

Revista Carioca

ISSN 2526-1886

DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

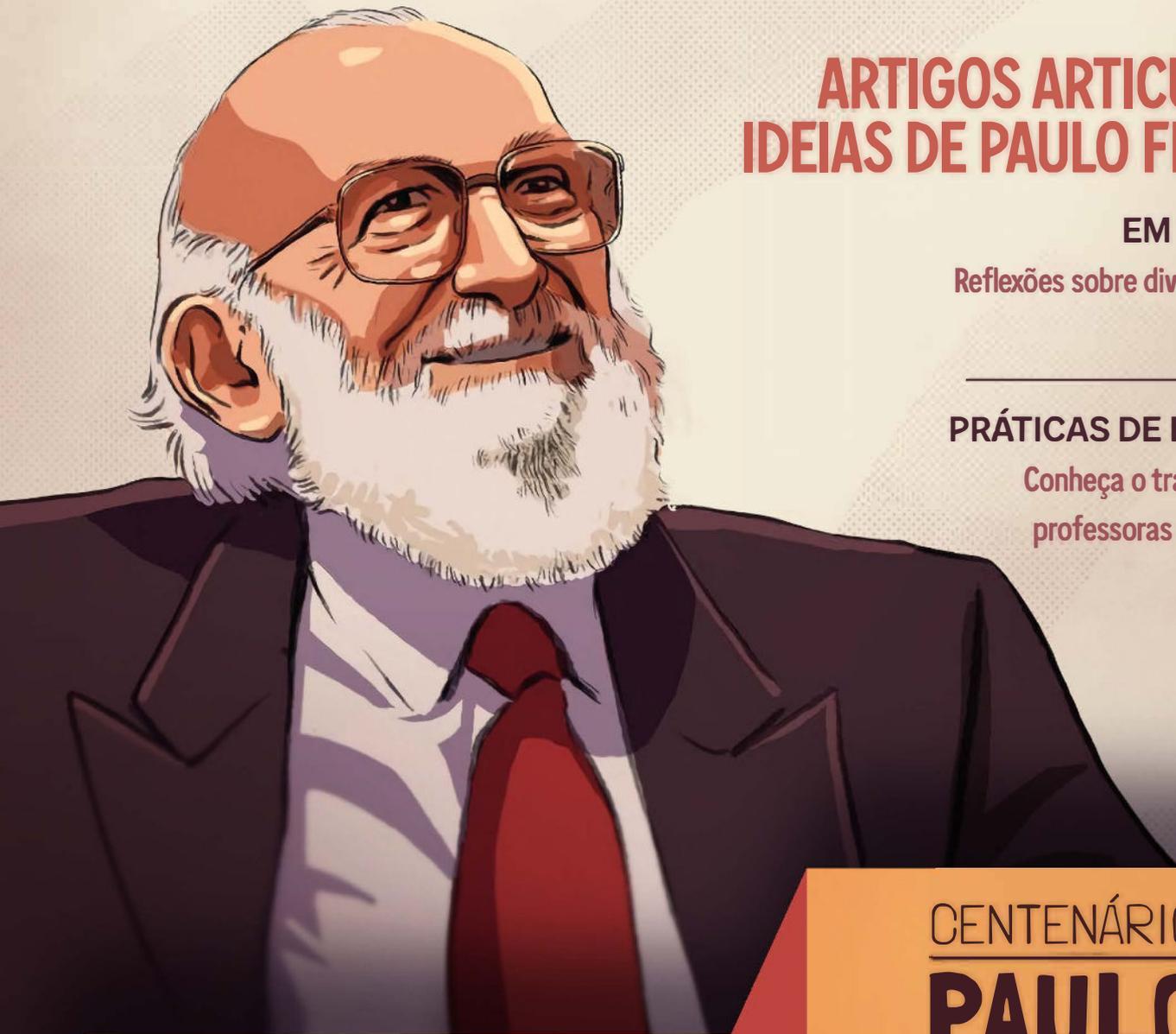
ARTIGOS ARTICULAM IDEIAS DE PAULO FREIRE

EM TEMPO

Reflexões sobre diversidade e
inclusão

PRÁTICAS DE ENSINO

Conheça o trabalho das
professoras Chayene e
Fernanda



ENTREVISTA COM
— PROFESSOR —
**MOACIR
GADOTTI**

CENTENÁRIO
**PAULO
FREIRE**



10
ANOS



EDUCAÇÃO

Expediente

Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro

Eduardo Paes

Diretor I da Escola de Formação Paulo Freire

Morgana Silva Rezende

Secretário Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Antoine Lousao

Gerente do Centro de Referência da Educação

Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira

Malvina Fernandes da Silva Mendes

Subsecretária de Ensino do Rio de Janeiro

Teresa Cozetti Pontual Pereira

Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira, da Escola de Formação Paulo Freire

Edição

Morgana Silva Rezende

Malvina Fernandes da Silva Mendes

Conselho Editorial

Cidalia Gomes da Cruz de Oliveira

Claudio Marcio Ribeiro Maia

Margareth Nogueira do Rosario

Empresa Municipal de Multimeios – MultiRio

Presidente

Paulo Roberto Miranda

Revisão

César Garcia

Núcleo de Artes Gráfica e Animação

Antônio Hauaji

Diretor de Mídia e Educação

Eduardo Guedes

Diretor do Núcleo de Artes Gráficas e Animação

Marcelo Salerno

Projeto Gráfico

Aloysio Neves

Colaboradores

Gerências da Escola de Formação Paulo Freire

Diagramação e Capa

EducaTech - Tecnologia de Ensino

Diretor da Empresa

Daniel Fernandes Mendes da Silva

Designer Gráfico

Matheus Simões Bittencourt

Diagramação - ajuste final

Filipe Abraão da S.S Raigoso



EDUCAÇÃO

Revista Carioca

DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

Revista do Centro de Referência da
Educação Pública da Cidade do Rio
de Janeiro – Anísio Teixeira

ISSN 2526-1886

R. Carioca Educ. Públ. Rio de Janeiro,
v.4 | n.6 | maio/outubro 2022

Os artigos podem ser adaptados para fins didáticos, copiados e distribuídos, desde que o autor seja citado e que não se faça uso comercial da obra.

A REVISTA CARIOCA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA, publicação eletrônica semestral, editada pelo Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira, da Escola de Formação Paulo Freire, define-se como um periódico que se dedica à Educação Pública em geral e, em particular, à Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro; a entrevistas com personalidades da Educação Pública; à publicação de artigos, resultantes de atividades de pesquisa do(a) professor(a) e do(a) gestor(a) público(a) da Educação Pública Carioca; e também se propõe a disseminar boas práticas pedagógicas que tiveram êxito e enriqueceram a Educação Pública Carioca.

Revista Carioca de Educação Pública. - Vol. 4, n. 6 , (mai./outubro 2022)- .
– Rio de Janeiro: Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro - Anísio Teixeira, 2022-

Semestral
ISSN 2526-1886

1. Escola Pública 2. Formação de Professores

CDD 371.01



Avenida Presidente Vargas, 1314, sala Maria Yeda Linhares
Centro - Rio de Janeiro - RJ - CEP 20210-031
Tel.: 2253-1050 - E-mail: recep.crepat@rioeduca.net

SUMÁRIO

6

APRESENTAÇÃO



7

EDITORIAL



9

PALAVRA DA SUBSECRETÁRIA



10

VAMOS CONVERSAR?



Entrevista com o professor Moacir Gadotti

18

TROCANDO IDEIAS



Paulo Freire e o diálogo intercultural - Rosane Barreto e Paulo Pires - 18

Imagem e Paulo Freire no contexto das Fake News - Aline Monteiro e Angela Medeiros - 25

A escola e seus desafios - Carlos César - 32

Ofício de ensinar na EJA - Jaqueline da Silva - 40

51

POESIA



Freiriana - Mauro Portugal

52

CONTO



O corredor de sonhos - Flávia Cota e Magda Albuquerque

55

PRÁTICA DE ENSINO



Narradores aprendizes - Chayene Torres - 55

Tirando o pó das ideias simples - Fernanda Xavier - 58

61

EM TEMPO



Diálogos entre a práxis freiriana e a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva - Claudia Medina, Fanni Hamphreis e Valéria Galo - 62

Por um intercâmbio de ideias e lutas - Joana Elisa e Luciana Guimarães - 58

A gerência de Educação de Jovens e Adultos e Paulo Freire - Geisi Nicolau, Daniel de Oliveira, Itália Alves e Caroline Martins - 73

77

PARABÉNS! 10 ANOS DA EPF



Desafios da educação e a profissão docente.
Claudia Costin

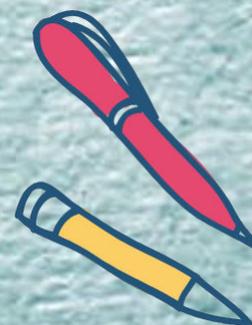
Apresentação

A REVISTA CARIOCA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA é um periódico eletrônico, semestral, do Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira, da Escola de Formação Paulo Freire, em parceria com a EducaTech.

O objetivo da publicação é fomentar o exercício reflexivo acerca dos processos de ensino-aprendizagem e dos contextos nos quais esses ocorrem, oportunizando indagações, a busca de respostas sobre a prática e a tomada de consciência sobre o próprio processo de transformação docente.

Nessa perspectiva, a revista constitui espaço e veículo para publicação de artigos dos servidores da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Estimula-se, dessa forma, a escrita autoral e a sua divulgação.

O periódico em destaque representa, ainda, um valioso subsídio à formação continuada dos professores nos diferentes espaços/tempos formativos.



EDITORIAL



Morgana Silva Rezende

Mestre em Educação pela PUC-Rio é professora da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro há 38 anos, tendo atuado em vários setores da SME e na Multirio. É Diretora da Escola de Formação Paulo Freire desde 2021.

É com muita satisfação que apresento a 6ª edição da Revista Carioca de Educação Pública, após 3 anos sem veiculação. Este periódico tem a intenção de ser mais um espaço de reflexão para o/do professor da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, com foco na prática pedagógica que ocorre no cotidiano das Unidades Escolares.

A satisfação aumenta por estarmos retomando a Revista em um período muito especial: a comemoração do centenário do educador brasileiro Paulo Freire e uma década da Escola de Formação Paulo Freire. A sinergia deste momento inspirou o tema desta edição: a contribuição do pensamento de Paulo Freire para atualidade, em que os diversos autores, das Universidades e da Rede Municipal, entrelaçam seus fazeres e reflexões com a obra deste pensador.

Conhecer um pouco do pensamento freiriano é crucial para nós, educadores que atuamos na rede pública, onde a maioria dos nossos estudantes pertence às classes menos favorecidas. Paulo Freire nos faz refletir sobre o papel da escola na sociedade e sobre o compromisso social que temos com cada ser que transita no espaço da instituição Escola. Como ele bem nos lembrava, “a Educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela tampouco a sociedade muda”. São muitos os desafios que temos a enfrentar. São muitos os obstáculos que temos que transpor, mas não podemos deixar de **esperançar**, de acreditar que em cada ação pedagógica, marcada pela intencionalidade, estamos afetando nossos alunos.

Nesta edição, o artigo “*Desafios da Educação e a Profissão Docente*”, de autoria da professora Claudia Costin, nos alerta para a importância da atuação do professor em contextos desafiadores e para a relevância da formação profissional, temas muito caros para a Educação brasileira e presentes no pensamento freiriano.

Teremos, também, a oportunidade de conhecer um pouco do Paulo Freire pessoa, por meio da entrevista realizada com Professor Moacir Gadotti, que teve o privilégio de conviver e trabalhar com ele ao longo de 23 anos.

Paulo Freire nos deixou em 1997. Será que sua obra ainda pode nos ajudar a compreender o que estamos vivenciando? Essa é uma das reflexões que as professoras Aline Monteiro e Angela Medeiros Santi nos trazem no artigo sobre **Fake News**. É também o que o educador popular Carlos César de Oliveira nos suscita a pensar, ao trazer o diálogo entre Paulo Freire e o educador norte-americano Ira Shor, a partir do livro “Medo e Ousadia” – características marcantes no cotidiano dos professores e professoras que se comprometem com a educação de qualidade em cada Unidade Escolar.

Apesar das ideias de Paulo Freire serem pertinentes para todas as etapas e modalidades de ensino, muitos as associam à Educação de Jovens e Adultos. Com certeza, suas inquietudes começam na década de 60, quando o Brasil possui mais de 15 milhões de jovens e adultos analfabetos. Por ser um homem de muita reflexão e ação, iniciou um movimento para alfabetizar, em 40 dias, 300 trabalhadores rurais. Essa experiência, conhecida como a “Experiência de Angicos”, deu visibilidade a suas ideias e inspirou várias iniciativas para garantir o direito à alfabetização a todos os brasileiros.

Não poderíamos falar da obra de Paulo Freire sem falar da Educação de Jovens e Adultos. Por isso, no artigo da professora Jaqueline Luzia da Silva que narra sua constituição profissional como professora da EJA e seu encontro com Paulo Freire, vamos conhecer também a história da Educação de Jovens e Adultos na cidade do Rio de Janeiro, história esta que é marcada por lutas e conquistas dos professores cariocas. Complementando essa temática, temos a equipe da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (E/SUBE/GEJA) contando sobre sua aproximação com o pensamento freiriano e os novos desafios diante da juvenilização da EJA.

Continuando nesta mesma reflexão, podemos nos enveredar pelo conto das professoras Flavia Cota e Magda Albuquerque e conhecer Saulo, um aluno que escreve os seus sonhos e que nos faz refletir sobre o papel da escola na atualidade.

Paulo Freire nos deixou um legado. Sua obra nos ajuda a compreender diversas interrogações que circulam no cotidiano da escola. No artigo dos professores Rosane Barreto Santos e Paulo Pires de Queiroz, a indisciplina pode ser interpretada como um alerta ao risco da não valorização da diversidade cultural, tema tão presente na obra do educador que preconizava uma educação libertária.

Respeito e valorização da diversidade também são temas abordados pela equipe da Coordenadoria de Diversidade, Cultura e Extensão Curricular (E/SUBE/CDCEC), que dá ênfase à construção de um modelo de educação para as relações étnico-raciais e pela equipe do Instituto Municipal Helena Antipoff (E/IHA), que estabelece o diálogo entre a práxis freiriana e a Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.

Falando em práxis, na seção **Práticas de Ensino**, temos o relato das professoras Fernanda Paschoal Xavier e Chayene Torres que contam como suas atividades na sala de aula (física ou virtual), envolvendo as habilidades propostas no currículo carioca, propiciam um espaço de escuta respeitosa e produção de textos, efetivamente comunicativos.

A obra de Paulo Freire é vasta. Para quem não conhece, é imprescindível conhecer. Para quem já conhece, vale a pena reler, principalmente neste momento em que precisamos resgatar a *boniteza* de ensinar e aprender, tão preconizada pelo nosso educador!

Esta revista foi feita para você, que atua na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Por isso, leia e releia. Discuta com seus pares. Faça sua crítica, queremos ouvir você.

Divulgue suas ideias, reflexões e trabalho. Esperamos tê-lo como autor nas próximas edições.

Não esqueça: *Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo. Você faz parte desta transformação!*

Palavra da Subsecretária



Teca Pontual

A Escola de Formação Paulo Freire comemora sua primeira década de vida, retomando a publicação da Revista Carioca de Educação Pública e homenageando o centenário de seu epônimo.

Veremos, nesta edição da Revista Carioca, artigos de professores universitários e da Rede Municipal que falam da contribuição de Freire para temas extremamente relevantes como as *fake news*, as relações étnico-raciais, a educação inclusiva e a educação de jovens e adultos. Esta edição reconhece a relevância da obra de Freire como forma de celebrar os 100 anos da sua vida, completados em 19 de setembro de 2021.

Paulo Freire é o maior pensador da história da educação brasileira, reconhecido internacionalmente por sua contribuição intelectual. Ele defendia uma aprendizagem relevante, significativa e revolucionária que fosse capaz de transformar radicalmente a realidade dos educandos.

Desde março de 2020, a pandemia da COVID-19 fechou nossas escolas e introduziu protocolos sanitários que abalaram o vínculo escolar. Para trazer nossos alunos de volta para a sala de aula e engajá-los com a própria aprendizagem, nada mais indicado do que uma educação Freiriana, baseada nos desafios reais do cotidiano, com projetos interdisciplinares, mão-na-massa, que

tornem os alunos protagonistas e co-responsáveis por sua própria aprendizagem. Para termos uma educação libertadora, como a idealizada por Freire, precisamos investir em uma política de formação continuada que apoie o desenvolvimento contínuo dos nossos docentes.

A Escola de Formação Paulo Freire é a manifestação concreta do investimento constante nos profissionais da educação. São eles que cultivam diariamente em seus alunos a crença, corroborada pela neurociência, de que todos somos capazes de aprender e transformar nossas próprias realidades para melhor.

Professores da Rede Municipal Carioca, a Escola de Formação Paulo Freire é a sua casa. O seu espaço para trocar experiências e saberes com seus pares na construção de um processo de formação continuada pautado pela dialética que perdure e se torne referência, tanto quanto seu patrono. A Revista Carioca de Educação Pública é um dos meios para esse diálogo. Compartilhe suas práticas pedagógicas com o restante da Rede e vamos juntos garantir o direito à educação pública de qualidade para os alunos cariocas.

Boa leitura!





ENTREVISTA COM O PROFESSOR MOACIR GADOTTI



Com uma história de vida dedicada à Educação, o Professor Moacir Gadotti, uma referência na área, é o convidado da **Revista Carioca de Educação Pública**. Na entrevista, destaca uma das principais lições que aprendeu com Paulo Freire: “a boniteza de ser gente, a boniteza de ser professor”. E, como um chamado, nos convoca à coragem, ao amor e à ousadia de educar, impregnando de sentido a vida.

Nessa oportunidade, enfatiza sua admiração pelo educador, compartilha momentos de convivência e cita o trabalho realizado na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo como chefe de gabinete, na gestão Paulo Freire.

É um grande prazer tê-lo aqui conosco! Conheça mais sobre essa conversa!

RECEP - Prof. Gadotti, diante de um homem tão estudioso da natureza humana e capaz de estabelecer relações tão complexas como fez Paulo Freire, o que mais lhe causou admiração na convivência com o educador? Como surgiu a amizade entre vocês?

Moacir Gadotti — Conheci Paulo Freire pessoalmente em 1974, quando eu estava fazendo meu doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Genebra. Desde então, convivi com ele durante 23 anos. Foram muitos os encontros no Conselho Mundial de Igrejas, onde ele trabalhava. O que me chamou muito a atenção, desde os primeiros contatos com ele, foi sua capacidade de escutar. Ele não chegava dando recados, com propostas prontas e acabadas. Era muito curioso. Primeiro perguntava. Tinha um enorme cuidado com as palavras que ouvia. Todos os que o conheceram de perto lembram Paulo Freire como uma pessoa cordial, generosa, muito respeitosa. A partir da minha convivência com ele, posso dizer que, como pessoa, Paulo Freire era quase uma unanimidade. Já, como pensador, ele não podia agradar a todos, mesmo sendo pluralista, pois sabia dialogar com quem não tinha o mesmo ponto de vista que ele. Paulo Freire era uma pessoa alegre, bem-humorada, agregadora, inclusiva, sempre aberta ao diálogo. O que presenciei na minha convivência com ele, particularmente, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, foi um clima de trabalho extremamente convivial, de muita camaradagem, de muito companheirismo. Todos se sentiam muito próximos dele e felizes de trabalhar com ele. Este é o Paulo que conheci. Além de grande amigo foi, para mim, uma verdadeira universidade. Aprendi muito com ele.

RECEP - Você poderia dar um exemplo?

Moacir Gadotti — Sem dúvida. Lembro da minha convivência com ele como chefe de gabinete, em 1989, quando assumimos a Secretaria de Educação. Começamos a gestão visitando escolas. Paulo Freire sentava, ouvia pacientemente, perguntava, era perguntado. Ele não economizava tempo e não tinha pressa de interromper encontros e reuniões quando se tratava da escuta dos que faziam a educação com ele. Dizia que tínhamos que ser impacientemente pacientes. Por vezes, eu ficava meio impaciente porque não me saía da cabeça a fila de pessoas me esperando no gabinete com uma lista de urgências. Na minha compreensão, era crucial resolver as condições precárias dos prédios das escolas. Ao sair da reunião, Paulo me dizia: Gadotti, como podemos ser impacientes, depois de tantos anos de cultura do silêncio? Temos o dever de ouvir, eles têm o direito de falar e de se indignar. Eu dizia: Paulo, veja quantas demandas eles fizeram. Está faltando giz, livros, cadernos, bibliotecas, computadores. Estão faltando carteiras e cadeiras para as crianças sentarem. Tem goteiras nas salas de aula. Eu tinha vontade de sair correndo da reunião, para voltar ao gabinete e começar a articular os trâmites para atender às demandas apresentadas. Sim, disse ele, equipar todas as escolas é fundamental e vamos trabalhar para isso. E acrescentou: se os problemas da Secretaria fossem só de infraestrutura, seria fácil resolver. Há um desafio ainda maior, Gadotti: são quinhentos anos de autoritarismo, são quase quatro séculos de escravidão. Precisamos trabalhar as relações sociais e humanas para que sejam mais dialógicas, mais horizontais, menos verticalizadas. Tão importante quanto a infraestrutura dos prédios é a nossa capacidade de construir decisões coletivas, é criar condições para uma cultura democrática e solidária.

“ Paulo Freire sentava, ouvia pacientemente, perguntava, era perguntado. Ele não economizava tempo e não tinha pressa de interromper encontros e reuniões quando se tratava da escuta dos que faziam a educação com ele.”

RECEP - Sabemos que o pensamento de Paulo Freire foi influenciado por diversos referenciais teóricos. Quais as principais influências em sua obra? O que há de singular no educador?

Moacir Gadotti — Paulo Freire já foi comparado com muitos educadores e sua pedagogia foi entendida de diversas maneiras. Ele não só influenciou muitos pensadores como também foi influenciado por outros. Ele sofreu influências diversas: seu pensamento humanista inspirou-se no personalismo cristão, bem como no existencialismo, na fenomenologia e no marxismo. Embora não se possa falar com muita propriedade de fases do pensamento freiriano, pode-se dizer que a influência do marxismo deu-se depois da influência humanista cristã. Ele combina temas cristãos e marxistas na sua pedagogia dialético-dialógica. Trata-se de um pensador da cultura, um dialético, um filósofo da educação.

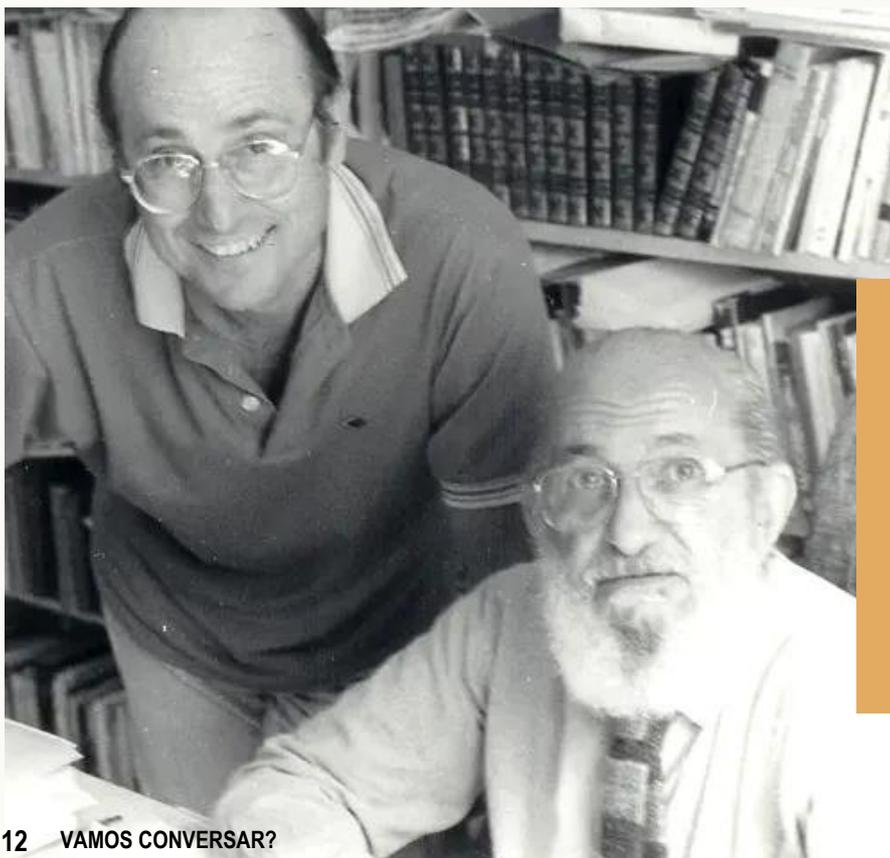
A educação é uma prática antropológica por natureza, portanto ético-política. Por essa razão, pode tornar-se uma prática libertadora. O que há de original em Freire, com relação ao marxismo ortodoxo, é que ele afirma a subjetividade como condição da transformação social. Daí o papel da educação como conscientização.

RECEP -

A partir da bem-sucedida alfabetização de adultos, em *Angicos* (1963), Freire experimentou uma nova maneira de tratar os conhecimentos e o contexto social dos estudantes. A percepção aguçada do educador para a diversidade humana estreitou a relação entre educação e cultura, substituindo a ideia de “aula” pela criação dos *Círculos de Cultura*. Quais as contribuições dessa concepção para a Educação atual?

Moacir Gadotti — A pedagogia de Paulo Freire adquiriu um significado universal, uma vez que a relação oprimido-opressor, que ele abordou, ocorre universalmente e suas teorias se enriqueceram com as mais variadas experiências e práticas em diversas partes do mundo. Sua obra teórica tem servido como fundamento de trabalhos acadêmicos e inspirado práticas em diversas partes do mundo, passando pelas mais consagradas instituições educacionais do Brasil e de outros países. Tal influência abrange as mais diversas áreas do saber:

a pedagogia, filosofia, teologia, antropologia, serviço social, ecologia, medicina, psicoterapia, psicologia, museologia, história, jornalismo, artes plásticas, teatro, música, educação física, sociologia, pesquisa participante, metodologia do ensino de ciências e letras, filologia, ciência política, currículo escolar e, é claro, na educação em direitos humanos. Assim, não podemos ver Freire apenas como um educador de adultos ou como um acadêmico, ou reduzir sua obra a uma técnica ou metodologia. As intuições originais de Paulo Freire marcaram a educação contemporânea. Entre elas, poderíamos destacar: a reflexão crítica sobre a prática como base para a construção do conhecimento; o reconhecimento da legitimidade do saber popular; um método de conhecimento e de pesquisa que parte da leitura do mundo; uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia; enfim, uma ciência aberta às necessidades populares. Essas e outras contribuições de Paulo Freire à compreensão do ato educativo são hoje reconhecidas mundo afora e continuam muito atuais.



"Sua obra teórica tem servido como fundamento de trabalhos acadêmicos e inspirado práticas em diversas partes do mundo, passando pelas mais consagradas instituições educacionais do Brasil e de outros países"

RECEP -

Impedido pela ditadura (1964) de ampliar o seu trabalho de alfabetização para todo o Brasil, Freire foi exilado e tornou-se um “andarilho” em países da América do Sul, América do Norte, Europa e África. Em suas andanças, foi disseminando a sua prática, mas sempre com o perspicaz cuidado de não repeti-la, pois sabia que as pessoas, suas vivências e seus territórios/contextos sociais eram fatores fundamentais para o êxito de sua tarefa. Quais as pistas que Freire nos deixa com essa atitude? Qual a relevância desse conhecimento para os educadores/educadoras?

Moacir Gadotti — Sim, Paulo Freire foi chamado de andarilho da utopia. Foram muitas as suas andarilhagens, onde ensinou muitas coisas e aprendeu muitas coisas. O que ele deixou para nós, educadores? O que posso dizer sobre isso vem não só da minha convivência com ele, mas, igualmente, do estudo de sua obra, que, costumo dizer, é autobiográfica.



■ Paulo Freire foi chamado de andarilho da utopia. Foram muitas as suas andarilhagens, onde ensinou muitas coisas e aprendeu muitas coisas. ■

Com ele aprendi muitas lições. A principal foi a de mostrar a boniteza de ser gente, a boniteza de ser professor. A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade, depende da nossa consciência, do nosso trabalho e do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar, porque é capaz de pensar e de sentir, porque é capaz de indagar sobre si mesmo, sobre "seu estar sendo no mundo", e se reelaborar como ser humano, num processo de busca de "ser mais" permanentemente. Como educadores (as), somos essencialmente profissionais do sentido. Sentir e sentido vem da mesma raiz. Educamos quando ensinamos com sentido. Educar é

impregnar de sentido a vida. A profissão docente está centrada na vida, no bem viver. Muitas crianças e jovens chegam hoje à escola, muitas vezes, sem saber por que estão ali. Não veem sentido no que estão aprendendo. Querem saber, mas não há espaço na escola para as palavras do mundo vivido. E aí entra o papel do educador comprometido com a transformação social: dar visibilidade ao mundo vivido, construir sentido, vislumbrar, com eles, inéditos viáveis. Essa me parece uma lição essencial, para nós educadores, educadoras, a ser tirada da vida e da obra de Paulo Freire.

RECEP -

Paulo Freire foi perseguido por suas ideias, dentre elas, a de defender o direito à palavra e por revelar que a imposição da cultura do silêncio se configura em prática de dominação. Quais entendimentos são necessários para a construção da prática libertadora capaz de se constituir em um diferencial para a vida dos estudantes?

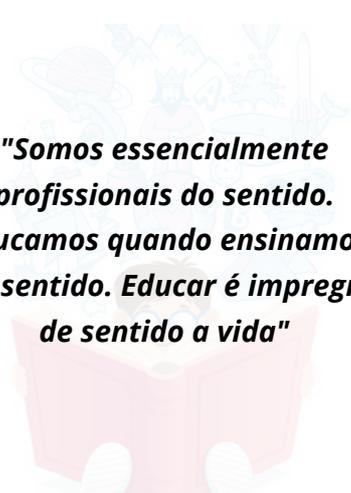
Moacir Gadotti — Essa é uma pergunta que me faço com frequência como professor. Como seria uma prática docente inspirada em Paulo Freire e quais seriam as exigências e as características dessa prática, que podem fazer diferença para meus alunos. Eu diria que essas são, também, perguntas que aparecem com frequência nos debates sobre o tema da formação do educador, da educadora, da formação docente. E como a prática docente de Paulo Freire sempre foi coerente com a sua visão da educação, entre as exigências dessa prática docente não deveria faltar uma perspectiva crítica, a visão transformadora da educação, a construção coletiva e dialógica do conhecimento. Foram muitos os momentos em que tive o privilégio de testemunhar essa coerência, tanto na USP, quando o convidava para falar em alguma de minhas aulas, quanto na Unicamp e na PUC-SP. Paulo Freire, seja como teórico da educação, seja como professor ou gestor público, por meio da sua práxis nos convida a reinventar o mundo e a educação. Ele desenha a profissão docente como uma profissão particular, que se distingue, entre tantas, porque exige o envolvimento do sujeito.

Sua capacidade profissional depende muito desse envolvimento. A história de vida de muitos educadores demonstra essa característica profissional do docente. A docência precisa fazer sentido para o docente. Costumo dizer, por isso mesmo, que o professor, como profissional do humano, é um profissional do sentido.

RECEP -

Em sua trajetória, Paulo Freire testemunhou e propagou valores e princípios éticos que, hoje, diante de um mundo globalizado e mutante, não só permanecem fundamentais para a educação, mas também parecem ser esses os que poderão fazer a diferença frente a tantos desafios. Quais são os caminhos para pensarmos uma nova forma de educação?

Moacir Gadotti — Nesses últimos anos tem-se debatido, com frequência, o tema da relação entre educação e barbárie. Não é por nada que esse debate esteja acontecendo hoje: ele surge quando a educação se distancia da centralidade na pessoa, no ser humano, e se transforma numa luta meritocrática onde há vencidos e vencedores, centrada na lógica do mercado. A vida não se resume em vencer ou não vencer. Não nascemos programados para nos tornar predadores. Por isso precisamos urgente de uma outra educação e Paulo Freire pode nos ajudar nessa construção. Ele nos convida, como docentes, a pensar novos paradigmas em diferentes áreas, a partir de uma perspectiva crítica. Desafios não faltam.



"Somos essencialmente profissionais do sentido. Educamos quando ensinamos com sentido. Educar é impregnar de sentido a vida"

Sabemos disso e não nos intimidamos diante disso. Em tempos obscuros como os que vivemos hoje, de ascensão do neoconservadorismo e da intolerância, nossa saída é reforçar nossa crença na nossa capacidade, como educadoras e educadores, docentes e discentes, de enfrentá-los com lucidez e determinação. Não desistir daquilo em que acreditamos. Construir coletivamente razões para "esperançar". Para isso, mais do que nunca, precisamos hoje estar atentos e atentas a um dos saberes necessários à prática educativa crítica que é saber escutar. Eu me pergunto com frequência: por que sou professor hoje? É também uma pergunta que tenho ouvido com frequência nesses 60 anos de magistério. Talvez esteja aqui a chave para entender a crise que vivemos: perdemos o sentido do que fazemos. Ensinar vem do latim *insignare*, que significa "marcar com um sinal", indicar um caminho, um sentido. Somos essencialmente profissionais do sentido. Educamos quando ensinamos com sentido. Educar é impregnar de sentido a vida. A profissão docente está centrada na vida, no bem viver. Exige de nós coragem, amor, ousadia, luta e clareza de que "uma outra educação é possível".

RECEP -

Paulo Freire foi perseguido por ser um “educador político”, criou um método para além da alfabetização, pois pretendia realizar um despertar crítico para que todos os seres humanos pudessem se sentir como gente capaz de transformar a realidade. Qual a sua palavra para os educadores e as educadoras que, assim como Paulo Freire, acreditam no poder de transformação social da educação?



Moacir Gadotti — Educar, para Paulo Freire, é um ato dialógico e, ao mesmo tempo, rigoroso, intuitivo, imaginativo, afetivo. Daí, o planejamento comunitário, participativo, a gestão democrática e compartilhada, a pesquisa participante e a politicidade da educação; a educação como produção de conhecimentos. Educar é ler o mundo para poder transformá-lo. Para construir o mundo é preciso primeiro sonhá-lo. Aprender e ensinar são atos inseparáveis. E surge a categoria que cimta tudo isso: a dodiscência, como aparece em sua *Pedagogia da autonomia*, dedicada à formação docente. Essa tessitura fortemente articulada, amarrada, sólida, é constituída de múltiplos conceitos ou categorias: oprimido, práxis, curiosidade, amorosidade, utopia, cotidiano, esperança, sonho, autonomia, politicidade, criticidade, conectividade, conscientização, emancipação, autodeterminação, libertação, inédito viável, círculo de cultura, futuridade, eticidade, democracia, dialogicidade e outras. É nesse sentido que entendo o papel político do educador. Não perder jamais a clareza de que a história é tempo de possibilidades. Não se entregar. Não se deixar render. Acreditar sempre na nossa capacidade de construir coletivamente "inéditos viáveis" de cada tempo.

"Não perder jamais a clareza de que a história é tempo de possibilidades. Não se entregar. Não se deixar render."





Instituto Paulo Freire Brasil

RECEP -

O pensamento de Paulo Freire é muito censurado por alguns setores da sociedade. Quais são as principais críticas e como podemos esclarecê-las, aqui?

Moacir Gadotti — Paulo Freire não polemizava com os críticos à sua obra. Dizia que o humor é construtivo e a polêmica, muitas vezes, destrutiva. Por isso, não polemizou com nenhum de seus críticos. Considerava as críticas positivamente, quando vinham de leituras sérias de sua obra, e procurava aprender com elas. Quando respondia, indiretamente, em seus livros – e isso ele o fez sistematicamente –, ele procurava, antes de mais nada, contextualizar as suas obras, mostrando que ele era, como todo ser humano, filho do seu tempo. Nesse sentido, podemos dizer que existe uma evolução no seu pensamento em que ia superando certas “ingenuidades”, como ele mesmo afirma na *Pedagogia da esperança*, fazendo um reencontro com a *Pedagogia do oprimido*, onde ele diz que não conseguiu evitar certa linguagem sexista. Claro, ele não era indiferente às críticas, mas ficava atento às que eram fundamentadas, pertinentes, que contribuíam para que ele se tornasse um ser humano, educador, pesquisador melhor. Mas foram poucos os momentos em que o vi sofrer por causa disso. Não respondia a leituras sectárias de sua obra. Neste caso, Paulo Freire tinha o direito de discordar dessas leituras e não se reconhecer nelas.

RECEP -

Fale-nos um pouco sobre o trabalho desenvolvido pelo Instituto Paulo Freire (IPF). Quais são as propostas e as formações oferecidas para quem deseja saber mais sobre o legado do educador?

Moacir Gadotti — O Instituto Paulo Freire completa, em 2022, 31 anos de existência. Paulo Freire participou da fundação do IPF. Nossas ações fundamentam-se nos princípios da educação popular, cidadã e em direitos humanos, utilizando metodologia essencialmente dialógica, inclusiva, respeitosa da diversidade, das diferenças e das semelhanças entre as culturas e os povos, fundada no incentivo à auto-organização e à autodeterminação. Atualmente existem Institutos Paulo Freire presentes em 18 países ao redor do mundo, independentes institucionalmente, mas orientados pelos mesmos princípios éticos, políticos e pedagógicos. A utopia que nos move é educar para transformar, combatendo toda forma de injustiça, educando para a transformação social, à luz de uma nova cultura política, inspirada no legado freiriano, que privilegia a escuta, o diálogo e promove uma vida sustentável e humanizadora. Quem desejar mais informações sobre o IPF e o legado de Paulo Freire pode encontrar informações em nossos sites e redes sociais: Facebook: facebook.com/InstitutoPauloFreireIPF; Youtube: youtube.com/instpaulofreire; iPF.Tv: youtube.com/c/iPFTv2018. Sobre a EaD Freiriana nosso contato é eadfreiriana@paulofreire.org; Facebook: facebook.com/eadfreirianaipf. Sobre o legado de Paulo Freire vejam o Memorial Virtual Paulo Freire: memorial.paulofreire.org e o site do IPF: paulofreire.org. Se quiser fazer parte da Comunidade Freiriana, inscreva-se no aplicativo: play.google.com/store/apps/details?id=com.lmts.comunidadefreiriana&hl=pt_BR&gl=US

RECEP -

Nós, da RECEP, agradecemos a sua participação nesta edição especial sobre Paulo Freire. Foi uma honra recebê-lo! Prof. Gadotti, deixe, por gentileza, a sua mensagem final aos educadores/educadoras da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.



Moacir Gadotti — Eu é que devo agradecer o convite e o carinho de vocês. Quando Paulo Freire faleceu, no dia 2 de maio de 1997, recebemos centenas de mensagens, de diferentes partes do mundo, lamentando seu desaparecimento, que diziam textualmente: "minha vida não seria a mesma se eu não tivesse lido a obra de Paulo Freire"; "o que ele escreveu ficará no meu coração e na minha mente". Essas mensagens revelaram o impacto na vida de tantas pessoas de muitas partes do mundo. As ideias de Paulo Freire continuam válidas não só porque precisamos ainda de mais democracia, mais cidadania e de mais justiça social, mas, porque a escola e os sistemas educacionais encontram-se, hoje, frente a novos e grandes desafios. E ele tem muito a contribuir para a reinvenção da educação atual. Essa reinvenção da educação passa pela recuperação dos educadores como agentes e sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e da prática educativa. A reinvenção da educação só pode ser obra de um esforço coletivo, colaborativo, plural, não sectário, pensando numa transição gradual para outras formas de conceber os sistemas educacionais, seu planejamento, sua gestão e monitoramento, seus parâmetros curriculares, se quisermos dar uma contribuição significativa para a construção de novas políticas públicas de educação. Em tempos como o que estamos vivendo hoje, de retrocessos sociais e políticos e de um neoconservadorismo crescente, precisamos de referenciais como os de Paulo Freire, para nos ajudar – como um mapa de navegação – a encontrar o melhor caminho de resistência e luta nessa travessia. Nossa resposta a esses tempos obscuros é celebrar Freire.

|| *Em tempos como o que estamos vivendo hoje, de retrocessos sociais e políticos e de um neoconservadorismo crescente, precisamos de referenciais como os de Paulo Freire, para nos ajudar – como um mapa de navegação* ||



Paulo Freire e o diálogo intercultural: uma alternativa à indisciplina discente



Rosane Barreto Ramos dos Santos

Doutoranda na Fundação Instituto Oswaldo Cruz – IOC/ FIOCRUZ no Programa de Ensino em Biociências e Saúde. Supervisora Educacional da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e Orientadora Educacional da Educação Básica da cidade de Nova Iguaçu.

Paulo Pires de Queiroz

Cientista Social formado pela UFF e PhD em Filosofia e Humanidades pela Columbia Pacific University / USA – Título reconhecido pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Professor e Pesquisador Associado da Faculdade de Educação na Universidade Federal Fluminense. Professor e Pesquisador nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu PGCTIn / UFF, PGEBS / IOC / FIOCRUZ e CMPDI / UFF. Autor e organizador de vários livros e artigos científicos publicados nacional e internacionalmente.



Paulo Freire transforma nosso olhar sobre o fazer educacional a partir do momento em que centraliza o aluno no processo de aprendizagem; mais que isso, traz para o cerne do pensar e fazer pedagógicos a história de vida e de trabalho do aluno. Para ele, o aluno era um indivíduo que em suas experiências do cotidiano poderia contribuir para uma alfabetização autêntica, partindo-se de sua realidade sócio-histórico-cultural para que o aprender fosse repleto de significantes e significados.

A “boniteza”, adjetivo constantemente utilizado por Freire em suas obras, pairava sobre processo educacional emancipatório, onde o sujeito se descobre e se assume como protagonista de sua própria história. O caminho possui percalços que segundo Freire (2016) não podem impedir aluno e professor de ousarem, criarem e refletirem o mundo/no mundo as suas ações. Para Freire (2016, p. 33), “[...] não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” e que liberta o indivíduo de sua condição de oprimido, fornecendo aos sujeitos formas “outras” (WALSH, 2009) de agir e viver em sociedade.

O que um educador pode deixar como legado? Em primeiro lugar, pode deixar uma vida, uma biografia. E Paulo nos encantou, em vida, com sua ternura, doçura, carisma e coerência, compromisso e seriedade. Suas palavras e ações foram de luta por um mundo “menos feio, malvado e desumano”. Ao lado do amor e da esperança, ele também nos deixa um legado de indignação diante da injustiça (GADOTTI, 2001, p. 52).

Nessa direção emancipadora, a palavra não é abstrata, muito menos substantivo, ela é ação concreta que move os indivíduos de meros espectadores para seres atuantes no mundo e, primeiramente lendo esse mundo, sejam capazes de ler a palavra (FREIRE, 2001). Codificar e decodificar o mundo permite que o sujeito tenha consciência de seu papel para poder modificá-lo. Freire apresenta a palavra para o excluído, para a classe operária, para os que tiveram negados direitos básicos a qualquer cidadão, como o direito de ler e escrever e ser responsável por contar a própria história.

A forma como a educação é conduzida pode levar o sujeito à emancipação ou à manutenção do status quo. Nesse sentido, Freire (2017) critica a educação bancária monocultural que enxerga os alunos como depósitos de conhecimentos onde os papéis de quem ensina e de quem aprende estão bem definidos. Aponta, como alternativa, uma pedagogia em que tanto alunos quanto professores sejam capazes de aprender e ensinar em uma (re)construção coletiva, como nos “círculos de cultura”, onde o conhecimento é o que dá movimento aos espaços, conduzindo a uma práxis libertadora, pois “a educação autêntica (...) não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele”. (FREIRE, 2017, p. 116).

Quando a educação não se propõe desenvolver a escuta de seus pares, verticalizando os conhecimentos a serem adquiridos, podem acontecer situações indisciplinadas. Parte-se da ideia de que a indisciplina não seja exclusivamente relacionada a questões comportamentais, mas sim ao não reconhecimento da diversidade cultural presente na escola (BARRETO, 2018). As práticas dialógicas e o respeito ao protagonismo do sujeito nos atos de ensinar e aprender, previstos nos ideais de Freire, podem ajudar a minimizar a incidência de situações indisciplinadas que impeçam que o processo de ensino-aprendizagem seja exitoso.

Contextualizando todos esses aspectos, o presente artigo traz a metodologia de revisão bibliográfica para “[...] identificar o que mais se tem enfatizado e o que tem sido pouco trabalhado” (DESLANDES, 2016, p. 37), destacando as obras de Paulo Freire para uma educação crítica e emancipadora. Iniciamos problematizando a seguinte questão: “Como a palavra em Paulo Freire pode favorecer uma práxis libertadora?”, tendo como objetivo refletir as confluências entre indisciplina discente, interculturalidade e a importância da palavra para o educador como conscientização e emancipação do aluno no espaço escolar.

O artigo está ancorado em três grandes eixos. Em um primeiro momento, destacamos o legado de Freire, seu olhar pelo oprimido e a importância da alfabetização das classes trabalhadoras. Em um segundo momento, analisamos a interculturalidade como forma de serem aplicadas as práticas dialógicas de Paulo Freire e, no terceiro, refletimos o poder da palavra em relação à indisciplina escolar como resposta a uma educação que ainda precisa pensar os sujeitos de maneira plural. Os resultados apontam para a urgência de se pensarem práticas educacionais que valorizem a subjetividade dos sujeitos e que promovam espaços plurais de (res)significação das identidades para a construção de cidadãos críticos em/da sociedade.



"As práticas dialógicas e o respeito ao protagonismo do sujeito nos atos de ensinar e aprender, previstos nos ideais de Freire, podem ajudar a minimizar a incidência de situações indisciplinadas que impeçam que o processo de ensino-aprendizagem seja exitoso."

O legado de Paulo Freire: da opressão à conscientização

Paulo Freire era um grande apaixonado pela educação. Voltou sua atenção para os jovens e adultos, aqueles cujas intempéries da vida os afastam dos bancos escolares, substituindo livros e cadernos por enxadas e pelo chão da fábrica. Essa atitude de Freire transformou a forma de se fazer aprendizagem. E o que se iniciou em uma cidade do interior do sertão nordestino, com um grupo de adultos, trabalhadores rurais, rompeu barreiras e ganhou o mundo. Hoje o exemplo é utilizado por professores das mais diversas etapas da educação, comprovando que uma educação plural, que liberte não só alunos como professores, é o grande objetivo dos que veem na escola um projeto de sociedade e cidadania.

Em sua certidão de nascimento, Freire está registrado como Paulo Reglus Neves Freire, nascido em 19 de setembro de 1921, na cidade de Recife, mas ficaria mundialmente conhecido como Paulo Freire. Filho de um policial militar e de uma dona de casa, foi criado por uma família que sempre prezou pela educação. Quando se formou em Direito pela Universidade do Recife, em 1946, Freire já havia trabalhado com educação no Colégio Oswaldo Cruz (primeira escola onde também estudou), como assistente de ensino e, depois de sua graduação, como professor de Língua Portuguesa.



Freire efetivamente nunca exerceu a profissão de advogado. Abraçou a causa da educação. Destacou-se como docente em escolas de periferia e, das experiências com os alunos, percebeu que não havia material pedagógico voltado para jovens e adultos. De acordo com Maria Madalena Torres, educadora popular no Centro de Educação Paulo Freire, na região de Ceilândia (DF), em entrevista ao jornal Correio Braziliense, “tudo o que se tinha na área pedagógica era voltado para crianças, enquanto o número de adultos analfabetos no país só crescia e nenhuma política era elaborada para esse público”. (CORREIO BRAZILIENSE, 2011).

Diante desse cenário, Freire começou a desenvolver programas exclusivamente voltados a adultos. Devido ao sucesso dos resultados alcançados, em 1962, decidiu se dedicar a um outro trabalho, que pode ser considerado como o que fez despontar seu nome e sua estratégia de ensinar ao mundo. O pequeno município de Angicos no estado do Rio Grande do Norte teve sua história educacional transformada quando Paulo Freire alfabetizou aproximadamente 300 trabalhadores rurais em 45 dias (MACIEL, 2017). Foi uma ação desenvolvida com base nas experiências de vida e do cotidiano dos adultos e não mais uma alfabetização infantilizada que até então era homogênea e não respeitava a identidade do aluno/trabalhador.

"Freire encontrou uma maneira de aproximar os indivíduos das classes pobres, trabalhadoras e esquecidas de seus direitos fazendo-os refletir criticamente sobre sua condição e existência social através da educação. Muniu os oprimidos com a arma mais poderosa de fazer com que o homem aprendesse a lutar por seus direitos, entendendo sua situação de exclusão, pois só consegue se emancipar quem se percebe excluído. Sem essa percepção, não há por que buscar por mudança."

É um resgate da humanidade, do valor como ser humano que cultural, política, histórica e estrategicamente as classes dominantes retiraram, relegando os sujeitos a posições e condições sub-humanas, desumanas de vida.

Portanto, uma marca persistente no paradigma pedagógico hegemônico é: distinguir e acompanhar os processos de formação humana dos grupos sociais, políticos, culturais reconhecidos como humanos, educáveis, humanizáveis. [...]. Tal pensamento assumiu uma postura de descompromisso político, ético, pedagógico com a humanização dos Outros, dos oprimidos, por não os reconhecer humanizáveis, educáveis, passíveis de formação humana. (ARROYO, 2019, p. 5).



Paulo Freire retira o oprimido de lugar de objeto, manipulável e o traz para um lugar de sujeito, “humanizando-o”, dando a ele a oportunidade de ler o mundo através da leitura de sua própria história de vida, analisando suas experiências cotidianas não como mero espectador passivo, que recebe aquilo que lhe é oferecido, mas sendo capaz de decidir por si mesmo e tenha autonomia nas suas escolhas. Portanto, “[...] cabe, também, à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas” (BRANDÃO, 2002, p. 22).

A relevância e o sucesso da experiência pedagógica de Angicos puderam ser constatados na forma como os trabalhadores começaram a lutar por seus direitos, exigindo melhores condições de trabalho e salário digno. Porém, o despertar epistemológico dessa classe outrora oprimida suscitou a revolta da classe opressora, que ameaçava a manutenção do *status quo*. Esse foi o início de uma reação hostil contra Paulo Freire que radicalizou de tal forma que, em 1964, ele acabou preso e exilado, acusado de subversão por causa de seus métodos de educação transformadores (MENDONÇA, 2013).

No período em que esteve exilado, Freire continuou aprendendo e ensinando com e sobre os oprimidos. Nunca parou de militar em favor dos sujeitos objetificados pelo opressor. E o considerado por muitos como subversivo regressou ao solo brasileiro nos tempos derradeiros da ditadura civil-militar na década de 1980. Com ele, retornou uma esperança que se converteu em ação e os ideais interrompidos juntaram-se a novas propostas e planos. Não era mais possível impedir que a voz do oprimido se calasse.



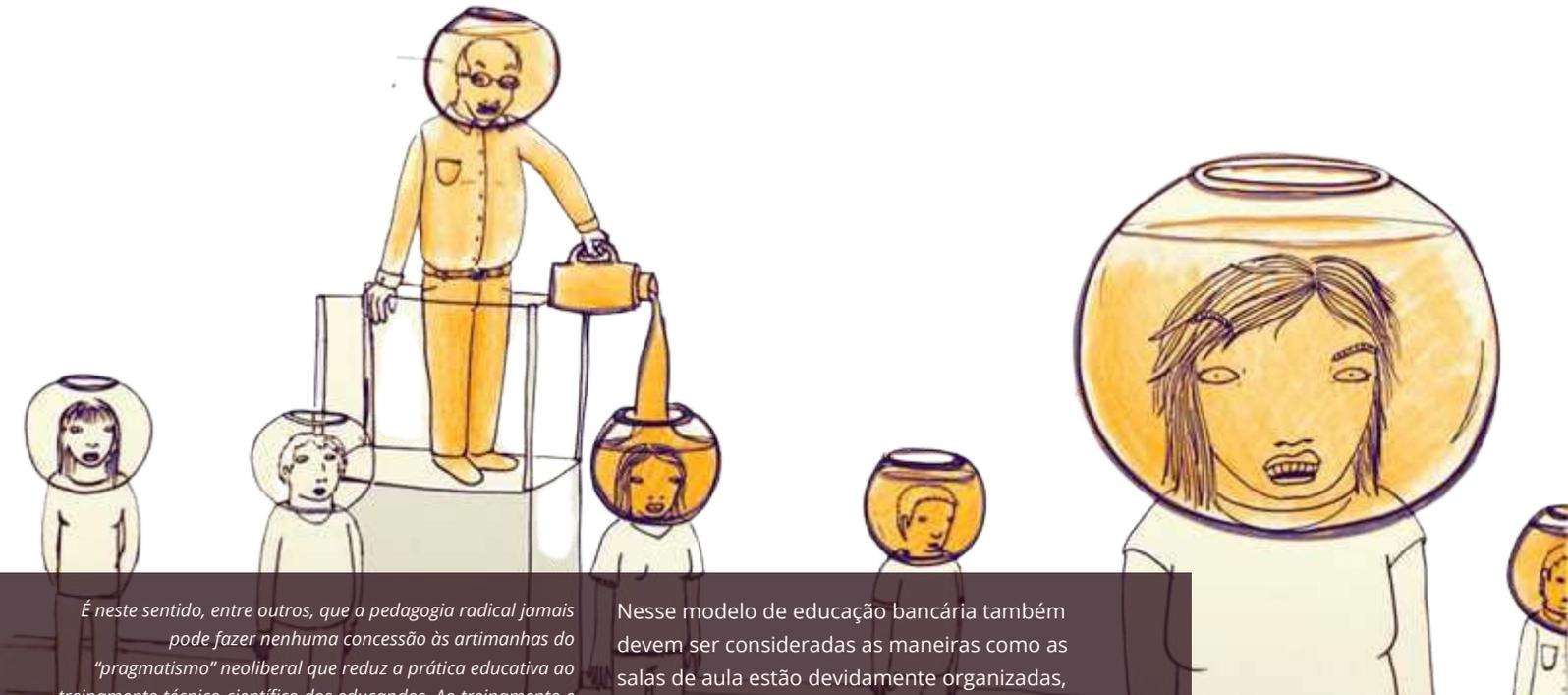
"A cada dia mais educadores, empenhados pela causa da classe popular e trabalhadora, uniam-se a Paulo Freire. Hoje, em pleno século XXI, seu legado e sua história são mundialmente conhecidos e seus pressupostos pedagógicos aplicados nas mais diversas salas de aula (de crianças a adultos) não só no Brasil como no exterior. A quantidade de pessoas transformadas pela educação através de seus ideais é imensurável. E esse é, inclusive, o motivo pelo qual ele continua sendo considerado uma ameaça ao modelo de exploração da classe dominante."

Porém, maior do que as constantes investidas contra sua obra e seu legado, são sua paixão e sua determinação pela causa da educação, que continua inspirando milhares de educadores que fazem da esperança o verbo esperar e que, por isso, continuam esperando, pois segundo Freire (2017, p. 114) “não é [...] a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto, com esperança, espero.

Monoculturalismo e interculturalidade: da educação bancária à ação-reflexão

Para Candau (2008), Walsh (2009) e Freire (2016; 2017), o sistema educacional ainda encontra suas bases epistemológicas fortemente enraizadas nos pressupostos monoculturais de educação. A escola permanece com seus objetivos voltados para a transmissão de conhecimentos, sendo o aluno, o que Freire (2017) vai chamar de “banco”, sempre pronto a receber o conteúdo a ser depositado. Por sua vez, Paulo Freire apresentou ao mundo uma nova maneira de fazer a educação com base nas trocas dialógicas entre os pares.

Essa característica foi ao encontro de uma abordagem intercultural, onde a pluralidade de conceitos e as diferentes identidades dos sujeitos são consideradas essenciais nos atos educativos. Responde aos anseios por uma emancipação crítica e consciente do aluno, pois discute as relações de poder e dominação onde as classes dominantes estabelecem e mantêm o *status quo* (WALSH, 2009). Esse movimento intercultural de refletir e agir sobre sua condição de subalternidade encontra nos ideais de Freire um caminho de conscientização onde a educação deixa de ser treinamento e repetição de conceitos para que o sujeito seja capaz de, discutindo as relações de poder e de domínio do oprimido pelo opressor, escrever um novo capítulo em sua história.



É neste sentido, entre outros, que a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do "pragmatismo" neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença (FREIRE, 2000, p. 43-44).

Corroborando uma abordagem intercultural, Paulo Freire apresenta aos educadores e à sociedade uma nova forma de fazer educação. Ele desloca o sujeito de um lugar de mero espectador da aprendizagem, característica predominante de uma educação tradicional monocultural, onde existem papéis bem definidos pelos atores que compõem os atos de ensinar e aprender: o professor detém o conhecimento e é responsável por transmiti-lo aos alunos, que devem estar dispostos a aprender, ocupando a posição de quem não sabe, caracterizando-se, assim, o saber verticalizado característico dos pressupostos tradicionais de educação.

Nesse sentido, é importante destacar o papel do currículo e dos conteúdos escolares que tanto podem concorrer para a manutenção do *status quo* ou para a emancipação dos indivíduos, pois a forma como são aplicados e os instrumentos utilizados para que o aluno alcance a aprendizagem dizem muito sobre o tipo de educação e de sociedade que se pretende implantar. Aulas com conteúdos que não condizem com a realidade, excesso de matérias e planejamentos para serem aplicados refletem características monoculturais que repelem os sujeitos de um conhecimento autêntico e transformador.

Nesse modelo de educação bancária também devem ser consideradas as maneiras como as salas de aula estão devidamente organizadas, enfileiradas, o que segundo Foucault (2008) muito remete às celas nas prisões, onde os espaços são forçados para manter o controle sobre corpos e mentes dos presidiários. E por quantas vezes os alunos também não se sentem presos dentro do espaço escolar? Quantas vezes professores são tolhidos em suas ideias inovadoras justamente por fugir dos padrões previamente estabelecidos e que não permitem desvios nos cursos de seus planejamentos? Freire, alfabetizando adultos trabalhadores do campo, à sombra de uma árvore, mostrou ao mundo que o ato de ensinar e aprender pode ocupar múltiplos espaços e maneiras de aprendizagem.

A alfabetização para Freire precisava encontrar o povo, a escola precisava estar onde o povo estava e precisava se configurar como espaço democrático onde os direitos de aprender deveriam ser iguais para pobres e ricos. Nesse contexto, as práticas pedagógicas deviam despertar indagações e inquietações de ordem "político-pedagógica-ética" (ARROYO, 2019, p. 17), que levassem educadoras e educadores a questionar os caminhos que a pedagogia havia percorrido ao longo da história, ratificando a desumanização dos alunos, reconhecendo "que há uma lacuna histórica de teoria pedagógica sobre os históricos processos de roubar humanidades, de proibi-los de ser humanos, de se saberem roubados em seu direito à vida". (ARROYO, 2019, p. 17).

“ A alfabetização para Freire precisava encontrar o povo, a escola precisava estar onde o povo estava e precisava se configurar como espaço democrático onde os direitos de aprender deveriam ser iguais para pobres e ricos. ”



A interculturalidade corresponde aos anseios de Freire por uma educação que aprenda a dialogar sobre e com as diferenças. Sabendo-se que as identidades são flexíveis, elas se configuram como ponto de partida do “eu” em direção ao “outro” e, nessa relação, fundem-se elementos que nos permitem pensar em como e quanto a convivência com os pares agrega novos elementos à nossa identidade. Ao longo de seu legado, Freire reconhece na identidade plural dos alunos a forma de a alfabetização ser significativa por refletir o lugar de fala do sujeito.

Trata-se do exercício de igualdade e diferença onde temos o direito de ser iguais e diferentes, sem que isso nos diminua (SANTOS, 2006). Nesse cenário, é necessário que sejam reservados tempos e espaços para o diálogo crítico onde a palavra não se converta em mero ativismo, mas que seja uma práxis libertadora, emancipando criticamente alunos e professores rumo à cidadania de fato e de direito.

Portanto, não podemos esquecer o caráter político presente em uma educação crítica, pois reconhecer seu lugar de fala, sua situação de oprimido para através das práticas dialógicas ser capaz de exigir seus direitos e se emancipar é um ato político (FREIRE, 1992). É por meio da educação e da politização que é possível emancipar, transformar e inovar. A base de todo o processo é a alfabetização, uma alfabetização que conecte indivíduo à sua realidade, ou seja, uma alfabetização consciente, um projeto de cidadania.

A palavra como prática dialógica: pensando a indisciplina para além da questão comportamental

Segundo Candau (2008) e Freire (2016; 2017), a escola não é neutra nem desprovida de cultura. Tampouco pode desconsiderar a cultura e as realidades que os alunos trazem de seus cotidianos. Um aluno que não se reconheça no processo de aprendizagem oferecido pela escola pode ser potencial candidato aos atos indisciplinados (BARRETO, 2018), pois a escola pouco representa ou pouco faz para integrar sua história. Entra em cena o protagonismo da palavra de Freire (2016; 2017), que não deve ser pautada como mero ativismo, nem transformada em “palavra oca, em verbosidade alienada e alienante”. (FREIRE, 2017, p. 80), mas que deve debater questões da vida, do cotidiano, de um movimento conscientizador de alunos e professores e de conscientização sobre suas realidades.

Além disso, cabe acrescentar que nenhuma palavra é desprovida de ideologia: ela transmite uma mensagem, seja ela estereotipada ou libertadora. Podemos, então, refletir que indisciplina, seja por atos ou palavras, pode indicar uma insatisfação com a forma pela qual a aprendizagem é aplicada. Será que humaniza ou desumaniza o aluno? Será que currículos e conteúdos são pertinentes às realidades ou reproduzem ideias acríticas, mas repletas de ideologia da classe opressora? Pensando-se por esse prisma, a proposta de Freire (2016; 2017) por uma aprendizagem dialógica pode ser a resposta à insatisfação do aluno “in subordinado”.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.
(FREIRE, 2017, p. 93).

Portanto, não é possível debater a realidade do aluno oprimido, deixando de lado as questões socioculturais de onde ele está inserido. Nessa direção de libertação, Paulo Freire (re)significa a palavra, trazendo para o centro do debate o próprio ser humano e sua condição de oprimido: o ser humano como palavra viva e transformadora onde, por meio do debate e do diálogo, professores e alunos podem se reconhecer, estreitando laços de pertencimento e, dessa forma, contribuindo para diminuir atos indisciplinados.

Assim, corroboram-se as conclusões de Caldeira (2007) e Barreto (2018) quando afirmam que a indisciplina pode ter características positivas quando os alunos a utilizam como recurso para sinalizar que a educação se afastou de suas realidades cotidianas e que nos pressupostos de Paulo Freire podem ser encontradas ferramentas que aproximem alunos e professores de uma aprendizagem com significantes e significados que façam com que o processo de ensino-aprendizagem seja exitoso.

Os temas geradores caminham em direção a essa inconclusão dos sujeitos, pois Freire buscava que os educandos pronunciassem palavras e contextos que expressassem suas vidas, não só no sentido do existir, mas como um problema, no sentido de direitos não realizados. Porque, quando ele pronuncia, assume o problema para a sua vida e reflete sobre o que falta, está dando o primeiro passo, que é o que Freire chama de conscientização, tomar consciência do mundo e de sua própria vida.

A investigação da temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, é sempre referido à realidade. Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo, se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar.
(FREIRE, 2017, p. 140-141).

A utilização dos temas geradores, de palavras significativas e de práticas curriculares atuais e voltadas para as necessidades e interesses dos alunos pode contribuir para que situações indisciplinadas não aconteçam na convivência escolar, pois os alunos estarão voltados para suas próprias realidades e inclinados na produção de novas epistemologias. Os esforços dirigem-se para o trabalho coletivo e desafiador onde a aprendizagem é sempre (re)construída, pois o ser humano é, de acordo com Freire, (2017) um sujeito inacabado, em permanente construção.

Considerações finais

Como podemos observar, o trajeto que a escola ainda precisa percorrer é desafiador. O complexo cenário escolar mistura-se à sociedade e à cultura dos sujeitos que lá se encontram de forma a não poderem ser dissociados. A indisciplina pode ser um indicativo de que essas estruturas precisam ser transformadas e a interculturalidade precisa ser adotada como indicativo da urgência de serem discutidas as pluralidades de culturas e de sujeitos.



A palavra em Freire nos direciona para uma escola feita de gente, que não pode ser invisibilizada pela escola nem sufocada pelo monoculturalismo no discurso do *status quo*. A iniciativa por práticas dialógicas dentro dos espaços escolares (convencionais e não convencionais) precisa permitir que o ensinar e o aprender se misturem e se confundam, sendo todos sujeitos ativos participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Pensar uma educação nesses termos interculturais, de reconhecer as pluralidades e, dessa forma, rever maneiras de serem aplicados conceitos e conteúdos é o que Freire chamaria de pensar certo, onde o caminho para se chegar à conscientização libertadora deve passar pela dúvida, ou seja, pelo direito de questionar, de refletir sua própria existência e, por conseguinte, discutir as relações de poder, o que, dentro do contexto escolar, nos remete às teorias e práticas curriculares distantes dos alunos.

Paulo Freire, considerado por muitos como subversivo por olhar o oprimido pelo prisma da humanidade, elevou a educação a uma práxis dialógica emancipatória que ultrapassa a senda do mero ativismo e do reprodutivismo. Transformou o ato de educar em uma ação consciente de transformação social, onde escola e mundo se confundem, se misturam e se integram.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? Educação em Revista, Belo Horizonte, Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global, v.35, e214631, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/yntcdQPN9668CrYfmw6QTcQ/?format=pdf>. Acesso em: jan. 2021.
- BARRETO, Rosane. Indisciplina, educação e cultura. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CALDEIRA, Suzana Nunes. (Des)ordem na escola – um roteiro de estruturas sobre o fenômeno.
- CALDEIRA, Suzana Nunes (Org.). (Des)ordem na escola: mitos e realidades. Coimbra, Portugal: Quarteto, 2007. 167 p. (Coleção Educação).
- CANDAUA, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. IN: MOREIRA, Antonio Flávio Moreira; CANDAUA, Vera Maria (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- Conheça a história de Paulo Freire, o pernambucano que revolucionou a educação. Correio Braziliense, 2011. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/ciencia-e-saude/2011/01/14/interna_ciencia_saude,232346/conheca-a-historia-de-paulo-freire-o-pernambucano-revolucionou-a-educacao.shtml. Acesso em: jan. 2021.
- DESLANDES, Suely Ferreira. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: M. C. de S. MINAYO (Coord.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 63.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 54.ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- _____. Educação e atualidade brasileira. 3.ed. – São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- _____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 87 p.
- _____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- _____. Pedagogia da esperança. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- GADOTTI, Moacyr. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- MACIEL, Jandreí José. O método Paulo Freire: origens históricas, influências teóricas e aspectos metodológicos. Educere, 2017. Disponível: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25509_13013.pdf. Acesso: jan. 2021.
- MENDONÇA, Carolina de. 50 anos da experiência de Paulo Freire em Angicos. 2013. Disponível em: <https://averdade.org.br/2013/12/50-anos-da-experiencia-de-paulo-freire-em-angicos/>. Acesso em: out. 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. A gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAUA, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

IMAGEM E PAULO FREIRE NO CONTEXTO DAS FAKE NEWS



*Por que o senhor foi preso?
Porque vocês aprenderam demais.
A leitura do mundo precede a leitura das palavras
(Paulo Freire)*

No ano em que Paulo Freire completaria 100 anos (em 2021), homenageá-lo depende de nossa capacidade de lermos o mundo que temos diante de nós. Considerando que seu centenário acontece em meio a uma pandemia e em um contexto de desordem informacional¹ repleto de fake news, comemorá-lo é uma oportunidade de recolocarmos as questões referentes à educação nacional, à noção de cidadania e ao projeto de país para o qual atuamos em bases atualizadas a partir do seu legado de uma educação popular crítica e de combate à alienação. Pensador brasileiro mais citado e celebrado mundialmente, Paulo Freire lançou as bases práticas e teóricas de uma educação popular e de uma alfabetização ancoradas na realidade vivida daqueles a serem alfabetizados. Pôs em prática uma educação significativa onde as dimensões epistemológicas, políticas, ontológicas e estéticas estavam integradas e assumidamente trabalhadas de modo indissociável². Freire realizou um projeto de educação onde as questões conteudista e tecnicista não tinham espaço para serem pensadas apartadas do sentido sociocultural e vivido da educação para aqueles envolvidos nela, tanto na condição de professores, quanto na de alunos.

Aline Monteiro

Doutora e Mestre em Comunicação e Cultura pela ECO/UFRJ. Professora Adjunta de Psicologia da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ. Desde 2016 é Diretora da Divisão de Ensino da Pró-reitoria de graduação da UFRJ.



Angela Medeiros Santi

Doutora em Filosofia, pela PUC/RJ. Professora Associada de Filosofia da Educação, na Faculdade de Educação/UFRJ.



Assim, comemorar seu centenário, neste século XXI, em meio à ubiquidade das redes digitais de comunicação e às crises democráticas, climáticas e da verdade, permite-nos reencontrar em seus trabalhos pistas que colaborem para recolocarmos as imagens, as tecnologias, a educação popular e o lugar da cidadania na posição de aliadas no enfrentamento dessas crises, e não somente como motores das mesmas. Em uma época dominada pelo digital, pela imagem, velocidade, aceleração e hiperestímulo, qual educação honraria o nosso patrono, comprometido com a emancipação dos sujeitos? Como a educação escolar pode preparar os estudantes para lidar com as imagens, os textos e a linguagem, de modo que eles ainda sejam significativos e apontem para o sonho e a utopia, em vez de se perderem no desvalor da desordem informacional?

IMAGENS, REPRESENTAÇÃO E A EXPERIÊNCIA DE ANGICOS

Se entendermos que os profissionais da educação são também profissionais da comunicação, e que o campo da formação educacional deve incluir os conhecimentos da área da comunicação, a reflexão sobre os signos imagéticos e textuais, e sobre os signos como mediadores da relação com o mundo e o conhecimento passam a ser fundamentais para as construções teóricas e práticas das ações educativas. Atualmente, os elementos de uma educação que seja libertadora encontram-se na apropriação dos códigos de nosso tempo, de uma “alfabetização” para os desafios de nosso mundo. Para tanto, o domínio sobre o modus operandi das tecnologias da informação e comunicação e das imagens se faz tão essencial quanto difícil.

Já em meados do século XX, contudo, apesar de não tematizar teoricamente sobre as imagens e seus usos, Paulo Freire se utilizava tanto de imagens quanto de tecnologias em seu método de alfabetização, sendo um entusiasta das mesmas. Com relação às tecnologias, o sucesso do trabalho em Angicos (1963) pode em grande medida se materializar por conta da ênfase dada aos retroprojetores, na época importados, que chegaram a adiar o início dos cursos de alfabetização. Tal presença, que poderia dar a entender uma ênfase tecnicista, ao contrário, construía no local da aula um ambiente que remetia ao cinema ou à televisão. Nas palavras de Lyra (1996), “a televisão ainda não chegara em Angicos e a imagem do projetor de slides era um deslumbramento” (p. 16), produzindo uma atmosfera de encantamento que, certamente, contribuiu para o processo de alfabetização, dado que, conforme a “anotação de Lyra”, “no momento em que é iniciada a projeção, cessam os ruídos. Todos se concentram totalmente na imagem projetada (CARVALHO, 2004, p. 108)”.

Neste artigo refletiremos sobre as imagens, as tecnologias e a comunicação no trabalho de Paulo Freire –dialogando com os artigos de E. J. Carlos e R. R. V de Alcantara (2017) e V. V. M. Carvalho (2004) – e na dinâmica social contemporânea a partir da linguística e da ciência da comunicação – Saussure (1994) e Bounoux (1994) –, e analisaremos como o trabalho de Freire pode servir de inspiração para a educação enfrentar as questões das fake news e da desordem informacional a partir do trabalho de C. Wardle (2020) A experiência bem documentada e amplamente citada de Angicos, em 1963, é o dado referencial das reflexões deste trabalho.

***"a televisão ainda não
chegara em Angicos e a
imagem do projetor de
slides era um
deslumbramento"***

O caráter “audiovisual” da metodologia empregada mostra-se como tendo uma importância básica para os envolvidos na Experiência de Angicos, o que é compreensível tendo em vista a participação de meios visuais no tempo integral da aula (...) onde se registra que “[...] a primeira etapa de cada aula é a projeção da ficha. Essa projeção será a motivação da aula.” (CARVALHO, 2004, p. 106)



A referência ao audiovisual e o paralelo feito entre os retroprojetores e a televisão e o cinema destacam o quanto as mídias e as tecnologias de imagens podem ser aliadas da educação, tanto antes quanto atualmente, devendo ser de domínio e compreensão por parte dos educadores. E Paulo Freire nos serve de exemplo: fez das imagens das tecnologias da época de sua experiência em Angicos (1963) o ponto de partida e a pedra angular de sua prática de alfabetização. Era do diálogo sobre as imagens construídas sobre o cotidiano dos trabalhadores e da gente do campo, e compartilhadas experimentalmente de forma coletiva por meio de projeções, que as “palavras geradoras”, utilizadas para alfabetizar, eram produzidas. E essa dinâmica coletiva, síncrona, dialógica e compartilhada buscava garantir um maior enraizamento e ancoragem àquelas imagens que já representavam e se referiam à vida local.

Freire pratica, então, uma “pedagogia pela imagem” (Carvalho, p. 100). O Programa Nacional de Alfabetização, elaborado em 1963, continha um diafilme (tira de filme de 35 mm, em geral constituída por uma série de fotogramas, que projeta imagens fixas) com imagens do artista plástico Francisco Brennand, além de “situações de aprendizagem que introduzem as palavras geradoras, o desdobramento delas e a formação de novas palavras e pequenas frases (Diálogos com Brennand, s/p).” Desta forma, o processo de alfabetização (e de conscientização) se dava a partir das imagens e palavras geradoras (também projetadas), sendo as mesmas, parte fundamental do método de Freire.



As 10 imagens que Paulo Freire encomendou a Francisco Brennand

Iniciar a alfabetização com leitura de imagens permitia que alunos que não dominavam os códigos do texto pudessem produzir discurso a partir de imagens que representavam sua própria realidade, de forma visível, real. O domínio da palavra inicia-se, em Freire, então, por “imagens geradoras” que garantem níveis de significação aos temas e palavras que são levantados entre os educandos, permitindo que, através da

imagem, “a representação de coisas familiares do universo cultural dos educandos [leve] aos símbolos fonéticos gráficos e à sua concretização, em um processo de transcodificação”. Vicente Carvalho chama a isso de processo Ideovisual, segundo o qual a aprendizagem da linguagem escrita se dá pela identificação visual da palavra.

Autonomia linguística e simbólica, alfabetização e desordem informacional

Em certa medida, toda reflexão e toda prática da área da comunicação social passam por compreender os mecanismos e as lógicas envolvidas nos atos de representação, mais precisamente nos atos de significação. Como os signos funcionam e como servem para representar e comunicar o mundo, nossas experiências e conhecimentos sobre ele são a chave para pensarmos sobre critérios de verdade; sobre a confiabilidade e a responsabilidade das mensagens, dos emissores e das comunicações; sobre as possibilidades de apreensão, compreensão e compartilhamento do mundo e; também, sobre as sensibilizações e fruições autorizadas, valorizadas e não-utilitaristas dos nossos corpos, gestos e gostos.³ Um signo, qualquer que seja ele, terá uma estrutura triádica: significante (sua dimensão sensível e material), significado (seu sentido) e referente (a dimensão externa ao campo semiótico, simbólico ou discursivo ao qual o signo se refere). Contudo, no caso do signo linguístico, segundo Saussure (1994), este poderia abrir mão do referente externo à língua e se tornar autorreferente ou ter como referência as próprias construções e sentidos produzidos pelo discursivo e pela estrutura semântica e sintática da língua.

E. J. Carlos e R. R. V de Alcantara (2017) exploraram amplamente essa relação semiótica, epistemologia e educação em seu artigo Freire e o uso pedagógico da imagem visual na alfabetização de jovens e adultos, onde apresentam a questão em termos de "circuito gnosiológico": experiência-problematização-narrativa. Eles destacam o quanto a Educação Popular, para ser

significativa e gerar transformação social, precisa entender e contar com uma ancoragem do discurso na experiência, de modo a garantir uma reflexão crítica sobre a realidade vivida, que possibilite tanto a tomada de posse simbólica da mesma, quanto uma tomada de posse existencial que permita que uma transformação material e concreta da realidade também se dê.



Pintura de Brennand, *Círculos de cultura*

Freire, com seu método de alfabetização e na experiência de Angicos, tentava fazer com que o texto, os símbolos e as palavras não escapassem em uma pura deriva desmaterializada sem contato com a realidade. Deriva que, por vezes, faz da alfabetização um processo mecânico de domínio do código linguístico-alfabético sem sentido de mundo, em vez de um domínio do mundo com o auxílio do código linguístico-alfabético. A compreensão e o domínio da independência do símbolo textual, do símbolo linguístico, em relação ao referente material externo à língua é uma característica da humanidade que responde por nossas capacidades de sonhar, produzir arte, cultura, imaginar, performar e projetar mundos possíveis. Contudo, a experiência dessa desvinculação sem a devida compreensão e domínio da mesma pode levar a uma troca de informações vazias; à impossibilidade de comunicação; ao niilismo na comunicação e na simbolização do mundo; à perda de sentido;

"Freire, com seu método de alfabetização e na experiência de Angicos, tentava fazer com que o texto, os símbolos e as palavras não escapassem em uma pura deriva desmaterializada sem contato com a realidade. Deriva que, por vezes, faz da alfabetização um processo mecânico de domínio do código linguístico-alfabético sem sentido de mundo, em vez de um domínio do mundo com o auxílio do código linguístico-alfabético."

à produção de mundos que em nada dialogam com a realidade material, corporal e sensível que engendra nossas vidas cotidianamente, quer tenhamos consciência disso ou não.

Sem conexão com o mundo, a linguagem, a comunicação e as trocas simbólicas podem deixar de servir como potenciais transformadores da realidade, para funcionar como poderosos alienadores da realidade. E o combate à alienação é central no pensamento pedagógico de Paulo Freire.

É a partir da radicalização dessa deriva, que se torna perdição e devaneio, que buscamos entender em parte o que vivemos atualmente no que se refere à desordem informacional que se desenvolve no contexto de um ecossistema de informação. Essa desordem responde tanto pela proliferação de fake news quanto pelo fato de elas não serem fáceis de identificar, nem o único problema a ser enfrentado nesse ecossistema informacional.



O discurso e a identificação da vigência de um cenário de pós-verdade denunciam o quanto a incompreensão da independência dos signos frente a uma dimensão não linguística pode fazer com que a questão da verdade, a questão de se buscar um referente, um critério de validação não-discursivo para o discurso, ou mesmo um critério em esferas discursivas, seja completamente abandonada ou tome um caráter pessoal e individualizado. Sem que a questão do critério com regras estabelecidas e instituídas esteja presente, tudo passa a poder ser dito, em qualquer lugar, a qualquer hora e em qualquer contexto. O que se diz passa a ter legitimidade única e exclusivamente pelo fato de ser dito e pela intensidade quantitativa e efusividade estética com que é dito, não mais por critérios qualitativos rigorosos. A análise do discurso perde a razão de ser e o interesse, e cada indivíduo passa a aderir aos discursos como sendo verdadeiros a partir de valores próprios que não são jamais colocados à prova ou para análise. Sua legitimidade estaria blindada ao escrutínio qualquer que seja ele.⁴

Esse curto-circuito, esse emaranhamento das hierarquias⁵ que as bases de qualquer critério de validação dos discursos devem exercer, tem impactos não só no que se refere à verdade, à dimensão epistemológica, mas também naquelas ético-políticas, ontológicas e estéticas, de modo que afirmar uma pós-verdade se faz sobre pena de se afirmar, também, uma pós-ética política, uma pós-ontologia e uma pós-estética. Ou seja, sem a verdade, nem o poder e o valor, nem a vida e o ser, nem os afetos e as sensibilidades fazem mais diferença ou merecem ser pensados, questionados e refletidos na ordem da regra, da instituição e da ordenação de um coletivo composto por múltiplos interesses.

O cenário da pós-verdade é o da individualidade absoluta e o da não-humanidade, posto que a sociabilidade, a cultura, a arte e o simbólico perdem a construção arbitrária, mas coletiva e convencionalizada que garantiram a comunicação e essas construções que são as marcas da humanidade até aqui. O desregramento coletivo do simbólico, a incompreensão ou abandono de um critério referente da significação do signo coloca seu funcionamento em crise, de modo que os significantes possam se unir a qualquer significado pelo exercício da força, aliando-se com facilidade a construções simbólicas distópicas, conflitantes com um projeto humanitário e libertário. Como pensar a educação nesse cenário?



Escola, referência territorial e utopia

Paulo Freire e seu compromisso coma a referencialidade da alfabetização e a ancoragem da educação popular em experiências que garantam a reflexão crítica sobre a realidade vivida nos fornecem pistas que parecem valiosas.

O deslocamento provocado pela representação (pintura/desenho) é transformador e redentor, devolvendo aos participantes dos Círculos de Cultura, por comparação e contraste, a potência que lhes é própria. Freire construiu um método de alfabetização ativo. Afirma o autor:

(..) pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e de reivindicação (FREIRE, P. 1974, p. 104)''.

“Se a educação é uma das chaves, senão a chave para a construção de humanidade como coletivo-sociocultural e simbólico, é preciso que ela redobre a atenção em se manter ancorada e em ser mecanismo de ancoragem coletiva, ser solo territorializador do discurso e da formação humana.”

Vivemos numa cultura de imagens – a possibilidade de resgatarmos a dinâmica e as intenções do método de Freire pode mostrar-se potente para nossos dias e para alunos que são, em geral, jovens, desinteressados pelos processos convencionais de ensino. O método freiriano encarna elementos de uma educação estética, uma educação que resgata o significado da experiência do aprender e ensinar, ampliando seus objetivos para além da dimensão cognitiva da educação, da dimensão técnica do transmitir e da dimensão fechada do espaço escolar.

Essa dinâmica demonstra que Paulo Freire trabalha com uma concepção ampliada do que seja educação. Atuando no espaço de vida dos próprios educandos, construindo seu material a partir do universo de palavras dos próprios estudantes, Freire entendia a educação como algo que envolve a incorporação e indissociação de educação e mundo, a partir da inclusão de elementos significativos do universo dos educandos.

Se a educação é uma das chaves, senão a chave para a construção de humanidade como coletivo-sociocultural e simbólico, é preciso que ela redobre a atenção em se manter ancorada e em ser mecanismo de ancoragem coletiva, ser solo territorializador do discurso e da formação humana. E nisso as escolas são dispositivos importantes e privilegiados, uma vez que são por si e em si materialidades territoriais espaço-temporais bem delimitadas. Um solo de experiências coletivas ao qual todos possam se referir e com o qual possam se identificar como indivíduos e como membros de coletivos. Do solo espaço-temporal da escola, das experiências síncronas partilhadas em seus limites e delimitações, significantes, sentidos e referentes – ou seja, os signos em sua tríade – podem ser partilhados, compartilhados, negociados, regrados, convencionados em comunhão. De modo que os critérios sejam construídos no coletivo e permitindo o escrutínio, a reflexão e a crítica sobre seus efeitos de sentido e sua significação. Nesse aspecto, a escola tem potência para ser espaço e tempo de resistência à pós-verdade em seu risco pós-humanitário, ser um território onde é possível fincar os pés e voltar a dominar a liberdade simbólica na direção de utopias coletivas, inclusivas, solidárias e empáticas.

Notas

[1] O conceito de desordem informacional é desenvolvido por Claire Wardle (2020) para designar o contexto de fluxo, manipulação, produção de desinformação, mesinformação e malinformação que as conexões entre humanos, máquinas e redes sociais digitais têm produzido. Ainda segundo a autora, trata-se de um ecossistema informacional, poluído e desordenado, onde cada vez mais é mais difícil de se produzirem comunicação e informação confiáveis e de qualidade, e onde o termo fake news já quase nada esclarece ou nomeia adequadamente, sendo um problema menor frente a tamanho quadro de desordem.

[2] Esta indissociabilidade entre essas dimensões será mais bem apresentada posteriormente, mas se deve ao fato de Freire partir da realidade vivida dos educandos para construir as imagens e inspirar as palavras geradoras utilizadas para alfabetizar. Eram as discussões e reflexões sobre o cotidiano que serviam de referência para o discurso a ser representado linguisticamente pelo código escrito. Assim, o conhecimento era construído com base na realidade dos educandos, garantindo uma referência ontológica para a construção epistemológica. A reflexão crítica e coletiva sobre as situações vividas e a representação das mesmas em imagens a serem projetadas incluíam e articulavam as dimensões ético-políticas e estéticas, ou seja, um modo de entender e se apoderar do mundo; e se conduzir nele andava de par com a geração de imagens e modos de expressar e ver esse mundo.

[3] De modo um pouco diferente, buscamos aqui, novamente, listar como as questões envolvidas nas esferas epistemológicas, ético-políticas, ontológicas e estéticas estão relacionadas e se desdobram umas das outras.

[4] A velocidade e ubiquidade das relações por redes sociais digitais faz com que vivenciássemos o discurso escrito e imagético como se fossem fenômenos da fala, escapando da estrutura da língua que mantém a referencialidade interna à língua sob controle e algo referida ao pensamento e a convencionalidade cultural. “Três características marcam a língua em sua diferença com a fala e em sua arbitrariedade. Primeira: ela seria a parte social da linguagem. Seus signos e seu funcionamento estrutural seriam estabelecidos única e exclusivamente por uma “espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (Saussure, 1994, p. 22). Assim, nenhuma atitude individual pode criar ou modificar a língua. Segunda: ela seria o que haveria de essencial na linguagem: sistema homogêneo, “que conhece somente sua ordem própria” (Saussure, op. cit., p. 31), formado por signos compostos pela associação de um sentido (significado) a uma imagem acústica (significante). Terceira: sendo um sistema de signos estabelecido socialmente, ela é sempre anterior ao indivíduo, que a registra passivamente e não pode alterá-la de modo algum. Em contrapartida, à fala caberiam: o aspecto individual da linguagem, sua porção “acessória e mais ou menos acidental” (Saussure, op. cit., p. 22), onde uma volição combinaria os signos para expressar os pensamentos específicos de cada indivíduo.” (MONTEIRO, A. V., 1998, p. 52)

[5] O conceito de hierarquias emaranhadas é apresentado por D. BOUGNOUX (1994) quando a discussão de uma desordem ou impossibilidade da comunicação em um modelo orgânico e expressivo já aparecia no campo teórico da comunicação. Esse modelo orgânico expressivo seria semelhante ao ecossistema informacional descrito por Wardle (2020), onde a desordem informacional imperaria.

Referências

- ARRAIS, D. *Educação para adultos*. In: Dont touch my moleskine. 23 nov. 2010. Disponível em: <http://donttouchmymoleskine.com/educacao-para-adultos> Acesso em 18 jan. 2022.
- BOUGNOUX, D. *Introdução às ciências da informação e da comunicação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CARVALHO, V. *As imagens no Método Paulo Freire na experiência de Angicos (RN) – 1963*. Educação em Questão, Natal, v. 21, n. 7, p. 98-115, set./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/issue/view/475> Acesso em 18 jan. 2022.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P, GUIMARÃES, S. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- LYRA, C. *As 40 horas de Angicos*. Uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.
- MONTEIRO, A. V. *Da representação à simulação: comunicação e conhecimento*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998. (dissertação de mestrado).
- Diálogos com Brennand*. In: VI Fala homenageia Paulo Freire. Disponível em: <http://vifalahomenageiapaulofreire.blogspot.com.br/p/dilalagos-com-brennand.html> . Acesso em 18/01/22
- SAUSSURE, F. de *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- WARDLE, Claire. *Guia essencial da FirstDraft para entender a desordem informacional*. FirstDraft, jan. 2020.



A escola e seus desafios: reflexões sobre o cotidiano do/a professor/a a partir do diálogo entre/com Paulo Freire e Ira Shor



Carlos César de Oliveira

Doutorando em Educação pela PUC Rio. Atualmente, atua como Educador Popular no Pré-Vestibular Popular Conceição Evaristo, Revisor Textual e Assessor Nacional da Pastoral da Juventude do Meio Popular. Participa do Centro de Estudos e Pesquisas Freireanos - CEPF - UFU e do Café Paulo Freire Goiás.

Certa vez, em idos de 1986, dois educadores (portanto, pesquisadores e pensadores) se encontraram para falar sobre educação, apresentando algumas reflexões acerca da educação brasileira e da estadunidense. Voltando-se para o cotidiano da escola, para as suas próprias experiências e experiências vivenciadas por professores e professoras em seus cotidianos, Freire e Shor (1986) fizeram um movimento teórico-prático, mediado pela práxis, que resulta no que eles chamaram de "livro falado". Sim, "um livro falado, e não escrito", onde puderam "tratar das ideias, dos fatos e dos problemas, com rigor, mas sempre num estilo leve, próximo ao dos dançarinos, um estilo amistoso" (FREIRE; SHOR, 1986, p. 10). Diante disso, remeto-me aos seus relatos de experiências como forma de ousadia e inspiração, e por meio dos seus diálogos faço um convite a nos darmos as mãos, como numa ciranda. Um cirandeio dialógico, que nos fortalece, nos nutre, nos une na diferença e nos convida a superarmos os medos e sermos ousados na/com/pela educação. Num movimento que se faz coletivamente.

Portanto, ao mesmo tempo que objetiva trazer à discussão alguns elementos da obra *Medo e ousadia - o cotidiano do professor*, este ensaio busca refletir sobre o cotidiano da escola e os desafios que incidem sobre ele. Nesse sentido, este texto soa como convite para pensar e problematizarmos os desafios impostos à escola e a professores nesses tempos difíceis de medo, insegurança e aumento das desigualdades sociais. Somos ousados por buscar cotidianamente alternativas para a educação, por reforçarmos a importância do diálogo, da escuta, da solidariedade e do cuidado. Logo, o espírito ousado, de busca e problematização da realidade são bases para a educação libertadora. É nesse sentido que ousou escrever este texto.

Servindo-me de leituras, do diálogo com Freire e Shor e de algumas conversas de que participei², aprendente que sou, fui ampliando o meu olhar sobre a obra, o que me instigou a pensar nesta escrita e a (re)pensar minha prática. Quero dizer que na minha leitura, que ora compartilho neste texto, Medo e ousadia se situa nos “escritos dialógicos” de Paulo Freire, conforme afirmação do professor Afonso Celso Scocuglia³.

Trata-se de um livro que tem como base o diálogo e as experiências de Freire e Shor com educação no Brasil e nos Estados Unidos, respectivamente. Através dele, os dois autores passam a discutir algumas questões que já afligiam a educação na década de 1980, e no decorrer da narrativa passam a nos indagar acerca da realidade, tendo em vista as múltiplas perguntas que eles nos apresentam. É, portanto, um exercício de pensamento reflexivo. Me arriscaria a dizer que são escritos que resultam em/de uma “pedagogia da pergunta”.

Pensando na riqueza temática da obra, optei por dividir este texto em dois momentos: no primeiro, faço um apanhado geral, privilegiando o diálogo enquanto categoria central. No segundo, dedico-me a principiar um debate sobre a linguagem, compreendendo o papel da linguagem na escola, sobretudo na relação educador-educando.



O diálogo mais uma vez em questão

O diálogo é uma categoria recorrente na obra de Paulo Freire. Não bastasse ele ter tratado do assunto em Pedagogia do oprimido, Educação e mudança e Ação cultural para a liberdade a proposta do livro, das reflexões entre Freire e Shor sugerem o quanto o diálogo é formativo e pode contribuir para pensar o cotidiano do professor e da professora.

Isso significa dizer que, mais uma vez, ele está colocando em prática o diálogo e apontando que a troca de saberes, de experiências, entre professores e professoras, no cotidiano da escola, pode ser extremamente formativa. Pensando nisso, indago: como têm-se dado as suas conversas com professores e professoras no cotidiano da escola? Que ou quais lições têm aprendido com essas conversas? Teriam elas contribuído com a sua formação?

A leitura de Medo e ousadia nos convida a indagar a realidade, a conversarmos, mas uma conversa reflexiva, crítica, problematizadora, que não é aquela conversa bancária, fatalista, sobre a escola e os estudantes: “já está reprovado, não tem mais chances”, “mas já foi reprovado no ano passado e, esse ano, continuou do mesmo jeito”, “só faz barulho na sala”, “senta lá no fundão, só leva o tempo em dormir”, entre tantas outras. Trago essas provocações para este texto porque tais afirmações parecem apontar para um distanciamento, uma barreira entre a escola e o seu território, entre os objetivos da escola e os anseios dos/das estudantes. Mas como fazer diferente, se não ou pouco as/os conhecemos?

Enfim, são múltiplas questões que Freire e Shor nos convidam a pensar e a perceber a atualidade de suas falas, mais de três décadas depois. E porque suas falas nos parecem atuais? Porque muitos dos problemas por eles tratados ainda permanecem latentes na sociedade brasileira. Outros, por sua vez, ganharam novos contornos e formatos, como é o caso do acesso à escola e do cotidiano dos/as

"como têm-se dado as suas conversas com professores e professoras no cotidiano da escola? Que ou quais lições têm aprendido com essas conversas? Teriam elas contribuído com a sua formação?"

professores/as que no contexto atual é atravessado pelo uso e acesso às ferramentas e/ou sinais digitais. Contudo, para melhor problematizá-los volto-me às questões expressas no livro, para algumas categorias que parecem-me centrais: sonho do professor libertador, educação libertadora, transformação, mudança, diálogo, relação do-discente, pedagogia situada, cultura do silêncio, linguagem na/da escola e formação do pensamento crítico (práxis).

As categorias em destaque soam como um convite a revisitarmos os fundamentos da Pedagogia do oprimido, as distinções entre a concepção bancária e libertadora, o papel do professor nestas duas concepções, e o diálogo como elemento fundante para uma educação que se contrapõe à objetização, docilização e coisificação dos estudantes. Aproximando esta discussão do contexto atual, me parece que, além da questão do acesso, a comunicação se apresenta como um elemento preponderante, como um sinal de ousadia, implicando estratégias ousadas para aprender a lidar com novas ferramentas digitais e com o excesso de informações por elas veiculadas. Com isso, o cotidiano de professores e professoras acaba sendo afetado, especialmente em função da precariedade das políticas de formação docente.

Atento para o fato de que, como numa espécie de “pedagogia da pergunta”, Freire e Shor nos apontam a pergunta, a indignação, a escuta atenta, o diálogo e a reflexão sobre as experiências como caminhos provocadores de mudança no âmbito da educação. Sobre este assunto, Pischetola (2019, p. 36) afirma que “no entendimento da aprendizagem como um processo ativo, que depende do sujeito e sua interação com o ambiente, a pergunta é o elemento central”.

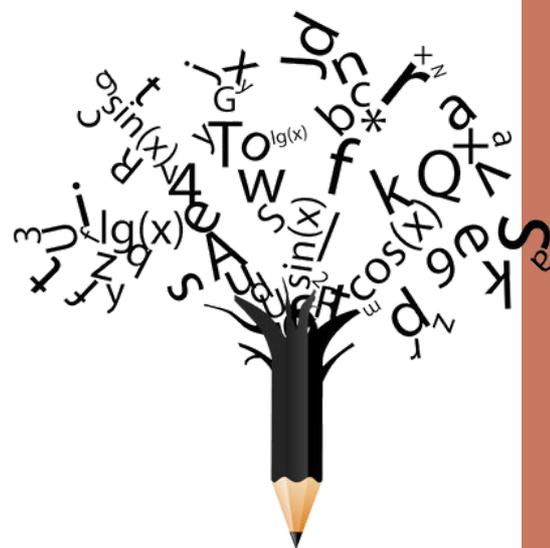
Assim, como forma de suscitar o diálogo, a cada capítulo os autores nos apontam que o caminho para uma educação libertadora, problematizadora, passa pela pergunta. Ela abre veredas para outras perguntas, para respostas, nos incita a parar, pensar, (re)criar e (re)formular ideias. É entre perguntas e respostas que o diálogo acontece, que dois sujeitos "A e B", "Eu e Tu" se encontram e passam a problematizar a sua prática. Como bem disse Shor “a educação dialógica enfatiza o desenvolvimento de relações democráticas na escola e na sociedade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 77). Nesse sentido, a "pergunta", a "problematização" e a "curiosidade epistemológica", elementos essenciais para uma pedagogia libertadora, tornam-se o ponto de partida e de chegada para a construção do pensamento crítico. Isto porque as perguntas contribuem para nos deslocarmos, funcionando como um convite a olharmos para as nossas experiências e as das outras pessoas, para problematizar e pensarmos o cotidiano, aprendendo com todos esses processos.

Diante de tantas questões, Freire e Shor apontam que o sonho de uma educação libertadora se fundamenta numa perspectiva crítica e dialógica, capaz de aproximar a teoria do cotidiano e transformar o cotidiano em teoria, à medida que cria, recria e problematiza a realidade, transformando-a pela participação e pela ação coletiva. Isso significa dizer que a teoria, essencial para a ação educativa, é entrelaçada por experiências do cotidiano, a partir de uma relação pessoa-mundo, local/universal. Daí a importância da "cultura local" no pensamento de Paulo Freire, das leituras de mundo e das experiências vividas no cotidiano, na relação escola-comunidade.

No decorrer do livro *Medo e ousadia*, Freire e Shor fazem várias indagações acerca da realidade das escolas, das forças que incidem sobre ela como o currículo, da questão da motivação dos estudantes, convidando-nos a pensar a sua organização. A escola que temos é ideal para as/os estudantes? Suas falas expressam uma crítica à concepção tradicional (clássica) de currículo (SILVA, 2010), com suas formas verticalizadas, generalistas, distantes do cotidiano e, em contrapartida, apontam para uma concepção crítica que leve em consideração as vozes dos professores e professoras, ou seja, uma construção horizontalizada, pautada na inter-relação do local com o universal, dos saberes do cotidiano com os conhecimentos gerais. A propósito, é um livro no qual encontramos várias referências à questão do currículo, que de certo modo contribui com a discussão de Paulo Freire ser um dos autores vinculados à concepção crítica de currículo, conforme sugere Henry Giroux (1997).

Em síntese, Medo e ousadia foi construído com base em perguntas: “Como pode o professor transformar-se num educador libertador?” “De que modo a educação se relaciona com a mudança social?” “Quais os temores e os riscos da transformação?” “Existe estrutura e rigor na educação libertadora?” Fundamentando-me nos dois autores, à medida que leio o livro, começo a pensar nas inúmeras possibilidades que ele nos traz: por exemplo, a de realizar rodas de conversa, de pensar/discutir o cotidiano da escola com as professoras e os professores, algo que nem sempre acontece. As experiências por vezes são silenciadas. Além disso, os tempos da escola, do currículo, e o foco na avaliação muitas vezes impossibilitam a troca de experiências o que, de certo modo, também interfere na formação.

Nesse sentido, as perguntas destacadas acima são um convite à conversa, pois nos instigam a revisar as bases epistêmicas e filosóficas da pedagogia libertadora, que compreende a educação como um ato político, crítico e criativo. Bases estas que também servem como fundamento para a concepção crítica de currículo, conforme destaquei anteriormente.



"Freire e Shor fazem várias indagações acerca da realidade das escolas, das forças que incidem sobre ela como o currículo, da questão da motivação dos estudantes, convidando-nos a pensar a sua organização"

Frise-se que em vários momentos as falas de Freire e Shor se voltam à relação professor-aluno, que é interpelada pelo diálogo. Diante disso, outras perguntas norteiam o texto: “As classes dialógicas tornam iguais professores e alunos?” “O que é o método dialógico?”. Mais para o final do livro, indagam “O que é uma ‘pedagogia situada’ e ‘empowerment?’” “Existe uma ‘cultura do silêncio’ nos EUA? Os alunos norte-americanos, vivendo numa democracia abastada, precisam de libertação?” “Como podem os educadores libertadores superar as diferenças de linguagem existentes entre eles e os alunos?” “O sonho da transformação social: como começar segunda-feira de manhã?” “Temos o direito de mudar a consciência dos alunos?” Confesso-lhe que, ao revisitar essas perguntas, reflito sobre o quão interessante seria discuti-las no cotidiano da escola, à luz da experiência das/os professoras/es.

Pensando assim, medo e ousadia parece-me suscitar uma pergunta ao professor e à professora: como tem-se dado a sua relação com o cotidiano? O que tem aprendido com ele? A relação teórico-prática, base da educação libertadora, implica este olhar. Um olhar desafiador, por vezes ousado, que, por isso, pode nos causar medo. Contudo, é importante lembrar que o medo nem de todo é ruim. Ele muitas vezes funciona como pausa para uma reflexão, como um convite a nos indagarmos, a nos depararmos com as nossas questões e a analisarmos as nossas práticas. Mas, existe o medo que nos paralisa, que nos causa dor, que nos impede de caminhar. Este merece ser problematizado, analisado, trabalhado, pois é um medo que silencia, que pode nos causar pânico: já pensou no estudante com medo da prova? E com medo da reprovação? Ou ele se desafia ou fatalisticamente se acomoda, numa espécie de “está tudo consumado”, nada mais tenho que fazer, “irei repetir de ano”. Por outro lado, encontramos professores angustiados/temerosos, correndo contra o tempo para conseguir “passar” (dar conta de) todo o conteúdo programático. Enfim, “repetir de ano” implica repetição de conteúdos e, por conseguinte, de sentidos (ou falta de sentidos) para os estudantes. Mas essa é outra questão. Quiçá este texto possa provocar algumas discussões, em diálogo com as experiências cotidianas.



O medo da língua-padrão e a ousadia da linguagem libertadora

"O chamado "padrão" é um conceito profundamente ideológico, mas é necessário ensinar a sua utilização enquanto se criticam, também, suas implicações políticas."

Freire e Shor, 1986

Entre os vários aspectos abordados por Freire e Shor (1986), já apresentados neste texto, volto-me agora para uma discussão a respeito da linguagem. Afirmo que estou principiando neste assunto, no âmbito desta obra, por considerar que se trata de uma temática ampla, que requer outras discussões, desdobramentos e aproximações teóricas, especialmente com Bakhtin (1988) que discute a questão de filosofia da linguagem e seu caráter ideológico. A respeito deste assunto, fundamentei-me em Nunes e Kramer (2011), no artigo intitulado "*Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin*" e em um texto por mim produzido sobre "*A importância do "ato" de ler em Paulo Freire e Bakhtin*" (OLIVEIRA, 2021).

Assim, a partir de leituras e da escrita apresento aqui intenções de pesquisa, rascunhos, retalhos que vou costurando dia após dia, a partir de um exercício prático. Compartilho-os na ânsia de que meus interesses de leitura possam despertar outros leitores e outras leitoras, por acreditar no "saber solidário" e porque sou uma espécie de "pescador de referências". À medida que leio, pelas referências, vou ampliando a minha rede, os autores e autoras com os/as quais dialogo.

Após este prólogo, retomo a discussão a respeito da linguagem, pois enquanto professor de Língua Portuguesa, em vários momentos me pego a pensar a respeito do papel da linguagem, e em como ela impacta o cotidiano da escola e o processo ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, embora os autores empreguem a linguagem no singular, compreendo-a no plural, visto que existem múltiplas linguagens. Mas compreendo também que no contexto da década de 1980, quando a obra foi escrita, empregava-se um conceito único. Portanto, neste texto, ora ela estará no singular, ora no plural.

Destaco que, metodologicamente, a partir de leituras da obra, fui mapeando o conceito de linguagem (compreendendo-a como uma palavra geradora deste texto), que é referenciado 166 vezes pelos dois autores. Este mapeamento se deu com o auxílio do programa *Adobe Acrobat* (PDF), através do menu Localizar – palavras inteiras. Após fazer o apanhado, fui anotando as incidências do conceito "linguagem" no decorrer do texto, selecionando algumas partes para esta discussão. Portanto, é um assunto que não se encerra aqui, pois abre outras possibilidades de escrita, de refletir com professores/as.

Parto da premissa de que o olhar para o cotidiano da escola implica também refletir sobre a linguagem: será que a linguagem trabalhada pela escola, pelo professor ou pela professora, vem sendo compreendida pelos/as estudantes? Esta parece ser uma questão central, porém muitas vezes esquecida no contexto das escolas. Refletindo sobre a mesma, retomo algumas falas e conceitos empregados por Freire e Shor (1986) acerca da linguagem.

Ao refletirem sobre a questão da linguagem a partir de dois olhares, de duas experiências, nos EUA e no Brasil, os autores fazem referência à linguagem da seguinte forma:

Quadro 1: Problematizando o conceito de linguagem

Linguagem autêntica	O que reflete a sua realidade dos(das) estudantes, ou seja, que leva em consideração as suas vivências socioculturais.
Linguagem própria da realidade	Parte da própria realidade dos(das) estudantes, do seu cotidiano.
Criatividade estética de sua linguagem	Reconhece a linguagem como um ato criativo, através da qual o(a) estudante expressa suas leituras de mundo.
Beleza da linguagem	Os diferentes contextos e as diferentes realidades resultam em uma pluralidade da linguagem. Pluralidade esta muitas vezes cerceada por alguns modelos de escola e de currículo, que em detrimento de um “padrão” silencia os(as) estudantes e inibe a sua capacidade criativa.
Linguagem e diálogo	Quando a linguagem não é compreendida, o diálogo não acontece de forma eficaz. Uma linguagem complexa, rebuscada, pode dificultar o entendimento, interferindo na aprendizagem.
Linguagem e ideologia	A linguagem é atravessada por questões ideológicas. Ela não é neutra, ou seja, há sempre uma intencionalidade por trás dela. “O professor libertador usa uma abordagem diferente no que diz respeito à linguagem, ao ensino, à aprendizagem. <i>Sabe muito bem que a linguagem é um problema ideológico. A linguagem tem a ver com as classes sociais, sendo que a identidade e o poder de cada classe se refletem na sua linguagem. Mas o professor libertador também sabe que o padrão que hoje governa a linguagem é muito elitista” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 48, grifo meu).</i>
Linguagem defensiva	Emprego de uma linguagem de difícil compreensão, a fim de que os interlocutores silenciem.

Fonte: elaboração própria, 2021.

Inspirado em Freire e Shor, o quadro acima buscou sistematizar mapear o conceito de linguagem e anseia ressaltar a sua importância no contexto da escola. Antes de qualquer juízo de valor, não é intenção deste estudo abolir o chamado “padrão”, mas discutir outras possibilidades, outros caminhos para poder chegar até ele. A questão é que, em geral, ocorre o processo inverso: a negação da “linguagem do cotidiano” em detrimento do padrão, resultando em uma barreira entre a linguagem adotada pela escola e a linguagem dos estudantes. Esta diferença de linguagens reflete uma questão social, logo, ideológica. Há um determinado grupo social que pensa e determina a linguagem a ser ensinada, e outro grupo que a receberá. E, no meio disso, professores e professoras. Portanto, para além da linguagem, pode-se inferir que a pouca ou nenhuma participação de professores e professoras na elaboração dos currículos escolares pode contribuir para este distanciamento entre a linguagem do currículo e a do cotidiano, sobretudo quando este se pauta por uma perspectiva clássica. Hoje, poderíamos dizer que os currículos escolares e as avaliações em larga escala são determinantes no tipo de linguagem adotada pela escola? Enfim, uma questão para pensarmos.

Em sua fala com Freire, Shor afirmou:

Nós, professores, passamos muitas horas desesperadoras diante de estudantes silenciosos que nos fitam imóveis. Também passamos inúmeras aulas ouvindo os estudantes repetirem nossa própria linguagem professoral. Se não ouço ou não leio a autêntica linguagem-pensamento deles, sinto-me prejudicado por não poder começar a pesquisar sobre seus assuntos e seus níveis de desenvolvimento. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 14, grifo meu)

Partindo desta premissa, “a autêntica linguagem-pensamento” das(dos) estudantes parece se colocar diante de nós – professores e professoras – como um desafio, pois se não os ouvimos, se não conhecemos a sua realidade, os seus hábitos, seus gostos, suas músicas, sua dança, raramente falaremos a sua linguagem. Resta, então, a “linguagem professoral”, conteudista, certamente já reprovada um dia ao longo da trajetória como educando. Shor destacou ainda que:

Muitos professores já se consideram frustrados no desejo de conseguir que os alunos pensem criticamente. Um dos problemas é que o material que o professor apresenta desorienta os alunos.

Quase sempre, é escrito em linguagem acadêmica, uma língua que eles não usam. Trata quase sempre de temas irrelevantes às suas experiências e que não estão sincronizados com o ritmo perceptual da cultura de massa, um ambiente eletrônico e acelerado (FREIRE; SHOR, 1986, p. 16, grifo meu).

As falas do autor, de certo modo, refletem a frustração de professores e professoras, diante do desafio de ensinar: de um lado, os materiais didáticos, livros com uma linguagem distante da realidade dos(das) estudantes; de outro, estudantes desinteressados(as) pelos assuntos que não condizem com a sua realidade. O que lhes resta? Usar a sua linguagem para falar de outras coisas, de outros assuntos. Silêncio! Mas se a família, a religião, já silencia, também a escola irá silenciar? Estou ciente de que algum leitor pode indagar-me, mas qual o caminho? Não acredito que haja um caminho, mas possibilidades. Uma delas é, ao invés da imposição, a conquista; ao invés de verticalizar os temas, horizontalizá-los, partindo do local para o global, da problematização à compreensão da realidade, pois é nela que a linguagem se forja. A partir disso, “estudar sua linguagem e sua realidade junto com eles” pode ajudar a descobrir outros caminhos e possibilidades de trabalhá-la (FREIRE; SHOR, 1986, p. 20). De que músicas gostam? A quais filmes já assistiram e do que falavam? O que fazem nas horas livres? Enfim, as perguntas são os caminhos: “O uso de perguntas é muito útil para a aprendizagem não somente do aluno, mas também do professor” (PISCHRTOLA, 2019, p. 38). Mas a escola parece estar mais preocupada com a resposta do que com as perguntas.

Sobre esse assunto, a fala de Shor nos lembra que:

A vida e a linguagem dos estudantes eram textos sociais que nem eles nem eu entendíamos, mas que me apresentavam modelos, motivos, temas, personagens, e imaginário, como pistas para seu significado. Assim, tudo somado, talvez tenha percebido que os professores eram uma janela e um caminho para os alunos, para que vissem suas próprias condições e vislumbrassem um destino diferente. O rosto e a fala do professor podem confirmar a dominação, ou refletir possibilidades de realização (FREIRE; SHOR, 1986, p. 21-22, grifo meu).

Em seu diálogo com Freire, Shor critica a instauração da “linguagem do professor como único idioma válido dentro da sala de aula” (Idem, p. 21). Isso porque, à medida que o professor se coloca nessa posição, ele se fecha ao diálogo com os alunos, fundamentando-se apenas em perguntas feitas pelo professor e respostas dadas pelos alunos. Mas será que a “linguagem professoral” foi compreendida? Ao analisar a sua experiência, Shor chegou à seguinte conclusão:

Minha linguagem importava, mas a deles também. Minha linguagem mudou e a deles também. Essa democratização da expressão estabeleceu uma atmosfera comum que encorajava os estudantes a falarem abertamente, sem temer o ridículo ou o castigo por serem “burros”. Gostaria de poder reproduzir para você a surpresa que demonstravam cada vez que eu me interessava por suas palavras, pela sua cultura (FREIRE; SHOR, 1986, p. 21, grifos do autor).



A citação em destaque expressa um convite a refletirmos sobre a nossa linguagem com as(os) estudantes, no sentido de construir possibilidades de um aprendizado baseado na troca de saberes, no diálogo, na pergunta, no ato criativo. O interesse pelos/as estudantes, por suas histórias, por seus gostos, por suas motivações, enfim, por suas palavras se apresenta como um caminho para quebrar a barreira muitas vezes provocada pela linguagem empregada em sala de aula: distante do cotidiano da escola.

Sobre esse assunto, Freire (1986) ressalta que a observação dos estudantes, o diálogo, as estratégias de ensino adotadas nos ajudam a adaptar a nossa linguagem (muitas vezes com marcas acadêmicas) aproximando-a a linguagem dos/as estudantes. Ou seja, é um movimento que nos leva – pela linguagem – a nos aproximarmos deles/as, de sua realidade, para então contribuímos para que façam outras leituras de mundo. Mas, considerando o contexto de desigualdade social que impacta a vida das(dos) estudantes, a apropriação do “padrão” torna-se imprescindível, de modo que passe a questioná-lo, tensioná-lo (educação crítico-libertadora) ou simplesmente a se adaptar ao mesmo (educação bancária).

Ao tratar do seu trabalho como educação de adultos, Freire destaca: “foi aí que aprendi, na minha relação com eles, que eu deveria ser humilde em relação a sua sabedoria. Eles me ensinaram, pelo silêncio, que era absolutamente indispensável que eu unisse meu conhecimento intelectual com sua própria sabedoria” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 25). Nesta fala do autor, destaco três pontos que considero significativos: o silêncio enquanto linguagem; a compreensão do papel da escuta no processo ensino-aprendizagem, escuta esta que não é somente por parte dos alunos, mas reciprocamente; e, por último, a superação da dicotomia entre conhecimento intelectual e saber popular, saber da experiência. Em ambos os casos a linguagem assume uma posição de destaque e contribui para a seguinte reflexão:

Ensinaram-me, sem nada dizer, que eu nunca deveria dicotomizar esses dois conjuntos de conhecimento: o menos rigoroso do muito mais rigoroso. Ensinaram-se, sem nada dizer, que sua linguagem não era inferior à minha. A sintaxe que usavam era tão bela quanto a minha, quando eu analisava sua estrutura e a ouvia. Claro que eles nunca poderiam dizer o que os analistas críticos sabem sobre linguagem e classe social, mas me introduziram na beleza da sua linguagem e sabedoria, através do seu testemunho, e não através de relações sobre essas coisas (Idem, p. 25).

Embora neste contexto Freire esteja discutindo a partir de sua experiência com pessoas adultas, ressalto que no trabalho com qualquer público ou em qualquer etapa da educação temos muito o que aprender com as(os) estudantes. Porém, abrir-se a este aprendizado implica humildade, um comprometimento ético e estético com a outra pessoa. Por isso, muitas vezes, é necessário rever as estratégias de trabalho, reinventar as práticas, subverter os materiais didáticos prontos. Acredito neste movimento que parte do cotidiano dos/das estudantes, a fim de explorar outros contextos e realidades, ampliando a sua leitura de mundo e, por conseguinte, a sua linguagem.

Pensando nisso, Shor destacou “Isto faz com que seja necessário que o professor adote uma atitude muito experimental em suas aulas. Mas a atitude experimental é comum a todas as políticas de transformação” (Idem, p. 40). Partindo dessa premissa, o autor nos desafia a pensarmos as nossas estratégias de ensino, o papel que a linguagem desempenha nelas e a compreensão de que experimentar implica criar, pesquisar, ousar fazer com os/as estudantes.

Enfim, estes são alguns apontamentos de como o professor libertador lida com a questão da linguagem e o seu olhar sobre o cotidiano. Esta é uma discussão que atravessa a obra, que ao revisitar a Pedagogia do Oprimido (quase 20 anos depois) traz à discussão os desafios de uma educação libertadora-crítica-dialógica-humanizadora.

Para finalizar este momento, retomo às palavras de Freire:

Se o professor libertador quer ensinar competentemente, deve conhecer bem o critério da elite através do qual a linguagem é valorizada. É um critério de linguagem difícil de ser alcançado pelas pessoas comuns de baixa extração econômica – algo que o professor libertador aceita, sem culpar os estudantes pelos seus erros de utilização da língua. Ao entender os aspectos elitistas e políticos do uso padronizado da língua, o professor libertador evita culpar os estudantes pelo choque entre sua própria linguagem e as formas em vigor (FREIRE; SHOR, 1986, p. 48-9, grifos meus).

"O interesse pelos/as estudantes, por suas histórias, por seus gostos, por suas motivações, enfim, por suas palavras se apresenta como um caminho para quebrar a barreira muitas vezes provocada pela linguagem empregada em sala de aula: distante do cotidiano da escola."

Partindo desse pressuposto, o excerto em destaque nos aponta para três aspectos que considero importantes: a valorização das múltiplas linguagens, reconhecendo-se as diferenças entre a linguagem “padrão”, culta, e a popular; a importância de uma discussão sobre os fatores sociopolíticos e culturais que atravessam o cotidiano da escola e a linguagem como possibilidade de construção, e não apenas de dicotomização entre o “certo” e o “errado”. E como uma escrita-reflexão, em diálogo com Freire, apresento as seguintes questões: “Quando foi que uma certa forma de gramática passou a ser a “correta”? Quem é que chamou a linguagem da elite de linguagem padrão?” (Idem, p. 33, grifo dos autores). Logo, espero que a escrita deste texto, bem como a linguagem por mim empregada sirvam como fator motivador para a leitura de Medo e ousadia – o cotidiano do professor e para refletir sobre as questões por ela suscitadas.

Ante o exposto, concluo que a discussão aqui proposta ensaiou alguns caminhos para pensar questões importantes que atravessam o cotidiano da escola e, por sua vez, dos professores e professoras. Tomando como referência o livro Medo e ousadia – o cotidiano do professor, escrito por Paulo Freire e Ira Shor, busquei, em linhas gerais, apresentar a obra, destacando o papel da pergunta, da troca de experiências entre professores e professoras, do diálogo e, sobretudo, do papel da linguagem na sala de aula. Portanto, como sugeri no decorrer do texto, sobre a experimentação, a criatividade, trata-se de uma escrita experimental, criada a partir de uma interlocução entre teoria e prática.

Notas:

[1] “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”.

[2] Destaco aqui a participação no Café Paulo Freire Bahia, em uma live na Secretaria de Educação de Maricá (RJ) e em outra na Escola de Formação de Professores Paulo Freire da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio), onde participei como convidado discutindo o livro *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*, escrito por Paulo Freire e Ira Shor.

[3] Referência à Jornada Paulo Freire Sim, aula 4/4 – *Medo e ousadia*, realizada pelo Instituto Paulo Freire. A participação referida na jornada deu-se no ano de 2020 e está disponível no site do instituto: <https://cursos.unifreireonline.org/jornada-paulo-freire-sim-38d4f067-50ea-4604-b220-f1a02b16e6b2>

Referências

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Paulo. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18).

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NUNES, Maria Fernanda R.; KRAMER, Sonia. *Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin*. Revista Contemporânea de Educação, v. 6, p. 26-47, 2011.

OLIVEIRA, Carlos César de. *A importância do “ato” de ler em Paulo Freire e Bakhtin*. In: Seminário Processos Formativos e Desigualdades Sociais (5: 2021: Rio de Janeiro). Trabalhos apresentados. Niterói: Intertexto, 2021. p. 356-63.

PISCHETOLA, Magda. *Perguntas: mobilizando uma metodologia ativa*. Novaamerica. n.161, jan.-mar. 2019, p. 34-8. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/?p=586> Acesso: 15 jan. 2022.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. – 3. ed. - 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



Ofício de ensinar na EJA: perspectivas (auto)biográficas e aproximações com Paulo Freire

Narrar memórias sobre o ofício de ensinar constitui uma tarefa ao mesmo tempo desafiadora e gratificante. O desafio consiste em visitar memórias e selecioná-las de tal maneira que o texto possa contribuir para o debate na área educacional. Entretanto, a gratidão é explicitada pela própria trajetória, que, não sem percalços, culmina em um trabalho que enriquece a própria vida, pois é a realização de sonhos e a concretização da tentativa de colaboração com a formação de sujeitos educandos.

Apresentar minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional é um exercício que contribui para a compreensão da minha trajetória, na qual busco e à qual atribuo sentidos. Este exercício é permeado por uma narrativa que tem como centro o ofício de ensinar, mas também o movimento de aprender, pois a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se constitui em um espaço propício à troca de saberes. Aprendemos e ensinamos o tempo todo na relação pedagógica (FREIRE, 1987).

O presente artigo, escrito em uma perspectiva (auto)biográfica, tem como principal objetivo analisar e refletir o percurso formativo de uma educadora, a partir de sua experiência como aluna de escola pública e, posteriormente, professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro até o trabalho como professora em uma universidade pública.

Segundo Honorio Filho e Erbs (2020, p. 136), “a pesquisa (auto)biográfica se firmou como campo especialmente no trato da formação humana. Ou seja, utilizou-se das histórias de vida para levar o sujeito narrador ao melhor conhecimento de si e, portanto, para uma autoformação e autotransformação”.



Jaqueline Luzia da Silva

Doutora em Educação pela PUC-Rio. Professora Adjunta da UERJ, onde atua na Graduação do Curso de Pedagogia e coordena o Projeto de Extensão "Desafios e possibilidades atuais na Alfabetização de Jovens e Adultos" e autora e organizadora de livros na área de Educação.





Assim, a pesquisa (auto)biográfica tem uma relação direta com a história da educação. Para os autores, quando se trata de histórias de vida e formação, a categoria “biográfico” aparece nos estudos realizados, por tratar-se tanto da não-linearidade da vida quanto por estar diretamente influenciada pela cultura dos sujeitos biografados. Existem aproximações entre a pesquisa (auto)biográfica e a história da educação, principalmente se houver uma abertura à interdisciplinaridade e até à transdisciplinaridade. Por isso, a pesquisa (auto)biográfica pode contribuir significativamente com a história e com a história da educação, principalmente, por valorizar a dimensão da experiência, da temporalidade e da memória.

Abrahão (2003) também destaca a importância da memória como elemento reconstrutivo da significação das vivências do narrador. Para ela, a memória é “o componente essencial na característica do(a) narrador(a) com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo” (ABRAHÃO, 2003, p. 80). Aqui, a memória tem um papel destacado por trazer as vivências da educadora informando, significando e ressignificando as experiências narradas.

"Desta forma, muito mais do que títulos ou currículos, as narrativas demonstram experiências, que podem ser reconhecidas e valorizadas em seu papel na sociedade e na história. O conhecimento construído na experiência pode ajudar a pensar a constituição da identidade do sujeito."

Segundo Josso (2020), as narrativas biográficas contribuem para a compreensão dos processos de formação, conhecimento e aprendizado. Desta forma, muito mais do que títulos ou currículos, as narrativas demonstram experiências, que podem ser reconhecidas e valorizadas em seu papel na sociedade e na história. O conhecimento construído na experiência pode ajudar a pensar a constituição da identidade do sujeito. No caso da pesquisa (auto)biográfica, ocorre um mergulho sobre sua própria constituição enquanto sujeito social e na relação com os outros. Para a autora, a “história de vida” tematizada para explorar um problema específico, geralmente com vínculo com o itinerário profissional, mas também com temas existenciais, encontra lugar no âmbito do paradigma biográfico em ciências humanas.

O presente trabalho trata também do “encontro” com Paulo Freire. Não se trata de um encontro físico, mas de um encontro com sua pedagogia e com o inegável o papel histórico deste educador, patrono da educação brasileira, na produção de uma epistemologia da educação. Suas ideias se debruçam sobre questões do dia a dia de professores e continuam a instigar o debate sobre as ações pedagógicas. Discutir algumas das principais concepções de Freire para a educação é relevante na medida em que traz a reflexão crítica sobre a escola, sobre a política educacional e sobre a prática, principalmente da EJA enquanto direito, ainda mais quando se comemora o centenário de seu nascimento.

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, com características próprias (modelo pedagógico, currículo, material didático, tempos, espaços, processos avaliativos etc.) e funções definidas que objetivam o alcance de um direito negado historicamente, mais igualdade de acesso, condições de permanência e aprendizagens significativas na escola, de jovens, adultos e idosos, com trajetórias escolares prévias ou não. E também compreende o que se chama aprendizagem ao longo da vida, no contexto da educação continuada, no sentido de garantir o direito de todos à educação. Na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a EJA está presente há 37 anos, contribuindo com a garantia do direito à educação para jovens, adultos e idosos pouco ou não escolarizados.

A narrativa aqui apresentada dialoga com alguns dos principais conceitos freirianos, ao mesmo tempo em que apresenta o trabalho na EJA, enquanto política pública municipal no Rio de Janeiro. Os conceitos freirianos influenciaram todo o percurso formativo analisado, contribuindo com a minha identidade como educadora.

Experiência escolar: o encontro com a escola pública na Maré

Neste trabalho, a partir das memórias de vida e trabalho, percorro um caminho de autoconhecimento e descrevo minha história como educadora no ofício de ensinar. Para isso, busco a reconstrução e a ressignificação sobre a minha própria trajetória (ABRAHÃO, 2003). Nasci em 1978, no município de Duque de Caxias (RJ), filha de pais semialfabetizados, nordestinos, migrantes no final da década de 1960 para o Rio de Janeiro. Quando eu tinha quatro anos de idade, minha família foi morar no Complexo da Maré, localizado na Zona Norte do município do Rio de Janeiro. Foi nesta localidade que passei a maior parte de minha vida e comecei a constituir minha trajetória profissional.

Minha primeira escola foi a casa de uma tia, irmã de minha mãe, que abrigava uma *escolinha*. Esses espaços educativos são até hoje muito comuns nas comunidades, onde as famílias deixam seus filhos, geralmente no contraturno da escola, para serem cuidados por mulheres que são chamadas de “explicadoras”, algumas delas com formação de magistério, e outras sem a formação específica. Essas casas funcionam também como abrigo, no qual as crianças estarão livres das ruas e da violência.

Nessa escolinha de minha tia aprendi minhas primeiras letras e já comecei a ler algumas palavras. Por isso, no ano seguinte, em 1984, minha mãe me matriculou em outra escolinha que pertencia a uma professora que alfabetizava em sua própria casa. Com uma turma de cerca de 15 crianças e utilizando a cartilha *O sonho de Talita* (Editora Didática e Científica), a professora alfabetizava crianças da comunidade por uma mensalidade pequena e que era adequada ao orçamento da minha família.

Aos seis anos e já alfabetizada, fui matriculada em uma escola comunitária, chamada Sede. Nessa escola, com várias professoras e turmas, fui consolidando meu processo de alfabetização. Essa escola teve importância fundamental na minha formação pois, anos mais tarde, voltei a ela como professora concursada da Rede Municipal de Educação.

Meu ingresso na escola pública aconteceu aos sete anos de idade, quando fui matriculada em uma escola municipal, na qual cursei todo o primeiro segmento do Ensino Fundamental. O segundo segmento foi cursado em outra escola municipal – ambas localizadas também em comunidades da Maré. Estas escolas marcaram profundamente minha experiência escolar.

A escola pública brasileira, nos anos 1980, foi caracterizada pela crise vivenciada na própria sociedade, em um contexto de nova era da política de bem-estar social, de conteúdo neoliberal, com aumento da pobreza da população que recebia assistencialismo em vez de garantia de direitos sociais (GOHN, 2012). No âmbito educacional, este período foi marcado por salários indignos dos professores e agravamento da falta de condições de trabalho que já ocorria há anos (FARIA, 2007). Lembro-me das várias greves de docentes, em busca de valorização do magistério. Segundo Gohn (2012), embora a década de 1980 tenha sido um momento de muitas perdas sociais, a organização de grupos de professores e suas reivindicações resultaram em um protagonismo social que se manifestou pela luta de direitos.

Nesse contexto, havia a abertura de escolas e vagas em um movimento de democratização da escola pública, que não foi diferente na Maré. A expansão da escola pública, naquele momento caracterizada pela construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, representou a contribuição para o acesso e a permanência dos estudantes na escola, mas não foi suficiente para resolver questões como a formação docente, a melhoria das condições salariais dos professores e da qualidade da educação pública (GOHN, 2012).

Morar na Maré teve um significado especial em minha formação. Primeiro, por ter estudado em escolas do bairro durante a infância e, em segundo lugar, por ter me tornado professora naquele local. A Maré, que se tornou bairro no ano de 1994, é composta por 16 comunidades conflagradas pela violência entre facções criminosas rivais e destas com a polícia. Mas essas comunidades também são compostas por cerca de 140 mil pessoas que trabalham, estudam e são responsáveis por importante contribuição para a economia da capital do Rio de Janeiro. Atualmente, o bairro abriga 23 escolas municipais e quatro estaduais.

Como muitas favelas do Rio de Janeiro, a Maré foi sendo construída pelos próprios moradores em um movimento de luta contra a extrema desigualdade social característica da sociedade brasileira. Educação, saúde, segurança, transporte público, lazer são algumas das reivindicações da população que, diante do não reconhecimento de sua cultura como legítima e diante da ausência do Estado no

"Morar na Maré teve um significado especial em minha formação. Primeiro, por ter estudado em escolas do bairro durante a infância e, em segundo lugar, por ter me tornado professora naquele local."

oferecimento de políticas públicas sociais, encontra na organização comunitária meios próprios de sobrevivência, não só em termos de expansão habitacional, como no combate ao preconceito e à violência que marcam esse espaço.

Saindo do Ensino Fundamental, ingressei no Ensino Médio, em 1994, em um colégio estadual. Escolhi a Formação de Professores por me remeter a uma profissão tão sonhada desde a infância e porque tinha muito interesse em conhecê-la. No início, não sabia se era isso realmente o que queria. Porém, ao final do primeiro ano, já estava certa de que seria o melhor para a minha vida, considerando a identificação com os estudos e a prática pedagógica. Percebi o quanto essa profissão se adequava aos meus anseios e me dava amplas possibilidades de crescimento intelectual e pessoal.

A EJA na política pública do município do Rio de Janeiro

No período de 1986 a 1993, momento em que cursava o Ensino Fundamental, aconteciam importantes mudanças no campo educacional, oriundas da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da implementação do Projeto de Educação Juvenil (PEJ) no âmbito do estado/município do Rio de Janeiro.

Em nível nacional, a Constituição Brasileira passava a ampliar o direito ao Ensino Fundamental a todas as pessoas, independentemente da idade. No texto da Lei, a educação, como dever do Estado, deveria ser oferecida, obrigatória e gratuitamente, inclusive aos que a ela não tivessem acesso na idade considerada "própria" (BRASIL, 1988). Entretanto, a posição do Ministério da Educação nos anos que se seguiram à promulgação da Constituição foi contraditória ao texto da Lei que, mesmo afirmando que a educação é direito de todos, não determinou a quem caberia a responsabilidade pela EJA.



Se não havia fomento por parte da União para que as redes de ensino ofertassem a educação para jovens, adultos e idosos, esse papel ficou a critério dos sistemas municipais e estaduais, principalmente os administrados por partidos políticos de esquerda e centro-esquerda, como foi o caso do Rio de Janeiro. A EJA na rede pública de educação do Rio de Janeiro foi implantada a partir de 1985, como parte do Programa Especial de Educação (PEE), no primeiro governo de Leonel Brizola (1982-1986), elaborado sob a coordenação de Darcy Ribeiro, educador e vice-governador. Destinava-se ao atendimento de jovens das classes populares, egressos do ensino regular, na faixa etária de 15 a 20 anos (FÁVERO; ANDRADE e BRENNER, 2007).

O PEJ foi implementado inicialmente em 20 CIEPs, privilegiando a alfabetização. No projeto original, tinha como objetivo “não apenas deflagrar um processo de alfabetização que levasse a uma utilização consciente do código gráfico, mas formar, entre os jovens, uma consciência crítica do mundo e da sociedade” (RIBEIRO, 1986, p. 77). A partir de 1987, em resposta às reivindicações dos profissionais de educação e dos estudantes, o projeto foi ampliado e passou a garantir a continuidade de estudos daqueles que venceram o processo inicial de alfabetização no próprio PEJ ou fora dele. E, no ano de 1989, o PEJ¹ foi municipalizado, vindo a ser administrado pela prefeitura da capital.



A década de 1990 foi marcada por uma série de reformas nos sistemas públicos de ensino que seguiram orientações do Banco Mundial para o continente, visando a racionalização do gasto público, sua redistribuição e o aumento da eficiência interna do sistema, “melhorando o fluxo escolar e elevando os níveis de aprendizagem dos alunos” (DI PIERRO, 2001, p. 323). Entre outros aspectos, a reforma educacional visava a descentralização da gestão e do financiamento e a focalização dos programas e populações beneficiárias. No caso da EJA, o impacto da

reforma educativa veio sob a forma de parceria entre o setor público e o privado (DI PIERRO, 2001). Neste período, houve uma transferência da responsabilidade da oferta do governo federal para os estados e uma forte tendência à municipalização do atendimento escolar para jovens e adultos no Ensino Fundamental. Ao final dessa década, os municípios já eram responsáveis pela terça parte das matrículas na Educação Básica para jovens, adultos e idosos e em 2001, por 49,6% da oferta de Ensino Fundamental para este público.



Narrativas de mim: perspectivas (auto)biográficas de uma educadora que “se encontra” com Paulo Freire

No ano de 1997, fiz um curso de Estudos Adicionais em Pré-escola. Como o Curso Normal havia me habilitado para que lecionasse nos anos iniciais do Ensino Fundamental, optei estudar por mais um ano e aprofundar-me na prática da pré-escola. Foi nessa experiência de estudos que aconteceu meu primeiro “encontro” com Paulo Freire, do qual já havia ouvido falar, mas não o conhecia ainda. E o primeiro texto lido tratava-se de uma problematização de Freire sobre a relação entre autoridade e autoritarismo. Esse primeiro encontro se deu justamente no ano de seu falecimento².

Aquele texto me comoveu profundamente, pois foi a primeira vez em que ouvi falar sobre a pedagogia do diálogo de Freire. Naquele dia, percebi que uma prática pedagógica que se pretende dialógica é cheia de curiosidade, de inquietação e de respeito mútuo entre os sujeitos que dialogam. O professor dialógico continua sendo professor, mas a relação entre professor e estudante não precisa ser antagônica.

Numa sala de aula que se pretende democrática, que visa a libertação, não é permitido o antagonismo, que gera o autoritarismo (FREIRE e SHOR, 2000).

Ainda no Ensino Médio pude vislumbrar a possibilidade de fazer um curso de graduação. A área escolhida era Ciências Sociais desde o segundo ano. Escolhi este curso porque era o que completava meu desejo de trabalhar com a realidade, verificando, compreendendo e criticando as relações e os processos que se estabelecem na sociedade, ao mesmo tempo em que estudava e aprimorava conhecimentos de mundo que já possuía e discutia no meu meio social.

Vinda de uma família de classe baixa, na qual meu pai era a única pessoa a trabalhar remuneradamente, era preciso estudar em uma universidade pública. Com esse propósito, durante o ano de 1996, ingressei em um pré-vestibular comunitário (nos fins de semana), no bairro de Oswaldo Cruz, também na Zona Norte do Rio de Janeiro. Ao final do ano, prestei vestibular para três universidades e consegui classificação em duas delas (UFRJ e UFF). Optei pela UFRJ por estar mais próxima a minha residência.

Durante o curso de graduação (1997-2002), aprendi muito e vi que era realmente o que esperava. Percebi que, além da formação acadêmica, havia adquirido um olhar especial voltado à realidade social. O campo de conhecimento com que mais me identificava era o da Sociologia que, por ser um espaço que me oportunizava a reflexão e compreensão crítica dos elementos que compõem a vida social – promovendo a consciência da vinculação entre as vidas dos sujeitos sociais e o rumo que toma a história –, me motivou obter a licenciatura plena na área.

Em 1998, comecei a trabalhar em um projeto chamado Espaço Vivo, uma parceria comunitária entre as Irmãs Missionárias do Sagrado Coração de Jesus (Igreja Católica), uma Organização Não Governamental (Grupo de Amigos da Vila do João e Adjacências – GAVJA) e a Fiocruz (Núcleo de Estudos Locais em Saúde – Elos). Nesse projeto, atuei como alfabetizadora de jovens, adultos e idosos, na comunidade da Vila do João, também na Maré. Apesar de não haver um grupo de troca, porque eu era a única professora do projeto, e de ser minha primeira experiência profissional, o resultado foi enriquecedor: aprendi e ensinei muito naquele período. O trabalho levou-me a à reflexão que Freire (2002, p. 27) faz sobre os atos de ensinar e aprender:

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.



Diante dessa experiência, tenho a impressão de que a EJA me escolheu e não o contrário, embora isso seja improvável. Eu não tinha experiência com a alfabetização de jovens, adultos e idosos, mas aceitei o convite. Logo no início, recebi das irmãs missionárias dois livros. Um deles era *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1998) e o outro era *O que é método Paulo Freire*, de Carlos Rodrigues Brandão (2004). A partir da leitura desses livros, iniciei um trabalho em que foi preciso muito estudo e conhecimento da realidade na qual morava e atuava. Foi um período de muito crescimento pessoal e profissional, principalmente por me identificar cada vez mais com o ofício de ensinar na EJA, o que requeria de minha parte um aprofundamento sobre o que significava o trabalho realizado com jovens, adultos e idosos.

Foi na necessidade da formação docente que me descobri incompleta, principalmente pelos desafios encontrados neste trabalho. E foi em Freire que reconheci que somos incompletos, inacabados. Ele afirma que o processo de conscientização proporciona o reconhecimento do próprio inacabamento do ser humano, que percebe a trajetória da vida social como uma construção (e reconstrução) permanente.

Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. [...] Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. (FREIRE, 1998, p. 55)

Minha trajetória perpassa sempre o caminho da alfabetização, desde o início. É um tema que instiga minha curiosidade e com o qual me identifico por relacionar aquilo que é uma necessidade na realidade brasileira³ e uma aprendizagem que posso definir como uma redescoberta do mundo, tomada e consciência e comprometimento com a transformação da realidade em que vivemos. Foi sobre este tema que busquei aprofundamento durante todos os anos que se seguiram desde aquela primeira experiência na Vila do João. O ofício de ensinar na alfabetização representa também um desafio, principalmente nos anos iniciais da EJA, por ser esta necessidade de aprendizagem a principal motivação dos sujeitos que se matriculam na modalidade. Mas também no trabalho com as crianças, a alfabetização apresenta-se como uma tarefa igualmente desafiadora.

Meu “encontro” com Paulo Freire se traduz na influência que sua pedagogia exerce sobre o trabalho docente que realizo, na relação que estabeleço com meus educandos, no saber que busco para criar as possibilidades para a produção ou a construção de conhecimentos por parte dos estudantes (FREIRE, 1998). Esse compromisso político que procuro ter cotidianamente em minha prática pedagógica encontra nas palavras de Freire seu embasamento. Muito mais do que uma leitora assídua de seus textos e admiradora de sua filosofia, sou uma professora que acredita que esta pedagogia proposta pode ser apropriada pela realidade. As concepções de Freire têm espaço na relação pedagógica não como modelos a serem seguidos, mas como possibilidades de ação, ainda que transformadas e atualizadas.

Atuei no projeto Espaço Vivo durante um ano, quando fui aprovada no concurso público para professores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, e fui enviada para trabalhar no bairro de Santa Cruz (Zona Oeste), na comunidade de Antares.

“Meu “encontro” com Paulo Freire se traduz na influência que sua pedagogia exerce sobre o trabalho docente que realizo, na relação que estabeleço com meus educandos, no saber que busco para criar as possibilidades para a produção ou a construção de conhecimentos por parte dos estudantes (FREIRE, 1998)”

Ofício de ensinar: da escola pública à escola pública

Em meu primeiro trabalho como professora da escola pública, atuei em uma escola municipal, com uma turma de Educação Infantil, até março de 2000, quando já estava com uma turma do Projeto de Aceleração da Aprendizagem, um projeto de correção de fluxo da Secretaria Municipal de Educação (SME-Rio). Porém, pedi cessão à 10ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)⁴, por causa da distância entre a universidade e a escola, o que me impedia de continuar normalmente meus estudos.

Fui cedida à Escola Municipal Baixa do Sapateiro, na Maré, onde comecei a trabalhar com uma turma de 3ª série. Esta escola era uma Classe em Cooperação e funcionava no mesmo espaço da escola comunitária chamada Sede, em que eu havia estudado no ano de 1983. Foi nessa escola que conheci um trabalho de alfabetização diferenciado das escolas que comumente encontramos, vivenciei

o ofício de ensinar para a alfabetização voltada para as crianças, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste trabalho, encontrei um grupo de professoras engajadas em um processo de transformação pedagógica. Este grupo não utilizava cartilhas e não baseava suas atividades apenas nos livros didáticos. A alfabetização acontecia a partir da realidade dos estudantes e havia uma valorização daquilo que eles traziam à escola.

Esta experiência foi descrita na dissertação de mestrado de Stella Macedo (2004), na qual ela narra a trajetória e o encontro desse grupo de professoras, algumas com pouco tempo no magistério, como eu, mas com muita vontade de realizar um trabalho de qualidade e transformação da realidade que se apresentava para nós. A pesquisa da autora teve como principal objetivo narrar o processo de formação em serviço destas professoras no sentido de compreender os conhecimentos que compõem a própria formação. Ela descreve e analisa as discussões, os encontros, a prática e a formação de cada uma das professoras e, ao me ver no texto de Macedo, percebo o quanto foi importante para mim esta experiência na Escola Municipal Baixa do Sapateiro. Tomando emprestado o conceito de Freire, quando é convidado a trabalhar no Sesi, minha trajetória nesta escola foi o tempo fundante de minha carreira docente.

"Trabalhar na mesma comunidade onde morava representava algo muito especial. Identificar-me com meus alunos, que foram criados na mesma realidade em que cresci, tinha um diferencial."

Escolha é uma palavra que define esta experiência. Tanto a escolha da Maré, quanto a escolha das escolas onde trabalhei. Esse grupo engajado de professoras me ajudou em minha constituição enquanto professora. Se há um momento na minha trajetória em que me tornei professora, foi nesta escola. Foi o meu nascimento como professora.

Trabalhar na mesma comunidade onde morava representava algo muito especial. Identificar-me com meus alunos, que foram criados na mesma realidade em que cresci, tinha um diferencial. Reconhecia suas angústias e anseios, compartilhava suas vivências e, principalmente, acreditava em suas potencialidades, no sentido de conquistarem seu espaço, como eu vinha tentando conquistar, e libertarem-se das amarras da exclusão social a que estão submetidos aqueles que habitam as comunidades carentes.

Mas meu desejo de voltar para a EJA ainda estava comigo, mesmo trabalhando com as crianças na Baixa do Sapateiro. Por isso, em 2000, comecei a trabalhar novamente com um projeto de alfabetização para jovens, adultos e idosos, no período da noite. O projeto foi dirigido por uma organização não governamental, o Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (Ceasm), e teve duração de oito meses, na comunidade da Baixa do Sapateiro. Diferentemente do outro projeto do qual participei, neste havia um grupo de professores e a troca entre os educadores e a coordenação pedagógica fazia com que o projeto caminhasse proveitosamente e com sucesso. Tanto que, ao final dos oito meses, 13 dos 18 alunos da turma ingressaram no PEJ da rede municipal de educação, dando continuidade aos estudos. Nessa experiência, eu vi meus alunos da EJA construindo um senso crítico e uma autonomia social muito importantes, inclusive para a continuidade dos estudos e para novos aprendizados para além da escola.

Prestei novo concurso em 2001 e assumi uma nova matrícula na rede municipal em 2002. Como meu desejo era ter a oportunidade de trabalhar no PEJ, busquei vaga em um ciep, mas não a encontrei. Assim, permaneci com duas matrículas na escola em que já trabalhava, atuando com duas turmas de crianças, na alfabetização.

Este foi um momento de transição, pois a comunidade conquistou um espaço para a construção de uma nova escola, em outra comunidade, na mesma comunidade em que eu morava, Vila dos Pinheiros. O período de transição foi marcado por um longo tempo em que a escola funcionou em espaços improvisados, containers que funcionavam como salas de aula, sala de leitura, sala da direção, sala dos professores, cozinha, refeitório e banheiros. A escola foi sendo construída ao lado desse espaço improvisado e podíamos acompanhar a obra. Em 2004, a escola ficou pronta e foi batizada com o nome de Escola Municipal Professor Paulo Freire, a primeira da rede com o nome do educador. Isso garantiu muito orgulho de trabalhar nesta escola e proporcionou a todos os envolvidos nela muito prazer em estar naquele espaço, ainda mais por termos deixado as condições insalubres do outro espaço em que a escola funcionou por anos.

Durante o ano de 2002, concluí o curso de licenciatura realizando um estágio no mesmo colégio em que cursei o Ensino Médio, nas aulas de Sociologia. Essas idas e voltas aos espaços de formação representam o desejo de contribuir, em retorno, com as pessoas e com os lugares em que me ensinaram a ser professora. Este retorno, em especial, ajudou-me a amadurecer minha docência em outro nível de ensino, com jovens e adultos que buscavam a formação para o magistério. Assim, pude experienciar o ofício de ensinar em um contexto novo e que me exigiu mais estudos sobre esta prática pedagógica.

Ter sido estudante da escola pública e voltar a ela como professora imprimiu à minha trajetória um caráter de compromisso político com este espaço formativo, que tem como consequência o reconhecimento e luta pelo direito à educação para todos. É por acreditar no papel transformador da escola, não por romantismo, mas por ver nesses sujeitos muito mais do que a sociedade excludente e desigual vê, que realizei este trabalho de maneira comprometida e que minha luta por uma educação de qualidade tornava-se mais forte.

O encontro com a EJA na rede municipal de educação do Rio de Janeiro

No ano de 2003, a vaga para o ciep surgiu e fui requisitada para trabalhar no PEJ do Ciep Ministro Gustavo Capanema. A conquista de trabalhar com a EJA dentro do sistema público municipal se constituiu em um novo aprendizado, principalmente porque minha experiência com a EJA até aquele momento havia-se dado em espaços fora da escola, embora também carregassem características de espaços formais de aprendizagem. Entretanto, estavam fora do sistema. Este fato leva-me a refletir sobre a tensão entre flexibilização e institucionalização da EJA, que nasce dos movimentos de cultura e educação popular, mas com a redemocratização do país, traça um caminho de ingresso nas redes públicas de educação, como no caso do Rio de Janeiro. Foi este o caminho que trilhei, saindo de instituições da sociedade civil e ingressando na EJA institucionalizada.

Nesse mesmo ano, iniciei o mestrado em Educação na UFRJ. Minha dissertação foi fruto de um trabalho de pesquisa que teve como objetivo verificar como a alfabetização pode sofrer influências da vida fora da escola, na qual estão inseridos os educandos, e quais as influências exercidas pelo processo de alfabetização no cotidiano dos mesmos. A proposta foi mostrar as transformações ocorridas quando a leitura de mundo se torna leitura da palavra e quando esta afirma-se como instrumento para a leitura do mundo, através de uma perspectiva crítica da realidade.

Após o mestrado, fui convidada a trabalhar no antigo Departamento de Educação de Jovens e Adultos da SME-Rio, que pouco depois tornou-se Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA). Nesta equipe, entrei em contato com a formação continuada de professores para a EJA. Foi um período rico de muitos aprendizados e vivência sobre a gestão municipal da modalidade.



No ano de 2006, iniciei o doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). A pesquisa teve como objetivo compreender as características de escolas de EJA que podem ser consideradas eficazes, ou seja, têm a capacidade de incidir positivamente, através do uso de seus recursos materiais e de suas políticas e práticas pedagógicas e de gestão, no processo de alfabetização e na redução dos índices de evasão dos alunos. O estudo focalizou três escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro que integram o Peja, com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Durante a formação no mestrado e no doutorado, busquei me remeter ao lugar da prática, ao lugar da sala de aula, ao lugar de professora. Sempre procurei problematizar a realidade social e a história de vida dos educandos. Realizei inúmeros aprendizados, que vieram da relação com meus companheiros de trabalho e com meus educandos. Esses aprendizados me levaram a muitos questionamentos e essas inquietações acabaram me levando à pesquisa. Minhas angústias quando meus alunos tinham dificuldades se tornaram uma força para a busca de respostas sobre o processo de alfabetização, dentre outras questões.

Estar na Maré, trabalhar na comunidade onde cresci, sempre foi muito fascinante. Porque eu conhecia a realidade daquelas crianças e também daqueles jovens, adultos e idosos. Faz diferença quando se vive a realidade. Isso foi fundamental para a minha formação. Já o trabalho na Geja garantiu-me a vivência de outras experiências, fora da Maré, impregnadas de outros sentidos, mais voltadas à organização das escolas e à formação continuada de professores.

Da escola pública à universidade pública: ofício de ensinar em diferentes espaços.

Após o doutorado, em 2010, movida pelo desejo de voltar à sala de aula, passei a atuar como professora do Centro Municipal de Referência em Educação de Jovens e Adultos (Creja), onde trabalhei durante dois anos. Nesse mesmo período, também me senti motivada a atuar na Educação Superior. Já havia vivenciado este trabalho em instituições privadas de graduação e pós-graduação lato sensu e havia me identificado com a formação docente nesses espaços. Por isso, no ano de 2011, participei do concurso público para professor-adjunto da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O concurso, específico da área de EJA, no

âmbito do Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada (Deic), foi o primeiro de três concursos que admitiram oito professores para a área. Assim, o setor responsável pela EJA no oferecimento para os licenciandos de Pedagogia dessa faculdade foi se fortalecendo, tanto na questão do ensino, quanto na pesquisa e na extensão universitária.

Neste trabalho, venho atuando nos últimos nove anos com a formação inicial de pedagogas e pedagogos para a EJA, além da orientação de monografias e projeto de monitoria. Atuo também com a formação continuada em um projeto de extensão para alfabetizadores da EJA, desde o ano de 2016. Nos dois primeiros anos, o projeto recebeu exclusivamente professores do Peja, mas desde então tem oferecido cursos de extensão para todos aqueles interessados na alfabetização para jovens, adultos e idosos. No eixo da pesquisa, desde o ano de 2018, venho conduzindo um estudo sobre as dificuldades encontradas por professores e estudantes no processo de alfabetização na EJA em escolas com Peja, no âmbito da Iniciação Científica.

O trabalho com a formação inicial e continuada de professores para a EJA prevê o conhecimento sobre a modalidade, além do reconhecimento de quem são os sujeitos atendidos e das especificidades da educação voltada para jovens, adultos e idosos. Contribuir com a formação de educadores na escola, e para além dela, se constitui em um desafio importante para a EJA e todos os que se propõem a esse ofício, ainda mais no momento atual, em que se vive uma destituição de direitos sociais há tempos conquistados pela população, dentre eles, a educação escolar, que se vê cada vez mais alijada das políticas públicas, pela ausência de investimentos, que alteram o currículo, a carga horária e o oferecimento de vagas aos sujeitos pouco ou não escolarizados.

Considerações finais

As reflexões sobre a prática pedagógica e o ofício de ensinar na EJA, provocadas pelo trabalho aqui apresentado, remetem-se à necessidade de uma educação comprometida, que se reconhece como ato político e não como um que fazer neutro (FREIRE, 1993), que pode ser capaz de contribuir para o desvelamento da realidade e com o reconhecimento da ação educativa como formação humana e integral dos sujeitos.

Tomar como caminho metodológico a história de vida em uma perspectiva (auto)biográfica implicou, aqui, traçar uma cronologia de fatos e acontecimentos recuperados pela memória, que os seleciona dentre outros, para tecer uma trajetória pessoal e profissional carregada de impressões e opiniões sobre tal história. Talvez a contribuição do trabalho esteja na atribuição de sentido ao curso da vida, no percurso formativo apresentado (HONÓRIO FILHO e ERBS, 2020). Sentido este envolvido pela identificação com a pedagogia freiriana e com a EJA escolar.

Reunir memórias da experiência escolar como estudante e professora na escola pública remete-me [A1] às escolhas realizadas: a escolha da Maré como espaço de atuação; a escolha do ofício de ensinar; a escolha da escola pública; a escolha da EJA; a escolha da alfabetização; a escolha do trabalho com a formação docente. São escolhas que me definem como educadora, da mesma forma que me conduzem à busca por uma prática pedagógica libertadora e emancipatória. Busca cotidiana e pautada na reflexão constante sobre meu fazer pedagógico.

Notas

[1] No ano de 2005, foi publicado o Parecer 06/2005 que, entre outras alterações, estabeleceu o nome Programa de Educação de Jovens e Adultos – Peja, em substituição à designação PEJ.

[2] Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997, de infarto, em São Paulo.

[3] Os índices de analfabetismo da população brasileira acima de 15 anos ou mais correspondem a cerca de 11,3 milhões (6,8% da população), segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C), de 2018.

[4] A rede municipal de educação do Rio de Janeiro é dividida em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), com um total de 1.543 escolas e 644.138 alunos, atendendo desde a Educação Infantil, todo o Ensino Fundamental Regular até a Educação de Jovens e Adultos (RIO DE JANEIRO, 2021).

Esse desenho metodológico tem como fio condutor a minha identidade como mulher e professora em busca de uma formação de qualidade, mas que encontra desafios em sua trajetória. Esses desafios, embora suprimidos em algumas partes da narrativa, devido à seleção realizada, também compõem minha história e identidade, permeados pelas contribuições freirianas e alicerçadas na realidade.

A experiência do trabalho com a EJA na rede municipal serve como um referencial de análise do próprio ofício de ensinar, sobre as interações com os estudantes e com outros educadores. Esta análise contribui para o processo de autoconhecimento e, na medida em que se tornou texto escrito, aprofundou e tornou mais compreensiva minha constituição enquanto professora.

Na narrativa (auto)biográfica corre-se o risco da vaidade (ABRAHÃO, 2003), contudo, os fatos aqui trazidos pretendem ser instrumentos para a ressignificação da história de vida e autoconhecimento no percurso da formação, reconhecendo criticamente a seletividade da memória, os desafios da realidade e os percalços da narração. Assim sendo, a vida e a experiência ganham maior significado, não como exemplos, mas como expressão da incompletude do ser que as narra.

[5] A Classe em Cooperação se caracterizava por uma escola pública que funcionava em um prédio particular. Neste caso, a escola municipal funcionava em um espaço que pertencia à Associação de Moradores da Baixa do Sapateiro.

[6] Freire trabalhou no Serviço Social da Indústria (Sesi) durante dez anos. Ele considerava este o tempo fundante de sua pedagogia, porque foi nele que começou sua compreensão do pensamento, da linguagem e aprendizagem dos grupos populares (FREIRE, 1992).

[7] O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Uerj, desde o ano de 1991, oferece formação na área da EJA aos futuros educadores.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica*. Revista História da Educação. Porto Alegre, RS, v. 7, n. 14, 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223> Acesso em 29 jan. 2022.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. 25ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal. Brasília, 1988.
- DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 27, n. 2, jul. 2001, p. 321-37. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000200009&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em 28 jan. 2022.
- FARIA, Lia. *A utopia possível: revisitando os cieps do Rio de Janeiro*. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 9 -112. Número Especial Darcy Ribeiro, jul.-out. 2017.
- FÁVERO, Osmar; ANDRADE, Eliane Ribeiro; BRENNER, Ana Karina. Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja). In: HADDAD, Sérgio. *Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos - EJA*. São Paulo: Global, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- HONÓRIO FILHO, Wolney; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. *Aproximações entre pesquisa (auto)biográfica e história da educação*. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 5, n. 13, p. 124-43, 28 jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/443> Acesso em 29 jan. 2022.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2018*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> Acesso em 01 fev. 2022.
- JOSSO, Marie-Christine. *Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais*. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 5, n. 13, p. 40-54, 28 jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/443> Acesso em 1 fev. 2022.
- MACEDO, Stella Maris Moura de. *Uma história para contar: a formação em serviço de professoras alfabetizadoras*. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 2004.
- RIBEIRO, Darcy. *O livro dos cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Educação em números*, jan. 2021. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> Acesso em 28 jan. 2022.



Freiriana

*Eu leio as coisas do mundo
Escrevo meu sonho na rede
Aprendo a viver dos seus olhos
E bebo sentindo sua sede*

*O outro sou eu não em mim
É casa que não tem parede
Não cai, fortaleza sem fim*

*Eu canto o tempo de agora
Ouvindo o antigo que volta
Recordo a história da gente
Que suas mãos, nunca solta*

*Dessa saudade presente
Da luta à justa revolta
Sinto o que meu irmão sente*

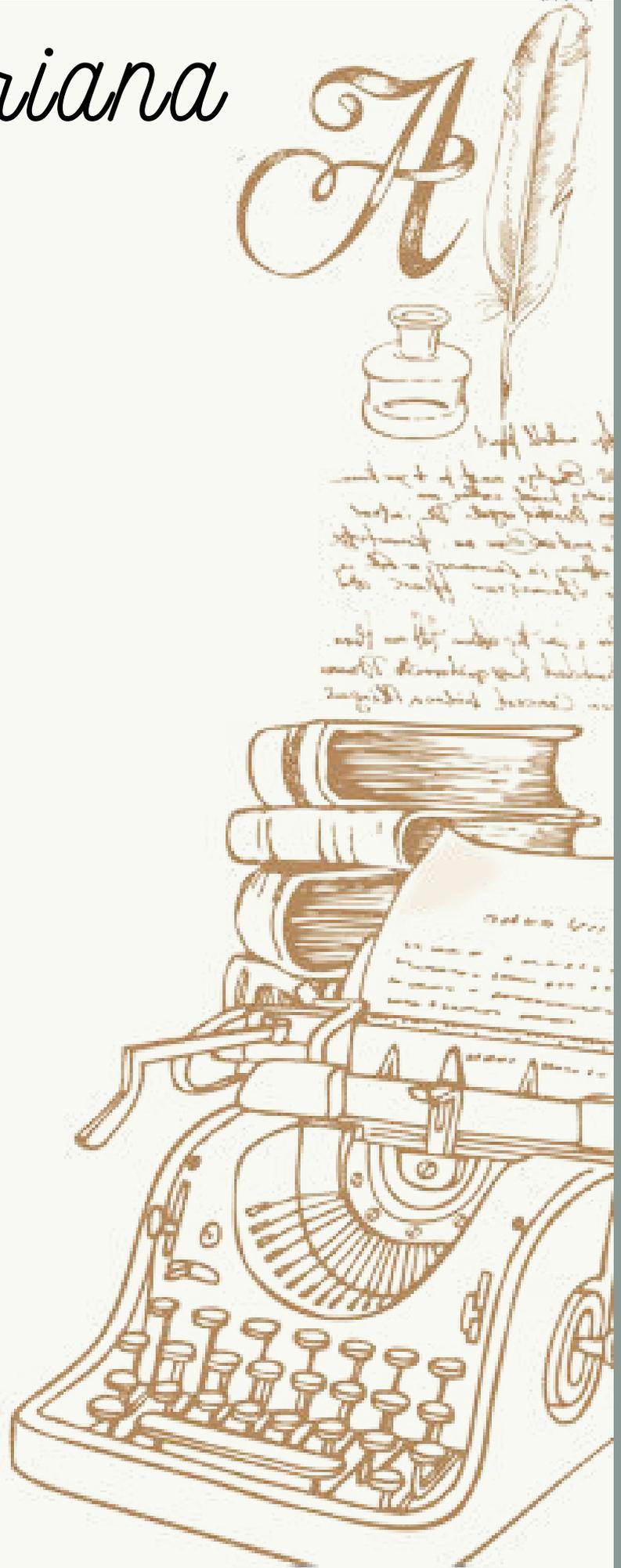
*Um Chico dá em Francisco
A César, o que era de César
De Juca e do Pedro pedreiro
Que eu voe pra além do viveiro*

*Meu povo, se abraçei!
E que, assim, todo brasileiro
Enalteça Paulo Freire*



Mauro Portugal

Professor de Música da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro há 29 anos, possui Licenciatura Plena em Educação Artística - Música (UFRJ). Também é professor de Artes da Prefeitura de Duque de Caxias.





O CORREDOR DE SONHOS — O DESENROLAR DE UMA HISTÓRIA



FLÁVIA COTA

Doutoranda em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ), é professora da Rede Municipal de Ensino há 20 anos. Atua como Professora Orientadora do PEJA da Escola Municipal Professor Lourenço Filho e na Escola de Formação Paulo Freire.



MAGDA ALBUQUERQUE

Pedagoga pela UERJ, Pós-graduada em Psicopedagogia (UCAM) e com Especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica (UFRJ) é professora da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro desde 1992. Já atuou na GED/2ªCRE e na Gerência de Alfabetização do Nível Central da SME. Desde 2019, trabalha na Escola de Formação Paulo Freire.

Certo dia, ao sair de casa sem meu guarda-chuva, caminhando pela rua e pensando na vida, enfrentei uma tempestade de ideias do meu cotidiano escolar que agora conto a vocês.

Chego à escola, caminhando pelo corredor, com todo o meu planejamento guardado na pasta, quando Saulo me para e pergunta:

— Essa escola é de livros e cadernos?

Fico meio surpresa com a pergunta e respondo:

— Como assim? Livros e cadernos? Todas as escolas têm livros e cadernos, não têm?

— Sim, eu sei — diz ele —, mas as escolas por onde passei só tinham isso. E eu escutava muito que ali era um lugar por onde tinha que passar pra alcançar os meus sonhos!

— Conta mais sobre essas escolas — peço.

— Naquela que eu estudava, só fazia dever e não podia correr. E eu era um grande corredor, corredor de sonhos... — diz.

— Corredor de sonhos? — pergunto. Me explica como é ser um corredor de sonhos...

Nesse momento, Saulo se senta no banco da escola, me chama pra perto e começa o desenrolar de uma história. Na hora, me vêm os pensamentos de Paulo Freire, que tomam meu corpo.

Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existir-se, historicizar-se.

(FREIRE, 2005, p.10).

"Naquela que eu estudava, só fazia dever e não podia correr. E eu era um grande corredor, corredor de sonhos..."

Só para situar todo esse contexto: Saulo foi a criança que chegou à pré-escola onde eu trabalhava cheio de vida, brilho nos olhos e peraltice de criança. Corria como o vento. Era ligeiro, menino arteiro, gostava de desenhar, pintar, cantar como os passarinhos e contar suas histórias, mesmo sem pé e cabeça, viajando nas asas da imaginação. Vinha de família humilde, sonhava ser jogador de futebol, como os craques do seu time de coração.

Assim como Paulo, Saulo era uma criança que acreditava nos sonhos de menino. Na escola, adorava o contato com as artes e, através delas, criava, modelava, construía e reconstruía. Na massa que modelava, amassava um sonho de menino que começou a se deparar com um modelo educacional, marcando suas experiências de vida.

Enquanto Freire escrevia as primeiras letras com um graveto no chão do seu quintal, observando tudo ao redor — árvores balançando, folhas caindo, formigas caminhando e carregando seu alimento, nuvens se formando no céu —, Saulo ia crescendo e se informando do mundo.

Junto com os colegas, memorizava as letras fixadas na parede da sala de aula, contemplando aquele espaço na execução de todas as formas. O que era preciso para construir sentidos? Aquele que adorava usar as mãos e que, com toda a destreza, modelava e conversava com o seu imaginário, agora, sem usá-las, permanecia estático, repetindo movimentos para guardá-las na memória. Que memória?

Anos e anos se passaram e Saulo ainda continua a contemplar as letras da mesma forma que antes, com a esperança de ainda vê-las como Freire.

Saulo já não corre como antes, mas ainda continua sonhando. Não mais em ser um jogador, mas em ter uma vida digna, onde os estudos, agora na EJA, possam despertar-lhe sonhos adormecidos, buscando conquistar seus direitos e cidadania.



"Então, como desenvolver um trabalho sem livros e cadernos? Como você sonha essa escola? O que podemos construir juntos nesse espaço coletivo?"

Nesse momento, lembro-me de outro pensamento de Paulo Freire.

*A leitura do mundo, precede a leitura das palavras.
(FREIRE, 1989, p.12).*

Na minha inquietude diante dessa ruptura, ele volta à escola, lugar de conhecimento. Acredita no poder da educação para as mudanças. É preciso acordar para mudar! Transformar! E eu pergunto:

—Então, como desenvolver um trabalho sem livros e cadernos? Como você sonha essa escola? O que podemos construir juntos nesse espaço coletivo?

— Podemos ler mais os livros que ficam guardados e empoeirados nas estantes da sala de leitura – diz.

— Mas não foi você que falou que não queria uma escola de livros e cadernos? – insisto.

—Ah, esses livros de trabalho, com exercícios para responder? Cadernos para copiar, fazer trabalhos, responder perguntas para a correção da professora? Não! Estou falando dos livros com as histórias contadas como as minhas, imaginadas e criadas por tantos outros. São essas que nos fazem pensar e não só executar.

Aqui me deparo novamente com as palavras de Freire.

Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.
(FREIRE, 2003, p. 47)

Com a fala de Saulo imbricada nos pensamentos de Freire, permito-me refletir sobre esse lugar de construção de conhecimento, de relações, interações, diálogos e diversidade, onde verdadeiramente nos desenvolvemos e nos envolvemos. Somos frutos de uma memória viva que permite reflexões que nos movem para mudar ou permanecer.

Na pandemia não tivemos a opção de permanecer, a mudança foi mais do que necessária. Dialogamos através de telas, sem mãos tocadas. Apenas olhares distantes ou próximos, dependendo de cada um, nas diferentes vozes emudecidas ou frisadas por nossos colegas. As tecnologias se tornaram um meio para viabilizar o trabalho da escola. E esse processo de ensino-aprendizagem potencializou conhecimentos para uns; para outros, virou a própria pandemia. Nesse pesadelo, sonhos e vidas se interromperam, direitos foram negados.

"Somos frutos de uma memória viva que permite reflexões que nos movem para mudar ou permanecer."

Onde estão os livros e os cadernos? Onde está você, professor? Onde está você, estudante?

E assim o tempo passou. A tecnologia se fez tão presente que nos reinventamos em meio à pandemia. São esses os novos tempos, que exigem de nós uma nova escola, outras práticas, outras avaliações, outros contextos.

— Então, professora, estou buscando os livros de leitura para ler, sonhar... Me dê um sinal para eu me conectar! – diz.

Saulo é estudante da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro desde a Educação Infantil. Hoje está matriculado no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).

Sonha ser representante do grêmio estudantil, debater com todos os seus pares sobre as necessidades da escola e as demandas da vida contemporânea. Continua a desejar, sentir, relacionar, criar, expressar, indagar, argumentar, sonhar ... esperar. Na corrida pela vitória!

Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim.
(Freire, 2001, p. 101)

Referências

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- _____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001.





PRÁTICAS DE ENSINO

COMO SE CONSTRÓI UMA BOA PRÁTICA?

As mudanças de nosso tempo têm repercutido no contexto escolar, tenhamos ou não consciência delas, impondo à prática pedagógica desafios de diferentes naturezas. Essas questões já fazem parte das reflexões de muitos professores desta Rede que, ao perceberem o papel significativo das metodologias de ensino na formação dos (as) alunos (as), assumem uma nova postura frente ao conhecimento, incorporando novas maneiras de pensar sobre os saberes e sobre os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem.

Esta seção é dedicada a você, professor(a) regente, diretor(a), diretor(a) adjunto(a), coordenador(a) pedagógico(a) e demais profissionais dessa Rede Municipal de Ensino que, comprometido(a) com o processo de mudança, vem ampliando os horizontes de seu fazer pedagógico e do conhecimento dos(as) alunos(as). Aqui, sua prática bem-sucedida pode inspirar outros(as) professores(as)!

Aguarde a chamada para a Revista nº 7!



NARRADORES APRENDIZES – UM EXERCÍCIO DO FAZER TEATRAL COM A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA



A contação de histórias no fazer teatral nasce do desejo de instaurar uma *atmosfera poética* (VIDOR, 2020) no cotidiano das aulas. Diante do desafio desse novo formato, histórias do mundo, canto, música corporal e jogo dramático foram elementos trazidos para a telinha das salas no Zoom, onde ocorreram as oficinas. Com o convite à escuta do que foi *posto em jogo* (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015) nas aulas e com a consciência da importância de uma abordagem antirracista e decolonial (MIGNOLO, 2008; KRENAK, 2020; RIBEIRO, 2017) na educação, surgem as inquietações: Como o teatro pode contribuir com a luta contra a reprodução das discriminações estruturais na sociedade? E como fazer das aulas de teatro um campo de escuta e criatividade para o(a) professor(a) e estudantes?



Chayene Torres

Narradora e Artista Docente das áreas Teatro, Música e Dança, é Mestre em Ensino das Artes Cênicas pela UNIRIO. Professora da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro há 19 anos, atualmente é professora de Teatro do Núcleo de Arte Avenida dos Desfiles

Nessa perspectiva, foram compartilhadas histórias do mundo, com ênfase nos contos africanos e indígenas. Amparada pela obrigatoriedade do ensino das histórias africanas e indígenas prevista na LDB Nº 11.645/2008, busco caminhos artísticos em sala de aula que dialoguem com a pedagogia do oprimido, autonomia e “esperanças” (FREIRE), no intuito de repensar e ressignificar nossas origens, nossa história e nossa sociedade atual. A falta de conhecimento sobre si mesmo(a) no mundo, o apagamento da memória e da herança cultural alimentam a marginalidade, porque muitos dos sujeitos que protagonizam esse fazer foram e são subalternizados pelas instituições à margem, fora do modelo vigente – modelo este inventado por uma elite patriarcal, branca, heterossexual, cristã e europeia. Acredito que não há pedagogia neutra (FREIRE), uma vez que ensinar é também um ato político e não se limita apenas ao ato do conhecimento. Reside na contação de histórias o exercício de escutar, elaborar e contar. Diferentemente do(a) contador(a) de histórias tradicional – que nasce e exerce essa função na sua comunidade como parte de sua cultura e no seu dia a dia –, percebi-me como professora de Teatro, escolhendo essa linguagem para me aproximar, de forma sensível, dos(as) estudantes.

Em um primeiro momento, essa prática surge fortalecendo e estimulando a relação entre quem conta e quem ouve em sala de aula. Segundo o professor Jorge Larrosa (2006), ao iniciar uma leitura, ocorre um duplo devir – o de quem fala e o de quem escuta. Na oficina de teatro, a leitura em público se deu em momentos de compartilhamento de uma história com a utilização do livro. Houve também a escuta advinda da narração de história realizada por mim, com cantos e instrumentos percussivos, vídeo e aulas-live com artistas-contadores convidados. Assim foi produzido um repertório de dez histórias e cada estudante escolheu uma para narrar, com liberdade de composição: apenas a palavra, palavra e objeto, palavra e música, apenas música, dentre outras possibilidades. Dessa forma, o envolvimento dos(as) estudantes com a linguagem ofertada trouxe experiências de narrativas diversas como, por exemplo, a utilização do jogo projetado (utilização de objetos como personagem), trazido e apresentado pelo professor e pesquisador Peter Slade (1978), um dos pioneiros do estudo de teatro para crianças.



Nesse processo surgiram reflexões e diálogos sobre a diferença entre narrador e personagem, contação de histórias e teatro. O trabalho dos estudantes com a narrativa trouxe um aspecto muito relevante neste processo de ensino da arte: uma articulação de pensamento e comunicação com vocabulários próprios, assim como a reflexão sobre materialidades utilizadas para a composição da narrativa. Há narradores e narradoras que usam apenas a palavra; outros(as), misturam palavra e sonoridades; outros(as), ainda, trazem bonecos, instrumentos musicais, cantam a história e se aproximam da performance. Segundo o filósofo, sociólogo e ensaísta Walter Benjamin (2018), reside na prática da contação de histórias algo além da arte, algo que se aproxima de uma dignidade, onde a sabedoria do conto se revela na própria narrativa.

■ **Reside na contação de histórias o exercício de escutar, elaborar e contar.** ■



Uma das histórias que se destacou foi *O amigo do rei*, de Rute Rocha, trazendo novas referências de reis e príncipes, que não somente as de matizes eurocêntricas. Os dois personagens principais, um menino escravo e um menino patrão, amigos desde a infância, encontram seus lugares de fala na luta contra a escravidão. A história desconhecida até então dos(as) estudantes e recontada por Arthur Pontes, 9 anos, ganhou uma narrativa pessoal, com os personagens desenhados no palito, assim como todo o cenário por ele criado. Diálogos e improvisações sobre os personagens, sobre os locais da cena como a fazenda, floresta, senzala e quilombo, sobre medo e coragem permearam o processo. Assim, a atuação se deu num território base de ensino-aprendizagem, colaborando com a construção do imaginário, a memória e a identidade dos(as) estudantes, via telas digitais.

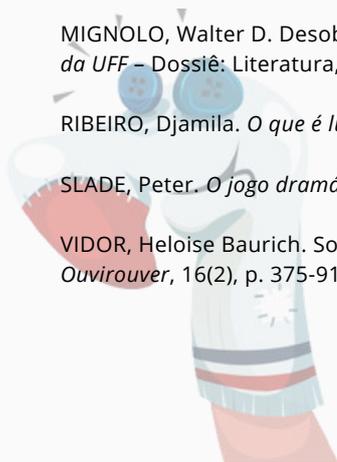
■ **reside na prática da contação de histórias algo além da arte, algo que se aproxima de uma dignidade, onde a sabedoria do conto se revela na própria narrativa.** ■



Acesse: https://youtu.be/vmH4g_JKEk

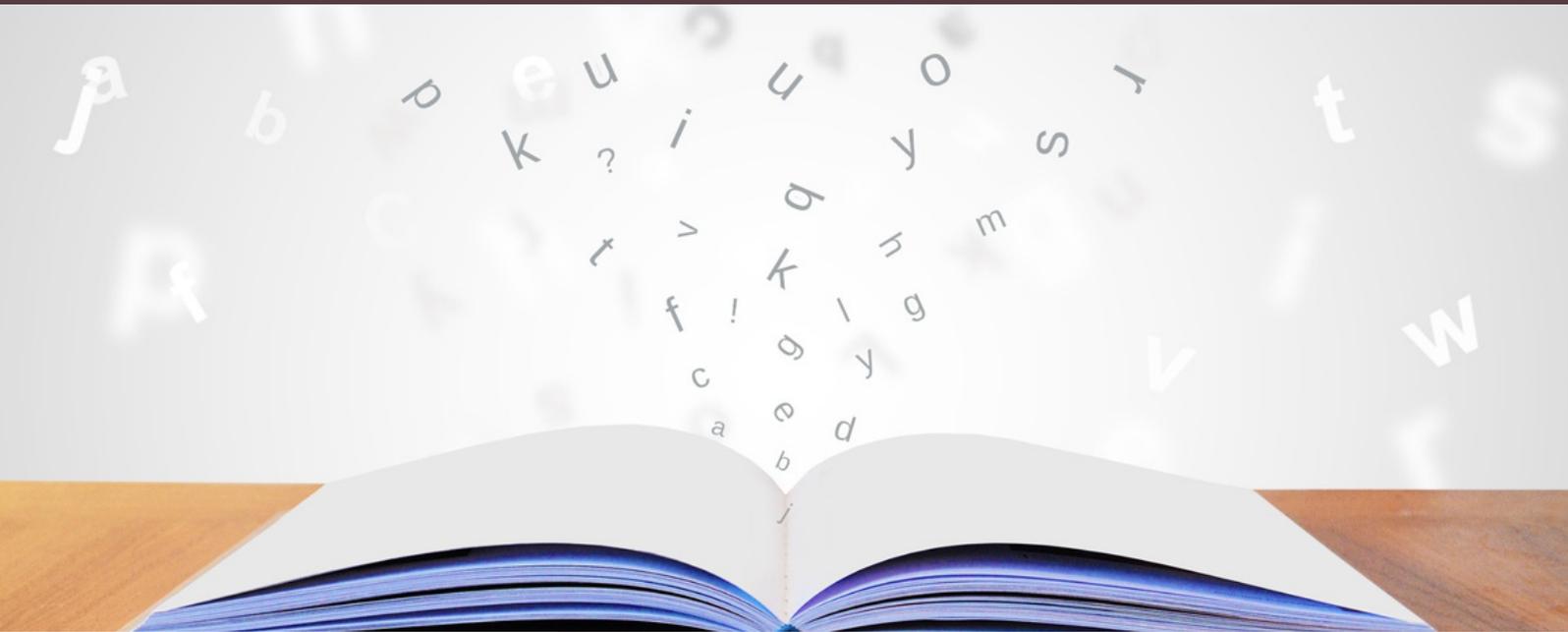
Referências

- BENJAMIN, Walter. *A arte de contar histórias*. São Paulo: Hedra, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- MASSCHELEIN, Jean, SIMONS, Marteen. *Em defesa da escola – uma questão pública*. 2.ed., Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n.34, p. 287-324, 2008.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.
- VIDOR, Heloíse Baurich. Sobre as materialidades nas aulas de teatro. *Vestígios do drama na prática de uma professora-artista*. *Ouvirouver*, 16(2), p. 375-91, Uberlândia, jul.-dez. 2020.





TIRANDO O PÓ DAS IDEIAS SIMPLES: UMA ATIVIDADE DE ESCRITA AFETIVA



Fernanda Pachcoal Xavier



Com formação em Comunicação Social, Jornalismo e Letras - Português/Literatura, é professora da Rede Municipal de Ensino há 11 anos, atuando com turmas dos Anos Iniciais. Atualmente, trabalha na Escola Azevedo Sodré.

O ano letivo de 2022 começou e, com ele, muitas expectativas e preocupações para solucionar defasagens provenientes do período em que ficamos afastados por conta da pandemia. Acredito que nós, professores, nesse momento, devemos fazer escolhas simples que nos possibilitem avançar na construção do conhecimento e no desenvolvimento das habilidades de nossos alunos. Por isso, considerando a minha realidade de professor II e com uma turma de 4º ano, optei por concentrar os esforços na escrita e na leitura, com diversificadas ações que acolhessem os alunos e permitissem sua autonomia, criatividade, seu trato com as emoções e o uso de sua bagagem sociocognitiva, que vem a ser o conhecimento da língua e das coisas do mundo que esses alunos possuem.

"optei por concentrar os esforços na escrita e na leitura, com diversificadas ações que acolhessem os alunos e permitissem sua autonomia, criatividade, seu trato com as emoções e o uso de sua bagagem sociocognitiva"

Assim como faço todos os anos ao iniciar as aulas de Língua Portuguesa, conversei com a turma sobre a importância e o porquê de aprendermos, na escola, uma língua que a gente já fala. Essa conversa sempre gera comentários superbacanas e é um importante mapa para percebermos a relação e o entendimento de nossos alunos sobre o que fazemos na escola. Então, direcionei a conversa sobre as adequações que fazemos no uso da língua às situações comunicacionais que vivemos. Observei que ao longo da vida construímos o nosso vocabulário, as palavras e expressões de que gostamos e usamos com frequência e, a partir desse gancho, apresentei a proposta de atividade.

A área de conhecimento da atividade proposta foi a de linguagens, no caso Língua Portuguesa, como já citado aqui, e os objetivos e habilidades para esta atividade seguem em concordância com a reorganização curricular carioca:

- produzir textos, individual e coletivamente, de acordo com as condições de produção (finalidade, gênero, interlocutor), utilizando recursos gráficos suplementares (distribuição espacial, margem, letra maiúscula);
- planejar a escrita do texto, adequada ao interlocutor e aos objetivos da comunicação, levando em conta a finalidade, a circulação, o suporte, a linguagem, o gênero e o assunto;
- produzir textos, individual e coletivamente, com sequência lógico-temporal (início, meio e fim; presente, passado, futuro).



Essa é uma atividade bem simples e com recursos acessíveis na sala de aula. As etapas da proposta foram:

- distribuí pequenos pedaços de papel colorido aos alunos;
- pedi que escrevessem neles uma palavra de que gostassem muito ou que tivesse sido muito importante para eles. Havia alunos que ainda não escreviam; nesse caso, eles desenhavam;
- formei uma roda para que pudessem apresentar e justificar a escolha de suas palavras. Usei esse momento para ocupar o espaço da escola, aproveitei o caracol com o alfabeto para pedir que apresentassem as palavras em ordem alfabética e ocupassem as letras no caracol!

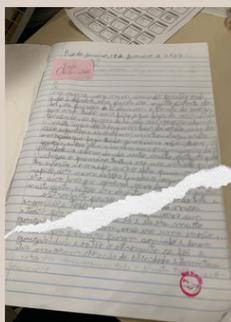


“Essa conversa sempre gera comentários superbacanas e é um importante mapa para percebermos a relação e o entendimento de nossos alunos sobre o que fazemos na escola.”

No desenvolvimento da primeira etapa da atividade foi possível experimentar a oralidade na hora de justificar a escolha das palavras, lembrar a ordem alfabética, explorar os espaços da escola, ouvir e descobrir o que é importante para os colegas, como comida, diversão, boneca, família, pizza entre outras palavras que surgiram. Essa foi uma etapa divertida, com muitas risadas e trocas bacanas entre eles e eu, que também apresentei minha palavra preferida. A turma adora as atividades que são feitas do lado de fora da sala e acredito que o vínculo que eles criam com os espaços da escola contribuem para a relação de afeto com a aprendizagem que acontece nesse espaço.

A segunda etapa da atividade foi a proposta textual. E a apresentei assim:

- expliquei aos alunos que eles iriam construir um texto narrativo;
- conversamos, destacando a importância das palavras deles no mundo em que vivemos. Depois, propus que pensassem num mundo, país, cidade ou lugar em que não existissem as coisas que eles escreveram no papel;
- pedi que colocassem a palavra no caderno;
- orientei-os sobre os elementos do texto narrativo;
- expliquei à turma que cada parágrafo tinha mais ou menos cinco linhas: início, desenvolvimento, clímax e desfecho;
- pensamos juntos algumas frases que pudessem iniciar o texto, sobre como seria esse mundo, suas características, formas e outras coisas que eles haviam citado;
- no segundo parágrafo, conversamos sobre apresentar a situação-problema da história, que seria esse mundo sem a palavra que haviam escrito;
- no terceiro parágrafo, a turma pontuou que precisaria de uma mudança para que o mundo pudesse ter aquela tal palavra;
- no quarto e quinto parágrafos, deu-se o desfecho da história. Tivemos heróis trazendo diversão, alienígenas, aprendizado... Grandes histórias, de grandes autores!



Esta foi a proposta da atividade: escrever um texto sobre um mundo em que não existisse a palavra que eles haviam escrito no papel e promover uma reviravolta na história para que o mundo pudesse ter novamente a tal palavra. É importante destacar que fizemos juntos a construção de cada parágrafo, mesmo que cada um dos alunos mantivesse seu texto e sua palavra. Acompanhar esse processo foi fundamental para perceber a bagagem que a turma traz consigo e que só em momentos como esses podemos perceber, pois ao propor que eles falassem sobre algo que tivesse um significado para eles, os alunos puderam discorrer sobre o tema com confiança e sem medo de errar.

O resultado dessa atividade pode ser compreendido pelo entusiasmo dos alunos ao escrever sobre algo de que gostavam e, ao serem desafiados nessa proposta que foge um pouco aos padrões, a atividade tornou-se mais prazerosa. No livro *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire (2021, p. 84) afirma que “o bom professor, é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é um desafio e não uma canção de ninar”. E essa atividade é um exemplo disso: os alunos escreveram com empolgação, sem medos sobre a escrita, compartilharam as ideias do texto com os colegas, se divertiram, puderam usar nos textos repertórios de suas vivências, situações que fazem parte de suas rotinas e de seu mundo.

É certo que só se aprende a escrever escrevendo e, diante das produções dos alunos, é possível observar o alcance dos objetivos iniciais, com textos organizados espacialmente, com margens e uso de letras maiúsculas, além da produção de sentido com narrativas com começo, meio e fim. Ver os alunos produzindo textos com mais de 15 linhas e ainda mantendo a lógica do texto narrativo é ter a certeza de que, ao tirar o pó de ideias simples, podemos seguir construindo um trabalho com leitura e escrita que também faça pensar.



Referência

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 68.ed. Rio de Janeiro; São Paulo: 2021

EM TEMPO

A seção “Em Tempo” é destinada à reflexão de artigos que tanto podem endossar a temática da revista quanto podem apresentar assuntos fora do contexto da edição. É um espaço versátil!

Nesse contexto, reunimos algumas Gerências da SME, que têm como ponto convergente de seus fazeres a diversidade e a inclusão enquanto meta. Nada mais apropriado, já que o nosso homenageado, Paulo Freire, foi um defensor desse propósito.

Que tal mergulhar nessas ideias? Venha com a gente!



Diálogos entre a práxis freiriana e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Instituto Municipal Helena Antipoff - IHA

A PNEPEI (2008) tem como objetivo assegurar o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial – que são alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) e Altas Habilidades/ Superdotação (AH/S) –, na medida em que orienta os sistemas de ensino a garantir os direitos de acesso ao ensino regular, de permanência, aprendizagem, continuidade e acessibilidade, afim de mitigar e/ou eliminar barreiras no processo de inclusão escolar.

O Ministério da Educação e da Cultura (MEC, 2008) estabeleceu a PNEPEI, fundamentada na concepção de direitos humanos que concebe igualdade e diferença como valores indissociáveis e caminha numa perspectiva de equidade ao respeitar os determinantes sociais que podem colocar esses sujeitos em situações de vulnerabilidade.



Claudia Medina Almeida

Pós-graduada em Gestão Pública, ingressou na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro em 1995 e hoje é Diretora do Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA).



Fanni Hamphreis da Silva

Mestre em Fonoaudiologia – fala e linguagem, é Coordenadora Técnico-Pedagógica das Equipes de acompanhamento do Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA). Ingressou na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro em 1995.



Valéria Galo de Melo

Mestre em Educação (UERJ), ingressou na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro em 2002 e desde 2018, é Assistente I do Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA).

A garantia do acesso e permanência nas escolas e classes comuns da rede regular de ensino é um marco na PNEEPEI (2008). Esta premissa está fundamentada no direito de os alunos estarem, aprenderem e participarem juntos e poderem conviver com a diversidade humana desde a mais tenra idade.

As diretrizes da PNEEPEI (2008) garantem o apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que complementa ou suplementa a educação dos alunos numa perspectiva de autonomia, independência e liberdade do sujeito, tanto no contexto escolar como em todo e qualquer equipamento da sociedade. Essas diretrizes também orientam a utilização deste serviço de apoio por professores e alunos das turmas comuns do ensino regular.



O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve identificar, elaborar e organizar ferramentas pedagógicas que minimizem ou eliminem barreiras de acessibilidade, que impeçam de alguma forma a participação plena desses alunos, respeitando suas especificidades. Nesse sentido, o AEE disponibiliza programas de enriquecimento curricular, bem como o ensino de códigos e linguagens específicas de comunicação e sinalização e, ainda, de tecnologia assistiva, conforme a PNEEPEI (2008).

O Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA) é o órgão da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro (SME-Rio) que implementa as políticas públicas relativas à Educação Especial em consonância com o Ministério da Educação e da Cultura (MEC).

O IHA é uma referência em Educação Especial. Possui 11 equipes – uma para cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE) – responsáveis por acompanhar e orientar os trabalhos desenvolvidos nas unidades escolares. Desenvolve estudos e pesquisas sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e oferece oficinas pedagógicas para o desenvolvimento pleno dos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na rede pública da cidade do Rio de Janeiro, afim de construir conhecimentos na proposta da Educação Inclusiva.

A formação continuada para profissionais da educação da Rede Pública da Cidade do Rio de Janeiro atuarem na perspectiva da Educação Inclusiva é realizada pelo IHA, bem como a aquisição e produção de tecnologia assistiva para atender à diversidade dos alunos no contexto escolar.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948) destaca que todas as pessoas são iguais e têm direito à dignidade e à liberdade, seja qual for a raça, cor, gênero, nacionalidade, religião ou política do indivíduo. Desse modo, o respeito à diversidade humana é uma preocupação da sociedade há décadas. No entanto, para a garantia desses direitos são necessárias constantes mudanças nas políticas públicas que possam atender às transformações da sociedade.

Segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Nº 9.394/96, no seu art. 8º, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.



"A escola inclusiva é um lugar de todos e para todos. Dessa forma, a escola regular acolhe todos os alunos, produz e disponibiliza meios e estratégias adequadas e, ainda, oferta apoio àqueles que encontram obstáculos para a aprendizagem"

A diversidade apresentada pelos alunos na escola precisa ser preservada no contexto social, pois simboliza a oportunidade para o atendimento das especificidades educacionais voltadas às competências, capacidades e potencialidades dos estudantes. O aluno precisa ser o protagonista desse processo. Assim, ainda há alguns desafios a serem vencidos, como o capacitismo, a desconstrução de um olhar reducionista e ações voltadas a mitigar/eliminar as barreiras.

Assim, observa-se na legislação um diálogo com as ideias de Freire (1975) ao destacar as ações colaborativas para a emancipação da sociedade: "Ninguém liberta ninguém. As pessoas se libertam em comunhão. As lutas precisam ser coletivas".

De acordo com o art. 205 da Constituição Federal (1988), a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Nesse sentido, a educação é uma responsabilidade social.

A escola inclusiva é um lugar de todos e para todos. Dessa forma, a escola regular acolhe todos os alunos, produz e disponibiliza meios e estratégias adequadas e, ainda, oferta apoio àqueles que encontram obstáculos para a aprendizagem.

Segundo Freire (1975), "o homem sabe pouco de si". Nesse sentido, a conscientização de si e do outro é uma forma de ampliar sua visão de mundo, para que respeite a diversidade humana e possa se tornar um sujeito crítico e transformador. Para tal, a educação é uma ferramenta libertadora das amarras que oprimem o homem e a sociedade. Assim, Freire destaca: "Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor".

O atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial tem avançado significativamente na SME-Rio. No entanto, para dar conta das demandas da sociedade, é necessário um olhar diferenciado e atento às políticas públicas para atender a diversidade humana. Conforme destaca Freire (1975), "o homem é um ser inacabado", está em constante movimento de busca e tem consciência da sua incompletude.

As crianças que convivem com a diversidade desde cedo crescem sem preconceitos e constroem uma sociedade inclusiva. Assim, a PNEEPEI (2008), ao propor a inclusão na escola regular, possibilita que os alunos reconheçam a diferença como uma riqueza humana. Nesse sentido, pode-se destacar o diálogo da práxis freiriana (1975) com a PNEEPEI, na medida em que "a prática pode mudar de acordo com a teoria e a teoria mudar de acordo com a prática" para contemplar os contextos sociais. Para Freire, a práxis conduz a uma educação problematizadora da transformação social, que leva a questionamentos, respostas e novas indagações.

As discriminações de gênero, orientação sexual, raça, etnia e condição, entre outras, correlacionadas à falta de oportunidades, remontam os desafios da realidade, revelando a exclusão social. Condição esta que não foi determinada pela natureza, mas por uma construção social, que é uma constante conforme relata Freire (1975).



O processo de exclusão está atrelado ao de desumanização, que ocorre quando se tem violação de direitos, opressão e injustiça. Embora a desumanização seja uma possibilidade, ela não é determinante. É resultado de uma construção social injusta e violenta, na medida em que a humanização é uma vocação do homem, conforme destaca Freire (1975): "A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria."

Segundo Freire (1975) "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão". Assim, o autor destaca a restauração à humanidade a partir das lutas sociais, que devem partir do oprimido (neste contexto, alunos público-alvo da Educação Especial). Mas esta luta do oprimido só faz sentido quando ele não oprime; ao libertar o oprimido (liberta-se) e liberta o opressor (quando este reconhece sua condição) – *Pedagogia libertadora* (1994).

As ações afirmativas são políticas de cunho equitativo e são uma forma de garantir a inclusão e inserção, ao assegurarem o direito à igualdade e o direito à diferença, respeitando os contextos sociais, mitigando as situações de vulnerabilidade a que alunos público-alvo da Educação Especial possam estar expostos. É importante reconhecer e legitimar os diferentes modos de ser, já que educar é uma ferramenta viva, que se dá no contexto.

A Lei Brasileira de Inclusão, Nº 13.146/2015, destaca que a deficiência deixa de ser um problema exclusivamente da pessoa e passa a ser uma questão de acessibilidade e de quebra de barreiras sociais preexistentes a esse sujeito e que precisam ser removidas. Esta Lei, em consonância com a PNEEPEI, dialoga com o discurso de Freire quando relata que a luta pela inclusão é coletiva, humanista e histórica, e que esta “práxis da busca é um ato de amor e de coragem” da sociedade.

Respeitar as diferenças é o primeiro passo para construir uma sociedade mais justa. A Educação Inclusiva é uma questão de justiça social; é um ato político, conforme destacou Paulo Freire (1992): “a democracia não pretende criar santos, mas fazer justiça”, pensar em todos considerando cada um. É importante destacar que as necessidades e possibilidades são maiores que as leis, que não se pode tornar universal o que é particular.

As ideias de Freire, em consonância com a PNEEPEI (2008), nos levam à ideia de que a emancipação do sujeito tem como premissa fundamental o processo educacional e os determinantes sociais em que este sujeito está inserido. Nesse sentido, pode-se observar a atemporalidade da obra de Freire (1975) quando destaca que professor e aluno caminham numa via de mão dupla, visto que são sujeitos do processo de construção do conhecimento, onde tanto ensinam como aprendem, tendo o contexto escolar – em especial, a sala de aula – como o local que favorece esse encontro de trocas e construção de conhecimentos numa relação horizontalizada, onde os saberes de todos importam: “a educação destrói mitos.”

Referências

BRASIL, 2015, Lei Nº 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 02 Abril 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 2016.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo Nº 186, de 9 de julho de 2008: Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Assembleia-geral da ONU (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos (217 [III] A). Paris.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, 245 p.

_____. (1971). Papel da educação na ‘humanização’, *Revista Paz e Terra*, Rio de Janeiro.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Recuperado em 03 de Agosto de 2018 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 » http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1968.

FREIRE, Paulo *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1975.



POR UM INTERCÂMBIO DE IDEIAS E LUTAS: A OBRA DE PAULO FREIRE ORIENTADA À DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER)

Ao comemorarmos o centenário de Paulo Freire, cabe refletir sobre a importância de seu trabalho para além da sua consagrada trajetória como alfabetizador das populações vulneráveis. Um dos aspectos pouco conhecidos da obra de Freire se refere ao debate sobre a diversidade, com ênfase nas questões étnico-raciais no campo da educação. Este texto se propõe, portanto, a analisar o percurso freiriano, reconhecendo as contribuições do pensamento desse grande educador para a construção de uma educação antirracista. Muito desse percurso foi construído a partir dos papéis políticos que desempenhou. Seja como educador progressista, como militante da educação popular e/ou como ativista contra-hegemônico, foram essas experiências que culminaram em interseções do seu pensamento ainda não superadas nas pautas atuais acerca da educação e da diversidade étnico-racial.



JOANA ELISA COSTA OSCAR

Doutoranda em Educação pela UFRJ, possui especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais pelo CEFET/RJ. É professora da Rede Pública Municipal de Ensino há 20 anos e, atualmente, é Coordenadora da Coordenadoria de Diversidade, Cultura e Extensão Curricular (CDCEC).

LUCIANA GUIMARÃES NASCIMENTO

Doutoranda em Educação (UERJ), Pedagoga, Historiadora e Especialista em Relações Étnico-Raciais pelo CEFET/RJ, é professora dos Anos Iniciais da Rede Pública Municipal de Ensino há 20 anos.



Paulo Freire, patrono da educação brasileira, foi um pernambucano que concebeu a educação e os processos educativos fundamentado no pensamento pedagógico libertador quando pretendeu possibilitar aos estudantes a conscientização social a partir de uma visão holística e crítica sobre conceitos, realçando a implicação destes da/na e para a sociedade. Formado em Direito, dedicou a vida ao magistério e à educação, que concebia como ato político. Ativista contra modelos hierárquicos e hegemônicos, dedicou-se às camadas populares, investindo em uma linha teórico-prático-educativa que permitisse aos indivíduos se desenvolverem enquanto sujeitos sociais. Atuava com amorosidade, cultivando a esperança e o esperar, proporcionando o encontro com o significado à existência no mundo, capaz de produzir, portanto, uma pedagogia humanista na prática.

|| Freire buscou desenvolver uma educação que permitisse a identificação dos envolvidos como sujeitos históricos, valorizando forças de trabalho, saberes e vivências diversificados ||

Dedicado à educação de jovens e adultos, procurou construir uma metodologia contrária à educação bancária (FREIRE, 1977), através de uma prática problematizadora cujo método de alfabetização instiga autonomia, combate a opressão educativa desumanizante e cujo modelo é o depósito de informações e conteúdos impostos aos alunos. Em contraponto, Freire buscou desenvolver uma educação que permitisse a identificação dos envolvidos como sujeitos históricos, valorizando forças de trabalho, saberes e vivências diversificados, apresentados por cada um de seus alunos, radicalizando a democracia na medida em que consolidava a construção de saberes oriundos da vida cotidiana, ou seja, saberes que agregam a diversidade em sua essência.

Pautado pelo pensamento revolucionário, incomodou o status quo, agiu contra o conformismo e foi penalizado pelo autoritarismo vigente à época, precisando exilar-se do país por um tempo. E, nessa experiência, manteve-se alinhado aos movimentos de lutas contra o colonialismo que irrompiam por América Latina e África. Nesse intercâmbio, Freire pôde contribuir ativamente, do mesmo modo que aprendeu, influenciando dinâmicas de embate às políticas de opressão. O diferencial é que Freire reconhecia no Brasil problemas estruturais que, intensificados pelo fortalecimento cotidiano de uma cultura rígida e autoritária, não estimulavam a autogovernança nos brasileiros (SOUZA, 2015). É diante dessa percepção do autor sobre a estrutura da nação, que se torna mais evidente a sua leitura em diálogo aberto com o respeito e valorização das diversidades constituintes do país.

As experiências obtidas no exterior, possibilitaram-lhe construir uma leitura anticolonialista para o enfrentamento das mazelas sociais, sobretudo no campo da educação, entendendo que as peculiaridades brasileiras se relacionam às especificidades de países historicamente submetidos ao sistema colonial, como é o caso dos países da América Latina e da África. Desse modo, nosso patrono foi influenciado pelo pensamento anticolonial do bissau-guineense Amílcar Cabral (1924-1973), um dos principais líderes do Partido Africano, referência na luta pela independência de Guiné-Bissau e Cabo Verde de Portugal e que, assim como Freire, via na educação o principal caminho para a libertação.

Freire se encantou pela forma como Cabral conduziu a construção da educação descolonial em seu país, lançando mão de um modelo revolucionário de inspiração marxista, porém, considerando as peculiaridades políticas, econômicas e sociais do seu contexto, africanizando a concepção e produzindo uma luta adequada à sua realidade. Resguardadas as diferentes formas de atuação desempenhadas pelos dois intelectuais em seus contextos, e fora deles, como no caso de Freire – que atuou em países como Chile, Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe –, o fato é que ambos acreditavam na educação como forma de enfrentamento ao colonialismo que atravessou Guiné-Bissau e Brasil, pensando particularidades para além do debate sobre classes sociais e ressaltando o que as determina em estruturas colonizadas.

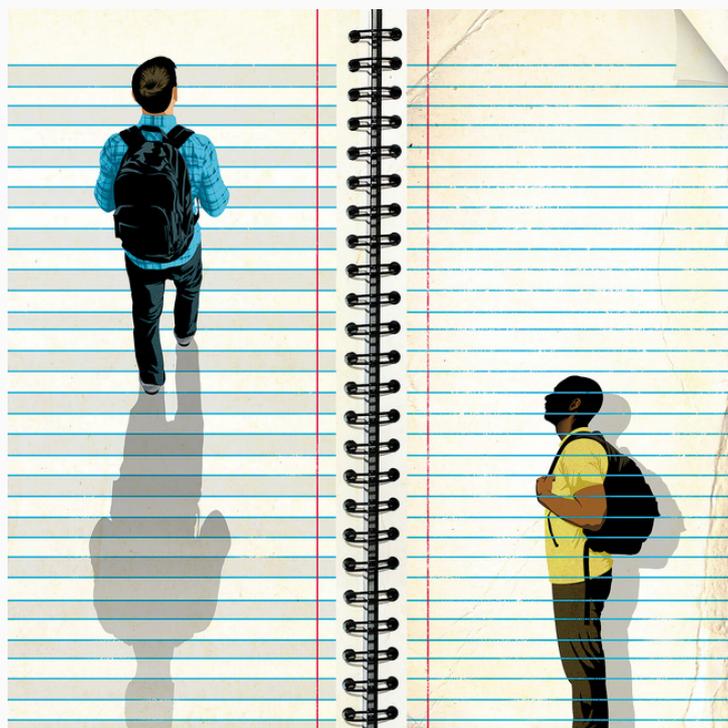
A perspectiva do pensamento descolonial prima pelo conhecimento construído a partir de saberes dos subalternizados, produzindo formas de entendimento contrárias à colonialidade. Nesse sentido, tanto Cabral quanto Freire combateram o pensamento hegemônico de base ocidental e eurocêntrica, a fim de oportunizar relações sociais mais equilibradas. Infelizmente, Amílcar Cabral não pôde assistir ao alcance do seu objetivo e a independência de seu país acontecer, já que fora assassinado pouco antes da consumação desse fato. Já Freire, permaneceu atuando pela descolonialidade no Brasil até o fim de sua vida, que ocorreu por causas naturais, em 1997. Contudo, as sementes do pensamento libertador freiriano produziram um legado intelectual que contribuiu para o avanço, no campo educacional brasileiro, das reivindicações de espaço e visibilidade para as causas dos historicamente oprimidos, sobretudo os grupos étnico-raciais excluídos dos processos de humanidade e cidadania.

Diante do entendimento de que “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”, Freire instigou sonhos dentro de uma perspectiva dialógica sobre o ensino e a aprendizagem, com a consciência de que as formas de opressão, que excluem e retiram direitos dos cidadãos, só podem ser combatidas a partir de uma tomada de consciência que interrogue hierarquias e, por isso, rompa com as práticas de subjugação dos sujeitos. Entendendo a educação popular como facilitador ao entendimento científico, Freire procurou contradizer as práticas educativas meramente reprodutoras, defendendo o ativismo político progressista como caminho para o combate ao comodismo epistemológico, que entende aprendizes como seres determinados e programados para incorporar ideologias hegemônicas, portanto, dominantes (FREIRE, 1993).

“A perspectiva do pensamento descolonial prima pelo conhecimento construído a partir de saberes dos subalternizados”

Condenando todas as formas de discriminação, em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), sua última produção em vida, Freire destaca que entre as várias características do pensar certo, está “a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (p. 36). Com isso, iniciaria um diálogo mais intenso com as correntes epistemológicas do Sul, e hoje poderia ser um forte aliado no combate ao pensamento racista que influencia as relações sociais, sobretudo no espaço escolar. Como educador e gestor público, os caminhos traçados por Freire nos permitem imaginar que a matriz do seu pensamento viabilizaria o ativismo em prol da implementação das Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08 na educação brasileira.

As vivências em países do continente africano, permitiram que o intelectual brasileiro compreendesse outras dinâmicas de relações, ampliando sua visão sobre práticas culturais, incorporando saberes à práxis da militância. Tal fato contribuiu para que Freire superasse a orientação epistemológica binarista entre o marxismo e o humanismo diante da compreensão sobre a estrutura social, passando a adotar uma epistemologia de crítica categórica à violência colonial firmada pela subjugação racial (OLIVEIRA; LIMA; SANTOS, 2021).



À vista disso, não apenas Amílcar Cabral, mas também o martinicano Frantz Fanon (1925-1961) inspirou Paulo Freire na releitura do marxismo a partir da violência racial antinegra (OLIVEIRA; LIMA; SANTOS, 2021). Assim sendo, Freire ampliou sua capacidade de análise a respeito da realidade brasileira, incluindo temas mais específicos para além das disputas de classe comuns às sociedades subjugadas pelo processo de colonialismo. Através da psiquiatria, Fanon fugiu da abordagem estrutural da divisão social de classes, africanizando a leitura marxista, enfrentando a psiquiatria racista da época para superar a leitura freudiana e defender que o processo de alienação do negro fora programado, não cabendo, portanto, uma leitura individual sobre o fato (FANON, 2008).

Outro ponto comum entre Fanon e Freire diz respeito à proteção dos operários, apontada em *Os condenados da terra* (FANON, 1968) e *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1968), já que nas duas obras há preocupação em superar o humanismo essencialista para enxergar as configurações culturais que atravessam e influenciam cada indivíduo. Através dessa compreensão, o racismo passa a ser visto como um pilar para o sistema colonial de opressão, regendo o pensamento colonial em países da África, e no Brasil, e essa visão fez Freire se aproximar dos movimentos negros para compreender as demandas geradas pela discriminação, naturalizada, no Brasil. Acredita-se que essa forma de pensar tenha contribuído para o que avançamos hoje ao cunhar o termo “racismo estrutural”.

A abertura para o entendimento de que não só a categoria classe gera as opressões sociais no Brasil, possibilitou a Freire ouvir outras vozes, buscar compreensão de processos sociais sobre os quais não costumava se aprofundar, como nos temas relacionados a gênero. Freire já enxergava a interseccionalidade como uma questão para o

fortalecimento da opressão no Brasil, percebendo que a diversidade cultural, perante o pensamento autoritário e uniformizador dominante no país, gera uma ideologia discriminatória provocada pela cultura hegemônica (FREIRE, 1993). Por conseguinte, coadunaria com o entendimento corrente atualmente, na ala progressista da sociedade, de que as relações sociais de raça, sexo e classe, precisam de análise aprofundada para a construção de políticas públicas eficazes ao combate das desigualdades.

A escritora estadunidense, professora, intelectual negra e feminista insurgente bell hooks (1952-2021) afirmava a influência do pensamento freiriano na sua construção teórica, já que esta preconiza a educação como prática de liberdade, ligada por isso à luta por justiça social. Pedagoga de formação, hooks conheceu Paulo Freire ainda na graduação, tendo ali se encantado pelas obras por ele produzidas. Isso fez com que mudasse os rumos da sua trajetória, pois através de uma aprendizagem libertadora dentro da pedagogia crítica, Freire instigou-lhe o desenvolvimento de uma linguagem política capaz de torná-la uma intelectual negra insurgente.

Tendo conhecido pessoalmente Freire, bell hooks criticou a forma como ele utilizava o sexismo em sua linguagem, o que fez o educador brasileiro rever seu discurso e se tornar mais atento nas suas obras, reforçando que “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 2003, p.61), de modo a realçar a coerência do educador em sua práxis. Em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, a autora desenvolve uma teoria alinhada ao pensamento de Paulo Freire, especialmente no capítulo 4, em que destaca a repercussão dos escritos freirianos na sua criação.

Evidenciamos, portanto, o modo como o intercâmbio de lutas e de ideias entre Freire, Cabral, Fanon e hooks, ainda que em tempos e espaços cronologicamente distintos, contribuiu para o que o professor Amílcar Pereira, da UFRJ, compreende como cultura de luta antirracista. Cultura essa capaz de impactar a produção de conhecimento e a consolidação de saberes dos indivíduos marginalizados epistemologicamente, colocando em xeque as estruturas hierárquicas do racismo, desmistificando a ideia de uma intelectualidade padrão e comprovando o modo como a pluralidade de passados é capaz de produzir potencial pluralidade de futuros mais diversos e inclusivos.



Mediante esse intercâmbio, as ideias de Freire também impactam diretamente como referencial da práxis antirracista a construção da Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER/SME-Rio). Criada em 2021, com o objetivo de institucionalizar o debate acerca da educação para as relações étnico-raciais para toda a Rede Municipal Carioca de Ensino, a GERER constitui-se como órgão consultivo, mediador e de planejamento estratégico para atuar diretamente sobre os eixos do currículo, da formação e dos projetos intersetoriais. A perspectiva dessa atuação visa superar entendimento equivocado sobre a diversidade como uma temática, com foco em si mesma, situada no calendário por meio de datas e/ou semanas comemorativas. É necessário compreendermos a diversidade no seu sentido mais amplo, direcionado ao objetivo de redução de desigualdades educacionais, cuja interseccionalidade raça/cor, gênero, território, perfil socioeconômico, religião, dentre outros, evidencia a emergência desses marcadores como predeterminantes para o sucesso ou insucesso escolar de nossos alunos. Ao inverter essa lógica, elegemos os sujeitos como centros do processo de aprendizagem, de tal modo que consigamos exercitar constantemente, tal como nos ensina Boaventura Santos, o direito de ser iguais quando a diferença nos inferiorizar, de ser diferentes quando a igualdade nos descaracterizar, fazendo valer a necessidade de reconhecer igualdade que reconheça diferenças, assim como diferença que não produza, alimente e reproduza desigualdades. Sendo o perfil do nosso alunado majoritariamente negro, convictos do sistema de desigualdades mantido pelo racismo estrutural, não seria, portanto, possível falar em promoção de política pública desconsiderando esse dado. Seguir pautando políticas universalistas que desconsiderem os sujeitos significa corroborar a manutenção de um sistema de exclusão.



"É necessário compreendermos a diversidade no seu sentido mais amplo"

Para exemplificar um pouco das ações desenvolvidas até o momento, destacamos as relativas à formação a partir dos eixos de atuação. No eixo do currículo, Freire nos incita a olhar para a produção de material didático que é politicamente situada nesse contexto. A articulação com as equipes produtoras de material nas coordenadorias da Primeira Infância (CPI) e do Ensino Fundamental (CEF) oportunizou a revisão de conteúdos, a inserção de referências de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, conforme instituem as Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08. Em relação ao eixo da formação, em parceria com a Escola de Formação Paulo Freire (EPF), sobretudo com a Gerência de Formação Continuada do Professor Regente (GFCPR), contribuimos para a ampliação de um repertório a serviço da formação de professores, com vistas a mediar práticas pedagógicas segundo as quais a educação antirracista atue como potencializadora das diferentes áreas de conhecimento. Por fim, em relação aos projetos intersetoriais, foram desenvolvidos dois projetos formativos específicos. O primeiro, denominado Griot Brinca e conta, foi elaborado em parceria com a Gerência de Educação Infantil (GEI) e a Gerência de Leitura (GEL), com uma dinâmica que oportunizou o desenvolvimento de uma trilha pedagógica envolvendo literatura, brincadeiras de origens africana, afro-brasileira e indígena, a arte de contar histórias e os valores civilizatórios da oralidade, da ludicidade e da ancestralidade. O segundo projeto, o Iati Kó Ekò Carioca: Batuques e Movimentos, buscou desenvolver, a partir das linguagens artísticas, os valores civilizatórios da corporeidade, do comunitarismo e da energia vital. Tal experiência, desenvolvida em parceria com a Gerência de Projetos Pedagógicos Extracurriculares (GPPE), ressignificou um projeto anterior, o Africanidades, que já ocorria na rede há três anos, ampliando nessa edição a perspectiva de atendimento ao público da Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, fomos mais uma vez atravessados por Freire, ao conceber todo professor como um pesquisador da própria prática, cujo exercício de autocrítica promove reflexão-ação e contribui para tomadas de decisão que não se “apequenam” diante da força dos mecanismos do cotidiano. A Gerência de Relações Étnico-Raciais (GERER), de certo modo, exemplifica o caminhar entre os autores supracitados, pois sua criação é fruto dos movimentos sociais, das lutas por direitos dos cidadãos oprimidos, cuja leitura de mundo pressupõe a leitura das palavras que os definem, desumanizam, discriminam, aprisionam... Cabe ressaltar, ainda, que a institucionalização desse debate vai ao encontro de estratégias e projetos pedagógicos anteriores, nos quais a liderança esteve alicerçada na atuação de educadores que compreendem a educação como uma prática para as liberdades.

O trabalho da Gerência está em construção, mas sem dúvida busca avançar tendo como pressupostos: a consciência racial provocada por Fanon como ponto de virada para a compreensão das relações raciais que permeiam a nossa sociedade, a força visceral suscitada por Cabral, que reside na luta coletiva, o direto ao amor, sobretudo o amor próprio, que ao transgredir um sistema faz emergir e resgatar em hooks nossa humanidade, e o desejo genuíno e pulsante de esperar herdeiro de Freire, para o qual não há espera, mas movimento de levantar, caminhar, construir e jamais desistir.

Referências

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador, Universidade Federal da Bahia (UfBa), 2008.

_____. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, P. *Cartas a Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

_____. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 59.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *A África ensinando a gente*: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

LIMA, Fátima; OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de; SANTOS, Abrahão de Oliveira. *Ensino, Saúde e Ambiente* – v. 14 n. esp. (2021): Dossiê Paulo Freire para além dos 100 anos: construir utopias, transformar a realidade, p. 410-426. Questões Étnico-raciais. Disponível em: <file:///C:/Users/Luciana%20PC/Downloads/52486-Texto%20do%20Artigo-182269-1-10-20211214.pdf> . Acesso em: 10/01/2021.

MALOTT, Curry. *Como Amílcar Cabral inspirou a pedagoga Paulo Freire*. Trad. Cauê Seignemartin Ameni. Disponível em: <https://contee.org.br/como-amilcar-cabral-inspirou-a-pedagogia-de-paulo-freire/>

SOUZA, Ana Inês (org.). *Paulo Freire: vida e obra*. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

ZEIFERT, Anna Paula B.; AGNOLETTI, Vitória. *Pensamento descolonial e a teoria crítica dos direitos humanos*: saberes e dignidade nas sociedades latino-americanas. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/12077> . Acesso em 20/12/2021.

A Gerência de Educação de Jovens e Adultos e Paulo Freire – aproximações possíveis e desafios futuros

Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA/SME-Rio)

ITÁLIA CLAUDIA ALVES

Com Especialização em Alfabetização, Leitura e Escrita pela UFRJ, ingressou na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro em 2013 e hoje atua na Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA).



GEISI NICOLAU

Especialista em Educação de Jovens e Adultos, ingressou na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro em 2011. Atualmente, é Gerente da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA).



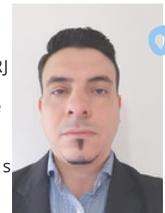
CAROLINE MARTINS

Mestre em Geografia pela UFF, faz parte da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro desde 2012 e, atualmente, integra a equipe da Gerência de Educação de Jovens e Adultos.



DANIEL DE OLIVEIRA

Doutorando em Educação (UERJ FFP), atua na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro desde 2008 e, atualmente, é Assistente I da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA).



Por que é importante refletirmos sobre Paulo Freire?

Começar este texto por uma pergunta pode ser uma boa proposição para um percurso de reflexão. Paulo Freire precisa, com certa urgência, ser mais lido e estudado com mais profundidade em nossa sociedade. Essa urgência pode ser traduzida como a necessidade de enxergarmos a educação brasileira pelos nossos próprios referenciais. Não significa, com isso, abandonarmos outros referenciais que contribuíram e contribuem para a nossa formação. Mas significa que precisamos, por outro lado, nos descolonizar, valorizarmos a produção intelectual educacional brasileira e latino-americana e, com isso, fortalecermos nossas identidades, nossos referenciais epistemológicos e nossos intelectuais.

Teorizarmos nossos cotidianos como professores(as) pesquisadores(as), a partir de fundamentos epistemológicos que produzimos, nos permite uma análise referenciada em nossa própria realidade sociocultural-política. Isso significa desconstruir uma compreensão colonizadora que impunha experimentar ideias formuladas em contextos completamente distintos dos nossos como proposição às nossas problemáticas. Mais uma vez, é preciso reiterar que não buscamos um fechamento a outras ideias, mas compreendermos que precisamos nos abrir às nossas próprias ideias.

Paulo Freire foi um educador e intelectual brasileiro que influenciou de modo significativo o pensamento educacional não só no país, mas também na América Latina, reverberando em outros lugares do mundo. É autor de uma vasta literatura conhecida internacionalmente, em que podemos encontrar títulos como *Pedagogia do oprimido*, *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia da autonomia*, só para citar algumas de suas obras mais conhecidas. Seu pensamento e sua prática na educação procuraram problematizá-la, convidando-nos a refletir sobre a educação como meio pelo qual os sujeitos podem compreender sua situação no mundo, o que provoca as injustiças sociais e os meios de superá-las em favor de condições de vida mais dignas.

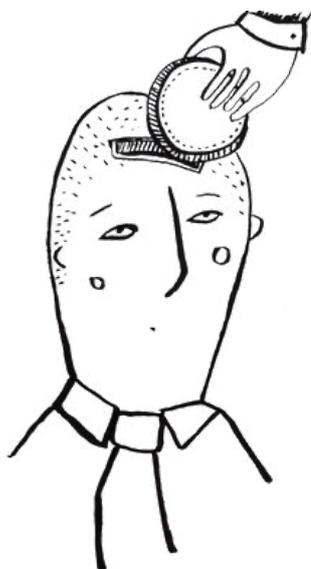
Paulo Freire, mais do que nunca, é necessário e fundamental para que se compreenda e se estructure um projeto político pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por que é importante refletirmos sobre Paulo Freire na EJA?

Não há uma resposta única ou certa para esta pergunta. Mas há inúmeras respostas possíveis que fundamentam a relevância do pensamento freiriano para a educação, principalmente para a EJA. Cada uma dessas possíveis respostas pode ser formulada a partir da leitura e estudo dos títulos de sua vasta obra bibliográfica. Aqui, traremos algumas pistas sobre essa resposta a partir das aproximações possíveis com seu legado intelectual, que temos observado no cotidiano e que temos procurado praticar no desenvolvimento de ações propostas pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA).

Paulo Freire (2014) nos apresenta como uma de suas ideias centrais, em *Pedagogia do oprimido*, o diálogo. A palavra é vista como meio fundamental pelo qual os sujeitos produzem a si próprios e o mundo, enunciando, anunciando, nomeando, denunciando e reivindicando. Ou seja, exercendo o direito a dizer sua própria palavra e dizer a si mesmo, por meio de suas palavras, sem que a palavra seja privilégio de alguns, mas direito de todos.

Outra ideia forte na mesma obra de Freire (2014) é a educação crítica e libertadora em oposição à educação bancária. Enquanto essa última se conforma e tenta conformar os sujeitos a serem receptores de informações, passivos, acríticos e condicionados, a educação crítica e libertadora, por outro lado, propõe que os(as) estudantes sejam sujeitos do conhecimento e de suas aprendizagens; que interroguem o mundo e suas condições de existência nele; e que se reconheçam condicionados e busquem meios de superar as injustas condições de desigualdades sociais.



Nesse sentido, de os(as) estudantes serem protagonistas de sua própria educação, precisamos refletir mais sobre o que Freire (2011) quer nos dizer quando afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Esse pensamento evidencia que Freire focaliza a emancipação de estudantes não somente a partir do que a educação pode oferecer pela escolarização, mas também a partir de reconhecer como legítimos os conhecimentos produzidos culturalmente nas experiências de vida, muitos dos quais invisibilizados e descredibilizados.



“A LEITURA DO MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA”

A premissa de que todo sujeito possui conhecimentos legítimos que podem ser utilizados como alicerces de seu processo de aprendizagem é fundamental dentro da educação, mas é em especial para a EJA, pois seu público é formado por jovens e adultos que carregam uma experiência de vida mais extensa do que nas outras modalidades do Ensino Fundamental.

Bebendo dessa fonte e inspirada por esses paradigmas, desde 2019, a GEJA realiza anualmente a Semana da EJA Rio, composta por um ciclo formativo para os sujeitos desta modalidade da educação. Em 2021, celebrando o centenário de nascimento de Paulo Freire (1921-1997), cujo pensamento é uma das principais referências para a EJA no Brasil, a III Semana da EJA Rio teve como tema “O legado freiriano para uma EJA emancipadora”. Na ocasião, a GEJA propôs uma dinâmica convidando gestores(as), professores(as) e estudantes da EJA Rio a estudar, debater, refletir e problematizar a biografia e obra(s) de Paulo Freire e, a partir daí, produzir cartas “dialogando com o homenageado”, expressando suas reflexões sobre “como os referenciais freirianos nos ajudam a ler o mundo e a transformá-lo”. As cartas produzidas fizeram parte da XXII ExpoEJA na mostra Cartas a Paulo Freire.

A ExpoEJA é um encontro realizado anualmente para promover a mostra dos trabalhos produzidos por estudantes e professores(as) da EJA Rio. Foi integrada à Semana da EJA Rio em 2019.

As atividades da III semana da EJA integraram o calendário de atividades do Centenário Paulo Freire, promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SME-Rio) e articuladas pela Escola de Formação Paulo Freire (EPF).

A Semana da EJA Rio de 2021 se propôs a ampliar os sentidos de formação a partir da noção de educação permanente, convidando também os(as) estudantes a participar dela como possibilidade de educação ao longo da vida e de compreender a voz de estudantes (no diálogo docente-discente) como formativo para professores(as) e como potência demandante por políticas públicas para a modalidade. Assim, o propósito do evento foi formar de modo continuado estudantes e professores(as) da EJA Rio nos princípios teórico-metodológicos da EJA e nas especificidades inerentes a essa modalidade para a qualificação da prática pedagógica e ampliação da participação cidadã desde a escola, além de subsidiar discussões de temas de relevância para o cotidiano da EJA.

Por fim, traremos mais uma ideia que nos é muito cara, não esgotando aqui as ideias fundamentais e relevantes sobre o legado de Freire. Esse é apenas um recorte de algumas ideias de Freire que inspiraram algumas ações da GEJA, dado o limite deste texto. Para Freire (1996), todo ser **humano é inacabado**, inconcluso, pois é histórico, cultural, e, portanto, se produz na sua experiência de vida. Também, está sempre em processo constante de humanização, o que depende, entre outras coisas, de uma educação libertadora que auxilie os sujeitos a tomar consciência das suas condições de existência no mundo. Para a EJA, esta ideia é fundamental, pois ajuda a formar uma concepção de educação que colabore para a formação de uma consciência entre os sujeitos estudantes de que nossa condição no mundo não é determinista nem fatalista. É um condicionamento, fruto de um processo histórico desfavorável às classes populares e, como processo histórico, essas condições podem ser superadas e (re)construídas.

Associada à perspectiva dialógica e à noção de inacabamento, a humanização é outra noção fundamental para a EJA. Ela se torna muito significativa, quando posta frente a um processo histórico que vem condicionando sujeitos à desumanização, dessensibilizando, embrutecendo, alijando-os de direitos mínimos à dignidade humana. Nesse sentido, a busca da Educação Libertadora por uma contranarrativa à hegemonia é um ponto crucial para o fortalecimento dos(as) estudantes que já foram tão alijados dos seus direitos, e este um dos objetivos primordiais da EJA e das ações que norteiam o fazer pedagógico-administrativo da GEJA.



Considerações finais

Colocar em prática o trabalho inspirado por Paulo Freire é um desafio e um convite ao qual devemos nos desafiar constantemente: estabelecer relações dialógicas, libertadoras e emancipadoras, que reconheçam ou estimulem a autonomia dos sujeitos. Nesse sentido, a GEJA tem procurado meios para corporificar essas ideias em um projeto de EJA na Rede Pública do Município de Ensino. Para tal, em diversas ações estratégicas de cunho pedagógico, tem fomentado principalmente uma perspectiva de relações dialógicas em ações como: Diálogos da EJA, Reunião com POs (a EJA que temos e que queremos), participação em CEs, Semana da EJA, reunião com articuladores(as) da EJA nas GEDs, GT de implementação das Orientações Curriculares da EJA Rio etc.

***"Todo ser humano é
inacabado, inconcluso,
pois é histórico, cultural,
e, portanto, se produz na
sua experiência de vida"***

Quando pensamos nas práticas curriculares embasadas nas experiências vividas pelos(as) estudantes em seu cotidiano, estamos trazendo o pensamento de Paulo Freire. Partir da realidade dos sujeitos é condição de respeito, por meio do ato de valorizá-los e não se reduzir em si mesmo, pois precisa ser convite também a ampliar, aprofundar, ressignificar os conhecimentos adquiridos ao longo da vida e buscar outros (novos) conhecimentos.

Pensar em Freire nos faz evidenciar a educação como ato político, alicerçado em uma perspectiva para a liberdade, fomentando um trabalho em sala de aula que possibilite aos(às) estudantes construir uma consciência crítica e uma prática transformadora para e da vida. As ideias que aqui destacamos são cruciais para promover condições à liberdade de pensamento e fortalecer os cidadãos em suas escolhas. Enquanto ato político, a educação demanda, na pessoa dos sujeitos, como uma de nossas missões, fomentar ações que possibilitem construir meios para as transformações sociais, combate às injustiças, preconceitos, violências, desigualdades sociais e tantas outras formas de desvalorizar a experiência e os próprios sujeitos da EJA.

Referências

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

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época).

_____. *Pedagogia do oprimido*. 75.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.



DESAFIOS DA EDUCAÇÃO E A PROFISSÃO DOCENTE

Antes de finalizarmos essa edição, não podemos deixar de destacar um marco para a história da formação de professores da Cidade do Rio de Janeiro: a criação da **Escola de Formação Paulo Freire**, no dia 09 de maio de 2012.

São Dez Anos de EPF!

A Professora Claudia Costin, Secretária de Educação à época, está aqui conosco, traz reflexões acerca dos desafios da formação de professores e aponta como caminho uma atuação colaborativa entre unidades escolares.

Saiba mais sobre suas ideias!



CLAUDIA COSTIN

Claudia Costin é fundadora e diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (FGV CEIPE), Rio de Janeiro. Foi Diretora Global de Educação do Banco Mundial, membro da Comissão Global sobre o Futuro do Trabalho da Organização Internacional do Trabalho (OIT), professora da PUC-SP, do Insper, da Enap (Canadá) e, mais recentemente, da Faculdade de Educação da Universidade de Harvard. Foi ministra da Administração e Reforma do Estado, secretária de Cultura do Estado de São Paulo e secretária de Educação do município do Rio de Janeiro. É articulista da Folha de São Paulo e cofundadora do movimento da sociedade civil, Todos Pela Educação. Integra, desde o final de 2020, o UIL - Instituto para Aprendizagem ao Longo da Vida - Institute for Lifelong Learning - da Unesco e o Conselho Administrativo da Qatar Foundation.

Depois de quase dois anos letivos inteiros sem aulas presenciais, por conta da crise da Covid-19, grandes desafios se apresentam à educação em 2022. Afinal, com a baixa conectividade, falta de equipamentos e livros em domicílios de alunos oriundos de famílias vulneráveis, ocorreram não somente perdas de aprendizagem na educação básica, como também o aprofundamento das desigualdades educacionais já existentes.

O cenário nas escolas públicas, onde estudam cerca de 81,4% dos alunos de educação básica, foi bem desafiador. Apesar da vacinação dos professores, com duas doses, o que poderia permitir uma reabertura segura das escolas no início do segundo semestre, muitos prefeitos, na falta de uma coordenação nacional da resposta educacional à Covid-19, não fizeram os investimentos necessários na infraestrutura das escolas ou na necessária contratação de professores. Isso retardou ainda mais a volta ao presencial.

É nesse contexto que a atuação docente se torna mais desafiadora. Depois de ter de lidar com aprendizagem remota, os mestres precisam, ao mesmo tempo, acolher alunos desengajados da escola e, ao mesmo tempo, construir uma forma de recomposição das aprendizagens perdidas. Afinal, as avaliações diagnósticas vêm mostrando lacunas expressivas na aprendizagem de todos.

''Vivemos numa sociedade em rede e os sistemas públicos de educação também podem se beneficiar de uma atuação colaborativa entre unidades escolares.''

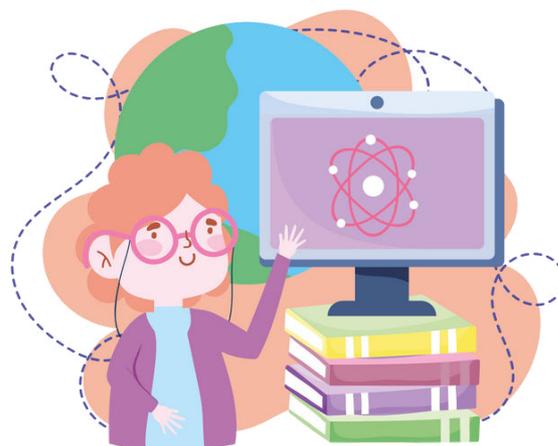


Para tanto, há que se organizar um processo sólido de formação profissional dos professores para este desafio que se soma aos que já existiam antes da pandemia. Mas não faz sentido pensar em fazer isso apenas em cada escola pública, com os recursos de que elas dispõem. Vivemos numa sociedade em rede e os sistemas públicos de educação também podem se beneficiar de uma atuação colaborativa entre unidades escolares.

Daí a importância da Escola de Formação de Professores Paulo Freire, que teve a honra de inaugurar, como secretária municipal de Educação do Rio, em maio de 2012, com a presença da viúva do grande educador, a Ana Maria Araújo Freire. A escola tem a função de coordenar o processo de formação continuada em serviço dos professores da cidade, em articulação com as unidades da Secretaria responsáveis pelo processo de ensino.

Menos de um ano depois do centenário de Paulo Freire e nos 10 anos da Escola, certamente há muito que celebrar, mas, mais ainda, como vimos acima, desafios antigos e novos a serem enfrentados. Isso é particularmente importante numa cidade com tanta desigualdade social e educacional, com escolas situadas em áreas conflagradas e, dado o tempo de existência da rede, um fluxo constante de professores se aposentando e novos entrando tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Neste ano de 2022 teremos que preparar os docentes para tornar a equidade uma obsessão e enfrentar a crise de aprendizagem que acometeu a todos, mesmo que de maneira desigual. Para tanto, precisamos estruturar um sistema sólido para recompor as aprendizagens perdidas, ao mesmo tempo em que avançamos na implementação da Base Nacional Comum Curricular que, apesar de prevista na Constituição, o Brasil levou tanto tempo para elaborar e converter em currículos estaduais e municipais.



Afinal os países que contam com bons sistemas educacionais contam com currículos nacionais. Só com uma definição clara do que se deve aprender, podem-se assegurar direitos de aprendizagem para todos, como estabelece o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, de que o Brasil é signatário. Será necessário também formar os mestres para trabalhar com dados de aprendizagem, construindo uma educação com base em evidências e sem negacionismos científicos em educação, como nós defendemos que ocorra na saúde. Valerá certamente o esforço, afinal, somos o 12º país em PIB e não podemos pensar pequeno.

É bom lembrar também que completamos neste ano 200 anos de independência e que soberania nacional se concretiza com uma sociedade coesa, educada para a autonomia e para a cooperação na solução dos problemas complexos que teremos que enfrentar neste século.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ARTIGOS



O envio de originais à REVISTA CARIOCA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA implica autorização para publicação, ficando acordado que não serão pagos direitos autorais de nenhuma espécie. Uma vez publicados os textos, a Revista passa a ter todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo sua posterior reprodução como transcrição, com devida citação de fonte. Os artigos podem ser adaptados para fins didáticos, copiados e distribuídos, desde que o autor seja citado e que não se faça uso comercial da obra.

Uma vez realizada a avaliação do Conselho Editorial, os artigos serão submetidos a pareceristas preferencialmente titulados e que pertencerão, em sua maior parte, aos quadros da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, os quais podem aceitar, rejeitar ou sugerir revisões.

Os conceitos e ideias emitidos nos textos publicados são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Os textos dos artigos a serem submetidos, com o objetivo de publicação, devem seguir as orientações abaixo:

a) ser inédito;

b) o artigo deve ter entre cinco e dez páginas, excluídas a capa (com o título do artigo, o resumo e o pseudônimo do autor), a bibliografia e eventuais tabelas e ilustrações que componham o texto;

c) o autor deve usar a fonte Times New Roman, tamanho 12 para o corpo do texto (incluindo citações de autores, até três linhas, desde que ressaltadas por aspas), 10 para as citações diretas longas (acima de três linhas), que deverão ser ressaltadas na margem esquerda, usando a margem 3.0 cm. A diagramação deve ser feita com o espaçamento entre linhas de 1,5 no corpo do texto e simples nas citações diretas longas e nas notas de rodapé;

d) as citações e referências devem seguir as normas gerais da ABNT;

Exemplo de referência:

BOBBIO, Norberto. Teoria geral da política: filosofia política e as lições dos clássicos. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000;

e) o artigo deve conter resumo em português, além das palavras-chave, entre três e cinco;

f) os textos devem ser escritos em português, seguindo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, e a revisão será da responsabilidade exclusiva do(s) autor(es);

g) as tabelas e gráficos, se houver, devem estar em formato editável (.doc ou .xls). Fotos devem ser anexadas separadamente;

h) os textos devem estar nos formatos .PDF e .DOCX ou .DOC (Word), com título do trabalho em negrito e preencher o formulário de dados do autor.

Aguarde a chamada da Revista



Profissionais da Educação e alunos/as da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, a Revista Carioca está aberta para suas poesias e contos. Se você gosta de se expressar por meio da escrita e quer tornar pública sua sensibilidade, colabore conosco!



CONTO

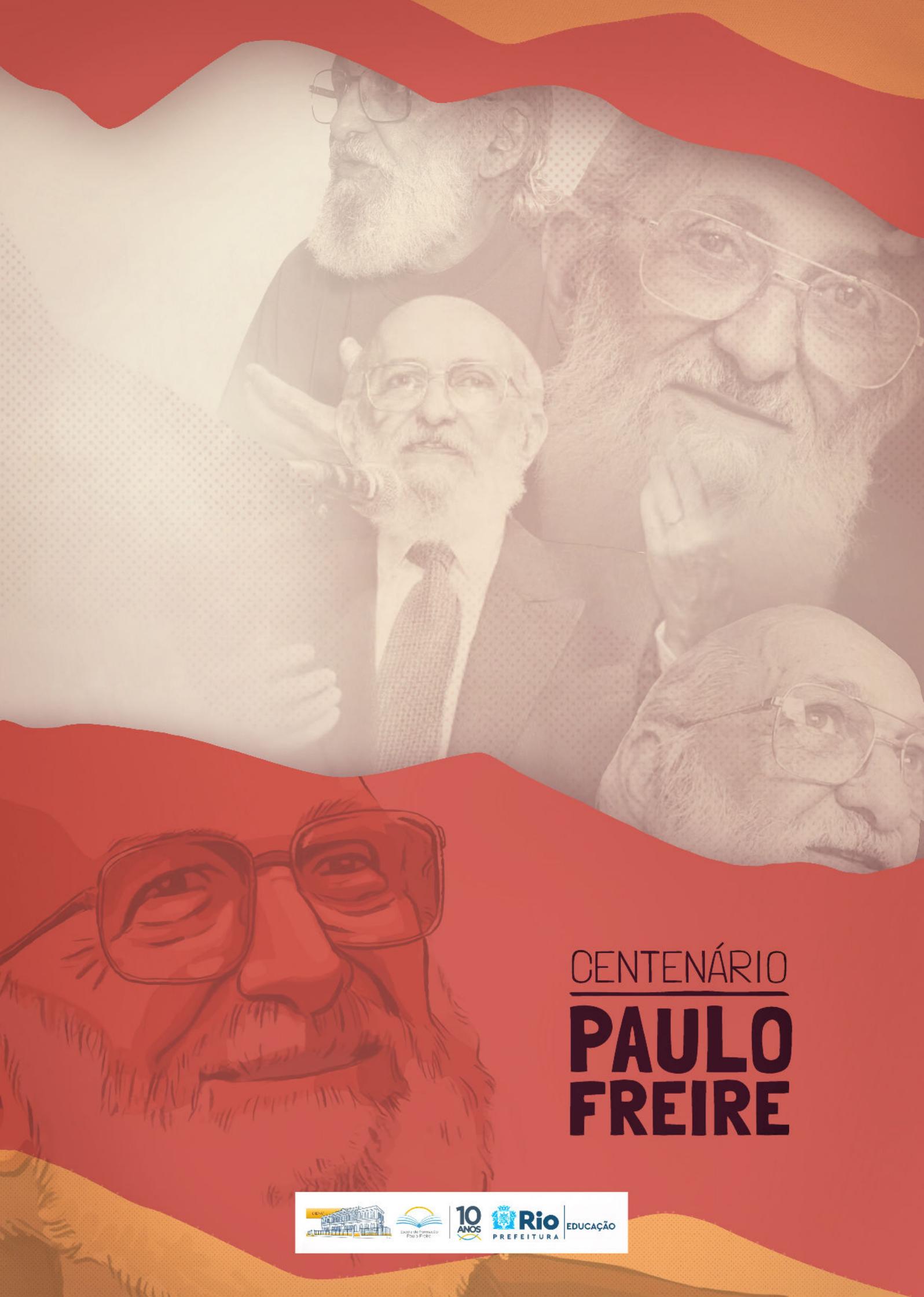
POESIA

Serão aceitos contos:

- escritos em língua portuguesa;
- digitados em fonte Times

New Roman, tamanho 12 e com espaçamento entre





CENTENÁRIO
**PAULO
FREIRE**