI, Raul. **Territórios em resistência: cartografia política das periferias urbanas latino-americanas**. Rio de Janeiro: Consequencia Editora, 2015.

## REFLEXÕES DO PENSAMENTO DO PAULO FREIRE SOBRE A EDUCAÇÃO NA BUSCA ATIVA DE JOVENS E ADULTOS

Débora Patrícia Coelho de Rezende<sup>27</sup>

Josefina Coelho de Moraes<sup>28</sup>

Enayde Fernandes Silva Dias<sup>29</sup>

Com o início da pandemia do Novo Coronavírus no Brasil e fechamento das escolas, houve uma grande preocupação com a Educação Básica principalmente nas escolas públicas em todo país. Nessa ocasião, algumas instituições ainda não haviam iniciado as aulas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma o educador tinha que pensar em uma forma em motivar os estudantes e buscaram alternativas para manter os estudantes integrados ao ambiente escolar. Em que o Paulo Freire influencia na Busca Ativa na Educação de Jovens e Adultos.

A pandemia do novo coronavírus tem reforçado a atualidade da filosofia paulo-freiriana não só na educação e na pedagogia, mas também na vida. Do ponto de vista da educação libertadora de Paulo Freire, a pandemia evidenciou o agravamento, cada vez mais, das desigualdades sociais produzidas pelo modo de produção capitalista na sua filosofia neoliberal e de Estado mínimo.

Dessa maneira, apresentou-se um problema na pesquisa: Quais as contribuições do Paulo Freire na Busca Ativa de Educação de Jovens e Adultos no Brasil? Justifica-se a necessidade da importância, por se entender que no contexto que uma vez que essas desigualdades sociais, que já estavam agravadas por causa dessa nova geopolítica neoliberal, foram evidenciadas pela Covid-19, o Brasil se viu preso num quadro de crise que afeta os oprimidos, que seriam, para Paulo Freire, a população mais carente, e, sobretudo, os trabalhadores: os que sustentam as riquezas do País. A Busca Ativa é iniciada com o contato realizado pelos professores aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos matriculados no semestre anterior, que realizam o agendamento para a entrega das atividades pedagógicas impressas.

<sup>27</sup> 1 Graduando no Curso de Pedagogia – FATEP/FAESPI. E-mail: [deborapattrycya@hotmail.com](mailto:deborapattrycya@hotmail.com)

<sup>28</sup> 2 Graduanda do Curso de Pedagogia - USPI. Professora do ensino fundamental CEJA Professor Artur Furtado E-mail: [josefina1227@outlook.com](mailto:josefina1227@outlook.com)

<sup>29</sup> 3 Mestra em Educação- UFPI. Professora Substituta na Universidade Federal do Piauí- UFPI. E-mail: [enaydedias@ufpi.edu.br](mailto:enaydedias@ufpi.edu.br)

O objetivo desse trabalho foi analisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Busca Ativa segundo a pedagogia de Paulo Freire. A proposta de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é renovadora e, ao mesmo tempo geradora de muito encorajamento, especialmente porque está voltada para a inclusão escolar de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de terminar seus estudos no tempo regular. E, ainda, por necessitarem de atenção especial quanto ao atendimento dos meios que possibilitam a construção dos caminhos de inclusão, respeito e desenvolvimento social e econômico.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo a LDB 9394/96, refere-se à concepção criada por Paulo Freire, com o objetivo de levar a alfabetização à Jovens e Adultos que, não tiveram a oportunidade de frequentar a escola no tempo hábil. Segundo Ribeiro (2001), a alfabetização de adultos é uma prática de caráter político, pois se destina a corrigir ou resolver uma situação de exclusão, que na maioria das vezes faz parte de um quadro de marginalização maior. Conforme reza o art. 37: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Um dos aspectos positivos da EJA, além do acesso à educação, são os encontros diários dos educandos e educandas, o que constitui um fator importante no que se refere ao convívio e interação social. Motivar os estudantes, sem dúvida, foi um dos muitos desafios enfrentados pelos professores nos últimos meses. Para superar esta dificuldade, os educadores buscaram alternativas ao longo do período letivo para manter os estudantes integrados ao ambiente escolar. A ação de Busca Ativa é amparada pelo Programa de Reforço de Aprendizagem – Juntos para Avançar, que tem por prioridade resgatar os estudantes que tiveram dificuldades em continuar suas atividades no decorrer do ano letivo de 2020 e reordenação do ano letivo de 2021, em decorrência da Pandemia de COVID-19.

Paulo Freire ficou mundialmente conhecido por desenvolver reflexões sobre jovens e adultos que frutificaram em um legado educacional que marcou a história da Educação brasileira. Foi quem elaborou as minúcias, os métodos e as estratégias pedagógicas para tornar a Educação um processo possível para todos os públicos, desde a criança até o adulto. Na concepção de Freire, a condição socioeconômica não é vislumbrada como preponderante, o desafio de educar tornara-se expressivamente uma reflexão libertadora. Pois, fora negligenciado ao público adulto o direito de ir à escola na idade correta. A obra “Educação como prática da Liberdade” inicia-se com apreciação de Pierre Furter em um prefácio bastante esclarecedor da personalidade de Paulo Freire e a humanização educacional que promoveu ao desenvolver métodos capazes de revolucionar a visão sobre o ensino. (SOARES; PEDROSO,

2013). Paulo Freire inicia abordando a liberdade no processo educativo e no contato presente nas relações humanas (relações pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas), explicando a importância de se observar a presença da pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade (FREIRE, 1967).

A criticidade surge quando o homem consegue entender o tempo que está vivendo, o que foi vivido e o que será vivenciado, tornando-se crítico e capaz de libertar-se das relações e motivações que o influenciam de maneira negativa e/ou positiva, aprendendo com tais situações como enfrentá-las futuramente por já conhecer as consequências decorrentes de experiências passadas (FREIRE, 1967). O domínio das relações do homem, com o desenvolvimento da pluralidade, transcendência, criticidade e da consequência, espera-se um ajustamento temporal com sua realidade.

Com a Pandemia do Coronavírus, os estudantes do EJA saíram prejudicados, por causa dos fechamentos das escolas, as aulas tiveram que ser online ocorreu uma dificuldade de acesso as aulas remotas e a tecnologia da população mais pobre. Então os professores iniciam A Busca Ativa com os alunos do semestre anterior o Programa de Reforço de Aprendizagem - Juntos para Avançar, que tem por prioridade resgatar os estudantes que tiveram dificuldades em continuar suas atividades. Foi abordado os pensamentos do Paulo Freire em relação a educação dos jovens e adultos.

O ser humano não aprende sozinho, e, portanto, não se educa sozinho. Sua aprendizagem, e, portanto, a sua educação, acontece em um contexto histórico-social. É preciso entender que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho nós nos educamos uns aos outros à medida que interagimos e que tentamos nos transformar, de criaturas incompetentes e dependentes, em adultos independentes e competentes, capazes de definir autonomamente um projeto de vida e de transformá-lo em realidade (FREIRE, 1999).

A liberdade proferida na obra de Freire (1967), baseada na construção desse artigo, o qual teve seus objetivos atingidos, mostra que o trabalho pedagógico com jovens e adultos precisa preservar o conhecimento do mundo que esse homem tem.

É de fundamental importância que o aluno aprenda através de atividades que incitem a sua criatividade, a sua imaginação e o desenvolvimento de seus níveis de conhecimento para ter acesso a aprendizagem mais prazerosa, eficaz e de acordo com as necessidades que possui. Pode-se concluir que o aprendizado humano é complexo. Portanto, deve ser visto pelo docente de maneira diferenciada, vide que práticas pedagógicas podem ser usadas com liberdade, para levar em consideração todos os aspectos que envolvem o aluno adulto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Busca Ativa. Paulo Freire. Educação de Jovens e Adulto

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN** (Lei nº 9.394/96). Brasília, 20 de dezembro de 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação para Jovens e Adultos**. Ensino Fundamental – propostas curriculares para 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa Brasileira/MEC, 2001.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Dialogicidade e a Formação de Educadores na EJA**: as contribuições de Paulo Freire. Educação Temática Digital, Campinas- SP, v. 15, n. 2, p.250-263, maio 2013

## LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA NECESSÁRIA, COMO PARTE DO PROJETO DE LIBERTAÇÃO

Rhayra Vitória Almeida de Sousa Lima<sup>30</sup>

Lucineide Barros Medeiros<sup>31</sup>

Nesse texto situamos desafios das escolas do meio rural brasileiro no tocante às carências relacionadas às Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação (TDIC). Na análise consideramos os referenciais indicadores de uma escola necessária, produzidos no contexto da luta dos movimentos sociais do campo, visando a superação da educação rural que inferioriza o campo e os camponeses.

A construção da discussão busca embasamento nas publicações do Movimento Por uma Educação do Campo e nos escritos produzidos a respeito da experiência de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de 1989 a 1991. Destacamos que a Educação do Campo tem em seus marcos de origem a luta dos movimentos sociais do campo, com protagonismo acentuado do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cuja organicidade contribuiu destacadamente para a formatação de uma pedagogia construída a partir das necessidades e aprendizados implicados na luta pela terra, em que o estudo e a escolarização são cultivados como valores. De acordo com Caldart (2000, p. 45), ainda nos primeiros acampamentos do MST perceberam, pelo testemunho da história, que “somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la”. Assim, a luta pela transformação da escola se tornou parte integrante da construção de outro projeto de sociedade que atribua à escola a finalidade de ajudar no desenvolvimento pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na realidade, pois “não há como verdadeiramente educar sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações.”. Daí vem o diálogo direto desse projeto com a pedagogia do oprimido, “na sua insistência de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação, e também na ênfase que dá à cultura como matriz de formação do ser humano.” (CALDART, 2002, p. 32).

<sup>30</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Bolsitas PIBIC CNPq/UESPI. E-mail: rhayralima@aluno.uespi.br

<sup>31</sup> Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Doutora em Educação. E-mail: lucineidebarros@cceca.uespi.br

Na obra “Direitos Humanos e Educação Libertadora”, onde estão textos de Paulo Freire relacionados à sua experiência à frente da gestão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ele confirma essa ideia e destaca uma dimensão específica, a necessidade de “uma cara nova para a escola”, ao lado de mudanças nos processos pedagógicos, metodológicos, administrativos, curriculares, condições de salário e trabalho dos profissionais, pois, segundo ele, “elas não são apenas ‘espírito’, mas ‘corpo’ também.”, pois respeitar às crianças, às professoras, às famílias e comunidades implica tratar a escola com decência, cobrando de todos “o respeito também às carteiras escolares, à paredes da escola, às suas portas [...]” pois “[...] o ético está muito ligado ao estético.” (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 122; 87).

Nessa mesma sintonia o Movimento por Uma Educação do Campo aprovou na I Conferencia Nacional de Educação do Campo os objetivos de: equipar as escolas com bibliotecas abertas à comunidade, brinquedoteca; salas de leitura abertas à comunidade com periódicos atualizados à disposição; salas de informática para aprendizado de educandos, educadoras e comunidade; internet e vídeo (filmes) a serviço da comunidade; materiais e equipamentos de esporte e lazer; criação de política de financiamento em todos os níveis e modalidades, com repasse diferenciado de recursos para a escola do campo, dentre outras reivindicações (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 23).

Identificamos que, na atualidade, há um processo de desmonte da Educação do Campo, enquanto política pública e que isto também se dá pela sua relação desde as origens com as ideias de Paulo Freire a luta dos movimentos sociais. A materialidade desses ataques aparece mais nitidamente na falta de infraestrutura das escolas do meio rural, em um modo de negar, não apenas as bases do projeto de transformação, mas também a sua estética. Paulo Freire afirma que a escola deve ir se “vestindo” de acordo com os momentos históricos (FREIRE; MENDONÇA, 2019, p. 179). Pereira e Novo (2019, p. 176), ao apresentarem um panorama da utilização das TDICs pelas escolas rurais, identificam a existência de uma “brecha digital” que separa pessoas e territórios ricos e conectados da situação oposta, pessoas e territórios pobres e distantes dos benefícios inscritos na “Era da Informação”. Afirmam ainda que os grandes desafios a serem enfrentados em políticas públicas, neste sentido, é a “infraestrutura/disponibilidade e o alto custo”.

Concluimos que ao lado dos cortes no financiamento e do fechamento de escolas, a falta de equipamentos de suporte, de internet ou a baixa qualidade de sinal e velocidade de navegação nas escolas apresentam as feições mais evidentes da negação do direito à educação dos povos do campo, e ao mesmo tempo a tentativa de negação das ideias de Paulo Freire e da

Educação Popular. Desse modo, afirmar Paulo Freire implica também afirmar a Educação e a escola do Campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo. Movimentos Sociais do Campo. Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC).

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Cesar; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. 2. ed. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2001 (Coleção Por uma educação básica do campo, n. 3).

FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2004 (Coleção Por uma educação básica do campo, n. 4).



## A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: ANÁLISE SOBRE A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes<sup>32</sup>

### RESUMO

O presente texto tem como objetivo discutir a relevância da pedagogia do oprimido nas bases teóricas que fundamentam a educação pensadas aos povos camponeses. O trabalho caracteriza com tipo de pesquisa bibliográfica, onde, dialogamos com diferentes autores que ajudam a discutir a relevância da pedagogia do oprimido nas bases teóricas da educação do campo. além de traçar pontes de discussão com Paulo Freire (2013), e a obra Pedagogia do Oprimido, trazemos ainda para esse debate Caldart (2012), que descreve de maneira didática a Pedagogia do Movimento Sem Terra na construção do paradigma a educação do campo; Krupskaya (2017), que dá ênfase ao entendimento da Pedagogia Socialista e seus princípios na construção de uma educação contra hegemônica, para combater a escola burguesa que vem ganhando força nos últimos séculos/ dentre outros autores que auxiliam de maneira imensurável e compreensão das bases teóricas da Educação do Campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Base teórica. Pedagogia do Oprimido. Educação do Campo.

### INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho está em discutir a relevância da pedagogia do oprimido nas bases teóricas que fundamentam a educação pensadas aos povos camponeses. Para melhor compreensão de relação que buscamos realizar, a priori, se faz necessária a discussão sobre a construção do paradigma da Educação do Campo que vem através das lutas dos movimentos sociais, a desconstrução do paradigma da educação rural, fortalecidas realidades camponesas. Em seguida passamos a discutir as bases teóricas da Educação do campo formadas pelos seguintes fundamentos: pedagogia socialista, pedagogia dos movimentos e a pedagogia do oprimido, nessa empreitada focamos no pensamento de Freire para melhor compreensão da pedagogia do oprimido com a educação do campo. Vale ressaltar que não esgotamos a discussão em torno do tema, pelas limitações da produção.

A justificativa do trabalho está o anseio de contribuir com a educação do campo junto aos movimentos sociais na construção e fortalecimento das suas bases teóricas. Dessa forma nosso trabalho buscara trazer a discussão em torno da educação do campo e pedagogia do oprimido através de um análise bibliográfico do tema.

---

<sup>32</sup> Profa. Do curso de Licenciatura em Pedagogia- UESPI e Mestrado em Educação/UFPI- PPGED. E-mail: [lorenaraquel@urc.uespi.br](mailto:lorenaraquel@urc.uespi.br)

## REFERENCIAL TEÓRICO

Para se tornar um paradigma denominado Educação do Campo, foi necessária a desconstrução de outras concepções de educação que pairavam e fundamentavam o desenvolvimento dos processos educacionais aos sujeitos que viviam e trabalhavam no campo brasileiro, a educação rural. A atualidade que abrange o paradigma da Educação rural, encontra-se apoiada a um óptica tradicional do espaço rural no país, negando propostas referentes as inter-relações emergentes da sociedade brasileira, não incorporando as questões elencadas à sociedade por movimentos sociais e sindicais, que lidam diretamente com a realidade desses sujeitos. (FERNANDES; MOLINA, 2004). Após muitas lutas e reivindicações, as políticas voltadas à educação nas áreas rurais vieram a ganhar algum espaço com a constituição federal de 1988 que afirmar ser direita à educação para todos, surgindo assim novas discussões e conseqüentemente uma nova concepção de educação voltada ao campo. Com uma educação que respeita e consideram as singularidades dos sujeitos, seus saberes, da sua cultura, e da realidade que o cerca. Foi uma conquista que trouxe desenvolvimento ao campo, mas críticas fomentam que ainda há muito que fazer.

Diante de conquistas e desafios postos na construção do novo paradigma voltado a educação dos povos camponeses sente-se a necessidade da elaboração da proposta teórico-metodológica desses processos educativos, na produção do conhecimento considerando os aspectos aqui discutido, onde nessa nova empreitada a participação dos Movimentos Sociais são importantes pois fazem uma tensa e longa caminhada com o intuito de estabelecer para o campo uma agenda pública.

Para discutir as lutas sociais e as políticas que demarcam a formação humana contra hegemônica do capital é necessária compreensão da pedagogia socialista, que faz parte a base teórica dos processos educativos envolvendo a educação do campo assim como as formações do MST. As concepções hegemônicas do capital perpassam a lógica do estado burguês e conseqüentemente a educação dos sujeitos que vivem amparados a essa lógica, em que “seja uma monarquia ou uma república, não importa – a escola é um instrumento de subjugação intelectual de massas nacionais. (KRUPSKAYA, 2017, p. 65)

Outra Referência Relevante que encontramos como referência para construção do projeto político pedagógico da educação do campo debruça em uma reflexão teórica mais recente, denominada de Pedagogia do Movimento. Dentro dessa teoria têm “[...] uma reflexão pedagógica que a Educação do Campo está ajudando a construir, na perspectiva talvez de

chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que tenha como referências o campo e as lutas sociais” (CALDART, 2004, p. 14). Outra referência relevante na fundamentação teórica da educação do campo está voltada ao pensamento que discorre a Pedagogia do Oprimido, articulando ainda a tradição pedagógica desinente dos ensaios da Educação Popular, a qual agrega o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão que traz as discussões da consciência das condições de oprimido na educação, e da cultura fundamental na formação humana do sujeito que vivencia a realidade do campo. Dentro dessa referência o teórico mais estudado, dentro outros, é especialmente Paulo Freire. (CALDART, 2004) discorreremos aprofundada mente sobre esse pilar teórico direcionados aos estudos dos processos educativos voltados aos povos camponeses nas próximas discussões do presente texto.

## DISCUSSÕES E RESULTADOS

A Pedagogia do Oprimido é “[...] uma concepção de educação construída em um contexto histórico e político concreto”. Tal prática pedagógica foi composta e produzida “[...] nas experiências sociais e históricas de opressão e nas resistências dos oprimidos, dos movimentos sociais pela libertação de tantas formas persistentes de opressão. (ARROYO, 2013, p.556). As ideias arraigadas a pedagogia do oprimido mostram que se não houver reconhecimento das teorias de valores nas experiências humanas, do trabalho, da luta, a vida, não será possível encontrar significado histórico, e ainda não se terá força pedagógica nem política para concretizar mudanças, a quais devem reconhecer também que o conhecimento é inseparável dos sujeitos históricos que a constrói, incluindo os valores a cultura e a emancipação. Fiori (apud FREIRE, 2013, p.11) afirma que,

Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, “a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes”. Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades, governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, a “educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”.

A assertiva do autor nos leva a questionar primeiramente, a que tipo de sociedade pretende se contrapor nesse processo de formação humana envolvendo o movimento da educação do campo no Brasil? A contradição existente na libertação das mentes e consciência das classes trabalhadoras, subalternas, e explorados, dentro de um Estado que valida a propriedade privada das mentes e métodos de desenvolvimentos, sobretudo, na educação, economia e política. Onde, não é possível libertar mentes dentro de uma sociedade governada por interesse de grupos, necessitando assim de uma pedagogia do oprimido. É válido frisar,

portanto, que é a esse tipo de sociedade que a educação do campo, pautada em teorias, como a pedagogia do oprimido, pretende combater, desconstruir e transformar.

Como combater a opressão vivida pelos oprimidos? Dentro da contradição opressor-oprimido é necessário atentar-se que, o oprimido não desconstrói o ciclo nem passa ter consciência da opressão se, tornar-se assim um opressor em que a essa mudança somente será real e se precisa quando os oprimidos, ao “[...] buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores[...].” onde este terá que tomar para si a responsabilidade humanística de “[...] libertar-se a si e aos opressores.” (FREIRE, 2013, p.41)

## CONCLUSÕES

Ao destacar a influência da pedagogia do oprimido na consolidação da educação do campo afirmamos que, está busca nos processos de formação através do diálogo um desvelar 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). Através desse desvelar é possível despertar no oprimido o sentimento de mudança de sua realidade de opressão, sentimento de luta, de ação e libertação.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. IN: Pedagogia do Oprimido. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA. Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 556-562.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Educação do campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo**. 2004, p. 10-30.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo IN: **Educação do campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação no Campo**. MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). 2004, p. 32-51.

FEIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 55. ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 2013.

KRUPSKAYA, n. k. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados.

FREITAS, Luiz Carlos. CALDART, Roseli S. (Org.). 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2017

## Eixo 3: Direitos Humanos e Cultura da Paz

## É POSSÍVEL EDUCAR PARA CIDADANIA E PARA CULTURA DA PAZ? UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE.

Maria de Jesus dos Santos<sup>33</sup>

O presente texto tem como objetivo refletir sobre o alcance da práxis educativa relativo à cidadania e à cultura da paz, com ênfase no pensamento de Paulo Freire. Esta temática faz parte dos debates realizados sobre o Ensino, no NEFI/UFPI – Núcleo de Pesquisa sobre o ensino de Filosofia e, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, mais especificamente em seu componente curricular obrigatório: Filosofia da Educação II, que tem como um dos propósitos estudar e compreender ideias e conceitos filosóficos a partir de pensadores brasileiros e de questões e problemas da educação nacional.

Em Freire é a própria vida que está em jogo quando se ensina e se aprende e, assim sendo, é urgente que se efetive a tarefa educativa de maneira corajosa entre os sujeitos em situação de opressão; falar, dialogar, não é uma possibilidade em sentido lógico, mas uma necessidade no sentido real: 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 se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1987, p. 44).

O diálogo configura-se, assim, num encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Essa é a razão porque não é possível o entendimento entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito. É preciso que todos reconquistem esse direito, sua negação suprime a cidadania e desumaniza a humanidade. Nesse estudo buscamos trazer nossa experiência e entendimento

---

<sup>33</sup> 1 Professora de Filosofia da Educação – UFPI/CCE//DEFE. E-mail: [professoramjs@gmail.com](mailto:professoramjs@gmail.com)

de ensino como práxis dialógica e dialética que visa primeiramente uma transformação na realidade social e que engendra, igualmente, processos de humanização e de emancipação de todos os humanos. nesse sentido, educandos e educadores estão como *embarcados numa viagem em mar revolto e todos precisam remar para sobreviver* (essa imagem que aqui representa as sociedades contemporâneas e pós-modernas marcadas pela injustiça, opressão e desigualdade), e, nesse ambiente complexo, devem lutar, incessantemente, pela vida e para que a paz e a justiça prevaleçam, no caminho e no fim da jornada educativa, e, a cidadania seja consequência das batalhas travadas ao lado dos outros.

As ideias de luta por libertação e eliminação da opressão de Freire (1987), sugerem que o homem, em sua busca pela afirmação, emancipação e inclusão no mundo, precisa se conscientizar enquanto sujeito histórico, social e político e que isso faz parte do processo de reconhecimento de si, da busca para saber mais, ao mesmo tempo lhe confere liberdade e dignidade. Na concepção freiriana os oprimidos têm o poder de libertar a si e aos seus opressores, mas, todavia, esse processo não se dá por acaso, nem com facilidade, ao contrário, ocorre quando há possibilidades de conhecer-se e reconhecer-se como oprimido, de identificar as condições e necessidades inerentes àqueles que se encontram em situação de opressão e aprisionamento, e, finalmente, quando da compreensão da realidade os oprimidos partem para uma luta incansável por liberdade.

A educação, as práticas pedagógicas e escolares são capazes de provocar esse movimento de conscientização e de libertação? Toda esfera educacional humana e democrática parte da convicção de que todos devem se comprometer cotidianamente com o respeito aos ideais de liberdade, igualdade e dignidade humana e com princípios de justiça. Isso se concretiza em nosso cotidiano? A partir da educação que empreendemos em nossa sociedade, a cultura da paz e a cidadania são sonhos possíveis? A paz é fruto indissociável da justiça, da solidariedade e da educação e “uma atitude comportamental que advém do processo educacional e se caracteriza pela busca contínua do diálogo” (CESCON; NODARI, 2011, p. 5), e, a cultura da paz é “vista como um processo em ação” (GUIMARÃES, 2011, p. 249), ser um cidadão de paz para Milani (2000) transcende à visão de não ser um indivíduo violento, visto que fazer o bem assume um caráter mais amplo do que não fazer o mal. Segundo o autor, a prática da paz implica o envolvimento de cada cidadão, família, organizações e comunidade na vivência e construção de relações baseadas no respeito, na diversidade e na empatia. Entendemos aquilo que Freire apresentou como uma *pedagogia do oprimido* (1987) e como *pedagogia da autonomia* (1996) alinhado à cultura da paz e à cidadania. Arroyo (2017), refletindo sobre o que pensou Freire e se referindo à educação de jovens e adultos nos fazer



compreender que os sujeitos necessitam defender sua voz, espaço, território, itinerário e percurso. Isso implica um desafio e um compromisso com ideais e práticas de formação voltados para o desenvolvimento multidimensional dos sujeitos, tornando efetivo e autêntico os conceitos de diálogo, cooperação, coletividade, respeito e solidariedade, o que não exclui a possibilidade de tensões e conflitos, mas, todavia, procura uma mediação e um entendimento por meio do diálogo vivo, onde todos possam demarcar seus espaços na sociedade, por meio de sua voz no seu lugar de fala e, de sua ação. Se há injustiças e desigualdades e, “se o mundo está atravessado por guerras que massacram milhões de humanos e criou-se um contexto de violência generalizada” (OLIVEIRA, 2011, p. 280), faz-se necessário implementar uma formação de educadores com base numa cultura da paz e com profundo sentido de cidadania, para que se vislumbre o sonho de uma Escola que provoque mudanças nos humanos e, por efeito e implicação, transformações na sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Cultura dapaz. Cidadania.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25<sup>a</sup>. Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup>. Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ARAÚJO, M O. Ética da reconciliação universal como condição da paz verdadeira In **Filosofia, Ética e Educação**, São Paulo: Paulinas, 2011.

CESCON E.; NODARI P C. **Filosofia, Ética e Educação**, São Paulo: Paulinas, 2011.

GUIMARÃES, IRINEU R. Educação para paz e novas tecnologias In **Filosofia, Ética e Educação**, São Paulo: Paulinas, 2011.

MILANI, MILANI, F. Cidadania: construir a paz ou aceitar a violência? In: M. Freitas (org.). **Cidadania Mundial, a Base da Paz**. São Paulo: Planeta Paz, 2000.

## “PAULO FREIRE ENTROU NA UNIVERSIDADE?” UM OLHAR SOBRE A PRESENÇA DO PENSAMENTO FREIRIANO NAS UNIVERSIDADES DO NORDESTE/BRASIL.

Poliana Gomes de Oliveira Guedes<sup>34</sup>

Maria de Jesus dos Santos<sup>35</sup>

### RESUMO

O presente texto tem como objetivo apresentar um estudo em andamento sobre a presença/ausência do pensamento de Paulo Freire no Ensino Superior Brasileiro. Esta temática é fruto de estudos e debates realizados no NEFI/UFPI – Núcleo de Pesquisa sobre o ensino de Filosofia e, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, mais especificamente em seu componente curricular obrigatório: Filosofia da Educação II e na orientação de monitoria nessa disciplina. Temos constatado que nos últimos anos vem se disseminando uma ideia de que Paulo Freire domina a cena acadêmica brasileira e que seu pensamento perpassa todos os níveis de ensino, do básico ao superior, influenciando-os diretamente.

Precisamos empreender esforços para demonstrar objetivamente como se efetiva essa presença na realidade concreta das instituições de ensino e ou verificar se o que está sendo difundido como verdadeiro não passe de uma insinuação falaciosa. O estudo parcial já indica que um mapeamento dessa realidade concreta e mais aproximada do factual, demanda busca e análise detalhada de planos de ensino das disciplinas de graduação e pós-graduação das áreas das ciências sociais e humanas, de currículos e diretrizes do ensino médio e do ensino fundamental, para se desvelar se Freire está presente no referencial bibliográfico.

Nossa proposta inicial é investigar e discutir sobre a presença de suas ideias no Ensino Superior, tendo como critério de análise a quantidade de estudos realizados com base e fundamentação em seu pensamento, nos cursos de graduação e nos programas de pós graduação do Nordeste/Brasil. Nossos percursos metodológicos seguem a pesquisa caracterizada como bibliográfica e documental, pois o procedimento técnico utilizado será desenvolvido através de fontes bibliográficas e documentais, conforme classificação de Gil (2002), Lakatos (2003) e Severino (2010).

---

<sup>34</sup> Graduanda em Pedagogia UFPI, monitora da disciplina Filosofia da Educação II. E-mail: [polyhanaoliveira@gmail.com](mailto:polyhanaoliveira@gmail.com)

<sup>35</sup> Professora de Filosofia da Educação – Universidade Federal do Piauí/CCE/DEFE. E-mail: [professoramjs@gmail.com](mailto:professoramjs@gmail.com)

Realizaremos um trabalho de mapeamento e seleção de monografias, dissertações e teses nos bancos de dados das bibliotecas e nos bancos de dados dos programas de pós-graduação de universidades públicas estaduais e federais do O filósofo e educador brasileiro Paulo Freire é considerado um dos teóricos mais citados em todo o mundo e, no Brasil, declarado como o patrono da educação. A biografia do pensador é extensa e suas reflexões são profundas, difícil, ou até mesmo impossível, discuti-las em um único trabalho. O referido autor pensa a vida, a existência, a educação, e as relaciona quando constrói seus escritos sobre a Pedagogia, resultando no potente pensamento de que *educar é conscientizar*, esse seria o objetivo da educação, principalmente conscientizar os alunos das camadas desfavorecidas dos seus direitos, que precisam compreender-se como humanos e reconhecer sua condição de opressão e, agir coletivamente a seu favor. Essa conscientização deve se dar numa *cultura da paz*, para e sobre a vida, sobre a existência enquanto cidadão, por isso, o pensamento pedagógico de Paulo Freire é envolvido pela política. O objetivo desse trabalho é apresentar um estudo em andamento sobre a presença/ausência do pensamento de Paulo Freire no Ensino Superior Brasileiro. Esta temática é fruto de estudos e debates realizados no NEFI/UFPI– Núcleo de Pesquisa sobre o ensino de Filosofia e, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, mais especificamente em seu componente curricular obrigatório: Filosofia da Educação II e na orientação de monitoria nessa disciplina.

Pensar na educação freiriana é imaginar que o autor seja estudado com muito afinco nas graduações e pós-graduações do país. Por isso a necessidade de pesquisar e discutir se esse pensamento se concretiza na prática. Também é comum pensarmos nas inúmeras discussões possíveis sobre as ideias de Freire nas aulas do Ensino Superior. Se deparar com sua ausência nesses espaços de formação humana pode evidenciar que um dos grandes mestres brasileiros, aclamado em boa parte do mundo, não está nas salas de aula das universidades brasileiras, especialmente na região em que nasceu e iniciou suas ações pedagógicas e políticas.

## METODOLOGIA

Nossos percursos metodológicos seguem a pesquisa caracterizada como bibliográfica e documental, pois o procedimento técnico utilizado será desenvolvido através de fontes bibliográficas e documentais, conforme classificação de Gil (2002), Lakatos (2003) e Severino (2010). Realizaremos um trabalho de mapeamento e seleção incertezas e o senso comum sobre o assunto pesquisado, o que nos garante mais confiança na coleta de dados e discussões sobre o tema.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a leitura das obras de Paulo Freire, com destaque para a Pedagogia da Autonomia (1996) e Pedagogia do Oprimido (1987), observamos que o autor tem compromisso com uma educação humanizadora e todos seu arcabouço teórico propõe uma práxis que transforme os homens em cidadãos responsáveis e comprometidos com as mudanças da sociedade. Portanto, espera-se que o seu pensamento e sua prática sejam discutidos durante a construção de reflexões e novas abordagens no ambiente universitário, uma vez que é considerado uma referência para a educação mundial, e na formação inicial os discentes estão desenvolvendo práticas e construindo um perfil humano e profissional. No entanto, já compreendemos que estudar um autor não significa seguir suas práticas, mas, nesse caso é necessário conhecê-las, no sentido de refletir, concordar, discordar ou criticar. Partindo desse pressuposto, ao pesquisarmos as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, especificamente do Ensino Fundamental e Ensino Médio, foi possível notar que Paulo Freire está na bibliografia do documento. Isso nos fez questionar: Paulo Freire realmente está sendo estudado conforme sugerem as diretrizes, ou apenas está inserido em sua bibliografia e não saiu dela?

De acordo com Althusser (1983) e Gallo (1999), a escola pode desempenhar o papel de aparelho ideológico, se articulando com outras instituições sociais para agir sobre os educandos, mas, a escola também pode desenvolver uma ação contra-ideológica, provocando neles a construção autônoma de sua subjetividade, criando seres singulares e ativos. Sendo assim, há uma grande preocupação com *o que* é ensinado e *como* é ensinado as crianças e adolescentes, os jovens e adultos. Dessa forma, discutir autores como Paulo Freire, que procura libertar o oprimido de sua opressão, para que eles alterem suas experiências individuais, mudem suas realidades se comprometendo com uma luta coletiva para transformar o mundo (repleto de injustiças e desigualdades), nos parece algo necessário e imperioso para as escolas da educação básica e para as IES articuladas com a classe dominante. Pareceu-nos que “na prática, a teoria pode ser outra” (COSTA; NASCIMENTO, 2015, p. 59). Como o trabalho está em desenvolvimento, o resultado está inconcluso para divulgação, mas nessa fase inicial já foi observado que as obras de Paulo Freire precisam ser mais exploradas e estudadas e as pesquisas sobre elas necessitam de mais publicações. Assim, apropriando-nos de um maior número dos dados e fazendo uma análise crítica deles, esperamos trazer melhores respostas para a questão aqui posta, e, futuramente fazermos sua socialização.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Graal, 1983. BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica** Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1344\\_8-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1344_8-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 mai. 2021.

COSTA, Maria R. M; NASCIMENTO, Edna M. M. Na prática, a teoria é outra? contribuições do pensamento reflexivo para a prática docente In **Múltiplos olhares em educação: a pesquisa em pauta**. Teresina: EDUFPI, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, S. **Educação, ideologia e construção do sujeito**. Florianópolis: Perspectiva, v.17, n. 32, p. 189- 207, jul/dez. 1999.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2010.

## COMO ESPERANÇAR DIANTE DE VIOLAÇÃO DE DIREITO NA PANDEMIA?

Marlúcia Lima de Sousa Meneses<sup>36</sup>

Jessica de Sousa Meneses<sup>37</sup>

### RESUMO:

A pandemia do Coronavírus tem exposto e agravado as desigualdades sociais, principalmente no campo da educação. Com as escolas fechadas, as aulas migraram para o modelo remoto. Entretanto, os alunos esbarram na primeira dificuldade, o acesso às tecnologias que permitem às aulas remotas, além da dificuldade de ensino, os alunos tiveram suspensas o acesso à alimentação escolar. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo relacionar o esperar em Freire e a violação do direito ao ensino e à alimentação escolar na pandemia. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo relacionar o esperar em Freire e a violação do direito ao ensino e à alimentação escolar na pandemia. A pesquisa é bibliográfica, de caráter teórico reflexivo a partir de informações em sites. A violação dos direitos no campo educacional deve ser uma espera que impulsiona a ação em busca de solução.

**PALAVRAS- CHAVE:** 1. Alimentação escolar. 2. Violação de direito. 3. Esperançar

### INTRODUÇÃO

A covid-19, doença causada pelo Coronavírus, causou mudanças em todos os setores da vida. No setor educacional, provocou o fechamento de escolas públicas e particulares, provocando uma mudança radical na forma de ensinar, a migração obrigatória do presencial para o online. As salas de aula das escolas passaram para as plataformas digitais. Contudo, para que as aulas possam acontecer faz se necessário que professores e alunos têm acesso às tecnologias, computador, celular e internet. E aqui encontramos a primeira violação de direito, o acesso à educação.

Além disso, temos um outro agravante que foi a suspensão da distribuição da alimentação escolar. Causando difícil situação aos 40 milhões de estudantes que eram assistidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O presente trabalho insere-se nesse campo de discussão e tem por objetivo refletir sobre o Esperançar em Freire

---

<sup>36</sup> Mestre em Educação pela Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), pesquisadora vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE/UFPI) e docente da rede de educação básica do Estado do Piauí e da Prefeitura de Timon – Maranhão.

<sup>37</sup> Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará

e a violação de direitos na educação durante a Pandemia.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A educação na pandemia acentuou as desigualdades educacionais, o acesso ao ensino e a suspensão da alimentação escolar de milhões de estudantes brasileiros que estão com seus direitos violados, tem sido um grande desafio.

Além da situação de ensino, a questão da segurança alimentar, tem se revelado algo preocupante. Apesar da Lei nº 13.987/2020 que autoriza a distribuição de alimento durante a pandemia, a realidade que se configurou no Brasil, de maneira distinta nas cidades, violando o direito à alimentação escolar, pois nem todos os estudantes tiveram ou têm acesso, alguns gestores segregam, atendendo a critérios de baixa renda ou beneficiários do bolsa família, descaracterizando o programa, que é uma política universal. (SPERANDIO; MORAIS,2021)

No artigo intitulado “Educação freiriana é saída para a pandemia”, o texto aponta os desafios enfrentados pela educação, e algumas ações freiriana para solucionar tais problemáticas.

No entanto, é necessário colocar em pauta alguns princípios fundamentais para o período atual: educação não pode ser vista como serviço mas direito fundamental básico; o financiamento público dos níveis da educação; a formação dos trabalhadores da educação; a valorização do grupo profissional do magistério, com níveis salariais e carreiras; a revisão de currículos; e a gestão democrática dos temas e da escola. (CNTE,2021)

## METODOLOGIA

O texto situa-se no campo de abordagem qualitativa, para elaboração dos dados foram realizadas pesquisas bibliográficas em sites de revistas e artigos que tratam da questão da pandemia e apoiado nos livros Freire(1981) e Freire(1992)

## DISCUSSÕES E RESULTADOS

A situação atual carece de reflexão ou seja uma percepção da realidade, partindo para a mudança, exigindo do trabalhador social métodos e técnicas de ação. (Freire,1981).

Como o autor ressalta as mudanças, só ocorre com ações. Essas são promovidas pelo trabalhador social, aquele que não tem a visão ingênua.

Sperandio e Morais(2021), consideram que a alimentação escolar durante a pandemia tem sido uma violação ao direito humano à alimentação, pois as várias formas de distribuição que vem acontecendo no país, excluir vários estudantes, sendo uma política universalizada, fere totalmente esse direito.

De acordo com Freire(1992), as dificuldades no campo educacional pode ser considerada:

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para torna-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE,1992, p.11)

Nesse sentido, vemos no site do Observatório do PNAE, a organização de mães, reivindicando seus direitos de receber durante a pandemia os Kits de alimentação, é uma atitude de esperar com significado de solucionar. Desta forma, entendemos que a educação em Freire é esperançosa, no sentido de seguir em frente em busca de uma democratização do acesso à educação deve ser vista como fundamental.

Para Freire (1981) a esperança crítica é capaz de mover o indivíduo para transformação, essa deve acontecer em toda a sociedade. Diante de tal situação, devemos ter em nossas pautas coletivamente, para juntos lutarmos pelos direitos de crianças, jovens e adultos.

## CONCLUSÃO

O texto tratou das violações de direito ao ensino e a alimentação escolar no período pandêmico. Nesse sentido, o esperar em Freire nos convoca a agir para mudar a realidade de desigualdades sociais que é marcante na vida do oprimido.

## REFERÊNCIA

BRASIL. Lei nº **13.987**, de 07 de abril de 2020. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. 2020.

EDUCAÇÃO FREIRIANA É SAÍDA PARA A PANDEMIA. **Mátria: a emancipação da mulher** / Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) – ano 19 (mar. 2021/mar. 2022– Brasília: CNTE, 2003- Anual ISSN 1980-8984.Disponível em:< >[https://www.cnte.org.br/images/stories/revistas/revista\\_matria\\_2021.pdf](https://www.cnte.org.br/images/stories/revistas/revista_matria_2021.pdf)Acesso em :10 de maio 2021.



FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

OBSERVATÓRIO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR. Disponível em: < >  
<https://alimentacaoescolar.org.br/materiasinvestigativas/maes-se-organizam-para-garantir-alimentacao-escolar-durante-pandemia/?fbclid=IwAR27qqJ1VqoY0WrdtSZewPvJOF6kBm>. Acesso em: 10 de mai 2021.

SPERANDIO, N.; MORAIS, D. de C. Alimentação escolar no contexto de pandemia: a ressignificação e o protagonismo do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Segurança Alimentar e Nutricional**, Campinas, SP, v. 28, n. 00, p. e021006, 2021. DOI: 10.20396/san.v28i00.8661396. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/san/article/view/86> acesso em: 15 maio. 2021.

## CÍRCULO DE VÁRIOS CÍRCULOS: EXPERIÊNCIAS E CRIAÇÕES DO EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS NA DEFESA DA VIDA E DA JUSTIÇA SOCIAL

Maria do Socorro Borges da Silva<sup>38</sup>

Este texto objetiva relatar as experiências extensionistas vivenciadas por meio do Projeto: Círculo de vários círculos: Laboratório de Experiências e Criações do Educar em Direitos Humanos – LECedh, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, entre 2019 e 2020. Com este projeto foi proporcionado experiências de formação na Educação em Direitos Humanos de docentes e discentes da educação básica e de graduandos dos cursos de pedagogia e licenciaturas, potencializando suas dimensões criadoras/inventivas no desenvolvimento de dispositivos de intervenção pedagógica, artística-cultural, filosófica, política e técnica-científica para/na construção da justiça e da cultura de paz em territórios de violência e/ou violação de direitos, por meio do Laboratório de experiências e criações.

O LECedh tendo um caráter itinerante, coletivo, interdisciplinar, transversal e rizomático (DELEUZE, G; GUATTARI, 1997), desenvolveu suas ações a partir da cartografia (PASSOS; KASTRUP, 2010) dos problemas, sujeitos e territórios marcados historicamente pela violação de direitos e emergentes da sociedade contemporânea, em sua primeira versão, “Círculo de vários círculos”, no território de atuação a Comunidade Escolar Mãos Dadas, no Grande parque Alvorada, um entrelugar (BHABHA, 2003) na fronteira de Teresina (PI) com Timon (MA), que além dos problemas, potencializa experiências de educação em direitos humanos, principalmente mulheres professoras da educação básica fundamental.

Assim, este projeto fez uma intervenção, de caráter micro político, valorizando uma visão inter e multicultural de direitos humanos (PANIKKAR, 2004) que parte das singularidades, diferenças e diversidades de cada cultura, local, escolar como rede microfísica (FOUCAULT, 1979), revezando teoria e prática e articulando territórios da graduação da UFPI com a comunidade escolar, para produzir formas menos abissais, descolonizadoras e democráticas de políticas públicas educacionais, com a realização dos Círculos (FREIRE, 1987) de troca de Experiência e formação docente em Educação e Direitos Humanos com

---

<sup>38</sup> Doutora e mestra em Educação, especialista em História Política Contemporânea e licenciada em História. Professora do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) do Centro de Ciências da Educação (CCE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa “Educação, Gênero e Cidadania” (NEPEGECI) e Observatório de Juventudes e Violência na Escola (OBJUVE). Coordenadora do Laboratório de Experiências e Criações do Educar em Direitos Humanos (LECedh/UFPI). E-mail: msocorrobs@ufpi.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1502-1341>

mulheres professoras sobre questões da igualdade de gênero, do respeito e valorização às diversidades étnica-raciais e religiosas e convivência comunitária para a justiça e a cultura de paz; oficinas de educação em direitos humanos com crianças, adolescentes e jovens na comunidade escolar inspiradas na sociopoética (GAUTHIER, 2012) com uso de dispositivos de intervenção pedagógica e artístico-cultural, filosófica, política e técnica-científica por meio do Laboratório de Experiências e Criações do Educar em Direitos Humanos (LECedh) e a Orientação e acompanhamento do processo de inclusão da disciplina Educação e Direitos Humanos no currículo escolar. Seu caráter circular, rizomática, transversal, coletiva e itinerante, produzirá novos desafios e outros modos de educar, produzindo uma performance do movimento, resistência, autotransformação e pequenas transformações, reverberando nas estruturas de saber e poder.

A segunda fase do projeto, já em contexto pandêmico, realizou-se por meio de redes sociais, *instagram* e *facebook*. Foram feitas *lives* semanais com temáticas emergentes no contexto de pandemia do coronavírus, oficinas de criações virtuais com orientação, com uso de curta, vídeo, artes poéticas, fotografias, relatos de experiências, diários e cartas como dispositivos de enfrentamento e criação de outros modos de vida em meio à pandemia, principalmente no contexto de isolamento familiar, pensando práticas socioeducativas em defesa da vida. A participação foi incentivada com a realização de desafios semanais de socialização de melhores experiências e criações.

O projeto teve grande efeito social com alcance também interinstitucional e na educação básica, sendo um dos seus desdobramentos a produção de textos para confecção de ebooks em andamento. O projeto teve muita adesão da comunidade acadêmica e em geral, envolvendo docentes, técnicos e acadêmicos, bem como, outras instituições de alcance local, regional, nacional e até participação internacional, principalmente nas *lives*, ocorridas todas as segunda-feira, às 20h, tendo algumas exceções de oferecer mais de uma semanalmente a pedido da comunidade e em razão do contexto que trazia a necessidade de informação, formação, debate, discussões de questões emergenciais em defesa da vida. O projeto quando aprovado na Pro-reitoria de Extensão, devido ao seu alcance social e de envolvimento com um público participativo principalmente nas *lives*, ultrapassou as expectativas. Assim, foi solicitado e atendido pela referida instância sua prorrogação com atividades até dezembro de 2020.

Assim, continuou a realizá-lo, principalmente em duas formas: *lives temáticas semanais* e *organização de produções* criadas a partir da experiência com as *lives* e oficinas para a produção de dispositivos em *livro e-book*, previsto para ser publicado em 2021. Essas produções que estão sendo transformadas em livro e-book contam com produções de docentes

doutores, mestres e especialistas, também professores da educação básica, acadêmicos e militantes de diferentes instituições e ou movimentos sociais. Mesmo no período pandêmico, foi possível realizar os trabalhos com a comunidade escolar parceira “Mãos Dadas”, através da oficina “círculos de cultura da diversidade étnico-racial” por meio do *Google Meet*, contando com a presença de quinze alunos do 8º ano do ensino fundamental, na faixa etária de treze anos de idade e uma professora. Foram produzidos um total de 15 trabalhos, entre eles estão 8 poemas, 5 desenhos e 2 desenhos e poemas juntos. Essa atividade com adolescentes e jovens estudantes da educação básica foi desenvolvida usando como dispositivo o Estatuto da Diversidade Étnica Racial num contexto em que as violências contra população negra explodiram em contexto nacional e internacional, e no momento que se comemora o mês da consciência negra.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Direitos Humanos. Experiências e Criações.

## REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora ufmg, 2003.
- DELEUZE, G; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4 Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GAUTHIER, Jacques Zanidê. **O oco do vento: metodologia de pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. Curitiba: CRV, 2012.
- PANIKKAR, Raimundo. Seria a noção de direitos humanos um conceito ocidental? In: BALDI, Cesar Augusto. **Direitos Humanos na sociedade cosmopolítica**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004. p. .205-238.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

## Eixo 4 - currículo, didática e prática pedagógica na EJA

## CURRÍCULO E O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EJA: PERSPECTIVA FREIRIANA.

Silmara Bezerra Paz Carvalho<sup>39</sup>

Maria da Glória Carvalho Moura<sup>40</sup>

O objetivo desse texto é apresentar reflexões teóricas sobre as relações entre o currículo e o ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a pedagogia de Paulo Freire. A pesquisa bibliográfica ao qual iremos trabalhar parte de um recorte do que temos publicado em periódicos, anais e em livros que discutem e apresentam a pedagogia de Paulo Freire para a prática educativa na educação e especificamente na EJA, referindo-se ao currículo e ao ensino de matemática, buscando compreender que contribuições a perspectiva freiriana traz para o ensino de matemática nessa modalidade. Ao pesquisar o material de estudo identifica-se na revista Reflexão e Ação um número maior de publicações atuais sobre o objeto de estudo desse ensaio.

Utilizamos artigos e algumas obras de Freire (1993, 1996), dentre outros autores. Em uma entrevista feita por D'Ambrósio a Paulo Freire (1993), disponível no *youtube*, houve um diálogo reflexivo sobre o quanto o Ensino de Matemática foi desviado da sua real função social, há quase três décadas de 1993 podemos perceber essa mesma relação na prática docente. Freire nos traz uma reflexão sobre quantos matemáticos não foram despertados dado o grau de engrandecimento da intelectualidade de quem dominava a matemática pura e aplicada, que como ele, perderam a oportunidade de encontrar inteligências críticas e indagadoras, que poderiam ter se assumido como matemáticos e quem sabe, seriam matemáticos brilhantes. A alfabetização matemática seria uma solução para contrair o elitismo desse ensino colaborando para a democratização da matemática.

Falar sobre o currículo e a prática de matemática na EJA é um desafio dado a ideia atual de um currículo comum que seria trabalhado dentro das suas especificidades, dividido em objetos do conhecimento e habilidades que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está posto por ano de ensino, ao qual a modalidade EJA deveria ter um currículo priorizado diante da sua organização por ciclos. Ao analisar a proposta percebemos que seria estapafúrdia a ideia de trabalhar em um único ano os objetos e habilidades definidas para dois anos letivos. Se antes de termos uma BNCC e um currículo no Estado do Piauí, já havia

<sup>39</sup> Mestranda em Educação – UFPI/PPGED. E-mail: [profsilmaramatematica@gmail.com](mailto:profsilmaramatematica@gmail.com)

<sup>40</sup> Profa. orientadora. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da Universidade Federal do Piauí, Coordenadora do Grupo de pesquisa Núcleo interdisciplinar de Pesquisa em práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação (NIPPC), Teresina. Piauí, Brasil. E-mail: [glorinha\\_m@yahoo.com.br](mailto:glorinha_m@yahoo.com.br)

dificuldade de priorização de conteúdo a ser trabalhado. Atualmente, essa dificuldade aumenta diante da descontinuidade das políticas públicas e a não qualificação continuada dos profissionais que atuam efetivamente na EJA. Posto que pode até haver algumas exceções, mas no geral os professores de EJA trabalham não somente com essa modalidade de ensino, o que pode confundir ou provocar práticas e estratégias de ensino de matemática numa perspectiva não condizente aos conhecimentos vivenciados pelos alunos da EJA, e Freire (1996) nos coloca que ensinar não é transferir conhecimento, o que caberia muito nas discussões sobre o ensino de matemática, o qual os professores impõem o uso de caminhos a trilhar, visto que de acordo com Fonseca (2012, p. 140) “estamos falando da ação educativa dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que ocorre nos bancos escolares na idade adulta ou na juventude”.

Dado que estamos lidando com sujeitos que necessitam de um conhecimento e da aprendizagem para utilizar-se dela no presente, compreendemos, o quão é significativo analisarmos até que ponto podemos e devemos seguir uma linearidade dada por uma proposta curricular fixa. Nesse momento entra em discussão diversas situações como a identidade sociocultural dos alunos, Freire coloca essa inclusão sociocultural como a marca essencial de um projeto educativo responsável e democrático, apresentada também nas reflexões de D’ Ambrósio (1986) a busca de uma Teoria de Cultura relacionando-a ao ensino da matemática, utilizando-se das percepções de Freire, o autor faz um estudo amplo sobre a *etnomatemática* e nos coloca claramente em seus escritos [...] “o professor que insistir no seu papel de fonte e transmissor de conhecimento está fadado a ser dispensado pelos alunos, pela escola e pela sociedade em geral” (D’ AMBRÓSIO, 2012, p. 73).

Assim como Freire, D’ Ambrósio defende também que para ser um bom professor não se faz necessário apenas os conhecimentos disciplinares, vai além disso, são muitos os saberes necessários e em sua maioria eles são desenvolvidos efetivamente no contato diário com o educando, a partir de uma concepção crítica do que seria a aprendizagem e o ensino, numa perspectiva de prática educativa não dissociando os saberes, a aprendizagem e o ensinar, percebendo e agindo em prol de uma demanda urgente, em que ensinar é, além de outros significados, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, e isso nas turmas de EJA pode acontecer partindo da visão e das experiências que cada sujeito traz consigo, de uma vida marcada, em sua maioria, por opressão, que carece ser superada numa concepção que [...] “na educação de adultos, no entanto, os aspectos formativos da matemática adquirem um caráter de atualidade, num resgate de um vir a ser sujeito de conhecimento que precisa realizar-se no presente” (FONSECA, 2012, p. 24). Com isso precisa-se dar conta de

uma realidade que deve ser modificada a partir da aprendizagem pontual que sirva imediatamente e seja utilizada no tempo presente, dada as necessidades de melhoria da situação real dos sujeitos.

Os alunos da EJA almejam uma solução imediata, eles não precisam ser depósitos de informações, visto que já vivenciam isso em suas rotinas fora da escola e utilizam diariamente a matemática em tudo que fazem, porém precisam ter a possibilidade de se apropriar do conhecimento em termos de aprendizagem para melhorar as suas condições de trabalho e intelectuais, percebendo-se como aquele que é capaz de aprender uma matemática que já utiliza, mas que não sabia significá-la diante das demandas sociais e pessoais.

Trazido por Adams e Pegoraro (2020) a educação precisa criar seus alicerces na ação cultural para dar conta de cumprir seu papel na tarefa histórica, na educação matemática também temos os estudiosos da modelagem matemática que defendem um ensino pautado no protagonismo do estudante que oportunize a “Problematização, a elaboração das suas próprias perguntas, o desenvolvimento por meio da pesquisa, da reflexão e de tirarem suas próprias conclusões” (CALDEIRA, 2009, p.6), ou seja, o estudante no seu papel de sujeito ativo no processo de aprendizagem, construindo a partir de suas experiências vivenciais as possibilidades de desenvolvimento intelectual e profissional, possibilitada através do “professor chegar à sala de aula conhecendo a realidade de seus alunos, seu cotidiano, suas experiências e trabalhar de forma a inseri-los nas atividades” (ANDRADE, 2018, p.8).

Essa mesma perspectiva Freire defende quando se trata da valorização dos saberes já erigidos em seu cotidiano para se construir estratégias partindo dessa experiência. Numa visão crítica Smovsmose (2014, p. 106) faz em sua obra uma comparação das dimensões da *matemacia* a partir da noção freiriana de literacia, sendo que “a *matemacia* pode ser concebida como um modo ler o mundo por meio dos números e gráficos, e de escrevê-lo ao estar aberto a mudanças”, o que se utiliza e precisa valer-se na EJA é uma visão crítica da matemática, dado que a aprendizagem e o ensino dessa ciência e de seus conceitos deve ser posto a partir de uma necessidade real e presente, que seja capaz de resolver os problemas pontualmente colocados pelo autor como práticas dos marginalizados, que são frutos de processos que surgem nas mais variadas formas. A matemática está em todo lugar, na matemática do pedreiro, da vendedora de café, das crianças de rua, dos lavradores, dos empresários e tantos outros que vivenciam uma matemática que ao adentrarem os espaços escolares, muitas vezes no horário da noite, estão em busca de algo que dê conta de melhorar suas demandas diárias e de perceberem-se como sujeitos capazes de aprender e vivenciar esse aprendizado.



Como diria Freire essa seria uma prática de liberdade com o saber sendo construído pelo professor e o estudante, e não imposto, o que incentivaria a criticidade dos sujeitos da EJA. Dado a amplitude dessa temática cabe aqui ressaltar que a partir de um estudo mais aprofundado sobre essa perspectiva, muito temos a refletir e contribuir para a formação e construção de uma prática na EJA com vistas na matemática crítica e democrática, bem como um currículo que atenda esse público.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Educação de Jovens e Adultos. Ensino e Aprendizagem. Educação Matemática.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, T.; PEGORARO, C.. Educação e Pesquisa: contribuições teórico-metodológicas de Freire à Pedagogia Crítica. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 3, p. 35-49, ago. 2020. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14677>>. Acesso em: 07 maio 2021. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v28i3.14677>.

ANDRADE, K. L. A. de B. Paulo Freire dialogando com a matemática. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 18, n. 56, p. 231-252, mar. 2018. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23500>>. Acesso em: 09 maio 2021.

CALDEIRA, A. D. Modelagem Matemática: um outro olhar. **Alexandria – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 2, nº 2, p. 33-54, jul. 2009. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37940>. Acesso em 07 de maio de 2021.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática**: Da teoria à teoria à prática. – 23ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

D'AMBRÓSIO, U. Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática. – São Paulo: Summus; Campinas: Ed. Da Universidade Estadual de Campinas, 1986.

FREIRE, P. **Paulo Freire**: entrevista. [1993]. Entrevistador: D'AMBROSIO, Ubiratan.[S.l.]: [s.n.]. Disponível em: <https://youtu.be/245kJbsO4tE> , acesso em: 04 de maio de 2021.

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

FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. – 3. Ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SMOVSMOSE, O. **Um convite à educação matemática crítica**. Tradução de Orlando de Andrade Figueredo. – Campinas, SP: Papirus, 2014.

## EJA NA BNCC: UMA MODALIDADE ESQUECIDA

Isabel Cristina da Silva Fontineles<sup>41</sup>

Ana Raquel Rodrigues Uchôa<sup>42</sup>

Eugênia Maria Silva Milanez<sup>43</sup>

O presente trabalho tem por objetivo refletir, conhecer e compreender a ausência da modalidade EJA- Educação de Jovens e Adultos na BNCC. A partir disso, teria a EJA lugar de fala na BNCC? Este é um tema discutido e visto por variados alunos do curso de pedagogia espalhados pelo Brasil, o que há de espanto, é saber que uma Base que estrutura o currículo educacional como único, não dispôs de pelo menos um capítulo de seu documento para as necessidades de milhares de Jovens e Adultos que lutam pela formação básica. Tendo como objeto de estudo a modalidade EJA, buscamos tratar do lugar dela na BNCC e do seu protagonismo no sistema educacional como um todo, tendo como perspectiva teórica o olhar de Freire (1987), Freire (2018), Mota Neto (2017), Catelli Junior (2021), Barcelos (2012). O que compreendemos, portanto, é que o sonho de estudar deve ser uma realidade, bem como propõe a Constituição Federal, garantindo o direito e acesso à Educação (BRASIL, 1988).

Nos justificamos ao escrever sobre este eixo temático, pela importância de falarmos sobre a modalidade EJA, lembrando de como tudo começou e entendendo que esta ainda é uma modalidade esquecida. No entanto, quando falamos de EJA, evidenciamos homens e mulheres entre quinze (15) e setenta (70) que por necessidade e percalços do tempo tiveram que deixar a escola, e hoje lutam pela formação básica. Nesse contexto que coloca a educação do aluno como prioridade, viabilizamos o reconhecimento pela participação da relação entre educador, sociedade e mundo, havendo um diálogo limpo, eficaz e reto, tornando como necessário não somente uma entrega educacional boa, mas de uma formação para a EJA que dá aos educadores condições de trabalho de qualidade para exercer suas funções, sendo elas amplas ou específicas. No que diz respeito ao currículo para a EJA, igualmente, destaca-se que há um fator pedagógico nas práticas curriculares e pedagógicas que faz com que haja reflexões sobre as questões curriculares contemporâneas. Isso porque aquilo que é novo nos aguça ao apetite do saber, do que se trata e para que sirva. É nesse sentido que BARCELOS (2012) ao buscar

---

<sup>41</sup> Profa. do Curso de Licenciatura em Pedagogia- UESPI/CCM, Mestrado e Doutorado Profissional em Educação- UFPI. Membro e pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Política e Gestão da Educação- NUPPEGE/ Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais-NEEPE. Email: ic.fontineles@hotmail.com

<sup>42</sup> Graduanda do curso de Pedagogia – UESPI/CCM. E-mail: quell.uchoa@gmail.com

<sup>43</sup> 3Graduanda do curso de Pedagogia- UESPI/CCM. Email: eugeniamilanez06@gmail.com

compreender e entender um currículo que parece que romper com uma visão reducionista, constrói por outro lado novas questões contemporâneas.

Na visão do autor, o currículo é mais que uma atividade dinâmica que se estabelece com propostas pedagógicas novas e modificadoras, significa que, os textos, as linguagens, as escritas se modificam de acordo com a necessidade da sociedade atual, e por sua vez, o currículo e suas propostas não podem se tornar algo obsoleto (BARCELOS, 2012). A discussão sobre o currículo e suas práticas pedagógicas abre espaço ao processo de representações de cada aluno constituído com diferentes interpretações diante de uma construção simbólica e particular desses. Dessa maneira, a discussão sobre estas possibilidades curriculares não são para dar fim ao que já se começou, mas para analisarmos que existem inúmeras práticas pedagógicas e currículos em toda parte do Brasil, algumas em andamento e outras em sua quase conclusão.

O que Barcelos quer mostrar é um comprometimento sincero com a construção de um mundo no qual o principal objetivo é ouvir e refletir sobre as diferentes narrativas, vozes, silêncios, para que analisando tudo o que foi falado possa pensar em mudanças que está inteiramente ligada às práticas pedagógicas articuladas às perspectivas curriculares, cujo valor associa-se ao agir cotidiano. Catelli (2021) traz à luz três versões da Base Nacional Comum, que evidencia a ausência de um currículo para a EJA. Para ele, o que mais lhe chamou atenção na versão lançada em 2015 foi da informação de que “O texto limita-se a informar que determinados eixos e conteúdos se aplicam a crianças, jovens e adultos. Não há qualquer reflexão sobre a especificidade da modalidade tendo em vista os seus sujeitos” (CATELLI, 2021).

Desta feita, compreendemos que esta proposta é inadequada ao público da EJA. Outro fator a ser colocado aqui é sobre a versão de 2016, onde CATELLI vai ressaltar que houve um esforço por parte da BNCC de tornar a EJA parte integrante daquele documento, outrora, foi elaborada de forma superficial. Na última versão proposta pela Base Nacional Comum em 2018, não há como identificar qualquer atividade em prol de um currículo para a Educação de Jovens e Adultos. Alguns autores aproximam a Educação de Jovens e Adultos da Educação Popular, de acordo com Mota, sobre a Educação Popular, ajunta “pela valorização das experiências de vida e dos saberes dos jovens e adultos, pelo diálogo entre professor e aluno, pela relação entre os saberes científicos e populares, pela adoção de metodologias ativas, críticas, criativas, investigativas e problematizadoras. (MOTA NETO, 2017, p. 155).

Para dar suporte a esta fala, trazemos Paulo Freire, dizendo que não há como falar de educação de Jovens e Adultos sem levar em consideração suas especificidades, por isso, “O

que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos –, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da Educação Popular.” (FREIRE, 2001, p. 16). Ademais, mesmo com o trabalho em andamento, podemos evidenciar que o imbróglio para este tema não está somente vinculado à situação do sistema educacional, bem como a particularidade de cada município, mas, também, às orientações curriculares nacionais que podem e devem ser específicas para a modalidade EJA.

Por isso que, é importante a movimentação dos educadores e escolas com posições frente à construção de uma educação de jovens e adultos que esteja a serviço do próprio desenvolvimento desses, aspirando a possibilidade de um ingresso às Universidades, mercado de trabalho e avanço na aprendizagem para o convívio social. Portanto, sabendo que a Base Nacional Comum Curricular não nos fornece boas contribuições para a EJA e com a ausência de documentos curriculares que expressem dignidade a ela, se faz necessário movimentos por parte da classe educadora e gestora, pois assim, a Educação de Jovens e Adultos, terá seu lugar de fala na sociedade e será lembrada dentro da organização do sistema educacional brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Lugar de Fala. BNCC.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. BARCELOS, Valdo. Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CATELLI JUNIOR, Roberto. **Lugar da EJA na BNCC**. Disponível em: <https://profemarli.com/lugar-da-eja-na-bncc> acesso em: 02 de maio de 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.  
FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: [forumeja.org.br/ files/PoliticaeEducacao.pdf](http://forumeja.org.br/files/PoliticaeEducacao.pdf). Acesso em: 30 nov. 2018.

MOTA NETO, J. C. A educação popular e o desenvolvimento de propostas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. In: CATELLI JR., R. (Org.). **Formação e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

## PRÁTICA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR NO PROJETO INTEGRADOR: EXPERIÊNCIAS, DIÁLOGOS E CONSTRUÇÃO PARTILHADA NO PROEJA

Joselma Ferreira Lima e Silva<sup>44</sup>

Edith Maria Batista Ferreira<sup>45</sup>

### RESUMO EXPANDIDO

As reflexões trazidas nesse texto são resultado de experiências dialógicas e compartilhadas por professores e estudantes do PROEJA em Administração, no decorrer do componente curricular Projeto Integrador - P.I., no âmbito do Instituto Federal do Piauí, Campus Piriipiri. Objetivamos compreender a prática pedagógica interdisciplinar, dialógica e partilhada pelos estudantes do 3º ano do Ensino Médio na sua formação, conforme o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA, em sua etapa conclusiva do Curso, no segundo semestre do ano de 2019. A EJA no contexto do Programa, abrange cursos que proporcionam formação profissional com elevação de escolaridade para jovens e adultos, buscando a superação da dualidade entre trabalho manual e intelectual, e assume-se, dessa forma, o trabalho na sua perspectiva criadora não alienante.

Nessa escrita reflexiva abordamos sobre a construção e vivência partilhada dialogicamente de um Projeto Integrador entre jovens e adultos, por meio de uma prática pedagógica interdisciplinar, que teve como ponto de partida uma problematização e reflexões emergidas da realidade dos estudantes como tema gerador. Em Paulo Freire (2011), evidenciamos o protagonismo dos estudantes do PROEJA, criando possibilidades para atuarem na sua própria produção e construção de conhecimento considerando a unidade teoria-prática. Nessa direção, os conteúdos a serem desenvolvidos pelos estudantes e professores surgiram a partir das suas vivências, experiências e saberes, no âmbito da prática social na qual estão inseridos, seja ela entendida como o mundo do trabalho, o universo familiar, religioso, cultural e escolar, dentre outros. É a partir das problematizações trazidas para a sala de aula, que ganham destaque as categorias: diálogo, partilha, experiência, saberes, autonomia e esperança.

---

<sup>44</sup> 1 Professora Pedagoga (IFPI). Graduada em Pedagogia e Letras Português (URCA/UESPI). Mestre em Educação (UFPB). Doutoranda em Educação (UECE). E-mail: joselmalavor@ifpi.edu.br

<sup>45</sup> 2 Professora Pedagoga (UFMA). Graduada em Pedagogia (UFMA). Mestre em Educação (UFMA). Doutoranda em Educação (UECE). E-mail: edithribeiro75@gmail.com

Em busca de concretizar a unidade teoria-prática nessa perspectiva, o planejamento, construção e execução do Projeto Interdisciplinar desdobrou-se com a carga horária de 40 horas, contemplando ações de ensino, pesquisa e extensão. Nesse contexto, diante da necessidade de refletir sobre a prática pedagógica nessa modalidade, levantamos a seguinte problemática:

De que forma ocorre a prática pedagógica interdisciplinar, dialógica e partilhada entre professores e estudantes no PROEJA, considerando a unidade teoria-prática proposta pelo componente Curricular Projeto Integrador? Sob a perspectiva freiriana concebemos a necessidade de assegurar, mediante as ações e reflexões da práxis do professor, o envolvimento do aluno em seu próprio processo de aprendizagem e construção do conhecimento, logo, é o partícipe do processo, e o educador é o mediador-problematizador-conscientizador. Nesse contexto dialógico entre educador-educando, as articulações didático-pedagógicas destacaram o seguinte percurso metodológico: Primeira Etapa: problematizar e refletir sobre um tema gerador capaz de proporcionar atividades interdisciplinares; Segunda Etapa: abertura para discutir e planejar uma proposta interdisciplinar que envolvesse ensino, pesquisa e extensão; Terceira Etapa: elaborar em partilha coletiva com o auxílio da professora orientadora e em diálogo com os professores do Eixo Gestão e Negócios, um projeto interdisciplinar de cunho investigativo e extensionista; Quarta Etapa: apresentar aos professores vinculados aos componentes curriculares do semestre em curso, o projeto construído no diálogo e na partilha entre os pares, para as considerações visando a melhoria da proposta para sua execução, assim, estimulando uma postura aberta e consultiva; Quinta Etapa: Partilhar com demais estudantes da Instituição e comunidade externa os resultados obtidos com o planejamento e discussão do Projeto, compartilhando as experiências vividas e saberes construídos por meio da ação extensionista, como culminância do Projeto: PROEJA, sabor saudável.

Para as reflexões dialógicas no âmbito das aulas as discussões foram subsidiadas em Freire (2011), no Projeto Pedagógico do Curso (2016) e Fazenda (2002). Os dados trazidos no presente texto foram produzidos durante o último semestre letivo do ano de 2019, compreendendo as etapas didático-pedagógicas vivenciadas nas metodologias das aulas de P.I. e na culminância do Projeto. As análises reflexivas a partir da experiência apontam um campo de possibilidades para práticas interdisciplinares subsidiadas no diálogo, na partilha e na autonomia como elementos potencializadores na formação humana, acadêmica e profissional dos alunos de EJA. A prática pedagógica interdisciplinar ancorada em Paulo Freire corrobora para que os jovens e adultos permaneçam engajados nos componentes curriculares, minimizando as ausências nas aulas, considerando que se assumem responsáveis mediante proposta aberta e partilhada pelo diálogo.

Destacam-se na trajetória de construção e execução do P.I. fatores impulsionadores para que os jovens e adultos desenvolvam saberes com autonomia, de modo que na tríade ensino, pesquisa e extensão ampliam-se os caminhos possíveis. É de expressiva significância quando os docentes atuam enquanto mediadores da aprendizagem através de práticas pedagógicas dinâmicas, que promovem o trabalho coletivo, debates, atividades que ajudam a desenvolver a oralidade e criticidade, a atenção e capacidade de planejamento, dentre outras. Assim, apropriando-se da literatura de Paulo Freire e outros autores, as experiências vividas durante o componente curricular P.I. no PROEJA apontam que embora ainda tenhamos muito a repensar tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é essencial considerar que se constitui um aspecto imprescindível, o conhecimento prévio sobre a realidade e o perfil da turma, bem como o diálogo entre os professores não apenas do Eixo/Área. Foi possível o diálogo e vivências interdisciplinares entre os componentes curriculares: Administração de Vendas, Tecnologia aplicada à Administração, Gestão de Marketing, Administração da Produção, Administração Financeira, Empreendedorismo e Pedagogia. Da construção dialógica, aberta, reflexiva e partilhada no contexto do Projeto Integrador, destaca-se que o aluno ter conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso constituiu-se condição basilar para a participação consciente e ativa nos seus processos de aprendizagem.

As propostas trazidas às aulas pelo aluno o colocavam como facilitador do diálogo, logo, os temas geradores impulsionavam a articulação teoria e prática, pois partiam de seus saberes e produções. É nesse entendimento que Freire propõe a discussão do Tema Gerador em sua fundamentação dialógica e radicalmente comprometida com a troca de saberes num círculo de cultura. Assim como é emergente ampliar os debates sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de igual modo, o enfrentamento à fragmentação das disciplinas nos currículos escolares, que separam, dividem e arquivam o conhecimento negando, assim a dinâmica e a riqueza da realidade humana e social. Nesse sentido, ressaltamos que o desenvolvimento do indivíduo se dá a partir das constantes interações com o meio em que vive, já que emergem socialmente, utilizando-se de saberes que possuem nascedouro nos dialógicos e ações interdisciplinares como mediadores da construção do conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** PROEJA. Prática Interdisciplinar. Projeto Integrador.

## **INTRODUÇÃO:**

Desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares no Projeto Integrador do PROEJA no IFPI, considera dimensões além do cognitivo, incluindo as facetas social e afetiva,

possibilitando o(a) professor(a)-orientador(a) assumir um trabalho partilhado na coletividade e afetividade, estimulando nos estudantes a capacidade de reflexão e resolução de problemas no ambiente de trabalho e em situações da vida cotidiana, a partir de atividades de planejamento com pesquisa e execução de projetos em eventos extensionistas (IFPI, 2016).

Assim, nosso objetivo geral é compreender a prática pedagógica interdisciplinar, dialógica e partilhada pelos estudantes do 3º ano do Ensino Médio na sua formação, conforme o PROEJA, em sua etapa conclusiva do Curso. Essa perspectiva está ancorada na concepção freiriana, concebendo que o processo formativo, de construção do conhecimento e da aprendizagem, demanda problematizações e reflexões que rompam com a pedagogia conservadora e autoritária, buscando práticas criadoras não alienantes e integradoras de ensino, pesquisa e extensão.

## REFERENCIAL TEÓRICO:

Freire (2011) aponta que somos construtores responsáveis por uma obra inacabada: os seres humanos. Ou melhor, devemos ser conscientes de tal fato, pois a percepção crítica e reflexiva do nosso inacabamento, preconiza a transformação da realidade. Nesse sentido, a prática pedagógica interdisciplinar no P.I. do IFPI, dialógica e com partilha de saberes e experiências, efetiva a ampliação dessa compreensão. Logo, a interdisciplinaridade é um saber que situa os estudantes num campo mais amplo de conhecimentos, isso na medida em que essa liberdade e autonomia sejam habilidades desenvolvidas de fato, que assim, os permitam integrar, interagir e intervir na sociedade (FAZENDA, 2002).

Assim, o Projeto Pedagógico do Curso de Administração estabelece, dentre outras competências, para o perfil do egresso, uma atuação profissional com “[...] visão global da sociedade, cultura geral, espírito de liderança, facilidade de trabalho em equipe de forma a proporcionar-lhe uma sólida formação técnico-humanística” (IFPI, 2016, p. 14).

## METODOLOGIA:

Nesse contexto, as articulações didático-pedagógicas destacaram o seguinte percurso metodológico: (1) problematização e reflexão sobre um tema gerador interdisciplinar; (2) discussões e planejamentos da proposta interdisciplinar com ensino, pesquisa e extensão; (3) elaboração orientada, partilhada, coletiva e dialógica do projeto interdisciplinar de cunho investigativo e extensionista com os professores do Eixo Gestão e Negócios; (4) apresentação



do Projeto aos professores vinculados aos componentes curriculares do semestre em curso, para as considerações visando a melhoria da proposta para sua execução, assim, estimulando uma postura aberta e consultiva; (5) partilha na culminância do Projeto na: PROEJA, sabor saudável, junto à comunidade interna e externa ao IFPI.

## DISCUSSÕES E RESULTADOS:

A experiência mostrou que a Interdisciplinaridade contribui na formação humana, acadêmica, profissional e saberes são mobilizados no Projeto Integrador: a) o desenvolvimento de novos conhecimentos; b) construção de uma visão integrada, com ligações efetivas; c) pensamento crítico sobre os fatos; d) contextualização dos saberes; e) articulações e questionamentos de modo a serem utilmente utilizados e disseminados; f) liderança e trabalho coletivo compartilhado.

## CONCLUSÃO:

Toda e qualquer proposta de formação deveria prever uma etapa muito importante que é escutar os sujeitos da aprendizagem, pois numa postura aberta para atentar às percepções dos estudantes demonstra-se e cria condições para que analisem seu contexto de formação, produzam conhecimento, superando a consciência ingênua e passem a perceber as contradições existentes. O diálogo pela prática interdisciplinar do P.I promove autonomia.

## REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: Um projeto em parceria. 5 ed. São Paulo, SP: Loyola, 2002. V. 13 Coleção Educar. 119 p.

IFPI. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Administração na forma Integrada na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: PROEJA. Teresina - PI, 2016

## PROJETO DE CORREÇÃO DE FLUXO TEMPOS DE APRENDER E O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA SUA CONSTRUÇÃO CURRICULAR.

Maria da Conceição Carvalho Brandt da Luz<sup>46</sup>

Utilizando como referencial a teoria crítica, ( que buscam discussões que relacionem as práticas educacionais e culturais à luta pela justiça social e econômica de forma a aprofundar práticas emancipadoras para a superação das relações de dominação que as classes dominantes exercem sobre a classe trabalhadora) e mais especificamente, autores como Paulo Freire (1987); Miguel Arroyo (2011) e Gimero Sacristán (2000), este artigo visa divulgar os resultados da pesquisa em torno do projeto de Correção de Fluxo “Tempos de Aprender”, desenvolvido pelas escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora/MG.

Essa política educacional foi configurada em 2014, a partir de levantamentos e análise de dados das taxas de rendimento do ano anterior divulgados pelo INEP. Segundo seus documentos norteadores, organizados pela Secretaria de Educação, tal ação busca garantir o direito à aprendizagem de jovens (em sua maioria vivendo na periferia da cidade), que por algum motivo tiveram sua trajetória escolar comprometida. Por isso mesmo, acreditamos na relevância desse projeto, pois “o direito à educação escolar é um desses espaços que não perderam e nem perderão sua atualidade”. (CURY, 2002, p. 246). Em 2020, no início do ano letivo, mesmo com a pandemia advindo do Covid-19, o projeto atendia 20 escolas, num total de 28 turmas e 377 alunos. Sendo que, a maioria das turmas são de 8º/9º anos do Ensino Fundamental. A opção em destacar nesta pesquisa a figura do coordenador pedagógico não é algo aleatório.

É um reconhecimento sua importância no processo de definição de saberes e práticas que serão postas em ação na escola e também como um educador coparticipe da fabricação curricular. Como metodologia de pesquisa, utilizamos a História Oral que é um método qualitativo que permite compreender os fenômenos sociais através de relatos de experiência. Assim, o trabalho foi desenvolvido com três Coordenadoras Pedagógicas de Escolas Municipais de Juiz de Fora que atendia alunos do projeto de correção de fluxo “Tempos de Aprender”, com os seguintes perfis de trabalho: uma coordenadora contratada que trabalhou no Projeto desde o início do mesmo; uma coordenadora pedagógica que efetiva que trabalhou com essas turmas com mais de 2 anos; uma coordenadora pedagógica contratada que iniciou o trabalho em 2019.

---

<sup>46</sup> Doutoranda em educação pela UERJ/RJ. Mestre em educação pela UFJF/MG. Professora e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Juiz de Fora/MG. brandtluz57@gmail.com

Foram feitas 12 entrevistas com cada uma, cronologicamente relacionada com as experiências das coordenadoras, de forma de dar elementos para compreender a estruturação dos processos de construção curricular do “Tempos de Aprender”. O processo de redemocratização no Brasil, trouxe à discussão a necessidade de descentralização político-administrativa, além de possibilitar o acesso à escola pública aos filhos das classes populares que até então eram excluídos desse contexto social e escolar. Entretanto, ainda enfrenta vários e sérios problemas em suas instituições escolares como, por exemplo, o baixo rendimento escolar, os altos índices de reprovação e de distorção idade-série.

Esta última traz inúmeras inquietações para a escola e uma desmotivação por parte dos educandos. Em um movimento de aproximação desses dados, percebemos que o cenário da distorção idade-série no Brasil ainda é muito grave. Segundo dados do INEP de 2018, apesar de haver uma redução nessas taxas, ela ainda apresenta 19,7% em todo o país. Recortando para o município, a taxa de distorção chega a quase 30% olhando-se apenas o 9º ano do Ensino Fundamental. Autores como Arroyo (2000) e Libâneo (2016), nos apontam que a criação de políticas públicas não tem sido suficiente para reverter o processo excludente que ainda ocorre em muitas instituições de ensino.

Tal mudança de concepção é necessária para garantir a permanência das crianças e jovens da classe popular na escola. Segundo Arroyo (2000), o fracasso escolar está intimamente ligado ao fracasso social, pois ainda há barreiras que impedem grupos menos favorecidos de terem acesso aos bens culturais, ao conhecimento científico e aos saberes sistematizados que poderiam abrir caminhos para uma ascensão social. Outro dado relevante, é que nesses anos de projeto, há 8 escolas que estão desde o início da implementação da política; 5 escolas que começaram em 2015 saíram e retornaram em 2017 e as demais, participaram entre um e dois anos, seguidos ou intercala

dos. Desta forma, entendemos que seja importante debruçarmos sobre esses dados e mais ainda, sobre essa política pública buscando entender, através do viés curricular, como ela contribui para garantir a aprendizagem desses jovens que participam do projeto de correção de fluxo da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora – “Tempos de Aprender”. Sabemos ainda que a educação está diretamente associada às questões sociais e por isso, sofre influências de suas demandas e de suas transformações e por isso, sendo o currículo o processo que organiza a ação educativa, deve considerar tanto os conhecimentos socialmente aceitos como também, reconhecer os que são produzidos pelos professores e alunos. Ao pensarmos nesse campo, podemos dizer também que ele é um lugar de constantes disputas.

Disputas curriculares, sociais e profissionais e por isso, não está pronto e nem é estático no devir histórico. Dentro desta perspectiva, o currículo pode ser entendido como uma seleção com características, organizações e critérios próprios, construído historicamente. São também formas culturais ligadas às condições econômicas e sociais característicos de diferentes classes e segmentos sociais. É o núcleo da escola e por isso, “um lugar normatizado, politizado e inovado” (ARROYO, 2013, pág. 13).

O professor, como agente no processo ensino-aprendizagem, torna-se articulador dos saberes adquiridos na vivência cotidiana da escola e por consequência, construtor do currículo. Colaborando com essa ideia encontramos o pensamento de Paulo Freire (1987) ao colocar que a escola não é apenas local de transmissão de uma cultura incontestada, acabada; mas um terreno de luta e de possibilidades.

O autor afirma, ainda, ser importante que o professor respeite e discuta com seus alunos os saberes socialmente construídos por eles. Dessa forma, o referido autor propõe que o ato de educar deve ser organizado a partir da aprendizagem do professor e do aluno, apontando para a construção de um currículo teórico/prático. Seguindo esse raciocínio, para se pensar as práticas curriculares precisamos não só compreender a teoria, mas entendê-lo dentro do cotidiano de suas relações estabelecidas com o espaço e o tempo de cada turma, de cada escola e de cada comunidade. Nesta perspectiva, o trabalho da coordenação pedagógica é (ou deveria ser) o de buscar possíveis soluções e uma melhor maneira para trabalhar tais dificuldades dos educandos, bem como, uma melhor metodologia entre os professores.

**PALAVRAS CHAVES:** Políticas públicas, Distorção idade-série, Currículo, Coordenação Pedagógica

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Os educandos, seus direitos e o currículo**. In: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Indagações sobre currículo. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. 1ª ed. Petrópolis; Vozes, pág. 374, 2000.

DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. (orgs). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**, tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre, Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra S/A, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª edição. RJ, Ed. Paz e Terra S/A, 1996

JUIZ DE FORA. **Diretrizes para os Projetos de Aceleração da Aprendizagem “Tempos de Aprender”.** SE/JF, 2015.

\_\_\_\_\_. **Orientações para os Projetos de Aceleração da Aprendizagem “Tempos de Aprender”.** SE/JF, 2016.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e as histórias de sua vida.** In: Vida de Professores, Porto Editora, 1992.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª edição. Artmed, Porto Alegre, 2000.

## FORMAÇÃO INICIAL E SABERES DOCENTES: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE PICOS-PI

Thaizi Helena Barbosa e Silva Luz<sup>47</sup>

O presente texto tem como objetivo investigar os desafios na prática pedagógica desenvolvida pelos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Picos-PI. Esse estudo faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento que busca compreender como a formação inicial pode ser um dos aspectos que compõem os saberes docentes daqueles que atuam na EJA. Como objetivos específicos, o estudo se propõe a: conhecer o perfil dos sujeitos que atuam na EJA; caracterizar a prática pedagógica dos professores que atuam na EJA em Picos-PI; verificar como a formação inicial contribui para a prática pedagógica dos professores de EJA em Picos-PI; identificar os desafios encontrados pelos docentes em seu fazer pedagógico no contexto da EJA e verificar se as Políticas Públicas para a EJA têm contribuído para o desenvolvimento da prática pedagógica emancipatória na EJA. O estudo se justifica pela necessidade de pesquisas na área e por ser preciso refletir sobre a trajetória profissional, tomando consciência das convicções pessoais e ou pedagógicas, a partir daí reforçamos ou não os posicionamentos que se constituem da prática docente.

Como afirma Freire (2001, p. 35), para crescer como profissional é necessário ir localizando-se no tempo e nas circunstâncias em que se vive para chegar a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação. A EJA, no decorrer do tempo sofreu e sofre muitas modificações principalmente no que se refere ao financiamento e promoção da formação para os professores que nela atuam, muitas vezes, sem nenhuma orientação de como devem desenvolver uma prática pedagógica nessas turmas e acabam muitas vezes levando os estudantes a reproduzirem o que é destinado às classes regulares do ensino fundamental e médio. Com isso há o agravamento de vários problemas como a evasão, a reprovação, o despreparo para o trabalho. De nada adianta assumir uma prática na EJA onde haja apenas reprodução do que é ensinado nas salas do ensino regular, infantilizando muitas vezes o processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>47</sup> Docente do Curso de Pedagogia – UESPI/Picos. Mestre em Educação. Especialista em Educação. Graduada em Pedagogia. E-mail: thaizihelena@pcs.uespi.br

Os estudantes são protagonistas de suas histórias e o educador deve, em sua prática adentrar na realidade da turma e torná-la parte de suas aulas para que haja significado no que se ensina e no que se aprende. A educação na perspectiva social caracteriza-se como a maneira pela qual continuamente ocorre a recriação da própria cultura. Em um panorama individual, a educação como troca de saber entre as pessoas, determina a criação do indivíduo. Nesse sentido, Pimenta (1997) aponta que na sociedade humana a educação é um processo de humanização com o objetivo de transformar os indivíduos em sujeitos ativos na continuidade desse processo civilizatório. O qual tem, entre as instituições sociais, a escola como espaço de destaque para ocorrer de forma sistematizada e intencional. Essa educação escolar tem sua base no trabalho dos professores e alunos, e esse exercício do trabalho coletivo objetiva contribuir com a humanização de ambos.

Nessa perspectiva, podemos compreender a prática pedagógica do professor como um desafio, tendo em vista as constantes transformações e demandas cotidianamente colocadas pela sociedade, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos, que surgiu como uma necessidade frente às mudanças do contexto brasileiro, se configurando historicamente de forma diferenciada, pois segundo Paiva (1973), ocorreu fora do modelo tradicional de escola noturna e inicialmente não possuía respaldo legal e atenção dos órgãos responsáveis.

Atualmente, a EJA apresenta as marcas de avanços conquistados nos últimos anos, dentre elas as do campo legal a partir da LDB n. 5.692/1971 que, segundo Soares (2016, p. 255): “dedicou um capítulo exclusivamente ao ensino supletivo e às demandas na formação do educador, considerando-se as especificidades do trabalho com esse público”. A nova LDB n. 9.394/96 também ressalta a necessidade de uma formação adequada para o educador da EJA, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000).

Diante da necessidade de refletir sobre a formação inicial e sobre os saberes docentes, chegou-se à seguinte problemática: Quais os desafios na prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos no município de Picos-Pi? E como objetivo investigar os desafios na prática pedagógica desenvolvida pelos professores da EJA, tendo como foco a formação inicial e a construção dos saberes docente. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que segundo Richardson (2007, p. 90), pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

Como instrumentos de coleta de dados serão utilizados o questionário e a entrevista autobiográfica, de acordo com Richardson (2007) e o memorial, de acordo com Severino (2007). Para a análise dos dados, optamos pela técnica da análise de conteúdo segundo Bardin (1979), que será aplicada a todo o material coletado a partir dos questionários, entrevistas autobiográficas e memoriais.

Como estudo em andamento, já é possível vislumbrar a que o debate sobre a formação do professor da EJA vai se tornando necessário e imprescindível. Mediante esse panorama, é possível mesmo considerar que a EJA venha assumindo maior visibilidade na proposição de novas práticas e no campo das pesquisas e estudos sobre a modalidade. No entanto, é necessário refletir sobre a efetiva demanda de uma formação específica para o docente da EJA. Assim, esperamos que esse estudo possa contribuir para o desvelamento das práticas pedagógicas na EJA e para um debate crítico sobre a formação dos docentes para essa modalidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Saberes docentes. Prática pedagógica.

## REFERÊNCIAS:

ARROYO, Miguel A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 221-230 (Coleção educação para todos)

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. (2000). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: COEJA/ SEF.

FREIRE, Paulo. (Org.) (2001). A pedagogia da libertação em Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP.

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

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973. (Temas Brasileiros, 2).

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Nuances: São Paulo, 1997, p. 05-14.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Atlas, 2007.



SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, L. J. G.; Pedrosa, A. P. F. (2016). Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 32. nº. 04.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA FREIREANA: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS ENTRE 2015 E 2020

Anny Camila Lima Rodrigues<sup>48</sup>

Aline Carla Sousa Cipriano<sup>49</sup>

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido palco de discussão ao tratarmos da garantia do acesso à educação como direito populacional. Essa modalidade é assegurada por lei e tem como um dos idealizadores de maior destaque o educador Paulo Freire.

A EJA atende a um perfil de educandos diversificados e heterogêneos, sendo desafiador o papel do docente no desenvolvimento de suas práticas educativas, devendo ser um sujeito comprometido com as transformações sociais, bem como ciente da necessidade da formação de cidadãos autônomos e que lutam por um mundo melhor, de modo que “a autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade” (FREIRE, 1996, p. 107).

Ao refletirmos sobre a Educação de Jovens e Adultos torna-se relevante conhecer como a temática é discutida em âmbito acadêmico. Nesta perspectiva, entendemos que apreciar as teses e dissertações que abordam o tema é aprofundar as compreensões acerca do mesmo.

Neste sentido, o presente texto tem por problema a indagação: o que dizem as publicações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) sobre a Educação de Jovens e Adultos e as práticas pedagógicas na perspectiva freireana? Assim sendo, objetivamos analisar as teses e dissertações publicados na BDTD do IBICT entre os anos de 2015 e 2020. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) foi o portal escolhido para a busca dos estudos

<sup>48</sup> Mestra em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA. Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental, Médio e Superior. Licenciada em Pedagogia – Universidade Federal do Piauí. Professora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina. E-mail: [annyligres@gmail.com](mailto:annyligres@gmail.com).

<sup>49</sup> Mestra em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMA. Licenciada em História, Bacharel em Direito. Professora Secretaria de Educação de Timon e da Secretaria Estadual de Educação do Piauí. E-mail: [alineleiteadv@gmail.com](mailto:alineleiteadv@gmail.com).

selecionados, por disponibilizar o texto completo das teses e dissertações selecionadas, além de apresentar o mecanismo de busca avançada que facilitou o acesso dos estudos, tais como a delimitação de idioma e ano de defesa, tipo de documento e presença ou não de ilustrações.

O presente estudo utiliza a revisão bibliográfica como metodologia de pesquisa e apresenta contribuição para a Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista a possibilidade de proporcionar à comunidade científica o conhecimento sobre as reflexões travadas no meio acadêmico bem como o *vislumbramento* de novas perspectivas de estudo.

A revisão sistemática da literatura consiste no levantamento de estudos publicados sobre determinada temática, podendo ser empregada em qualquer área do conhecimento. Assim sendo, é definida como “um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada (ZOLTOWSKI *et al.*, 2014, p. 56).

Na busca das teses e dissertações utilizamos os descritores: Educação de Jovens e Adultos; Práticas Pedagógicas e Freire, assim foram selecionados estudos que abordavam a perspectiva freireana. Nessa perspectiva, “a teoria de Paulo Freire é uma das mais importantes para se construir uma prática que supere a educação como depósito de conteúdos e tem como uma das suas principais características o diálogo, buscando a crítica, reflexão e transformação social” (GAVIOLI 2015, p. 52). Em resposta ao nosso levantamento encontramos 5 (cinco) dissertações e 1 (uma tese). Para melhor análise dos estudos os mesmos foram organizados por ano de publicação, programa de ensino, repositório, abordagens metodológicas e obras de Paulo Freire mais citadas. No momento da busca delimitamos o recorte temporal 2015 a 2020, no entanto não tivemos resultado de publicações no ano de 2020, acreditamos que a pandemia que estamos vivenciando, iniciada no ano de 2020 dificultou a conclusão e publicação de pesquisas.

Gavioli (2015) na dissertação “EJA e práticas pedagógicas : contribuições e desafios presentes nas publicações da ANPED nos anos de 2003 a 2013” busca compreender quais as práticas pedagógicas que contribuem para o atendimento de jovens e adultos em sala de aula a partir da análise de 24 artigos do GT 18 da ANPEd. Silva (2016) na dissertação “A prática pedagógica na educação de jovens e adultos no mova-brasil: a experiência do Rio Grande do Norte” investiga a prática pedagógica a partir da formação inicial e continuada, segundo os princípios que norteiam a abordagem freireana. Lacerda (2016) com a pesquisa “Desafios da prática do professor alfabetizador na educação de jovens e adultos” objetiva analisar a prática pedagógica do professor no processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de uma proposta de trabalho baseada no método Paulo Freire. Bózio

(2017) no estudo “Habeas corpus”: desafios, perspectivas e outras faces da educação e da prática docente no sistema prisional” investiga alguns processos da educação prisional e do trabalho docente no sistema carcerário. A única tese analisada, intitulada “Diretrizes curriculares do município de Fortaleza e os desafios de tecer coletivamente uma prática freireana na Educação de Jovens e Adultos” é de Costa (2018) e teve como questão central a relação entre a construção da diretriz curricular da EJA, de base freireana, e os desafios da prática pedagógica docente em sala de aula. Já Linhares (2019) na dissertação “O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EJA - Educação de Jovens e Adultos: o uso do aplicativo Whatsapp como estratégia pedagógica no ensino de língua portuguesa” analisa a aplicação dos recursos tecnológicos como estratégia pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental II.

Vimos que 100% dos estudos foi escrito por pesquisadoras e somente uma dissertação contou com a orientação de um docente. Uma pesquisa foi desenvolvida em São Carlos/ SP, uma na Paraíba, uma em Brasília, uma no Ceará e duas pesquisas no Paraná. Em relação a abordagens metodológicas uma dissertação (GAVIOLI, 2015) utiliza a pesquisa bibliográfica e os outros cinco estudos utilizam além da pesquisa bibliográfica a pesquisa de campo com a presença de interlocutores.

Paulo Freire, através de suas obras, perpassa todos as dissertações e tese. A obra Pedagogia do Oprimido esteve presente em 100% dos estudos, Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa esteve presente em 67% das obras e Ação cultural para a liberdade e outros escritos em 50% dos estudos. Outras obras tiveram menos destaque. Sobre o legado de Freire é possível destacar que “todo o empenho do Autor se fixou na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito. Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras” (FREIRE, 1989, p. 36).

Nesta perspectiva, sob o olhar do autor em destaque, a conscientização das massas só será possível através de uma educação que de fato coloque o sujeito em constante reflexão sobre o tempo e espaço.

Nas pesquisas realizadas na BDTD foi possível perceber que os estudos voltados para a práticas pedagógicas na perspectiva freireana merece maior destaque. É válido destacar que outros estudos sobre a temática EJA trazem Freire como referencial teórico, no entanto, optamos por analisar apenas os que evidenciam Freire com maior destaque, perpassando toda a pesquisa.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Práticas Pedagógicas. Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

BÓZIO, Jéssyca Finantes do Carmo. “**Habeas corpus**”: desafios, perspectivas e outras faces da educação e da prática docente no sistema prisional. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2017.

COSTA, Clarice Gomes. **Diretrizes curriculares do município de Fortaleza e os desafios de tecer coletivamente uma prática freireana na educação de jovens e adultos**. 2018. 126 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

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

GAVIOLI, Aline Vanessa. **EJA e práticas pedagógicas** : contribuições e desafios presentes nas publicações da ANPED nos anos de 2003 a 2013. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2016.

LACERDA, Luanna de Sousa. **Desafios da prática do professor alfabetizador na educação de jovens e adultos**. 2016. 68 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Psicologia) - Centro Universitário de Brasília – UNICEUB, Brasília, 2016.

LINHARES, Margarete Terezinha Acunha. **O uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica da EJA -Educação de Jovens e Adultos: o uso do aplicativo Whatsapp como estratégia pedagógica no ensino de língua portuguesa**. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade Cultura e Fronteiras)- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

SILVA, Livia Sonalle do Nascimento.

**A prática pedagógica na educação de jovens e adultos no mova-Brasil: a experiência do Rio Grande do Norte**. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2016.

ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto; COSTA, Angelo Bradelli; TEIXEIRA, Marco Antônio pereira; KOLLER, Silva Helena. Qualidade Metodológica das Revisões Sistemáticas em Periódicos de Psicologia Brasileiro. **Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 30, n. 1, p.97-104, jan./mar.2014.

## “A EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA NA PERSPECTIVA FREIRIANA E A PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE TERESINA”

Jefferson de Sales Oliveira<sup>50</sup>

Maria da Glória Carvalho Moura<sup>51</sup>

Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura<sup>52</sup>

Esta breve reflexão se propõe a discutir sobre a ação teórico-metodológica na Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos - EJA do município de Teresina, que se embasa na educação significativa do método freiriano<sup>53</sup>, como diretriz para o trabalho pedagógico do educador da EJA da rede municipal de educação de Teresina. Este estudo bibliográfico aliado à pesquisa qualitativa-descritiva, tem por objetivo identificar o impacto da ideia de educação significativa na perspectiva freireana sobre a Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos, a partir do relato de experiência do seu processo de construção, produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina/SEMEC em parceria com a Associação Alfamol, através do Programa Telesol-PRO<sup>54</sup> entre 2015 e 2017. Período que compreende as ações de formação continuada com a finalidade de subsidiar professores e gestores escolares com a fundamentação teórica baseada no pensamento escolanovista e freireano. A combinação das duas correntes de pensamento derivou da compreensão de que o escolanovismo é insuficiente para refletir sobre as condições concretas da modalidade EJA (SAVIANI, 2015).

Além disso, o pensamento freiriano tem como base a dialogicidade, que pautou o processo de discussão a partir de duas questões geradoras: Qual a EJA que temos? Qual a EJA que queremos? Cujas respostas deram origem a outras indagações, responsáveis pelo deslocamento de pensamentos que endossaram a escuta sensível para as questões significativas relacionadas ao currículo.

<sup>50</sup> 1 Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, e-mail: jeffersonsales@ufpi.edu.br

<sup>51</sup> Orientadora, Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, email: glorinha\_m@yahoo.com.br

<sup>52</sup> Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, e-mail:marcoelispem@gmail.com.

<sup>53</sup> O método refletido advém da base conceitual dos escritos de Paulo Freire e David Ausubel e de seus interlocutores na literatura sobre aprendizagem significativa, reflete com criticidade sobre aprendizagem mecânica, a interação social e do questionamento, história do sujeito - saberes já existentes (FREIRE, 1998; 2011).

<sup>54</sup> A Associação de Alfabetização Solidária-Alfamol, através do Programa Telesol-PRO, ofertou em parceria com a Prefeitura Municipal de Educação de Teresina, cursos de Educação Profissional na rede municipal de educação de Teresina, bem como forneceu formação continuada para gestores e professores

A estratégia de Formação tinha como intenção pensar criticamente o mundo (FREIRE, 2014), essencial para o processo de construção da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos que objetivava a formação cidadã que “[...] caracteriza-se pela troca de conhecimentos, de valores, de sensibilidades e de sociabilidade, o que implica a formação do sujeito aprendente como ator crítico, criativo, solidário e participante.” (NUNES, MOURA, 2019, p. 216). No ano de 2016, foi aplicado questionário em todas as turmas do primeiro e segundo segmento (ensino fundamental completo), para levantamento do perfil dos educandos para entender quais as questões significativas que os trouxeram até a escola, o que resultou na identificação das demandas dos educandos para as áreas do conhecimento e resultaram na elaboração de diretrizes baseada na Pedagogia de Projetos, com temáticas que contemplassem as necessidades específicas para a EJA.

A construção da Proposta foi retomada em 2017 por técnicos da referida Secretaria, Gestores, e Professores de escolas que ofertavam a modalidade e culminou com o seu lançamento oficial em evento, que contou com a presença de aproximadamente 200 pessoas entre professores, gestores, estudantes, técnicos da SEMEC e instituições parceiras. Na oportunidade, foi apresentada a Proposta Curricular organizada por temas geradores que possibilita a organização do conteúdo do currículo a partir das aspirações dos educandos e dos educadores (FREIRE, 2014), distribuídos em áreas de conhecimento, com orientação interdisciplinar. Assim, destacamos que a Proposta Curricular da modalidade EJA nas escolas da Rede Municipal de Teresina foi tecida por mãos de educandos, professores e gestores escolares sendo um demarcador histórico para a EJA no município de Teresina, uma vez que, até então não havia documento da Secretaria de Municipal de Educação que orientasse de maneira sistemática, estratégias de ensino voltadas para a modalidade, o que de modo geral resultava na aplicação de estratégias utilizadas no ensino regular.

Nos anos posteriores a entrega da Proposta, não houve continuidade de formação voltada para a implementação da Proposta Curricular, o que gerou descontentamento entre professores e gestores que tinha dificuldade em compreender a Proposta Curricular, já que as formações em curso não dialogavam com as necessidades do trabalho docente. No ínterim da construção da Proposta até sua implementação, ocorreu um processo de desconstrução de políticas em EJA no âmbito do Ministério da Educação, que interferiram no panorama das políticas estruturantes locais, com a diminuição dos repasses financeiros que prejudicou o processo de formação específica para a modalidade, que dificultou a compreensão da Proposta entre Professores que não participaram do processo de elaboração da Proposta Curricular, uma vez que esse tema não foi abordado nas formações subsequentes.

Destaca-se que anteriormente, a política educacional em EJA da rede municipal de educação passou por diversos processos de descontinuidade (RODRIGUES, 2015), observadas pela falta de diretrizes curriculares para a EJA, assim como de itinerários formativos que dialogassem com as práticas pedagógicas específica para esta modalidade, situação que se manteve pós 2017 como assinalado anteriormente neste texto. Todavia, compreendemos que a concretização de um Currículo ativo e que seja voltado para emancipação do educando, pautado no princípio de que “[...] não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educandos [...]” (FREIRE, 1983, pág.14), ou seja, somos sujeitos inconclusos e por isso a Proposta Curricular foi um primeiro ensaio para outras propostas que possam dialogar com a realidade e a necessidades dos educandos estudantes, professores e gestores.

Concluimos que é conjunto de estratégias que possibilitem a Formação Continuada do Professor, com base num referencial teórico que dá sustentação a uma educação significativa e cidadã, a Proposta Curricular da EJA de Teresina está relegada a um lugar de esquecimento, o que limita o seu potencial revolucionário para uma formação cidadã, frente aos desafios impostos a esta modalidade.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Educação Significativa. Proposta Curricular.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

TERESINA. **Proposta curricular da educação de jovens e adultos do município de Teresina**, TERESINA-PI: 2017

RODRIGUES, F.A.R. Avaliação da aprendizagem e práticas avaliativas na modalidade educação de jovens e adultos: revendo mitos, ritos, realidades. Dissertação de Mestrado-Teresina, 2015. 121 f. Universidade Federal do Piauí-UFPI.

SAVIANI Demerval. **Sobre a Natureza e Especificidade da Educação**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

NUNES, Mirian Abreu Alencar; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Pesquisa-formação: diade que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília v. 100, p. 211-229, Jan/abr. 2019.



## CÍRCULOS DE CULTURA: EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA E CRÍTICA DA REALIDADE

Brennda Brasileiro da Silva Lúcio<sup>55</sup>

Maria Raquel Barros Lima<sup>56</sup>

O trabalho aqui apresentado possui caráter empírico na medida que socializa experiência realizada na turma do primeiro período do curso de Licenciatura em Ciências Humanas/História Campus/Codó da Universidade Federal do Maranhão/UFMA no período 2021.1. Este texto possui como objetivo coletivizar a experiência da disciplina Fundamentos Sociológicos e Filosóficos da Educação na qual se realizou a dinâmica da ação educativa baseada nos círculos de cultura. Relevante pontuar que, por se tratar de uma disciplina que proporciona diretamente discussões acerca dos processos que fundamentam a educação em sua constituição filosófica e sociológica, a propositura dos círculos de cultura se desenhou de forma bem acolhida pelos estudantes adequando-se de forma significativa para processo de construção do conhecimento.

Essa articulação da disciplina com a proposta dos círculos de cultura objetivou proporcionar construção de conhecimento fundamentado no caráter dialógico problematizador com relação aos autores que a disciplina em sua ementa elegeu para trabalhar durante as aulas com estudantes, ou seja, compreender o pensamento sobre a educação na perspectiva de Karl Marx, Gramsci e Paulo Freire. Segundo Freire (1996) a educação deve agir no sentido de tornar os sujeitos capazes de avaliar, observar, comparar, decidir, romper, criar e de lutar em prol de uma vida como protagonistas de sua história, ou seja, a educação tem caráter político, assim como todas as ações da sociedade, pois a ideia de que a prática educativa seja neutra é uma falácia (FREIRE, 1992, p.78.) que atua na manutenção das desigualdades.

Dessa maneira, pensar as propostas pedagógicas é pensar na educação como um ato político e intencionalmente voltado a construir coletivamente uma visão/ação críticas para com a nossa realidade. A dinamicidade das aulas baseada nos círculos de cultura, proporcionou o que Freire (2017) dispõe acerca do diálogo como momento de efetivo encontro entre os sujeitos, e que nesse encontrar o outro/a é importante considerar mundo em sua concretude e necessidade de ser transformado. Freire (2017) assinala que essa transformação do mundo

---

<sup>55</sup> Graduanda do curso de Ciências Humanas/História – UFMA/Campus Codó. E-mail: brenndabrasileiro@gmail.com

<sup>56</sup> Mestra e Doutoranda em Educação pela UFPI. Professora substituta da UFMA/Campus Codó. E-mail: raquelgandhi@yahoo.com.br

pelos sujeitos precisa necessariamente perpassar pela reflexão sobre o agir, dessa maneira entendemos que a práxis educativa se configura como assertiva no trabalho do autor em sua trajetória como educador popular.

Quanto ao entendimento de práxis retomamos os apontamentos de Vazquez (2007) que assevera o aspecto revolucionário da práxis, e que para que essa práxis se materialize é preciso a interação entre a *cogniscitividade* da realidade bem como atenção para teleologia. Freire (2017) vai explicar esses aspectos de forma precisa quando marca a realidade e a atitude concreta para transforma-la como tarefa do homem em sua vocação ontológica.

A articulação entre a dinâmica dos círculos de cultura e a disciplina se desenhou como uma estratégia de fomentar nos estudantes a aproximação entre a realidade e o que pensa sobre a mesma, pois o contexto e às histórias dos educandos (as) funcionaram como ponto de partida e pano de fundo para as discussões realizadas, assumindo o papel de fazedores da história, aliando o estudo das obras dos autores com o cotidiano e as bases que fundamentam a nossa organização social. A trajetória metodológica que se materializou na realização dos círculos de cultura, primeiramente foi a apresentação realizada pela educadora/mediadora da disciplina sobre o entendimento dos círculos de cultura.

Como estratégia de alfabetização de jovens e adultos utilizada pelo educador Paulo Freire, os círculos de cultura exprimem a postura contra hegemônica dos processos educacionais que conforme denúncia Loureiro e Franco (2012, p.21) que esses processos trabalham para “[...] impedir no plano ideocultural a mudança das relações de expropriação e opressão intrínsecas ao capitalismo.” Mediante a essa argumentação, entendemos que o ato de educar não se caracteriza pelo depositar de ideias no outro/a, como se esse outro/a nada tivesse para contribuir, e que a materialização da ação educativa respaldada na performance dos círculos de cultura potencializou o diálogo entre educadora/educandos/as e entre os próprios educandos/as em seus respectivos círculos. A desenvoltura da construção do conhecimento sobre o pensamento dos autores supracitados ocorreu primeiramente com a socialização da educadora/mediadora da disciplina com a turma de modo a deixá-los a vontade para se organizar conforme preferência dos pensadores (Marx, Gramsci e Freire).

Reiteramos que essa experiência não seguiu rigorosamente a metodologia dos círculos de cultura em conformidade que o educador Paulo Freire inaugurou, mas uma aproximação principalmente no que se refere ao aspecto problematizador e dialógico da realidade, além de segundo Padilha (2002), a ampliação do espaço da “aula”, diversificando e enriquecendo o processo didático-pedagógico. Desse modo, ressaltamos que procuramos observar um dos princípios imprescindíveis para ação educativa que Freire (1986) enfatiza que é a vinculação

entre texto e contexto. Ao estudar o pensamento de Marx, Gramsci e Freire, os círculos de cultura realizaram articulação do pensamento desses autores com a realidade educacional vivenciada pelos educandos/as.

A cada socialização os estudantes foram verbalizando as ressonâncias que o pensamento desses autores intercala em suas vidas, bem como, na estrutura social assimétrica em que se encontram inseridos/as. As socializações ocorreram organizadas através de slides sínteses que foram construídos coletivamente a partir das ideias que foram discutidas sobre pesquisas que os educandos (as) realizaram e trouxeram para o círculo de cultura expressando seus próprios entendimentos e as correlações com suas vivências tornando assim os encontros um momento riquíssimo de compartilhamento de saberes e aprendizados. Foi escolhido então um mediador/a que efetuou a exposição e argumentação dos resultados das discussões realizadas anteriormente em cada círculo.

Como esses pensadores abordam de forma sempre atual a realidade cotidiana da sociedade alicerçada nas relações capitalistas cujo mola mestra são as desigualdades sociais econômicas profundas, as socializações se tornaram férteis de problematizações proporcionadas entre os próprios estudantes que puderam fazer muitas relações com tais obras. Os diálogos que ocorreram durante as socializações visibilizaram o que Freire (2017) pontuou como pronunciar o mundo, que o autor inclusive chama de “palavra autêntica” porque parte dos descamisados do mundo. Por esse viés, a experiências baseadas nos círculos de cultura oportunizou aos estudantes outras formas de construir conhecimento a partir das problematizações acerca da realidade dos mesmos, pois durante as socializações foram expostas variadas situações cotidianas vivenciadas pelos educandos/as em seus contextos sociocultural e escolar.

Como produção final de cada círculo de cultura foram realizados novos encontros para construção de sínteses coletiva acerca das experiências e leituras realizadas no processo e em seguida síntese coletiva cuja socialização foi realizada pelo/a mediador de cada círculo. Relevante ressaltar que as socializações sobre o pensamento de Marx, Gramsci e Freire sobre a educação foram encerradas com apresentação cultura musical que trouxeram canções que juntamente com todas as obras estudadas e as experiências compartilhadas falaram sobre a nossa realidade como sociedade e como indivíduos que buscam uma transformação pautada na libertação e autonomia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Círculos de Cultura. Educação Problematizadora. Didática.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. 63 – Rio de Janeiro. Paz e Terra – 2017.

LOUREIRO, C. F. B.; FRANCO, J. B. **Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica em educação ambiental**. AMBIENTE & EDUCAÇÃO | vol. 17(1) | 2012. Disponível em: Vista do ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO CÍRCULO DE CULTURA: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental (furg.br) Acesso: 16 de maio de 2021.

PADILHA, P. **Planejamento Dialógico**. São Paulo: Cortez, 2002

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis** – 1ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil 2007.

## PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: UMA ALTERNATIVA CRÍTICA AO CURRÍCULO E A DIDÁTICA DA ESCOLA TRADICIONAL NO BRASIL.

Elson Silva Sousa<sup>57</sup>

O presente trabalho constitui um ensaio teórico sobre a perspectiva curricular e a compreensão didático-metodológica da prática educativa problematizadora, presentes na obra “Pedagogia do Oprimido”. O estudo tem como objetivo refletir sobre o pensamento curricular e didático do autor como alternativa crítica ao currículo e a didática da escola tradicional no Brasil.

Muito embora, Freire, não tenha desenvolvido uma teorização propriamente curricular, ou elaborado uma didática específica, reconhecemos que a obra em discussão apresenta elementos que respondem às perguntas centrais das duas áreas de pesquisa. O que ensinar? Como ensinar? E a quem ensinar? São questões que nos levam a refletir sobre as concepções de mundo, conhecimento, ensino, método e o papel do educador dentro de um modelo educativo tradicional e dominante.

**PALAVRAS CHAVES:** Pedagogia do Oprimido. Currículo. Didática.

### INTRODUÇÃO

Enquanto proposta educativa a “Pedagogia do Oprimido” está a serviço da emancipação humana, por conseguinte, se coloca como educação contra-hegemônica, ou seja, oposta ao modelo de educação tradicional (PALUDO, 2013). Nesse sentido, a “Pedagogia do Oprimido” faz, não somente uma crítica à “Educação Bancária”, mas oferece uma alternativa educativa ao modelo educacional vigente (SILVA, 1999). Desse modo, Freire apresenta uma concepção de currículo e de didática assentados numa visão crítica da educação. Nessa obra, o seu pensamento, expõe a escola tradicional como mecanismo de opressão, a serviço da desumanização, e manutenção da ordem social, forjada pela classe dominante. Para tal fim, a educação é desenvolvida através do ensino de conteúdos descontextualizados da realidade social vivida pelos educandos. A “Educação Bancária” e a “Pedagogia do Oprimido” nos dão respostas diferentes às mesmas perguntas, pois representam projetos de sociedade distintos.

---

<sup>57</sup> Mestrando em Educação pelo PPGED/UFPI, e professor da Rede Municipal de Ensino de Aldeias Altas-MA; e-mail: elsonssousa@hotmail.com

## METODOLOGIA

Lançando mão do princípio dialético da luta dos opostos e suas contradições (GHEDIN; FRANCO, 2011), apresentado no próprio texto, entendemos que, enquanto a “Educação Bancária” é opressora, a Pedagogia do Oprimido se faz libertadora; enquanto aquela transforma o educando em “coisa”, alienando-o, essa, conscientiza-o; enquanto naquela, o professor “deposita” conteúdo, nessa, o educador com os educandos, problematizam a realidade para compreendê-la e transformá-la (FREIRE, 2005). Para responder as perguntas centrais do currículo e da didática: o que ensinar? Como ensinar? E para quem ensinar? (SILVA, 1999), recorreremos às categorias trabalhadas por Freire.

## DISCUSSÕES E RESULTADOS

A Pedagogia do Oprimido faz dura crítica aos conteúdos da relação de ensino, chamando-os de “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e, em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 2005, p.65). O autor estende ainda a sua crítica ao modo de se ensinar, enfatizando a dimensão didática na concepção “bancária” de educação, como “relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras” (FREIRE, 2005, p. 65).

Na caracterização dessas relações, demonstra-se os papéis de cada sujeito (educando e educador) envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, quando afirma a “narração de conteúdos que, por si mesmo, tendem a petrificar-se ou fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito-narrador e objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (FREIRE, 2005, p. 65). A relação exposta representa o modo de ensino, ou didática, característico da Pedagogia Tradicional, nessa visão, os papéis estão bem marcados e polarizados, onde, quem ensina, ou “deposita” conteúdo é o sujeito, que vai conduzindo os alunos, que são “enchidos”, como caixas vazias, objetos, submetidos aos processos de memorização (FREIRE, 2005).

Contrariamente à concepção “bancária”, na concepção problematizadora/libertadora, os papéis de educador e educando se encontram; o educador é “um humanista revolucionário”, o “como ensinar?” é respondido no companheirismo dos educandos com os educadores e, em sua relação com estes e a relação de “doação” do saber, se transforma em relação de “saber com os educandos”, nesta, o papel do educador [...] “já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação” (FREIRE, 2005, p. 71). Nesse caso a

compreensão didático-metodológica se caracteriza por ser crítica e contextualizada, pois entende o fazer didático como “atitude teórica e prática” (PIMENTA, 2000).

Tal concepção fundamenta-se “no reconhecimento dos professores como sujeitos criativos, reflexivos e políticos; autores e produtores de uma trajetória individual e coletiva e não meros espectadores da história e consumidores cegos dos estoques de técnicas de última geração” (FARIAS, 2011, p.19). Diante dessa tarefa a pergunta “a quem ensinar?”, também se transforma, pois o conhecimento não é uma “doação” “de-para”, onde apenas um tem o direito da palavra, mas, educando e educador, são sujeitos do diálogo. “Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 2005, p. 80). Na visão freireana, ambos, educador e educando são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, são atores sociais críticos e criativos, ensinado e aprendendo juntos

## CONCLUSÃO

Na concepção problematizadora, o currículo e a didática não se separam, não se pode ensinar e aprender separados da realidade social complexa e, repleta de suas contradições. A didática empregada pelo educador reconhece o educando como sujeito da palavra, do diálogo, que supera a contradição mantida pela “Educação Bancária”, na *problematização*, ou investigação da realidade, superam os seus limites. Educador e educando são sujeitos cognoscentes, envolvidos numa relação dialógica, em que o mundo não é uma “realidade estática”, mas uma realidade em transformação, do qual se investiga os “temas geradores”, o conteúdo a ser discutido, do mundo que vai sendo desvelado pouco a pouco, quando os homens se colocam em situação problema, e, mediatizados pelo mundo, esses homens, superam a visão ingênua, a contradição educador- educando, transformam-se e podem transformar o mundo em que neles estão imersos (FREIRE, 2005).

## REFERÊNCIAS

FARIAS, Isabel Maria Sabino (Org.). **Didática e docência**: aprendendo a profissão – Ensino fundamental da educação de jovens e adultos. Alfabetização. 3. ed. Brasília: liber Livro, 2011;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005;

GHDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011;

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000;

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



## Eixo 5 - Diversidade e justiça social

## PAULO FREIRE E MESTRE PASTINHA: CONVERSAS EPISTÊMICAS

Francineide Marques da Conceição Santos<sup>58</sup>

Dante Galeffi<sup>59</sup>

### RESUMO

Ao ler o livro *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*, considerei como contraponto à leitura de Paulo Freire, registrar algumas notas desde uma perspectiva afro-referenciada. Apresento como objetivo principal neste trabalho trazer ao debate a ação cultural como uma metodologia para processos formativos que intencionam refletir a realidade desde uma perspectiva amorosa na construção do conhecimento. Problematizo, pois, os efeitos e os desdobramentos de se pensar a Educação freireana e a educação pastiniana como práticas de liberdade e o ato de ensinar, a didática, como elemento chave para formação de pensamento crítico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paulo Freire. Mestre Pastinha. Ação cultural.

### INTRODUÇÃO

A obra de Freire, *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*, nos incita a pensar o ato de estudar como um processo no qual a performance docente é crucial para que quem chega para aprender, possa acessar leituras críticas da realidade que são apresentadas por docências-discências que, de forma sensível, se comprometem com a atualização das condições cognitivas no sentido de proporcionar contextos de processos intelectivos como uma introdução à participação democrática no jogo político do país e, por consequência, do mundo. Justifico, pois, este esforço investigativo como parte da ideia de que o conhecimento é um artefato cultural. Construído, portanto, desde o mais intenso, elaborado e complexo ato de conversação, experimentação, demonstração dentro das comunidades epistemológicas e científicas oficiais, até o mais cotidiano ato de quem ensina um alinhavo na costura de um fuxico<sup>60</sup>, um bordado de ponto cheio na costura do

<sup>58</sup> 1 Doutoranda no PPGDC - Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento – UFBA, UNEB, IFBA, UEFS, LNCC, SENAI CIMATEC. Email: francineidemarques@gmail.com

<sup>59</sup> 2 Orientador Professor Dr. Dante Galeffi, Titular da Universidade Federal da Bahia

<sup>60</sup> 3 Método de costura onde retalhos de tecidos são aproveitados, recortados em quadrados cujas pontas são alinhavadas dando-se a forma circular. O ajuntamento de vários desses círculos de forma harmoniosa no trato das

Richelieu<sup>61</sup>; um movimento do corpo na dança, um passo no samba, uma ginga na capoeira angola. A minha preocupação aqui, o objeto deste trabalho é, portanto, afeta à epistemologia. Considero que a didática como uma ação cultural – uma escolha política, uma didática que é uma maneira de lidar com as pessoas envolvidas no processo formativo tece fios aproximativos da capoeira angola com a pedagogia que nos propõe Paulo Freire: “Daí que a ação humana, ingênua ou crítica, envolva finalidades, sem o que não seria práxis, ainda que fosse orientação no mundo. E não sendo práxis seria ação que ignoraria seu próprio processo e seus objetivos” (FREIRE, 1981, p. 35)

Observei lugares de aprendizagens assentados em modos de relações intersubjetivas ancoradas em métodos de aprendizagens dialógicas por onde se escoam as informações ancestrais, as rezas, as cantigas, os conselhos, as receitas de cura da fome, curas somáticas de males visíveis e invisíveis; os fios, os laços, o Ngunzo<sup>62</sup> as forças, as energias formativas emancipadoras se materializam em atos generosos, didáticas cuidadosas que não apenas repassam conteúdos, mas que transacionam experiências motivadoras em atos criativos e transformadores.

As pessoas que chegam, ao ouvirem os ensinamentos de pessoas mais velhas, na tentativa de aprender se conectam aos seus mais íntimos territórios fazendo emergir ancestralidades que vão formar as comunidades de tradição, e no caso da capoeira angola, tradições angoleiras. Quando cheguei à capoeira angola eu aprendi que primeiro o reco-reco, depois o agogô, pandeiro, Gunga, médio, viola, pandeiro, atabaque. Havia uma ordem, uma sequência que depois se diferenciava, o Gunga que estava no meio passava a ser o primeiro a tocar. Primeiro, o Gunga. Isso é regra na capoeira angola pastiniana<sup>6</sup> regra dita de maneira direta, assim como outras que vão sendo repassadas nos treinos e rodas.

Então é assim como nos dizia o Mestre João Grande: “a capoeira vai saindo de dentro para fora. Ela está dentro de você. É o seu jogo que vai puxar ela”. À medida que o conhecimento que vai sendo puxado nos fios da memória, a ancestralidade guardada,

---

cores seja sobrepondo-se os tons (ou mesmo pelo contraste das cores) darão lugar à criação de um tipo de tecido que serve para fazer novas peças de roupas aproveitando-se o que, inicialmente, poderia vir a ser visto como resto, sobra, descarte. Em várias regiões do Nordeste são elaboradas em rodas de costuras e ao nome desse tipo de costura se chama “fuxico”. Largamente empregados na costura de roupa de cama e mesa, dentre outras peças de vestuário.

<sup>61</sup> 4 Tipo de bordado muito apreciado no Nordeste brasileiro, especialmente nos Candomblés que compõem as blusas largas, chamadas batas, das mais velhas. Também é largamente usado em roupa de cama e mesa apreciado como elegante. Esse tipo de bordado, em verdade é um brocado feito com pequenos buracos no tecido por onde se vai bordando as bordas internas em ponto cheio formando-se a partir dos buracos bordados, desenhos florais e, também, de outras motivos que enfeitam a peça. As diferentes técnicas identificam tradições das bordadeiras.

<sup>62</sup> 5 Força vital

preservada, em cada movimento vai se mostrando no corpo encapoeirado em um exercício onde o corpo vai decifrando as lições, as definições que lhes são ensinadas.

A didática na capoeira angola pastiniana<sup>63</sup> se compõe de modos simples, dando-se especial atenção no ato de acompanhar a realização do movimento, corrigindo-se os inexatos gestos para que não se perca a estética, o controle, o ritmo, a brincadeira que nele deve ser exibida. Mostra-se, explicando o movimento a ser aprendido. Olha-se, primeiramente. Depois vai, por si, experimentar no corpo o movimento para depois, no jogo, na roda, mostrar o que aprendeu cada qual a seu tempo e ao seu estilo com o seu jeito.

Quem recebe quem chega precisa aprender que é bom para toda a comunidade daquele Nzo<sup>64</sup>, que se aprenda a receber quem está chegando com alegria e respeito. Quem chega está vindo para conhecer, para construir em conjunto um projeto civilizatório que rejeita premissas violentas no ato de ensinar por considerar que quem aprende vai guardar o conhecimento, coisa valiosa que será, em outro momento, ofertada.

Enxergo na capoeira angola, assim como na pedagogia que nos propõe Paulo Freire, propostas de aprendizagens assentadas em métodos por onde se escoam (e ecoam) as informações ancestrais, as rezas, as cantigas, os fios, os laços, o Ngunzo<sup>65</sup>, as forças cognitivas e as energias formativas de sinapses.

Quando cheguei à capoeira angola eu aprendi que primeiro o reco-reco, depois o agogô, pandeiro, Gunga, médio, viola, pandeiro, atabaque. Havia uma ordem, uma sequência que depois se diferenciava, o Gunga que estava no meio passava a ser o primeiro a tocar. Primeiro, o Gunga. Isso é regra na capoeira angola pastiniana<sup>9</sup>. Um conhecimento que vai puxando nos fios da memória, a ancestralidade guardada, preservada, em cada movimento. A amorosidade, a afabilidade, da Academia de Mestre Pastinha, coisas de outros tempos, mas que nos unia em torno da árvore ancestral pintada em grande vulto sempre presente no quadro da parede não podíamos esquecer de que nossos passos vinham de longe. Quando o ato de ensinar, a didática, tem o amor como sentimento motriz em que a educação é relevante para toda a comunidade, pois é a educação que possibilita que os fundamentos, os valores sejam ensinados. Quando se ensina a delicadeza dos corpos viventes e, em lugar de ensinar práticas de violências vai sendo

---

<sup>63</sup> 6 Ao que eu conheça toda capoeira começa com o Gunga, mas não chego a afirmar porque não tenho a vivência de outros espaços de capoeira que não seja a pastiniana. Posso falar do GCAP (primeiro Grupo de Capoeira Angola com o qual tive contato. No GCAP aprendi pela primeira vez o que era jogar capoeira angola. Aprendi quem foi Mestre Pastinha para a capoeira angola e quais eram os fundamentos deixados por ele. Quem ensinou foi o Mestre João Grande, Mestre Moraes e Mestre Cobrinha. NZINGA, HERANÇA DE ANGOLA, CECA, FICA.

<sup>64</sup> 7 Assim, nós que somos Nzinga, chamamos a nossa Casa de Capoeira, o local onde funciona os locais de treino e a nossa Casa religiosa, nossa roça.

<sup>65</sup> 8 Força vital

ensinado que de não machucar, reconhece-se a humanidade de outrem e a fragilidade que todos os seres vivos carregam visto que incontornáveis más condições de vida levarão, inevitavelmente, ao perecimento.

A coexistência que considera a sensibilidade nos atos de estudar (de aprender e ensinar) como ações construtivas benéficas a si, às distintas comunidades e ao mundo. Desta forma, percebo aproximações nos modos de ensinar de Mestre Pastinha e de Paulo Freire como ações culturais que preservam conhecimentos e epistemes com o uso de didáticas que enxergam a pessoa e “o respeito à unidade entre prática e teoria” (FREIRE, 1981, p. 13) como elementos fundamentais nos processos formativos.

## REFERÊNCIA

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. 149 p. Coleção O Mundo Hoje, v. 10.

## PAULO FREIRE EM SETEMBRO: SÉRIE DE DIÁLOGOS

Maria Aparecida Vieira de Melo<sup>66</sup>  
Maria Erivalda dos Santos Torres<sup>67</sup>

### RESUMO:

As tecnologias digitais da informação e da comunicação nos fizeram dar um giro significativo nos processos formativos no decorrer da pandemia por causa da Covid-19. Assim, o Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas promoveu em setembro de 2020 a Série Diálogos com Paulo Freire, em quatro episódios, dialogando sobre as temáticas: o inédito viável (FREIRE, 1981), a formação política (FREIRE, 1979), a contemporaneidade (FREIRE, 1996) e a educação profissional (FREIRE, 1979). Tais temáticas nos suscitaram a refletirmos sobre o nosso modo de ser e estar no mundo e com o mundo.

Em meio a necessidade de adaptações, reinvenções, criatividade e inovações vamos nos ajustando a modernidade, problematizando a realidade que nos sugere mudanças permanentes. Tivemos como objetivo analisar os enunciados explicitados por Paulo Freire sobre a formação política, a educação profissional, o inédito viável e a contemporaneidade na formação de homens e mulheres. E mais especificamente, identificar a escanção do discurso de Paulo Freire sobre os enunciados formação política, a educação profissional, o inédito viável e a contemporaneidade e suas implicações em nosso cotidiano; revelar os correlatos que se desdobram dos enunciados já postos que permeiam a diversidade e a justiça social dos sujeitos coletivos de direitos.

E, por fim explicitar a rede enunciativa acionada por Paulo Freire sobre os enunciados formação política, a educação profissional, o inédito viável e a contemporaneidade que implicam na prática pedagógica do saber/fazer. Para darmos ênfase a este processo formativo, fizemos o convite para os professores/colaboradores que trabalharam suas respectivas temáticas a saber: Professora Ana Paula Abreu Moura abordou a contemporaneidade, elucidando questões pertinentes da atualidade do pensamento de Paulo Freire conforme os processos diversos que implicam na justiça social; Professor Heron Ferreira Souza fez jus a educação profissional, a qual fomentou a diversidade e justiça social no que tange ao trabalho,

<sup>66</sup> ORCID: 0000-0001-6288-9405. Professora da UFRN. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire. Professora Formadora pela UAB/UFRPE. Diretora Pedagógica do Centro Paulo Freire: estudos e pesquisas. Doutora em Educação (UFPB). Mestra em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE/FUNDAJ. Pedagoga pela UFRPE. E-mail: m\_aparecida\_v\_melo@hotmail.com.

<sup>67</sup> Presidenta do Centro Paulo Freire: estudos e pesquisas. Professora aposentada. E-mail: erivaldatorres@gmail.com

bem como problematizou o diálogo sobre os processos educativos, formativos e operacionais sobre a educação profissional, operando rupturas com a lógica dos pacotes de formação profissional que visam a instrução mecanicista, sobretudo dos sujeitos da educação de jovens e adultos.

A temática formação política foi trabalhada pelos Professores Agostinho da Silva Rosas e Alder Júlio Ferreira Calado, abordagem realizada com muito esmero tecendo reflexões epistêmicas sobre: processos pedagógicos/políticos, formação política da juventude, movimentos sociais, educação popular. E a última temática abordada foi com a Professora Targelia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque, que fez uma reflexão aprofundada sobre o inédito viável, cuja temática possibilitou os alinhavos sobre:

A práxis pedagógica, a utopia. Reflexão sobre as possibilidades de transformação, emancipação e conscientização. Vale ressaltar que a Série Diálogos com Paulo Freire teve uma excelente recepção pelas pessoas, pois a primeira teve 140 visualizações sobre a contemporaneidade, a segunda teve 83 visualizações sobre educação profissional, a terceira série sobre formação política teve 74 visualizações e a quarta série com a temática inédito viável com 162 visualizações através do canal do Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas pelo *YouTube*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diálogo. Diversidade de saberes. Compromisso social.

## REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

## VIOLÊNCIA ESCOLAR E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA

Lorena Raquel de Alencar Sales de Moraes<sup>68</sup>

Jéssica Alves da Silva<sup>69</sup>

### RESUMO

O presente trabalho é um ensaio teórico sobre a violência escolar na ótica freiriana. Dessa forma, temos como objetivo refletir sobre a violência escolar a partir das obras e discussões de Paulo Freire. Considerando as consequências da violência na vida das pessoas, podemos destacar além das violências conhecidas como física e psicológica, como também uma violência com características de opressão social. A opressão esta arraigada ao sinônimo de controle, na violência esse entendimento é semelhante a um ato em que ocorre a utilização de força física ou poder, em ameaça ou na prática. A violência escolar é compreendida como qualquer ato praticado de agressão, sofrida na escola ou ao redor causando dor, sofrimento físico ou psicológico. Essa agressão pode ser na escola, da escola ou contra a escola. Entretanto elencamos a discussão ainda sobre violência em uma perspectiva macrossocial, com críticas a estrutura educacional tradicional que naturaliza o processo e opressão e as violências nas instituições escolares, discussões estas, fundamentadas nas obras Pedagogia da autonomia e Pedagogia do oprimido de Paulo Freire.

### INTRODUÇÃO

A violência está em várias dimensões da sociedade; evidenciando a sua complexidade. Pressupomos que todas as violências estão relacionadas; interferindo no dia a dia da escola, para Freire (1996) ensinar exige, além da alegria e esperança, a apreensão da realidade. Ao buscamos compreender a violência escolar se faz necessário analisarmos o contexto em que está tem ganhando força nas últimas décadas, e destacamos aqui a instituição escolar. Devido a isso, devemos refletir como essa violência afeta o ambiente escolar e seus efeitos. A organização mundial de saúde (OMS, 2002, p.05), define a violência como um ato no qual ocorre a utilização de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privado.

### REFERENCIAL TEÓRICO

---

<sup>68</sup> Profa. Do curso de Licenciatura em Pedagogia- UESPI e Mestrado em Educação/UFPI- PPGED. E-mail: [lorenaraquel@urc.uespi.br](mailto:lorenaraquel@urc.uespi.br)

<sup>69</sup> Graduada em pedagogia -UFPI, Graduanda em Filosofia - UFPI, E-mail: [jessicaalves.jas@hotmail.com](mailto:jessicaalves.jas@hotmail.com)



A violência pode ser vista como um ato de opressão, seja ela social ou individual, considerando as consequências desta na vida das pessoas. A opressão traz consigo o sinônimo de controle, na violência está compreensão não é vista de maneira diferente. Freire (2013), na pedagogia do oprimido, procura discutir a conscientização dos sujeitos sociais a partir da quebra na relação opressor- oprimido, entretanto ao falarmos de uma educação libertadora, surge o “medo da libertação”, esse medo pode ser considerado também um tipo de violência. Como argumenta (CHARLOT, 2000, p.17):

Não se deve esquecer, no entanto, que a experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz marcas da diferença e da falta: ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si.

Ao estudarmos a fundo as classificações da violência percebemos a complexidade nas relações dos indivíduos. Portanto, é necessária a subdivisão para uma melhor compreensão da violência. A organização mundial de saúde define a violência de modo geral, mas a Lei Nº 13.431, de 4 de abril de 2017, dividiu a violência entre física, psicológica, sexual e institucional. Diferente da OMS, a Lei nº 13.431 reconhece a violência institucional como uma forma de violência. A Lei nº 13.185, em vigor desde 2016, classifica o bullying como intimidação sistêmica quando a violência física ou psicológica, sendo está envolvida em insultos ou comportamento discriminatório. Este nível também inclui ataques pessoais, insultos, ameaças, comentários depreciativos e apelidos, etc. incluindo nessa discussão os pensamentos freiriano, destacamos uma violência social a partir da divisão de classe, ou seja, da submissão de uma classe sobre a outra. Segundo Freire (2013, p.40) na relação opressor-oprimido existe um movimento em torno da Humanização e desumanização que,

“[...] a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também *afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores.* Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. (grifo nosso)

Dessa forma destacamos dentre as discussões em tono da violência escolar, a sua relação com a uma violência social/coletiva envolvendo a formação dos sujeitos no processo de desumanização. Considerando a importância dessa temática na compreensão macro das violências vivenciadas também nas instituições escolares. Enfatizamos ainda que,

[...]”A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 2013, p. 40-41)

Este resultado de “ordem injusta” gera consequências violentas a longo prazo na vida dos sujeitos sociais, que replicam e internalizam o “ser menos”, a inferioridade, a incapacidade, sobretudo no que tange ao processo de escolarização.

## ANALISES E DISCUSSÕES

A violência escolar é compreendida como qualquer ato praticado de agressão, sofrida na escola ou ao redor causando dor, sofrimento físico ou psicológico. Essa agressão pode ser na escola, da escola ou contra a escola.

A violência da escola está ligada a comunidade escolar, e a violência contra a escola é qualquer ato de vandalismo contra a estrutura da escola ou material escolar. Pressupomos que os tipos de violência que afetam as escolas são muitos. A violência verbal é caracterizada por utilizar palavras que ridicularizam, humilham, manipulam e ameaçam o indivíduo, causando danos psicológicos e afetando de modo significativo a vítima. As violências verbais e psicológicas normalmente estão juntas, já que a violência psicológica é uma consequência da violência verbal.

Violência psicológica é qualquer ato que cause danos emocionais levando a uma baixa autoestima, ou que tenha o objetivo de controlar suas ações e comportamentos, utilizando-se de ameaças, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, insulto, chantagem, limitação do direito e exploração, ou qualquer ato que cause prejuízo a saúde psicológica. Xingamento é definido como qualquer comportamento intencional utilizando-se de palavras que causem danos psicológicos a outro indivíduo. (SOUZA, 2008)

O bullying é uma forma de violência no contexto escolar que tem aumentado no ensino médio. Consiste na presença da violência verbal, física e psicológica de uma maneira recorrente, podendo ser direto ou indireto. No direto, as agressões atacam por meio de ameaças, agressões físicas e por expressões que causam mal-estar nas vítimas e no indireto são atitudes de indiferença, difamação, exclusão das vítimas de formas repetitivas.

Discriminação é quando alguém adota uma atitude preconceituosa em relação a alguém por questões raciais, de gênero, orientação sexual, nacionalidade, religião, situação econômica ou social. Ameaça é quando o autor obriga o indivíduo a fazer o que não quer por meio de

agressão verbal ou não verbal. A violência física é quando o indivíduo sofre alguma forma de agressão no seu corpo físico, podendo causar hematomas ou outras sequelas.

Gostaríamos de acrescentar a violência no sentido coletivo, que envolve a reprodução ideologias dominantes através da educação reforçada no espaço escolar. segundo Freire (1996), ensinar exige a intervenção como prática educativa que também pode reproduzir ideologias dominantes e reproduzir o desmascaramento da mesma. Ora vejam só estamos falando de mais uma violência escolar, considerando que os educandos/alunos sem estar cientes disso internalizam para si a ideia da relação opressor, oprimido como algo irreversível, fortalecendo ainda mais a sociedade dividida em classes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tantos tipos de violência acometendo o espaço escolar e sua gravidade, faz-se necessário o desenvolvimento da pesquisa para uma maior reflexão sobre a violência escolar comum perspectiva mais crítica e macrossocial, compreendendo que a escola e as violências que surgem nela são consequências de uma estrutura social que preza pela exploração da classe trabalhadora e simultaneamente a isso controla também a estrutura educacional com proposito de favorecer a manutenção de uma sociedade dividida em classes, sendo uma dominante e outra dominada. Desse modo, conscientiza a sociedade da necessidade de uma estratégia de enfrentamento mais eficaz e capaz de reduzir os atos violentos e transformando o ambiente escolar em um espaço seguro.

Concluimos, é importante conhecer as diferentes formas de violência para encontrar um caminho para o seu enfrentamento e superação, sobretudo um conhecimento mais na perspectiva social, política e econômica. Precisamos conhecer melhor como a violência se manifesta no ambiente escolar, nos contextos sociais e culturais. Já que a violência é algo histórico, cada época tem formas de manifestações diferentes sobre ela. A violência é um grande desafio para a sociedade pelo grau de complexidade, portanto, devemos pensar em diferentes maneiras de enfrentamento.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto: **lei nº 13.431**, de 4 de abril de 2017. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13431.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13431.htm)> acesso em 22 de abr. 2021.

BRASIL. Decreto: **Lei nº 13.185**, de 6 de novembro de 2015. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm)> acesso em 22 de  
abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 55.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. Ed.  
São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOUZA, M, R. **Violência nas escolas: causas e consequências**. Goiânia; caderno discente  
do instituto superior de educação, Ano 2, n. 2; 2008.

## A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVE REFLEXÃO A PARTIR DE PAULO FREIRE

Francília Sousa Meneses<sup>70</sup>

O presente trabalho tem como principal objetivo compreender a participação do docente acerca da educação inclusiva a partir da formação continuada com base nos referenciais de Paulo Freire. Esta temática faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento para a conclusão do curso de Pedagogia (UESPI) na qual busca compreender mais sobre a formação continuada do professor como forma de melhor atender o público da educação inclusiva, haja vista que cabe ao professor, assim como toda a comunidade escolar o bom atendimento dos sujeitos que buscam pela educação igualitária e de qualidade para todos.

Tendo como objeto de pesquisa a formação continuada dos professores, sob a perspectiva de Freire (FREIRE, 1984, 1993, 1997, 2001, 2002). A educação inclusiva é proveniente de um movimento histórico de ações políticas e pedagógicas, sendo necessário o estabelecimento de uma vivência escolar inclusiva, orientada por princípios éticos orientados por Paulo Freire ao refletir e agir com rejeição a qualquer forma de discriminação no âmbito escolar. Assim, faz-se necessário priorizar a educação como formação ética e ressaltar a autonomia e a dignidade como valores essenciais.

Neste contexto, buscou-se refletir sobre a importância da formação continuada do docente no âmbito da Educação Inclusiva, baseando-nos em conceitos do autor Paulo Freire que enfatiza que a formação continuada caracteriza-se como uma conduta pedagógica de autoavaliação e ressignificação da prática docente de ensino-aprendizagem, com o intuito de transformar uma eventual dificuldade do processo formativo do discente em algo motivador para acrescentar positivamente no seu desenvolvimento educacional e humano. Entretanto, para que isso de fato ocorra, é preciso que haja uma reflexão crítica do próprio docente, principalmente no âmbito da educação inclusiva, a fim de auxiliar os educandos no processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos fragmentos analisados das obras do referido autor, observou-se que a “Reflexão” e a “Crítica” são eixos colaborativos que dialogam entre si nos seus estudos, resumindo que o docente precisa compreender profundamente, a partir da reflexão e da crítica, como auxiliar os educandos no panorama de ensino-aprendizagem na perspectiva da

---

<sup>70</sup> Graduanda do curso de Pedagogia – UESPI. E-mail: [franciliasmenezes967@gmail.com](mailto:franciliasmenezes967@gmail.com)

Educação Inclusiva. Assim, este trabalho tem por finalidade analisar a contribuição de Paulo Freire no movimento de ruptura com as práticas socioeducacionais de exclusão rumo à construção do paradigma da inclusão orientados pela formação continuada do professor.

A pesquisa se justifica porque ao falarmos de formação continuada para professores com vistas a inclusão de todos os indivíduos enfatiza-se as propostas estruturantes diferentes do ensino tradicional, que por vezes é excludente e que convergem com o modelo inclusivo em vários aspectos e complementam-no em outros, ao ser comparado ao modelo inclusivo, para responder aos questionamentos da pesquisa encontramos em Freire os princípios da Educação Inclusiva que se refere, a nosso ver, em questionar todos os processos de exclusão que acontecem na escola e na sociedade com todos os sujeitos; consequentemente, que pretende desenvolver um processo educacional que contemple a diversidade.

Diante da necessidade de refletir sobre a formação continuada dos docentes tendo como base a inclusão dos alunos com deficiência, emergiu a seguinte problemática: De que maneira o professor deve incluir os discentes com deficiência de forma plausível no contexto escolar, tendo como base os estudos inclusivos de Paulo Freire? E como objetivo da pesquisa: Compreender como a formação continuada dos docentes tem colaborado para a inclusão dos alunos com deficiência. A metodologia proposta e utilizada até o dado momento baseia-se na pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico.

Os participantes dessa pesquisa serão 10 professores da Educação Básica. O procedimento de coleta de dados que será utilizado será a análise de obras bibliográficas, tendo como base o uso das referidas estratégias de ensino praticadas pelos docentes com os alunos deficientes. Para a coleta de dados será utilizado o questionário online com os sujeitos da pesquisa, será utilizado esse meio eletrônico de coleta de dados devido a pandemia da Covid-19, assim a coleta de dados terá como base os estudos de Lakatos (2002) e Deslandes (2008). Acredita-se que a partir das leituras realizadas e mediante a participação dos sujeitos chegara-se ao objetivo proposto para a pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva. Formação Continuada. Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

- DESLANDES, Suely Ferreira. **A constituição do Projeto de Pesquisa**. Pesquisa Social. 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da Liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios.** 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17<sup>a</sup>. Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. Ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO HUMANO E POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA

Efigênia Alves Neres<sup>71</sup>

Esta produção científica resulta de experiências vivenciadas ao longo do Mestrado em Educação desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí- PPGEd/UFPI (2018-2020), em que se fez uma articulação entre as questões de gênero, raça e classe na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para o desenvolvimento desse estudo, inspirou-se nas produções de Arroyo (2017), Carreira (2014), Freire (1987), Gomes (2001) e Guimarães (2013) bem como nos assentamos em dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/2017) disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Sabe-se que a EJA está atrelada à relação educação e trabalho, haja vista seu caráter historicamente compensatório, que se destina a jovens e adultos, homens e mulheres, em sua maioria trabalhadores/as afrodescendentes do campo ou da cidade que não tiveram, na idade propriamente adequada, acesso ou continuidade de estudos na escolarização básica. Com essa produção, buscou-se realizar um estudo teórico sobre as possíveis relações entre a EJA e as políticas de ação afirmativa, o que implica em pensar essa modalidade da educação como uma política pública que visa à inclusão social da população afrodescendente e garantia do direito a educação, negado a esse segmento durante anos.

Os números apresentados pelo IBGE nos últimos 20 (vinte) anos revelam as severas desigualdades presentes na sociedade brasileira: pretos e pardos quando somados são maioria na população, porém, no que se refere aos rendimentos, à escolaridade e à distribuição em classes sociais estão sempre em posições de desvantagem em relação aos brancos. No ano de 2016 segundo o IBGE, a taxa de analfabetismo entre as pessoas de cor preta ou parda era de 9,9%, se constituindo mais que o dobro das pessoas de cor branca (4,2%). Com relação à acessibilidade ao nível superior completo os dados demonstram que 22,2% são de pessoas brancas e 8,8% são os pretos ou pardos (PNAD Contínua, 2016).

Esses dados demonstram que a demanda potencial da EJA é constituída majoritariamente por jovens e adultos afrodescendentes, revelando grande preocupação, pois

---

<sup>71</sup> Professora no Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão (Campus Timon). Pedagoga e Mestre em Educação (UFPI). E-mail: [efigeniaufpi@hotmail.com](mailto:efigeniaufpi@hotmail.com)



constatamos que a questão racial se mantém na invisibilidade nas políticas e propostas pedagógicas da modalidade. O que nos leva a entender que a desigualdade econômica e a má-distribuição de renda têm suas bases no racismo e na discriminação racial e que, portanto, temos uma EJA afrodescendente que ainda não se reconhece como afrodescendente no âmbito das políticas públicas brasileiras (CARREIRA, 2014).

Como reflexões desses estudos ressaltamos que assumir a EJA como direito humano e política de ação afirmativa significa dizer que o Estado deverá ter seu papel mais ativo no enfrentamento a tais desigualdades, explicitando-as como desafios moral e ético para a sociedade e para o interior da gestão pública, assumindo a *politicidade* do ato educativo (FREIRE, 1987). As políticas de ação afirmativa são entendidas como ações reparatórias, preventivas e temporárias que buscam corrigir situações de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro. Ação afirmativa como políticas públicas e/ou programas voltados à neutralização dos efeitos da discriminação de raça, de gênero, de classe, de idade, de origem nacional, entre outros (GUIMARÃES, 2013).

Nesta perspectiva, compreender o lugar e os desafios da EJA na difícil e complexa afirmação dos direitos humanos no Brasil e da superação da desigualdade racial, significa avançar no entendimento da EJA, assumindo sua natureza de resposta a um conjunto de desigualdades estruturais, não superadas ou mesmo alimentadas pelas políticas universais de educação do país. Reconhecer a EJA como política de ação afirmativa significa, portanto, dizer que a mesma precisa avançar como espaço de garantia de direitos, valorização efetiva das diversidades e enfrentamento das discriminações e desigualdades, para além da desigualdade de renda e analisar outras discriminações, como as de raça, gênero, idade, sexualidade, região, campo/cidade, presença de deficiência, encarando a ideia de que todo o acontecer pedagógico é um ato político.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Direito Humano. Ação Afirmativa.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CARREIRA, Denise. Gênero e raça: a EJA como política de ação afirmativa. In: CATELLI JR, Roberto. HADDAD, Sérgio. RIBEIRO, Vera Masagão. **A EJA em xeque:** Desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI. 2014, p.195-230.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>a</sup>. Ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio da igualdade**: O direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUIMARÃES, R.S. **Afrocidanização**: ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo; Selo Negro, 2013.

**INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Informativo da Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílios/PNAD Contínua – Educação, 2017. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf). Acesso em: 10 abr. 2020.

## EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E DIVERSIDADE: UMA PERSPECTIVA LIBERTADORA PARA A PRÁTICA DOCENTE- NARRATIVAS DAS PROFESSORAS REMANESCENTES DE QUILOMBOS DA ESCOLA JOÃO BOSCO NA COMUNIDADE ARAPAPUZINHO NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA/PÁRÁ.

Antonilda da Silva Santos<sup>72</sup>

Mayko da Silva dos Santos<sup>73</sup>

Mara Rita Duarte de Oliveira<sup>74</sup>

O presente artigo tem como objetivo analisar como se dar a formação das professoras remanescentes de quilombos da escola João Bosco da comunidade Arapapuzinho no município de Abaetetuba/ Pará, a partir das narrativas de suas experiências. Esta temática é uma pesquisa realizada exclusivamente para participar de pré-colóquio internacional Paulo Freire- Piauí e Maranhão, na qual buscamos ampliar os estudos e as discussões sobre a formação docente voltada para as relações étnico-raciais, mas não com a pretensão de respostas finais e elaborações acabadas, mas sim com reflexões conduzidas por eixos de análises a partir das narrativas e experiências das professoras remanescentes de quilombos. Tratamos o protagonismo destas professoras no presente trabalho sob a perspectiva de Freire (1996), que defende que a formação docente deve oportunizar para o formando desde o começo da sua vida acadêmica, o direito de assumir-se como sujeito da produção do saber. Neste contexto de visibilidade dos sujeitos desta pesquisa se tornaram partícipes de um processo de compartilhamento dos processos formativos vivenciados no seu tempo e lugar onde constroem significados ao processo educativo na escola quilombola municipal João Bosco, na qual atuam.

---

<sup>72</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará-UFPA, especialista em Educação para as relações étnico raciais, pelo Instituto Federal do Pará- IFPA, mestra em Educação e cultura pela universidade Federal do Pará. Professora da Educação Básica da rede municipal do município de Abaetetuba. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa: Memória, Formação Docente e Tecnologia (GEPEME/UFPA). Email: antonilda.loirinha@yahoo.com.br

<sup>73</sup> Graduado em Letras pela Universidade do Estado do Pará/UEPA. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e literatura pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia.

<sup>74</sup> Profa. orientadora Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal do Pará (2003). Especialista em Educação e Informática pela Universidade Federal do Pará (1997). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará (1994). Professora Associada I da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (UFPA/Campus de Cametá). Professora do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (UNILAB/CE). Coordenadora do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE). Colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa: Memória, Formação Docente e Tecnologia (GEPEME). Email: mararitaduarteufpa@gmail.com

Desse modo, nosso olhar para essas professoras foi construído a partir de uma concepção, de que trata-se de sujeitos sociais que se formam nas diversas relações de que participam.

A pesquisa se justifica pela intenção de incorporar análises sobre a cultura de negação que permeou e permeia as comunidades remanescentes de quilombos, as instituições e os agentes que a constitui, como a escola, seus professores com suas resistências, afirmações e lutas. Além de Paulo Freire, trazemos Gomes (1995), pois ressalta que falar sobre a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro, mas sim pensar a relação entre o eu e o outro, e que ao considerarmos o outro, o diferente, não deixamos de focar a atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, o nosso povo, ou seja, de acordo com Gomes (1995) falamos o tempo todo em semelhanças e diferenças, porém a discussão a respeito da diversidade precisa abranger uma discussão política, considerando que ela diz respeito a padrões e valores que regulam essas relações.

Caldart (2002) salienta que a educação do campo precisa pensar em uma política de educação que os educandos tenham professores qualificados a formar cidadãos conhecedores de seus direitos. Nesse sentido diante da necessidade de refletirmos sobre a temática aqui proposta, surgiu a seguinte problemática:

Como se concretiza a prática docente sobre a diversidade na escola João Bosco a partir de sua formação? E para que pudéssemos realizar a atividade nos propusemos a atingir os seguintes objetivos: Analisar a relação entre a prática docente, formação e diversidade; identificar, na prática docente e nas ações da Escola Municipal João Bosco, a relação com os saberes culturais e a educação numa perspectiva libertadora. Diante dos objetivos estabelecidos para a presente pesquisa, a abordagem de pesquisa adotada possui cunho qualitativa, a qual segundo Godoy (1995), se refere ao estudo empírico, o qual é realizado no seu ambiente natural, uma vez que os fatos sociais têm que ser observados, analisados e inseridos no contexto no qual pertencem.

Como procedimento metodológico utilizamos a história oral, a qual segundo Albert (1989), privilegia a realização de entrevista com pessoas que participaram ou testemunharam acontecimentos. Logo, busca registrar vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade. E o procedimento de coleta de dados se deu por meio de entrevistas compostas de um roteiro de perguntas “abertas”. (CERVO, 2007). Os recursos metodológicos usados foram: levantamento bibliográfico, entrevistas com roteiro de perguntas abertas, sistematização e análise dos dados coletados.

Como resultados obtidos na pesquisa percebemos que os docentes que trabalham e moram na comunidade foram formados de forma a reproduzirem o pensamento dominante,

porém quando se deparam com a questão da diversidade cultural presente na escola, na comunidade, isso gera um conflito ideológico nestes professores. E no decorrer da sua prática docente começam a perceber que há muitos desafios a serem superados no que diz a formação docente no que diz respeito as relações étnico-raciais, como a necessidade urgente de reformular nos cursos de formação o conhecimento e o reconhecimento que as relações raciais acontecem no interior da escola, e enfatizar que existe uma relação entre formação docente e as diversidades, as quais são latentes no processo educacional, que são marcadas e estruturadas no processo de socialização, reformular ainda o currículo das escolas quilombolas, o qual deve atender as particularidades das comunidades, pois de acordo com as professoras entrevistadas só assim será possível planejar ações na escola coerentes que condizem com a realidade local, relacionando essas ações com os saberes culturais, esclarecendo os fatos ocorridos no passado com os povos africanos para que os alunos possam entender o presente, e só assim será possível realizar a educação numa perspectiva libertadora, ou seja, na qual acontecerá a valorização da diversidade cultural e étnica.

Portanto, podemos dizer que no plano da legislação a educação escolar quilombola e a formação de professores quilombolas se encontra assegurada, no entanto, temos ainda um longo caminho a ser trilhado, para que se torne real tudo o que a lei dispõe, logo, é necessário que a formação docente ocorra numa perspectiva de superação do racismo e da discriminação, o que deve se concretizar na prática do professor na sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Escola quilombola. Diversidade.

## REFERÊNCIAS:

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

CALDART, Roseli Salette. **Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção**. In: Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CERVO, A. L.; BERVIAN, A. P.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson, Pretince Hall, ed. 6. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Docente**. 19º ed. Paz e Terra, São Paulo 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: RAE, v. 35, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto; o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.