

Maria Aparecida Vieira De Melo
Maria Aparecida Cruz
Sara Ingrid Borba
(Org.)



EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O TERRITÓRIO FORMATIVO


EDuneal

Maria Aparecida Vieira De Melo
Maria Aparecida Cruz
Sara Ingrid Borba
(Org.)

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E O TERRITÓRIO FORMATIVO



Arapiraca/AL
2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

Reitor: Odilon Máximo de Moraes

Vice-Reitor: Anderson de Almeida Barros

Diretor da Eduneal: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL

Presidente: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

Titulares

Professores:

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaina Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Suplentes

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoni

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)



COORDENAÇÃO GERAL DO XIII ENCCULT

Dr. José Crisólogo de Sales Silva

COMITÊ CIENTIFICO

Coordenadores do grupo de Trabalho

Maria Aparecida Vieira de Melo (UFRN/CPFreire)

Maria Aparecida Cruz (IFPE)

Sara Ingrid Borba (UFPB/SEDUC – AL)

Revisores Científicos

Nivânia Ferreira da Silva

Cintia Valéria Batista Pereira

Vânia Batista dos Santos

Maria do Socorro Dantas Meneses

Sara Ingrid Borba

José Sueles da Silva

Sanadia Gama dos Santos

Priscilla Viégas Barreto de Oliveira

Emanuelle Almeida da Costa

Sara Jane Cerqueira Bezerra

Ana Luiza Araújo Porto

Revisão ortográfica

Jonatas Barbosa Campos

Assistente de Editoração

Débora Gabrielle Rosa da Silva Pereira

Samuel Nunes da Silva

Capa

JDMM Edições

Imagem da Capa

Freepik

Diagramação

JDMM Edições

Catálogo na Fonte

E24 Educação em Direitos Humanos e o território formativo / Maria Aparecida Vieira de Melo, Maria Aparecida Cruz, Sara Ingrid Borba (Org.). – Arapiraca : Eduneal, 2024. 224 p. : il. : color (e-book).

Inclui bibliografia.

Índice remissivo: p. [222] - 223.

ISBN: 978-65-6061-011-8.

DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt10>

E-book: <https://www.eduneal.com.br/produto/educacao-em-direitos-humanos/>

1. Educação. 2. Direitos Humanos. 3. Diversidade. 4. Política de gênero. I. Melo, Maria Aparecida Vieira de, org. II. Cruz, Maria Aparecida, org. III. Borba, Sara Ingrid, org. IV. Encontro Científico Cultural.

CDU: 37.015.3

Elaborada por Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717

Direitos desta edição reservados à

Eduneal- Editora da Universidade Estadual de Alagoas

SUMÁRIO

PREFÁCIO _____ 6

APRESENTAÇÃO _____ 8

PARTE 01

1. CULTURA DE PAZ: DESATANDO OS NÓS E FORTALECENDO OS LAÇOS _____ 13
Vera Lúcia Braga de Moura

2. DIREITOS HUMANOS E SAÚDE MENTAL: O NOVO MAL-ESTAR DA CIVILIZAÇÃO? _____ 28
Rossana Carla Rameh de Albuquerque
Mharianna Phaitter Silva Arruda
Lucas da Silva Gomes de Freitas

3. POLÍTICAS DE GÊNERO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES _____ 40
Daniela Torres Barros

4. ROMPENDO SILÊNCIOS SOBRE GÊNERO, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DO PROFEPTPE _____ 53
Bernardina Santos Araújo de Sousa

PARTE 02

5. ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS - PERSPECTIVA DE PEDAGOGOS ALFABETIZADORES EM UM MUNICÍPIO POTIGUAR _____ 69
Emanuelle Deyse dos Santos Almeida
Maria Aparecida Vieira de Melo

6. AQUISIÇÃO DO LETRAMENTO MATEMÁTICO NA EJA _____ 91
Verônica De Araujo Oliveira Silva

7. A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO FORMATIVO E CONTRIBUTIVO PARA AÇÕES PROTAGONIZADORAS DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E ACADÊMICO: RELATO DE EXPERIÊNCIA REFLEXIVO _____ 102
Dayane Lopes de Medeiros
Anna Ruth Medeiros Nunes Guedes



8. “NÃO HÁ ESPAÇO ONDE COLONIZADAS/OS PODEM FALAR”: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID SOBRE AS AULAS DE HISTÓRIA DA ÁFRICA _____ 121

*Wheber Mendes dos Santos
Alexsandra da Silva Santos*

9. A OCUPAÇÃO DO GEPEPF COMO TERRITÓRIO EDUFORMATIVO DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO INTEGRAL _____ 131

*Geovar Miguel dos Santos
Luana Tereza de Barros Vieira Rocha
Virna Queiroz Oliveira
Dayane Lopes de Medeiros
Maria Aparecida Silva de Oliveira*

10. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUAL A IMPORTÂNCIA? _____ 151

*Aline Daiane Nunes Mascarenhas
José Sueles da Silva
Mariana Pacheco
Rodrigues Almeida Canel*

11. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS É PARA CRIANÇAS? _____ 158

*Celeste Aurora da Nóbrega Calixto
Dannyele Bezerra Silva*

12. O AUTODESENVOLVIMENTO DURANTE O PROCESSO EDUCATIVO NO AMBIENTE ACADÊMICO ATRAVÉS DA ESCRITA DO MEMORIAL _____ 174

*Mikaelly Rayanne Santos Menino
Iane Clara de Oliveira Maia
Camilly Vitoria da Silva
Dayane Lopes de Medeiros*

13. MODALIDADES EDUCACIONAIS: DIVERSIDADE E DESAFIOS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO _____ 186

*Vivian Liégia de Araújo Santos
Dayane Lopes de Medeiros*

14. NOTAS SOBRE O ENLACE ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO A PARTIR DO PROJETO DE EXTENSÃO "CINEMA DA PARTE ALTA" _____ 206

*Beatriz Vilela
Magda Braz
Anastácia Serdiane
Celso Felipe Câmara
Richard Santos*

SOBRE AS ORGANIZADORAS _____ 221

ÍNDICE REMISSIVO _____ 222



PREFÁCIO

Ano ímpar na história, de modo geral, e no Brasil, de modo particular, pois a esperança voltou a reinar em nosso território formativo. Ano também em que muitos casos de violências nas escolas foram midiaticizados, um problema social sobre o qual precisamos acionar o dispositivo formativo relativo aos direitos humanos. Por isso, nesta 13ª edição do Encontro Científico Cultural de Alagoas, com a temática intitulada “Ciência, inovação e o papel da Universidade na produção de conhecimentos”, o grupo de trabalho (GT) 10 – Educação em direitos humanos e o território formativo –, vivenciado remotamente, acolheu, em um duplo movimento, o processo formativo voltado para a pauta dos direitos humanos, a saber: 10 palestras e 15 trabalhos apresentados sobre os desdobramentos enunciativos da educação em direitos humanos. Todas as palestras e apresentações dos trabalhos estão disponíveis no canal do GT10: <https://www.youtube.com/@gt10educacaodireitoshumano41>.

Este movimento formativo é imprescindível para mantermos a resistência das pautas que são permeadas pela educação em direitos humanos. É por isso que o ENCCULT desempenha um papel crucial para dialogarmos sobre a educação em seu contexto social complexo, viabilizando ações inerentes às dimensões teórico-metodológicas que fundamentam o conhecimento aprofundado sobre a educação, os direitos humanos, a diversidade, a inclusão e os direitos. Desenvolver reflexões voltadas para o território formativo educativo é fundamental para que as pessoas tomem consciência do movimento contínuo necessário para vivenciar os direitos humanos, especialmente no ambiente escolar. Entender a diversidade cultural presente na escola é promover ações pedagógicas que priorizem os direitos humanos em suas dimensões sociais, políticas, culturais e econômicas. Os direitos atravessam as esferas culturais e sociais dos seres humanos; por isso, devemos empreender esforços para compreender seus processos emergentes de vir a ser.



Por conseguinte, este e-book apresenta um compêndio de textos que traduzem o aporte teórico-metodológico que permeia a reflexão aprofundada sobre a educação em direitos humanos e o território formativo, especialmente com foco no ambiente escolar. Junte-se a nós para fazermos a travessia epistêmica necessária para o devido aprofundamento.

Primavera, 2023

Maria Aparecida Vieira de Melo



APRESENTAÇÃO

OXIII ENCCULT - Encontro Científico Cultural de Alagoas - “Ciência, inovação e o papel da Universidade na produção de conhecimentos”, chega à sua 13ª edição fomentando a partilha de saberes no campo interdisciplinar e congregando pesquisadores de diferentes instituições nos contextos local, regional e nacional. Assim, organizado em 2023 com 27 grupos de trabalho correspondentes à inter/transdisciplinaridade, vamos focar na sistematização do Grupo de Trabalho 10 – Educação em Direitos Humanos e o território formativo, o qual foi vivenciado em formato remoto. Hoje não é um dia qualquer. Com esta frase poética, apresentamos a vocês, caros leitores e leitoras, um compêndio de reflexões de autores que, em seu processo formativo, têm se preocupado e ocupado com a pauta da educação em direitos humanos. Uma pauta extremamente importante para combatermos a cultura da violência que se espalha pelo mundo de modo geral e, de modo particular, nos ambientes educativos. Dessa forma, empregamos a lente de nossa percepção para refletirmos sobre os desdobramentos enunciativos da educação em direitos humanos. Este e-book está organizado em duas partes: uma contendo os textos de algumas palestras e a outra, os trabalhos. As palestras foram: 1. “Cultura de paz: desatando os nós e fortalecendo os laços”, da professora Vera Lúcia Braga de Moura, que abordou o processo de violência nas escolas para justificar a necessidade da cultura de paz. 2. “Direitos humanos e saúde mental: o novo mal-estar da civilização?”, da professora Rossana Carla Rameh de Albuquerque, mencionou as doenças do século, como depressão e ansiedade, alertando para os sintomas e a necessidade de cuidados médicos. 3. “Políticas de gênero e diversidade na educação: desafios e possibilidades”, proferida pela professora Daniela Torres Barros, refletiu sobre a historicidade das políticas e as ações nas escolas para superar os desafios e possibilitar a inclusão social. E, por fim, 4. “Rompendo silêncios sobre gênero, diversidade e formação para o trabalho: contribuições



do ProfEPTPE”, sob a responsabilidade da professora Bernardina Santos Araújo de Sousa, destacou os detalhes da pesquisa em se tratando de programa de pós-graduação profissional. Todas as palestras estavam interligadas pelos nexos que tecem o fio condutor da educação em direitos humanos e os territórios formativos, fundamentais para expandir as reflexões sobre estas temáticas, corroborando para um melhor conhecimento dos temas abordados.

No que tange à segunda parte, faremos justiça a quatro grupos de trabalho, os quais promovem os deslocamentos enunciativos sobre a educação em direitos humanos. São eles: Grupo 01: a práxis educativa no fomento da formação, arregimentada pelos capítulos: 5. “Alfabetização como direito de todos - perspectiva de pedagogos alfabetizadores em um município potiguar”, de autoria de Emanuelle Deyse dos Santos Almeida e Maria Aparecida Vieira de Melo. A reflexão aqui empreendida é em torno da alfabetização enquanto direito humano; 6. “Aquisição do letramento matemático na EJA”, da autora Verônica de Araújo Oliveira Silva, que aborda o direito ao letramento matemático para os sujeitos de direitos da EJA; 7. “A universidade como espaço formativo e contributivo para ações protagonizadoras do desenvolvimento pessoal e acadêmico: relato de experiência reflexivo”, de autoria de Dayane Lopes de Medeiros e Anna Ruth Medeiros Nunes Guedes, com a abordagem sobre a universidade enquanto território que permeia não somente o direito formativo, mas também o protagonismo ativo dos sujeitos em formação, para atuarem de forma mais humanizada no ambiente acadêmico e em seu desenvolvimento pessoal; 8. “Não há espaço onde colonizados/as podem falar”: relato de experiência do PIBID sobre as aulas de História da África, dos autores Wheber Mendes dos Santos e Alexsandra da Silva Santos, temática que denuncia processos de preconceitos, racismos e discriminações por parte de educadores que se posicionam sobre as relações etnicorraciais e acabam reforçando o racismo inconscientemente. Deste modo, este conjunto de coisas ditas e escritas sobre os desdobramentos enunciativos da educação em direitos humanos coloca como espaço formativo o território escolar e acadêmico. Assim, a práxis pedagógica em prol dos direitos humanos é eminentemente necessária para viabilizar o acesso e a permanência aos direitos fundamentais, inalienáveis, indivisíveis e universais.

O 2º grupo: a educação em direitos humanos está alinhada com a reflexão em um duplo movimento educativo, partindo das reflexões sobre o papel do



grupo de estudos e pesquisas enquanto território formativo e adentrando na formação de professores para que estes possam inclusive trabalhar a temática dos direitos humanos com as crianças. Assim está arquitetada a estrutura deste segundo grupo, eis: 9. “A ocupação do GEPEPF como território educativo dos Direitos Humanos e da Educação Integral”, sob a lente dos autores Geovar Miguel dos Santos; Luana Tereza de Barros Vieira Rocha; Virna Queiroz Oliveira; Dayane Lopes de Medeiros e Maria Aparecida Silva de Oliveira. Os autores pautam a reflexão sobre o GEPEPF no quanto que as temáticas dos direitos humanos e da educação integral são refletidas no movimento de estudos e pesquisas. Já a reflexão empreendida no capítulo 10, “Educação em direitos humanos na formação de professores: qual a importância?”, de autoria de Aline Daiane Nunes Mascarenhas; José Sueles da Silva e Mariana Pacheco Rodrigues Almeida Canel, se ocupa em refletir sobre a emergência da formação de professores para que a temática da educação em direitos humanos seja vivenciada em um duplo movimento, qual seja, a teoria e a prática. O capítulo 11, “Educação em Direitos Humanos é para crianças?”, das autoras Celeste Aurora da Nóbrega Calixto e Danyele Bezerra Silva, aborda atividades que podem ser feitas com as crianças sobre os direitos humanos, ou seja, quando os educadores são formados e sensíveis à pauta dos direitos humanos, conseqüentemente, pode ser trabalhado em sala de aula.

Por fim, o 3º grupo, dedicado à formação em educação em direitos humanos, está tecido com reflexões sobre o autodesenvolvimento durante o processo educativo no ambiente acadêmico, através da escrita do memorial, de autoria de Mikaelly Rayanne Santos Menino; Iane Clara de Oliveira Maia; Camilly Vitoria da Silva; Dayane Lopes de Medeiros. Neste, as autoras relatam a importância da escrita do memorial para o autoconhecimento e para se perceberem enquanto sujeitas protagonistas do processo de aquisição e construção do conhecimento. O capítulo 13, “Modalidades Educacionais: diversidade e desafios no Sistema Educacional Brasileiro”, de autoria de Vivian Liégia de Araújo Santos e Dayane Lopes de Medeiros, aborda as modalidades educacionais que permeiam a transversalidade em prol dos direitos humanos, considerando a educação como um direito público subjetivo; logo, todos os seres humanos devem ter acesso, permanência e sucesso na conclusão. No que diz respeito ao capítulo 14, “Notas sobre o enlace entre cinema e edu-



cação a partir do projeto de extensão ‘Cinema da Parte Alta’”, de autoria de Beatriz Vilela; Magda Braz; Anastácia Serdiane; Celso Felipe Câmara e Richard Santos, os autores mencionam o quanto o projeto de extensão, por meio de filmes, permeia a compreensão sobre os direitos humanos.

Por conseguinte, vislumbramos que o mote da educação sob a lente dos direitos humanos é tangenciado sobretudo pela formação. Ou seja, os autores, a partir de seus lugares de fala e em meio à sua formação inicial, têm se preocupado com a pauta dos direitos humanos, através de metodologias reflexivas em torno da ação-reflexão-ação, visando pontuar como o aprofundamento sobre a educação enquanto direito humano pode garantir a discussão necessária sobre os direitos humanos no campo da educação. É por meio deste processo que te convidamos, caro leitor e cara leitora, a fazer uma imersão epistêmica em cada capítulo que constitui este e-book sobre a educação em direitos humanos e o território formativo.

Primavera, 2023

Maria Aparecida Vieira de Melo

Maria Aparecida Cruz

Sara Ingrid Borba





PARTE 1



1

CULTURA DE PAZ: DESATANDO OS NÓS E FORTALECENDO OS LAÇOS¹

Vera Lúcia Braga de Moura⁽¹⁾

⁽¹⁾ ORCID: 0000-0002-6389-2881 Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Professora Técnica Pedagógica. Doutora e Mestre em História. Especialista em Educação Especial. Pesquisadora. Acadêmica de Psicologia. Brazil, E-mail: verabragam@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre as bases constitutivas de uma cultura de paz está relacionada a um modo de ser e estar no mundo. O estilo de vida e a visão de mundo de um determinado grupo social, bem como das pessoas de uma forma geral, podem estar propensos ao desenvolvimento de uma cultura de paz. Conceber que as violências se contrapõem a uma cultura de paz é muito importante, pois o caminho a trilhar envolve mitigar ou erradicar formas de violência. É muito desafiador pensar em construir uma cultura de paz em um ambiente violador de direitos humanos. Para a instauração de uma cultura de paz, as necessidades humanas precisam ser atendidas, considerando sua dimensão singular e plural. Não se pode silenciar sobre as questões que fomentam as violências estruturais da sociedade brasileira, bem como é necessário firmar um compromisso ético no enfrentamento a qualquer forma de violência, seja ela física, psicológica, verbal, moral, entre outras.

Assim, embora a proposta da cultura da paz seja romper com o paradigma da cultura da violência, isso não significa que devemos parar de falar sobre esse assunto. Os conflitos são inerentes à vida humana, já que conciliar diferentes demandas e necessidades é bastante desafiador. Nas últimas décadas, temos assistido a conflitos relacionados a questões de gênero, sexua-

1 DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt10cap1>



lidades, relações étnico-raciais, deficiências, entre outros. Isso traz à tona a importância e a necessidade de se falar sobre diversidade, inclusão, respeito, solidariedade e tolerância.

É necessário respeitar as diversidades e as diferenças como princípios norteadores de nossos processos de relações interpessoais. A Cultura de Paz pode ser encarada como um princípio relacionado às práticas cotidianas entre as pessoas, bem como articulada às dimensões políticas, socioeconômicas, culturais e históricas. Dessa forma, todas as pessoas devem ter a responsabilidade de contribuir para a efetivação de uma cultura de paz, considerando cada ação cotidiana, gestos e atitudes no pensar e agir.

A cultura de paz está articulada aos direitos humanos. Os direitos humanos são aqueles princípios ou valores que possibilitam à pessoa efetivar sua condição humana e participar integralmente da vida em sociedade. Esses direitos permitem que o ser humano vivencie plenamente suas dimensões histórica, cultural, política, social, econômica, biológica, psicológica, afetiva, territorial, identitária, de condição de gênero, étnico-racial, geracional, entre outras. Nessa direção, entende-se que os direitos humanos buscam proteger a pessoa de toda situação e contexto que possa negar sua condição humana. Os direitos humanos atuam como instrumento de proteção e garantia de direitos fundamentais contra toda forma de violência e negligência que incida contra a dignidade humana.

Desse modo, a cultura de paz se articula aos direitos humanos quando reconhece e respeita a diversidade humana, busca desenvolver convivências éticas, saudáveis e cidadãs, e prima pelo fortalecimento da dignidade humana, proteção de sua existência, assegurar a liberdade humana e o exercício da cidadania ativa do sujeito de direitos.

A liberdade humana como exercício da cidadania ativa e direito à vida plena não pode ser confundida com a liberdade da sociedade neoliberal, que impõe à pessoa uma carga excessiva de demandas e a cobrança de alta produtividade, levando-a à exaustão e provocando adoecimento mental, orgânico e físico. Essa ilusória liberdade, como se o sujeito fosse dono de seu tempo, torna-o acelerado, muitas vezes angustiado, impulsivo, agressivo, hostil, entristecido, devido a uma carga de trabalho enorme, sem se dar conta de que se perdeu o



sentido da contemplação da vida, de si e do outro, envolto ao mundo do trabalho, enquanto a vida humana também se constitui para além das atividades de trabalho e ou estudos.

Estas dimensões são importantes e necessárias, mas não num viés fragmentado, egoísta, autocentrado, individualista. Aprender a desenvolver o processo educativo que considere a perspectiva colaborativa, coletiva, interdependente uns com os outros e com a natureza, compreendendo a responsabilidade socioambiental e humanista, é essencial. A cultura de paz também está interessada na qualidade de vida humana, na cultura do cuidado ético consigo mesmo, com a outra pessoa, com nosso entorno, com os outros seres, com nossa comunidade, com a escola, com o planeta. É fundamental compreender o desenvolvimento humano sob uma ótica integral.

O Estado democrático de direito tem seus fundamentos nos Direitos Humanos, explicitados na Constituição Federal de 1988, quando define a dignidade humana como constitutiva do estado democrático. Portanto, os direitos humanos estão integrados à democracia, que coaduna com a paz social, bases da cultura de paz.

A educação em direitos humanos é um dos instrumentos valorosos para que a pessoa possa reconhecer a si mesma como sujeito de direitos que ressignifica e reelabora sistematicamente sua mentalidade e visão de mundo na direção de considerar e respeitar a outra pessoa nas suas características identitárias de forma dimensional, sejam elas sociais, culturais, históricas, econômicas, questões de gênero, deficiências, geracionais, étnico-raciais, religiosas, entre outras.

Como seres da linguagem, o ser humano comunica sua forma de enxergar o mundo e suas relações. Somos seres de relações. E a relação mais horizontalizada que possibilita uma vivência mais dialógica, focando na escuta ativa e afetiva, é um caminho promissor de aprendizagem e elaboração de convivências mais empáticas, generosas e responsáveis. As relações interpessoais, que primam pelo respeito às diferenças e ao cuidado humano, são de suma importância para o desenvolvimento de convivências éticas e cidadãs. É importante observar as formas que estabelecemos nossas comunicações. A Comunicação Não Violenta (CNV) vem mostrando formas saudáveis de convívio social em busca da construção de uma cultura de paz.



Diante dessas proposições, vislumbramos que se estabeleçam novas elaborações mais humanistas e que a cultura de paz seja o veículo que consiga desatar os nós que impactam as convivências humanas em seu desenvolvimento saudável e fortaleça os laços da dignidade humana, das relações interpessoais, inclusivas, acolhedoras, respeitosas, democráticas e afetuosas.

O QUE É A CULTURA DE PAZ?

A Organização das Nações Unidas (ONU) define a Cultura da Paz como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida de pessoas, grupos ou nações baseadas no respeito pleno à vida, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. O movimento para a Cultura da Paz resulta de iniciativas capazes de transformar valores, atitudes, comportamentos e estruturas geradoras de violência.

A cultura da paz está associada à prevenção das violências, à resolução de conflitos de forma não punitiva, mas negociada, dialogada e responsabilizada. É necessário pensar e compreender a cultura da paz como outra forma de se relacionar, de estabelecer novas formas de convivência humana. Essa forma de convivência deve considerar a condição humana, singular e plural. Entender que o processo da vida é um acontecimento coletivo, compartilhado. Somos seres de relações e é por meio das outras pessoas que nos construímos, ressignificamos, reelaboramos nossa existência. Assim, é preciso compreender a diversidade humana como condição necessária para o exercício de convivências acolhedoras, respeitosas e saudáveis. Aprender a enxergar a outra pessoa como caminhante na seara da vida, como par, de um constructo de fios emaranhados que tecem cotidianamente o fazer humano.

Dulce Critelli (2012, p. 9), filósofa, diz que “os outros com os quais vivemos não são apenas nossos expectadores e, portanto, testemunhas de que somos e de quem somos. Eles constituem e sustentam, junto conosco, o que chamamos de realidade”. Sem os “outros”, portanto, não existiria o que concebemos como realidade, ethos social, pois é na relação com os outros seres humanos que nos constituímos como pessoas, como cidadãs e cidadãos. Aquilo que nos assemelha e o que nos diferencia faz parte da existência humana. Se acreditarmos na



possibilidade de desenvolver uma forma de viver melhor, em que o coletivo está inserido, então é possível vislumbrarmos a construção de uma cultura de paz.

O cuidado com a condição humana mostra a necessidade de cultivarmos uma cultura de paz, uma cultura dos direitos humanos, uma educação em direitos humanos. Os princípios e valores que garantem a vida estão articulados ao respeito às vivências singulares e plurais das pessoas em suas culturas, gerações, formas de ser, agir, nas suas crenças, suas identidades sociais e pessoais, nas suas perspectivas de mundo, nos afetos, no sentir, pensar, no ser.

Aprender a cuidar de si e do outro, da natureza, da vida em sociedade é necessário para a existência humana. Aprender práticas sociais que transitem no cotidiano escolar, social, político, familiar, comunitário, que enxerguem o outro não como algo apartado de si, mas como um ser interdependente. Sem essa mudança de mentalidade, de percepção, torna-se mais difícil a construção de uma cultura de paz.

Retomando a abordagem da filósofa Dulce Critelli (2012, p. 97), quando problematiza que o que chamamos de realidade, ou de existência humana, surge do fato de os seres humanos existirem no coletivo, em comunidade, e essa existência só se mantém enquanto eles se mantiverem correlacionados. Os outros são aquelas pessoas, somos nós, que vivenciam as experiências coletivas de medo, alegrias, infortúnios, dissabores, sabores, doenças, conquistas, dores, afetos, e esses gostos ou desgostos afetam a todas as pessoas em algum momento da vida. As maneiras de ser dos outros são nossas referências, sejam positivas, negativas, ou o guia para apontar outras possibilidades de experiências sem se deter nos dualismos.

Nessa direção, renunciar a um modelo de vida agressivo, violento, excludente, em prol de uma cultura de paz exige um redirecionamento pedagógico, um reaprender a viver em outro estilo de vida que reconheça a dignidade humana como direito fundamental para a vida social plena de todas as pessoas. Aprender sobre convivências saudáveis, respeitadas, considerar e cuidar do outro se constituem fatores fundamentais na construção processual de uma cultura de paz e não violência, seja na escola, nas famílias e na comunidade.

O que consiste em uma cultura de paz envolve um território humano delicado, em que se pode iniciar com a compreensão e consideração que ocupa



o lugar social identitário da outra pessoa. Não significa “se colocar no lugar do outro”, pois não é possível fazer esta transmutação, mas consiste em fazer o deslocamento empático, gentil, compassivo, respeitoso, generoso e solidário de buscar compreender o outro nas suas várias dimensões humanas que englobam sua forma de ser e estar no mundo, considerando que as violências são inegociáveis, porque precisam ser mitigadas e erradicadas, pois afrontam a existência humana.

Aprender a “fazer com”, “estar com” pode ser um caminho possível para relações mais inclusivas e humanistas, bem como, o desenvolvimento e efetivação de uma cultura de paz.

COMO PODEMOS PROMOVER UMA CULTURA DE PAZ?

Conforme o Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não Violência, alcançaremos esse objetivo respeitando a vida, rejeitando a violência, sendo generosos, ouvindo para compreender, preservando o planeta e redescobrimdo a solidariedade.

Assim, a promoção de uma cultura de paz passa por mudanças de mentalidades e modos de agir no nosso cotidiano. O respeito à vida, como um direito humano de todas as pessoas, é compreendido em todas as suas dimensões: direito à saúde, educação, lazer, alimentação adequada, qualidade de vida, direito ao trabalho, à vida em sociedade, a pertencer, ao respeito às características identitárias, entre outras dimensões.

Embora a proposta da Cultura da Paz busque as práticas sociais da não violência, isso não significa que devemos parar de falar sobre práticas violentas, pois é reconhecendo o quanto a sociedade e as pessoas são violentas que podemos encontrar soluções para o enfrentamento e prevenção das situações que provocam violências. Toda forma de exclusão gera violências. O sentimento de pertencimento é fundamental para a construção de uma cultura de paz. Os conflitos fazem parte da natureza humana, mas os desafios, contradições, dificuldades, discordâncias podem ser solucionadas com mediações empáticas, generosas e justas. A convivência pedagógica deve priorizar as práticas de escuta, diálogo e negociações possíveis.



A cultura de paz valoriza práticas inclusivas, acolhedoras, tolerantes, compreensivas, solidárias e respeitosas; práticas punitivas não têm espaço. A cultura de paz ensina que, ao excluirmos uma pessoa, seja um estudante, um funcionário, um familiar, dentre outros, estamos praticando violências que geram outras violências. Ao excluir um estudante das práticas escolares por comportamento agressivo e imputar a suspensão escolar, é possível que essa medida seja mais violenta do que pedagógica. Assim, a escuta responsável e compassiva é o caminho mais adequado para a prevenção e o enfrentamento das violências.

Muitos conflitos e violências vivenciados nos cotidianos das nossas vidas estão relacionados a relações de poder que envolvem identidades de gênero, questões sobre sexualidades, relações étnico-raciais, enfrentamento ao racismo, estigmas, preconceitos, capacitismo, questões socioeconômicas, entre outros. Diante desse contexto tão diverso, plural e singular, é preciso que as escolas, a sociedade de forma ampla e irrestrita dialogue sobre diversidades, diferenças, semelhanças, solidariedade, tolerância, empatia, respeito, ética, interdependência, inclusão, escuta, afeto, acolhimento, existência humana, convivências saudáveis.

Somos seres de relações. Estamos sempre em relação com a vida, as pessoas, os contextos, as coisas. Pensando nas relações interpessoais, pois é por meio do outro que nos constituímos como pessoas, podemos definir as relações interpessoais como um vínculo ou conexão entre pessoas em determinados locais e circunstâncias. Elas existem em uma infinidade de momentos (familiares, escolares, no trabalho, comunitários etc.) e são fundamentais para o desenvolvimento pessoal, afetivo, constitutivo, relacional, profissional, moral, cultural, histórico e geracional de todos nós. Os elementos fundamentais na configuração de um relacionamento saudável, que incide numa cultura de paz, incluem vários fatores, tais como: empatia, ética, diálogo, inclusão, respeito e colaboração.

A promoção da cultura de paz é possível quando se integra a cultura dos direitos humanos. Promover a efetivação dos direitos humanos para todas as pessoas é garantir o pleno direito à vida. O filósofo Marconi Pequeno (2016, p.), ao referir-se aos fundamentos dos direitos humanos, questiona sobre a razão de ser desses direitos. Ele diz que “uma resposta possível seria: eles existem para zelar, proteger ou promover a humanidade que há em todos nós, fazendo



com que o ser humano não seja reduzido a uma coisa, a um objeto qualquer do mundo”.

Marconi Pequeno (2016, p. 1) continua sua abordagem sobre os direitos humanos, ressaltando que eles são aqueles “princípios ou valores que permitem a pessoa afirmar sua condição humana e participar plenamente da vida”. E essa afirmação da condição humana precisa ter garantias e efetivação do ponto de vista da saúde mental e orgânica, situação socioeconômica, educacional, habitacional, cultural, espiritual, afetiva, entre outras. Nessa perspectiva, é possível o desenvolvimento de uma cultura de paz, na qual a condição humana não seja negada, mas respeitada e considerada na sua forma singular e plural de existência humana. A cultura de paz busca pela efetivação de valores e princípios que protejam a condição humana de todos os sujeitos de direitos.

O filósofo Byung-Chul Han chama a atenção para algumas questões da sociedade contemporânea pós-moderna às quais precisamos nos ater: “o explorar-se a si mesmo”. A exaustão e o adoecimento provêm, segundo Chul Han (2017, p. 27), do “imperativo do desempenho como um novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho”. O lema passa a ser produzir, em que as pessoas se iludem achando que são “livres”, mas estão atreladas às armadilhas da produtividade e do desempenho e seguem aceleradas sem uma pausa para contemplar a si mesmas, ao outro, à vida e, nesse ritmo acelerado, atropelado, não há espaço para a elaboração de uma cultura de paz; o sujeito caminha fragmentado, apartado, autocentrado numa visão egoica de mundo. É preciso furar a bolha para que se encontre espaço para o desenvolvimento da cultura de paz, pois o indivíduo não está desagregado de seus contextos sociais.

Byung-Chul Han (2023, p. 39) vai dizer também sobre o efeito da aceleração na vida: “a obrigação de agir, mais ainda, aceleração da vida se mostra como um meio de dominação. Se hoje nenhuma revolução parece possível, talvez seja isso porque não temos mais tempo para pensar”. Dessa forma, Chul Han propõe a reflexão sobre uma revolução necessária como agente de transformação humanista da vida em vivências saudáveis, equilibradas, estáveis. Esse autor diz que sem tempo para pausar, para a respiração consciente, para contemplar a vida, seguimos repetindo o mesmo modelo. Então, para outro modelo de sociedade e de vida, é preciso que mudanças substanciais aconteçam no nosso cotidiano e na sociedade.



Aprender a conviver, a caminhar de forma mais gregária, a olhar com o pensamento e sentimento de coletividade, de visão de comunidade é necessário para a construção de uma cultura de paz. Alguns aspectos são importantes para pensarmos sobre a construção de uma cultura de paz e o desafio de desatar os nós e fortalecer os laços humanos. O sociólogo Zygmunt Bauman (2008) traz, com muita pertinência, o ambiente líquido-moderno da produtividade e do consumo exacerbado que transforma tudo em laços fluidos, em que tudo é substituído, pessoas, coisas, e a busca insaciável do desejo, em que se mercantiliza tudo em busca de satisfação de desejos. A categoria tempo é ressignificada, segundo Zygmunt Bauman (2008, p.45), em que o tempo da “sociedade líquido-moderna de consumidores não é cíclico nem linear [...], mas um tempo pontuado usando o conceito de Nicole Aubert, por profusão de rupturas e descontinuidades”.

Diz também Bauman (2008, p. 45), citando Stephen Bertman, que vivemos numa “sociedade de uma cultura agorista e cultura apressada”, em que o tempo é pulverizado, fragmentado em uma multiplicidade de “instantes eternos”, ou seja, eventos, aventuras, episódios. A “vida agorista” do cidadão e da cidadã da era consumista, como afirma Bauman (2008, p.50), tenta explicar o motivo da pressa, do aceleração devido ao impulso de “adquirir” e “juntar” para depois “descartar e substituir” tudo até as pessoas que não atendem mais ao utilitarismo da vida e do desejo insaciável e do consumo da liquidez moderna e segue-se nesse *loop* adoeceador.

Para promover uma cultura de paz, é preciso se ater à condição humana. Compreender que os convites da sociedade pós-moderna do desempenho, da produtividade, do consumo exaurem e iludem os sujeitos, e passar a olhar e enxergar o ser em sua existência humana. Desacelerar. Olhar de forma mais integral e horizontal para as outras pessoas visando construir outras humanidades.

CULTURA DE PAZ E UM MODO DE SER NÃO-VIOLENTO

A Comunicação Não Violenta (CNV) é um componente da Cultura da Paz e pressupõe uma comunicação compassiva. Utiliza-se a não violência nas comunicações. O neto de Gandhi, no prefácio da obra “Comunicação Não-Violenta”, de Marshall Rosenberg (2006, p. 14), relata que: “uma das coisas que aprendi



com meu avô foi compreender a profundidade e a amplitude da não - violência e a reconhecer que somos todos violentos e precisamos efetuar uma mudança qualitativa em nossas atitudes”.

A CNV desenvolve habilidades de linguagem e formas de se comunicar que contribuem para desatar os nós dos entraves das relações humanas e fortalecer os laços humanos, mesmo em contextos desafiadores. Assim, a CNV, como ensina Marshall Rosenberg (2006, p. 21), ajuda-nos a reelaborar a forma pela qual nos expressamos e escutamos outras pessoas.

A cultura de paz pressupõe uma comunicação compassiva, buscando utilizar a não violência nas comunicações. Essa questão de reconhecermos que somos violentos em muitas de nossas ações cotidianas nos possibilita rever posturas atitudinais inadequadas e ressignificá-las. A CNV é uma ferramenta importante para ser utilizada no desenvolvimento de uma cultura de paz. Ela possibilita observarmos nossos comportamentos e identificarmos o que está nos afetando e, dessa forma, estabelecer atitudes que reconheçam tal condição situacional sem precisar ofender a outra pessoa.

As pessoas são diferentes, e essa assertiva é importante para compreendermos que a condição humana tem como base as diversidades e diferenças. A filósofa Hannah Arendt (2016, p. 96) diz que: “a ação humana, como todos os fenômenos estritamente políticos, está estreitamente ligada a pluralidade humana, uma das condições fundamentais de vida humana”. Assim, Hannah Arendt mostra que reconhecer a pluralidade humana é condição para a existência humana. E, ao reconhecer a pluralidade humana e sua singularidade, concebem-se algumas premissas importantes para uma cultura de paz.

Lembra-nos também Nietzsche, segundo Byung Chul-Han (2023, p. 40), que: “como falta tempo para pensar e tranquilidade no pensar, as pessoas não mais ponderam as opiniões divergentes: contentam-se em odiá-las”. Portanto, a cultura de paz tem um caminho importante a trilhar em busca de convivências éticas e cidadãs, tendo como um dos seus instrumentos a CNV. A cultura de paz se movimenta no caminho da não violência.



A CULTURA DE PAZ E A ARTE DE ESCUTAR

É preciso aprender a escutar, mas como escutar os outros? Por meio de uma escuta lúdica e empática. Como ensina Claudio Thebas (2020, p. 3), “a escuta lúdica emerge quando você se permite escutar com o coração e com o corpo”. A brincadeira, segundo o educador, tem a ver com a arte da escuta, e as pessoas adultas precisam resgatar essa ludicidade para favorecer uma escuta lúdica e empática. A empatia é a ferramenta que contribui para enxergar o outro de forma solidária, generosa e humanista. Compreender a importância do encontro com a outra pessoa, importar-se com ela e com o que ela expressa, considerar o outro, perguntar como as pessoas estão é basilar para relações interpessoais saudáveis, respeitosas, inclusivas e acolhedoras.

Escutar as pessoas em seus mundos prescinde um deslocamento de seus referenciais pessoais para adentrar no universo do outro, buscar compreender as suas necessidades, seja em meio a alegrias ou tristezas. Escutar com qualidade se aprende com base em técnicas, mas também com abertura da mente e do coração, como ensinam Cristian Dunker e Claudio Thebas (2019) em sua obra “O Palhaço e o Psicanalista”. Aprender a escutar o outro pode ser por meio de ouvir as pessoas, seja na experiência da feira livre, no intervalo das aulas, nas comunidades etc. A arte da escuta do outro começa pela possibilidade de escutar a si mesmo, como ensinam Christian Dunker e Cláudio Thebas (2019, p. 24-25).

A escuta ativa e empática precisa desenvolver habilidades de forma horizontalizada, em que se estabelece um espaço de confiança. Os autores Dunker e Thebas (2019, p. 42-59) diferenciam ouvir, que é uma faculdade sensorial, de escutar, que necessita de receptividade e acolhimento. Para escutar é preciso compreender que se constrói um espaço dialógico, onde as relações de poder se diluem em busca de equilíbrio, saindo de uma estrutura vertical para horizontal, e ao se abster de um lugar de poder, a escuta se torna uma “atitude ética e política”, como ressaltam ainda Dunker e Thebas.

Escutar o outro se coaduna com a ética do cuidado. A grande tarefa da vida é cuidar do ser, como sugere Leonardo Boff (2013, p. 63-64-69), citando Heidegger, quando fala do encontro com o ser. Estar com o ser e promover este encontro humano. Boff diz ainda que o próprio cuidado é sinônimo de ética no sentido do *ethos* grego, como cuidado de si, do outro e do planeta Terra. Essa



visão de integralidade é uma forma de ver a vida a partir de uma atitude interdependente, colaborativa, coletiva, entendendo que o compromisso consigo mesmo, com o outro, passa também pela responsabilidade socioambiental. A visão fragmentada do sujeito precisa ser suplantada pelo paradigma do cuidado, de forma urgente e necessária, para proteger o “sistema-terra e o sistema-vida”, como ensina Boff.

Essa visão de mundo e das relações humanas promove um terreno propício para a tessitura da cultura de paz, pois, para a construção de uma cultura de paz nas ações dos cotidianos das pessoas, é preciso mudanças de mentalidades que certamente irão reverberar nas práticas sociais.

Nessa direção, a Educação em Direitos Humanos, seja no campo formal ou informal, contribui para mudanças de paradigmas por uma sociedade que prime pela cultura de paz. O princípio da dignidade humana coloca o ser humano e seus direitos como centro das ações para a educação (Dnedh, art. 3º, 2013).

O fundamento dos direitos humanos está baseado na ideia de dignidade. A dignidade é o valor que considera a humanidade no sujeito de direitos, como define Marconi Pequeno (2016) em seu texto “Fundamentos dos direitos humanos”.

Assim, a educação em direitos humanos deve estar nas salas de aulas, mas também no cotidiano das pessoas, de forma ampla, na vida em sociedade, nas atitudes humanas na forma como se relaciona com os diversos grupos de pessoas, pois podemos ser pedagógicas e aprender e ensinar com nossas atitudes éticas diante da vida.

Dessa forma, os nós vão sendo desatados e os laços humanos fortalecidos no processo de ações humanas na busca necessária por uma cultura de paz. A frase do romance “A Lentidão”, de Milan Kundera (1995, p. 7), quando perguntada em seu romance “Por que o prazer da lentidão desapareceu?”, pode contribuir para uma autoanálise sobre como estamos conduzindo as nossas vidas e o quanto é importante pausar para enxergar a si mesmo, ao outro, a natureza e assim construir uma cultura de paz que respeite o coletivo humano numa perspectiva socioambiental.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante compreender que a cultura de paz está relacionada com uma visão de mundo que busca a escuta, o diálogo e a mediação para resolver conflitos, renunciando a atitudes violentas, respeitando as diversidades e as diferenças, considerando as várias formas e modos de pensar, de ser e agir no mundo. A violência é uma prática danosa que interfere fortemente nas relações humanas e que devemos sempre refletir como algo nocivo ao convívio social, geradora de sofrimentos e adoecimentos. Deve-se, coletivamente, buscar possibilidades para a sua erradicação. Escutar as necessidades das outras pessoas é fundamental para a construção de um ambiente de paz e saudável.

O espaço escolar é um ambiente onde se formam pessoas para atuar de forma responsável, crítica e cidadã na sociedade. Assim, é fundamental que, neste lugar, se priorizem espaços de diálogos, escuta de todos que compõem a comunidade escolar, que estas pessoas, entre estudantes, professores(as), gestores(as) e outros profissionais da comunidade escolar, bem como as famílias, sejam escutadas, que o diálogo seja uma prática cotidiana e que se aprenda e aprimore cada vez mais as ações pedagógicas que busquem soluções coletivas, considerando o território de cada escola e as singularidades e pluralidades das pessoas que compõem a comunidade escolar.

Não existem receitas ou manuais que deem conta das demandas da escola e de outros espaços sociais por uma cultura de paz, mas existem possibilidades para que as pessoas busquem se autoconhecer, se acolher, se escutar, desenvolver a empatia, a gentileza, a consideração pela outra pessoa, pois nada está determinado; todo processo humano é um vir a ser, e, neste caminhar, quanto mais se promove abertura nas relações humanas, se abre a mente e o coração para compreender a si mesmo e ao outro, estaremos mais próximos da construção de uma cultura de paz. É importante pensar a cultura de paz como um processo sistemático, permanente, integrado, intersetorial, interdisciplinar e protagonista.

Por fim, a cultura de paz necessita que todas as pessoas se sintam pertencentes e cuidadas, e este processo é uma via de muitas mãos que poderá desatar os nós e fortalecer os laços humanos.



REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Por uma cultura da paz, a promoção da saúde e a prevenção da violência**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 44 p.: il. – (Série F. Comunicação e Educação em Saúde). Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cultura_paz_saude_prevencao_violencia.pdf Acesso em: 8 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, p. 33. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 8 out. 2023.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BOFF, Leonardo. **O Cuidado Necessário: na vida, na saúde, na educação, na ética e na espiritualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CRITELLI, Dulce Mara. **História Pessoal e o Sentido da Vida: Historiobiografia**. São Paulo: EDUC: FAPESP, 2012.
- DUNKER, Christian; THEBAWS, Claudio. **O Palhaço e o Psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**. São Paulo: Planeta Brasil, 2019.
- HAN Byung- Chul. **Vita Contemplativa ou sobre a inatividade**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2023.
- HAN Byung- Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis-RJ, Vozes, 2017.
- KUNDERA, Milan. **A lentidão**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.



Manifesto 2000 UNESCO (Cultura da paz). **Direitos Humanos:** por um novo começo. Disponível em: https://www5.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/manifesto_2000_UNESCO_cultura_da_paz.pdf . Acesso em: 8 out. 2023.

PEQUENO, Marconi. **O fundamento dos direitos humanos.** Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/wp-content/uploads/2014/04/O-FUNDA-MENTO-DOS-DIREITOS-HUMANOS.pdf> Acesso em: 10 out. 2023.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta:** técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

THEBAS, Cláudio. **A arte da escuta:** uma conversa com Cláudio Thebas sobre empatia. Disponível em: <https://www.inteligenciadevida.com.br/pt/conteudo/a-arte-da-escuta-uma-conversa-com-claudio-thebas-sobre-empatia/> Acesso em: 10 out. 2023.



2

DIREITOS HUMANOS E SAÚDE MENTAL: O “NOVO” MAL-ESTAR DA CIVILIZAÇÃO²

Rossana Carla Rameh-de-Albuquerque ⁽¹⁾

Mharianna Phaitter Silva Arruda ⁽²⁾

Lucas da Silva Gomes de Freitas ⁽³⁾

⁽¹⁾ ORCID: 0000-0002-5273-1476; psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), docente do Centro Universitário UniFBV, pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Álcool e outras Drogas da Universidade Federal de Pernambuco (Gead/UFPE), Brasil, E-mail: rossana.albuquerque@reitoria.ifpe.edu.br.

⁽²⁾ ORCID: 0000-0002-7682-6410; discente de psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), E-mail: mharianna.phaitter@ufpe.br

⁽³⁾ ORCID: 0009-0003-7909-300x; discente de psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brazil, E-mail: lucas.gfreitas@ufpe.br.



INTRODUÇÃO

O debate entre Direitos Humanos e Saúde Mental vem ganhando cada vez mais espaço nos meios acadêmicos devido à inter-relação direta na necessária construção de uma sociedade justa e inclusiva. Sendo os direitos humanos universais e inalienáveis, sua aplicação deve ser garantida a todas as pessoas, independentemente de sua condição mental ou emocional. Assim também deve ser o debate no âmbito escolar.

A interseção entre direitos humanos, saúde mental e autocuidado é um campo de estudo cada vez mais crucial na sociedade contemporânea. Este capítulo é o resultado de uma breve, porém importante, reflexão conduzida durante a 2ª Mesa de Diálogo, intitulada “Pautas da Educação em Direitos Humanos: Saúde, Inclusão”. Nesse encontro, a discussão foi além das superfícies e mergulhou nas complexidades do que alguns autores identificam como o “novo” mal-estar da civilização (Birman, 2001).

2 DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt10cap2>

Infelizmente, de modo frequente, ao longo da história, a saúde mental foi negligenciada e estigmatizada. Esse processo resultou em graves violações dos direitos humanos das pessoas. Direitos que foram consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (OMS, 2002). Segundo Amarante (2018), em um artigo que faz uma certa cartografia histórica e epistemológica da construção das políticas públicas de saúde mental e atenção psicossocial a partir do Sistema Único de Saúde (SUS), tal processo de negligência, em contraponto, também traz a luta pelo direito das pessoas que sofrem de transtornos mentais. No mesmo texto, o autor propõe uma perspectiva que identifica as ações e as estratégias relacionadas ao aspecto da participação social na construção das políticas públicas de saúde mental, buscando circunscrever o mérito deste percurso de reforma psiquiátrica no Brasil e no SUS.

Sabemos que o direito à saúde é amplo e nele está contido o direito à saúde mental. No entanto, este recorte nem sempre recebeu o mesmo cuidado que a saúde física. A discriminação e o preconceito contra pessoas com transtornos mentais ou problemas emocionais têm sido uma realidade difícil, triste e contínua em muitos países, levando ao descumprimento de seus direitos fundamentais (Cedihus, 2023). Assim, cabe à escola tratar desse tema de modo prioritário (Bressan, 2014).

Este capítulo busca percorrer algumas das implicações dessas teorias complexas e suas conexões com a realidade atual. Além das questões de subjetividade e autocentramento da contemporaneidade — em tempos de uso excessivo de telas e redes sociais —, exploraremos as novas formas de subjetivação, o impacto das drogas, a violência, os efeitos psicológicos da pandemia de Covid-19 e a polarização política como fontes de sofrimento mental nos dias de hoje.

A relevância desse debate transcende o âmbito teórico e filosófico, uma vez que lança desafios significativos para a saúde mental da sociedade em geral. Para os profissionais da educação envolvidos na promoção dos direitos humanos, essas questões provocam uma reflexão essencial: como está o nosso próprio autocuidado? Numa época em que o cuidado de si se tornou uma “obrigação”, é fundamental ponderar sobre o papel do Estado e dos sistemas de apoio na promoção da saúde mental. Assim, como dito, este capítulo é uma exploração dessas questões complexas e uma chamada à ação para enfrentar os



desafios contemporâneos relacionados aos direitos humanos, saúde mental e autocuidado.

REFLEXÕES SOBRE AS ORIGENS E TRANSFORMAÇÕES DO SOFRIMENTO NA CIVILIZAÇÃO: UMA PONTE DE FREUD A JOEL BIRMAN

Sigmund Freud, em sua obra “O Mal-Estar na Civilização”, empreende uma exploração profunda das raízes do sofrimento humano. O autor argumenta que o cerne desse mal-estar reside na repressão social, originando-se de diversas fontes, seja em nível social ou familiar, e das estruturas constitutivas do Id, Ego e Superego (Freud, 1996).

A partir da teoria freudiana, emerge a perspectiva de que o principal catalisador dos distúrbios psicológicos contemporâneos é o conflito entre as normas sociais e os impulsos primordiais do ser humano. Freud identifica três fontes fundamentais de sofrimento: o corpo humano, o mundo exterior e as relações interpessoais. Desses três, destaca que as relações humanas são as mais difíceis de lidar (Freud, 1996).

Para além das fontes de sofrimento destacadas por Freud, a complexa interação entre as regras sociais e os impulsos inatos do ser humano é um ponto crítico. Isso é evidenciado por momentos cruciais da vida, como a transição da adolescência para a vida adulta (Estanislau; Flanzer, 2009) e o processo de envelhecimento (Altman, 2011), que frequentemente são acompanhados de conflitos e angústias. Essas pressões sociais muitas vezes forçam os indivíduos a se conformarem às normas preestabelecidas, frequentemente em desarmonia com seus desejos e necessidades intrínsecas (Freud, 1996).

Os debates acerca do tema também exploram a noção de que o embate entre as regras sociais e os impulsos primitivos, como o desejo e a busca pelo prazer, pode ser o principal catalisador dos distúrbios psicológicos que afligem a sociedade contemporânea, ecoando as ideias de Freud. Essa análise lança luz sobre a dinâmica complexa entre a organização social e a busca pela autenticidade, destacando um dos desafios fundamentais da vida moderna: a constante tensão entre a conformidade e a expressão genuína do *self*.

A influência da modernidade na fragmentação da subjetividade é um tema de destaque na compreensão do “mal-estar” contemporâneo, tendo como



exemplo notório o filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin (1936). Nesta obra cinematográfica, acentua-se a alienação do trabalhador na era moderna, evidenciando de forma vívida a desconexão não apenas entre indivíduos, mas também entre o próprio indivíduo e sua humanidade. Chaplin retrata um cenário no qual o indivíduo, preso à esteira de produção e submetido a ritmos acelerados, perde gradualmente sua identidade e conexão com sua humanidade intrínseca. Essa representação da desconexão entre o indivíduo e sua própria humanidade, agravada pela incessante busca por eficiência na linha de produção, lança luz sobre a fragmentação da subjetividade na sociedade moderna.

A análise das origens e transformações do sofrimento na civilização, evoluindo ao longo do tempo, encontra uma atualização crítica e significativa na obra de Joel Birman, “O Mal-Estar na Atualidade”. Nesta obra, Birman argumenta que o mal-estar contemporâneo é, em grande parte, resultado da fragmentação da subjetividade, que por sua vez desencadeou uma reação peculiar: o autocentramento do indivíduo no “Eu”, frequentemente moldado pelo paradoxo estético do olhar do outro. Sua contribuição oferece uma exploração abrangente e contemporânea das raízes do mal-estar, situando-o nas complexidades da sociedade atual (Birman, 2001).

Birman salienta que a fragmentação da subjetividade contemporânea traz consigo um novo paradigma de autocentramento, que se diferencia do individualismo moderno. Enquanto a subjetividade moderna se desenvolvia em torno da reflexão sobre a interioridade e autorreflexão, a subjetividade contemporânea se caracteriza por um autocentramento direcionado para a exterioridade, onde a dimensão estética influenciada pelo olhar do outro desempenha um papel proeminente (Birman, 2001).

Além disso, Birman destaca a importância da compreensão psicanalítica do sujeito, enfatizando a relação dual narcísica como um componente central na compreensão da subjetivação contemporânea. Essa relação é vista como uma armadilha que ilude o sujeito na busca pela completude imaginária, desempenhando um papel fundamental na formação do mal-estar na atualidade. Assim, a obra de Birman oferece uma valiosa perspectiva para a análise psicanalítica da cultura e do mal-estar contemporâneo, e nos desafia a explorar o potencial heurístico da perversão como uma chave para compreender as complexidades da subjetividade contemporânea (Birman, 2001).



A crescente tendência ao autocentramento na sociedade atual, acompanhada pelo afastamento das relações interpessoais e, em alguns casos, até mesmo das estruturas estatais, desencadeia consequências significativas para a saúde mental. A incessante busca pela individualidade pode, em muitos casos, acarretar prejuízos, uma vez que as conexões interpessoais desempenham um papel vital em nossa saúde psicológica e bem-estar emocional.

A interpretação que estabelece uma conexão entre o que acontece na sociedade e no campo da saúde mental revela um aspecto importante do mal-estar contemporâneo. Esse mal-estar é caracterizado por uma ética que envolve a violência, onde a alteridade do outro é anulada, ou seja, a individualidade e os direitos do outro são ignorados, e o outro é usado como um objeto para satisfazer os desejos. Por isso, não é surpreendente que muitos problemas de saúde mental, como depressão, síndrome do pânico, toxicomanias, distúrbios psicossomáticos e preocupações com a imagem corporal, estejam relacionados a essa ética da violência (Birman, 2001).

Joel Birman argumenta que todos esses problemas psicológicos refletem um padrão comum nas relações interpessoais da sociedade contemporânea. Esses sintomas surgem de uma busca ilusória por reconhecimento e completude, frequentemente resultando na desumanização do outro, tratado como um objeto descartável (Birman, 2001). Assim, a importância das conexões interpessoais se torna ainda mais evidente, pois desempenham um papel crucial em contrabalançar esse padrão e promover o bem-estar emocional e psicológico.

Ademais, a pressão pela validação, frequentemente expressa nas redes sociais, amplamente utilizadas nesta década, por meio de curtidas e aprovação, adiciona uma camada a mais a esse fenômeno complexo do “olhar do outro”, exercendo um impacto notável na saúde mental. Essas considerações sublinham a necessidade de compreender as complexidades e desafios da modernidade, bem como o seu papel na geração do “mal-estar” contemporâneo.

Em outro momento, poderíamos também refletir sobre as ideias trazidas por Bauman (2001), que vão ao encontro das reflexões de Birman, especialmente sobre a desumanização que nos coloca enquanto “objetos descartáveis”. Para Bauman, podemos atestar que a sociedade e a modernidade são “líquidas”, “imediatas”, “leves”, “fluidas” e seguidamente mais dinâmicas que a modernida-



de “sólida” que as precedeu. Ou ainda, trazer reflexões acerca da “Sociedade do Cansaço” na qual o cansaço é uma resposta do corpo ao excesso de positividade e exigências que a sociedade nos impõe, especialmente considerando o mundo capitalista e nossa relação com o trabalho (Han, 2015). No entanto, para esse debate, ficaremos com os autores por ora discutidos.

FATORES CONTEMPORÂNEOS DE SOFRIMENTO MENTAL: NOVAS FORMAS DE SUBJETIVAÇÃO E DESAFIOS DA ATUALIDADE

Em um cenário marcado por transformações sociais e desafios incessantes, torna-se crucial examinar os elementos que contribuem para o sofrimento mental atualmente. Ao mergulharmos nas novas formas de subjetivação, no aumento do consumo de substâncias psicoativas, na polarização política e nas consequências psicológicas da pandemia de Covid-19, podemos vislumbrar a complexidade desse panorama de inquietação psicológica.

A sociedade contemporânea está em um eterno processo de redefinição de normas e conceitos. Esse movimento natural de evolução pode gerar sentimentos de desorientação e desconforto à medida que as pessoas buscam se adaptar a essas mudanças em constante progresso. A incessante busca por reconhecimento e validação em um contexto em que as normas estão em constante mutação pode ser fonte de sofrimento psicológico significativo.

A partir de uma época caracterizada pela hiperconectividade, marcada pelo acesso constante à internet e às redes sociais, a saúde mental é confrontada com desafios singulares. A constante pressão de permanecer online e a exposição a uma enxurrada de informações frequentemente resultam em sentimentos de isolamento, ansiedade e depressão. A comparação constante com padrões de vida idealizados nas redes sociais amplia os sentimentos de inadequação e baixa autoestima (Souza e Cunha, 2020).

Em uma revisão bibliográfica integrativa, na qual foram referidos estudos em língua portuguesa ou inglesa dos últimos 5 anos (2018-2023), viu-se que os impactos do uso de redes e mídias sociais na saúde mental dos usuários de internet são de grande magnitude. Tais estudos mostram que é factual o uso excessivo das mídias sociais e que este pode ter um impacto negativo na saúde mental das pessoas, notadamente entre adolescentes, jovens adultos e



idosos. Dos efeitos mais comuns citados se observam o estresse, o isolamento social, a depressão e o aumento dos transtornos de ansiedade (Martins; Brandão; e Mott, 2023).

É pertinente mencionar os fatores biológicos e as experiências familiares, que se configuram como uma peça importante do quebra-cabeça da saúde mental, tendo em vista que as influências genéticas e o funcionamento do sistema familiar são capazes de predispor indivíduos ao adoecimento psíquico. Entretanto, somado a isso, o uso desordenado das telas, redes sociais e demais desafios circunscritos nessas esferas, em paralelo, afetam a saúde mental, criando um terreno propício à construção da subjetividade em meio ao sofrimento mental.

Refletindo ainda sobre o sofrimento mental na contemporaneidade, é preciso discorrer sobre a questão do consumo de drogas e seu impacto, especialmente entre os jovens. Na medida em que esse consumo se torna mais intenso, há um crescente aumento do sofrimento mental, sobretudo ligados ao domínio do humor e observados por meio de sintomas de depressão e ansiedade (Sousa e Sousa, 2021).

Filgueira, Silva e Silva (2018), em um material didático produzido para a prevenção de saúde mental de adolescentes e jovens do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), discorrem que

Evidências científicas mostram que, apesar da genética ter um importante papel na nossa saúde, não é ela, na maioria das vezes, que define o desenvolvimento de doenças. O modo pouco saudável de viver das pessoas, ou seja, o sedentarismo e a alimentação não saudável, o consumo de álcool, tabaco e outras drogas, a correria da vida cotidiana, a competitividade e o isolamento do homem nas cidades são condicionantes diretamente relacionados à produção das doenças modernas (Filgueira, Silva e Silva, 2018).

Ainda em âmbito recente, podemos resgatar a pandemia de Covid-19 como produtora de um profundo impacto na saúde mental em escala global. O isolamento social, o medo da infecção e a perda de entes queridos criaram um ambiente carregado de estresse e ansiedade generalizada. Mesmo com o posterior controle da pandemia, as consequências psicológicas perduram, à medida que as pessoas tentam se recuperar de experiências traumáticas e se ajustar a uma nova realidade (Opas, 2023).



Apesar de Borges e Vidigal (2019) observarem que as diferenças ideológicas e de opinião entre os partidos mais disputados são de baixa expressividade; e ainda encontrarem evidências de uma crescente convergência ideológica entre os diversos segmentos do eleitorado ao longo do tempo; vê-se em paralelo que a polarização política se intensificou em várias partes do mundo, especialmente no período de Covid-19, com opiniões extremas frequentemente disseminadas através das redes sociais, gerando estresse e insegurança emocional. A disseminação de informações tendenciosas e notícias falsas amplia a divisão e a hostilidade entre grupos, o que culmina em tensões que afetam jovens e adultos (Dunker, 2022).

Diante desses desafios, a promoção da saúde mental emerge como uma prioridade. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais e psicológicas se revela como um ponto essencial para enfrentar as complexidades da contemporaneidade. Isso abarca o cultivo de estratégias saudáveis de enfrentamento, a busca por apoio social e o acesso a serviços de saúde mental para a construção do bem-estar coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que exploramos a intrincada relação entre direitos humanos, saúde mental e autocuidado, somos confrontados com a urgência de repensar nossa abordagem diante do “novo” mal-estar que permeia nossa civilização. Desde as reflexões pioneiras de Freud, que identificava a repressão social como a raiz do sofrimento, até a atualização oferecida por Joel Birman, que nos convida a compreender a fragmentação da subjetividade na contemporaneidade, somos desafiados a repensar nossa relação com o Eu e o olhar do outro.

A multiplicidade de fontes de sofrimento mental na atualidade — novas formas de subjetivação, o uso de drogas, a violência, a pós-pandemia de Covid-19 e a polarização política — nos convoca a uma profunda reflexão enquanto educadores engajados com os Direitos Humanos: como está nosso próprio autocuidado? Mais do que uma opção, cuidar de si torna-se uma “obrigação” incontornável. No entanto, é imperativo reconhecer que o Estado também desempenha um papel crucial nesse processo, e caso não cumpra seu papel, cria-se um ambiente propício para o florescimento do “novo mal-estar” da sociedade.



O bem-estar mental de todos os cidadãos necessita de políticas públicas fortalecidas, em especial nos quesitos saúde, educação, segurança, alimentação; ou seja, é preciso que os Direitos Humanos sejam respeitados para a efetiva garantia do “bem viver”.

O autocuidado transcende a adesão a práticas saudáveis; é um ato de amor e generosidade dirigido a nós mesmos. Significa olhar para nossa própria existência com a mesma compaixão que oferecemos aos outros. Envolve cultivar hábitos benéficos, proteger-se de influências nocivas e, sobretudo, aceitar-se com amor e generosidade.

Além das práticas individuais, é fundamental buscar ajuda profissional, manter uma perspectiva otimista, assegurar um sono restaurador, desenvolver habilidades para lidar com o estresse, ansiedade e depressão, manter-se fisicamente ativo e buscar uma alimentação saudável. Sabe-se que não é fácil manter todas essas questões “na ordem do dia”; no entanto, esses elementos se entrelaçam para formar um alicerce sólido para a manutenção da saúde mental positiva.

Ao nos aprofundarmos na classificação dos direitos fundamentais, percebemos a importância de promover uma visão abrangente dos Direitos Humanos. A Constituição os classifica em cinco grupos distintos, destacando a interconexão e interdependência entre eles: direitos individuais, coletivos, sociais, à nacionalidade e políticos. Este entendimento é essencial para a promoção de uma sociedade justa e inclusiva.

Por fim, ao contemplarmos o conceito de “Bem Viver” das comunidades tradicionais, somos chamados a repensar nosso relacionamento com a natureza e a sociedade. Este conceito desafia a visão utilitária que considera a terra e a natureza meramente como recursos para a produção de bens, propondo uma abordagem mais holística e integrada, na qual reconhecemos nossa interconexão com todos os seres humanos e com o ambiente que nos cerca.

Além disso, é imperativo reconhecer que a promoção do autocuidado e da saúde mental transcende as fronteiras individuais e alcança o âmbito coletivo. Instituições educacionais desempenham um papel vital ao criar ambientes que fomentem o bem-estar de educadores e alunos. Políticas públicas que incentivem práticas de autocuidado e ofereçam suporte psicológico são fundamentais para fortalecer a saúde mental de toda a comunidade educacional. Portanto, a



responsabilidade do Estado vai além da legislação e se estende à implementação de medidas concretas que promovam o bem-estar mental de seus cidadãos.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Miriam. O envelhecimento à luz da psicanálise. *J. psicanal.*, São Paulo, v. 44, n. 80, p. 193-206, jun. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352011000100016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 out. 2023.

AMARANTE, P; e NUNES, M.O. **A reforma psiquiátrica no SUS e a luta por uma sociedade sem manicômios.** *OPINIÃO • Ciênc. saúde colet.* 23 (6) • Jun 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/tDnNtj6kYPQyvtXt4JfLv-DF/?lang=pt#>> Acesso em 12 out. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 304 p. ISBN: 852000492X.

BORGES, A.; VIDIGAL, R. **Do lulismo ao antipetismo? Polarização, partidatismo e voto nas eleições presidenciais brasileiras.** *Opin. Pública*, v. 24, n. 1, p. 53-89. Campinas, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/pVWZ-C8RnnP6d3pnQKygCPRg/>. Acesso em 12 out. 2023.

BRESSAN, R. A. **Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber.** São Paulo: Artmed, 2014.

CEDIHUS. Centro de Estudos em Direitos Humanos e Saúde. **Direitos Humanos e Saúde Mental: promovendo a dignidade e a inclusão.** 2023. Disponível em: <https://sites.usp.br/cedihus/direitos-humanos-e-saude-mental-promovendo-a-dignidade-e-a-inclusao/>. Acesso em 13 out. 2023.

DUNKER, C.I.L. **O fio vermelho da política na Psicopatologia Fundamental.** Editorial • *Rev. latinoam. psicopatol. fundam.* 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/FytFWvpHPBTJsftv7LMFL6L/#> Acesso em: 02 out. 2023.



ESTANISLAU, G. M.; FLANZER, Sandra Niskier. **A entrada na adolescência**. Estilos clin., São Paulo, v. 14, n. 27, p. 124-133, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282009000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 out. 2023.

FILGUEIRA, A. C. G.; SILVA, G. M.; e SILVA, J.V. (Orgs). **Fique esperto: orientações de saúde para adolescente**; projeto gráfico, diagramação e capa Hanna Andreza Fernandes Sobral; revisão linguística Célio José Fiel da Silva Júnior. – Natal: IFRN, 2018.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

MARTINS, V.C.R.; BRANDÃO, A.A.L.; MOTT, A.S.M. **Redes sociais e seus impactos sobre a saúde mental**. Revista FT (*on line*). Rio de Janeiro, 2023.

GONÇALVES, J. **O Bem-viver e a radicalidade de sonhar outros mundos**. Usina de Valores: 2018. Disponível em: <https://usinadevalores.org.br/o-bem-viver-e-a-radicalidade-de-sonhar-outros-mundos/#:~:text=%E2%80%9CBem%20Viver%E2%80%9D%20%C3%A9%20um%20nome,modo%20poss%C3%ADvel%20de%20se%20organizar>. Acesso em: 02 out. 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

TEMPOS MODERNOS. Direção e produção: Charles Chaplin. 87 minutos. 1936. OMS. ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível em: <<http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos>>.Genebra: OMS, 2002.

OPAS. Organização Panamericana de Saúde. **Coronavirus**. Folha informativa. Disponível em: https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=Cj0KCQjwsp6pBhCfARIsAD3GZuYpSOJ4-YiRk-dod4rwcyl2g30E95Eb59adS0UGiH5ytT1jijrbQrWcaAiHfEALw_wcB. Acesso em: 11 out. 2023.

SOUSA, A. L. P. Martins De. SOUSA, F. D. T. **A saúde mental e as drogas: uma revisão sobre os transtornos mentais dos usuários de drogas no Brasil**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 04, Vol.



11, pp. 156-170. Abril de 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/drogas-no-brasil>. Acesso em: 04 set. 2023.

SOUZA, K.; CUNHA, M. **Impactos das redes sociais digitais na saúde mental de adolescentes e jovens. In: Workshop sobre as implicações da computação na sociedade (WICS), 1, 2020, Cuiabá. Anais [...].** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 49-60. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wics/article/view/11036>. Acesso em: 13 out. 2023.



3

POLÍTICA GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES³

Daniela Torres Barros ⁽¹⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9744-2187>. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, psicóloga, pesquisadora, Brazil, E-mail: danielatorres@recife.ifpe.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente capítulo trata de um estudo qualitativo que realizou uma análise foucaultiana (Foucault, 1998; 2005) das políticas públicas em gênero e diversidade no Brasil, desde a Constituição de 1988. Para isso, foi realizado um mapeamento da legislação e de políticas relacionadas a gênero e diversidade sexual no período de 1988 até 2023, situando-as em contexto histórico e social, de maneira a compreender melhor as tessituras e atravessamentos discursivos.

Assim sendo, observamos idas e vindas no campo dos direitos humanos, com avanços relevantes nos governos de Lula e perdas severas, sobretudo na ruptura da democracia do país mediante golpe jurídico-midiático-parlamentar. Na ocasião, houve uso do pânico moral como estratégia política de manipulação de massas. O momento foi marcado pelo recuo abrupto de conquistas e pelo fortalecimento da ultradireita conservadora e do fundamentalismo cristão, baseado no discurso antifeminista.

Tal acontecimento descrito acima desvelou a fragilidade da democracia brasileira, uma democracia que pode ser facilmente suspensa quando não se encontra mais a serviço dos interesses da elite socioeconômica do país e dos interesses do capital internacional (Braz, 2017; Hemidas; Lira, 2020). Atualmente, o Brasil parece respirar novos ares de progressismo com a retomada de Lula



e a agenda de esquerda de retomada de direitos humanos e redução das desigualdades, interrompida anteriormente.

PARA COMEÇO DE CONVERSA...

Primeiramente, seria relevante situar o que é discurso em Foucault. A análise de discurso, sob a perspectiva foucaultiana, é fundamentada na vontade de verdade e atravessada por um poder que produz, cerceia e organiza. Portanto, o discurso é formado por aquilo que é dito, interdito e atravessado por estruturas arquitetônicas, documentos, leis e registros (Foucault, 1998; 2005).

Notadamente, observamos o uso de diferentes terminologias no que concerne às Políticas de Gênero. Inicialmente, era largamente utilizado o termo “mulher” para designar políticas públicas e estudos na área. Em seguida, foi introduzido o uso de estudos e políticas feministas, e posteriormente surgiu a categoria gênero. Essa mudança decorreu como uma espécie de higienização, pois oferecia menos resistência do que o feminismo, vinculado aos questionamentos de aborto, de religião e sobre o patriarcado (Nicolete *et al.*, 2020). Ademais, a nomenclatura “Diversidade”, quando utilizada isoladamente, parece apagar a sexualidade e extingui-la.

Mais precisamente sobre a sexualidade, ela é descrita por Foucault (1994) como um dispositivo, não como um tabu, mas algo que incita, agrega discursos, procedimentos, registros, interfere na disposição arquitetônica e no ordenamento jurídico que controla e doméstica os corpos para o trabalho. O autor sugere como alternativa às práticas de governamentalidade o cuidado de si (Foucault, 2005). Uma política pública ancorada no cuidado de si ocupa-se muito menos em delimitar o que é certo e errado, ou em disciplinar os corpos, mas segue em direção à reflexão sobre a forma de se relacionar consigo e com os outros e práticas que ampliem o prazer e bem-estar.

O gênero foi um conceito científico, desenvolvido e cunhado a partir da observação de diferentes culturas com manifestações, papéis sociais e leituras dos corpos de maneira singular. No Brasil, o conceito de gênero foi o de Joan Scott (1995), que enfatizava a construção sociohistórica e o questionamento de qualidades fixas. Mais adiante, tivemos a influência do conceito de Judith Butler (2006; 2008) de gênero, colocando-o enquanto uma ilusão de linearida-



de entre identidade, desejo e performance, a heteronormatividade, e os corpos que não destoam do padrão estão mais sujeitos à violência.

Historicamente, o gênero e a sexualidade funcionam como espécie de aglutinador da direita, mais recentemente, com campanhas religiosas contra a “ideologia de gênero” acionadas em diversos lugares do mundo, a fim de condensar forças contra um inimigo comum: a esquerda, a diferença, a liberdade sexual. Ao falar em moralidade, inicialmente, é preciso situar o nascimento do termo “Ideologia de gênero”. Emergiu no seio da Igreja Católica, mais precisamente, durante a Conferência Episcopal do Peru em 1998, encontrou eco e proliferou-se no fundamentalismo cristão. A expressão procura evidenciar os perigos escondidos no conceito de “gênero”, que produz reflexão sobre a naturalização de papéis sociais e, conseqüentemente, atacaria a noção de família e a religião definidas pela perspectiva cristã, na qual se explicita claramente o discurso antifeminista (Tavano; Leão, 2020).

Outrossim, conforme uma das definições no dicionário Michaelis (2019), ideologia seria “conjunto de concepções abstratas que constituem mera análise ou discussão sem fundamento de ideias distorcidas da realidade”. Nesse ponto, Foucault (2005) já denunciava o caráter problemático do uso da categoria analítica ideologia, por pressupor um discurso verdadeiro, primordial e um outro valorado como deturpação, portanto, menos válido.

O advento da “ideologia de gênero” parece denunciar o caráter político do gênero, classificando-o como temerário, portanto, algo a ser combatido, extinto. Essa invenção discursiva (ideologia de gênero) parece ter sido essencial para o desenvolvimento de uma espécie de nova guerra santa ou nova cruzada. Uma luta agregadora de forças cristãs contra o mal e a ameaça dos “bons costumes”.

Nessa conjuntura, um conceito crucial a ser compreendido é o de Pânico Moral, cunhado pelo sul-africano Stanley Cohen (1972), o qual refere-se ao uso do medo e da moralidade como ferramenta política

Uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de Direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorre-se a formas de enfrentamento



ou desenvolvem-nas. Então a condição desaparece, submerge ou deteriora e se torna mais visível. Algumas vezes, o objeto do pânico é absolutamente novo e outras vezes é algo que existia há muito tempo, mas repentinamente ganha notoriedade. Algumas vezes o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore e na memória coletiva. Outras vezes ele tem repercussões mais sérias e duradouras e pode produzir mudanças tais como aquelas em política legal e social ou até mesmo na forma como a sociedade se compreende (Cohen, 1972:9).

Ou seja, o Pânico Moral elege objetos de investimento (situações, pessoas, grupos) a serem estereotipados e olhados com terror pelas mídias, religiões e pode ter efeito passageiro ou repercussões mais perenes e transformações mais profundas.

Posto isso, percebemos que os atravessamentos de gênero e de sexualidade provocam tensionamentos e o campo dos direitos humanos se torna um terreno de constante luta, avanços, retrocessos e resistência. Nesse contexto, o campo educacional é considerado um lugar estratégico, de acordo com Pierre Bourdieu (2002). Nessa perspectiva, a escola não é vista como um lugar romantizado de encontro e acesso ao conhecimento.

Na perspectiva pós-estruturalista, a escola é uma “fábrica de subjetividades”, que delimita, categoriza e opera a marcação de diferenças (Louro, 2000; 2011; Foucault, 1994; 2005), além de ser responsável por fazer o crivo entre aqueles que sabem e os que não sabem (Foucault, 1994). É ainda espaço de socialização secundária, de encontro com a diferença. Por sua vez, Heloisa Moreira *et al.* (2022) defendem a importância da escola e do ensino e debate de temas controversos (sexualidade, racismo, violências etc.) como uma maneira de suscitar e fortalecer a democracia. Ao longo deste capítulo, veremos os embates e entrelaçamentos discursivos que permeiam essas questões.

AVANÇOS, RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS

A constituição do Estado brasileiro foi marcada pelo patriarcalismo, racismo e classismo (Logunes, 2020). Todavia, existem alguns marcos legais que podem servir de esteio no campo dos direitos de gênero e diversidade na educação. O primeiro deles é a Constituição de 1988, a qual garante o direito à educação para todos, em sua cláusula pétrea: “bem de todos, sem preconceitos de



origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, IV). Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases refere-se ao combate de todas as formas de discriminação na educação (Brasil, 1996); enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) comprometem-se com a transversalidade do gênero e da sexualidade nos conteúdos educacionais do ensino brasileiro (Brasil, 1997).

Ao longo da década de 90 e início dos anos 2000, o Brasil tornou-se signatário da ONU e de importantes tratados internacionais (Vianna e Cavaleiro, 2011); destacando a Convenção do Belém do Pará (Brasil, 1996) no tocante aos direitos das mulheres. Além disso, algumas leis avançaram no combate às violências sexuais e de gênero, como a legislação que institui o Assédio Sexual, em 2001 (Brasil, 2001); a Lei Maria da Penha (2006), que cria mecanismos de proteção à mulher vítima de violência doméstica; a ampliação do conceito de estupro que extrapola a penetração pênis-vagina (Brasil, 2009).

O Governo Lula, a partir de 2004, trouxe avanços significativos no campo dos direitos das mulheres e da população LGBTQIA+. Dentre eles, nota-se: a criação de conselhos, conferências como estratégia de fortalecimento da participação popular na formulação e acompanhamento de políticas públicas, com destaque para a VI Conferência Nacional de Educação – marcada pela participação de ONGs, pais, movimentos sociais, representantes do Movimento de Mulheres e LGBTQIA+ (2010); a instituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e, posteriormente, a inclusão da SECAD, passando a ser SECADI (Nicollete; Ferro, 2020).

Nesse momento, houve a criação do Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM); do Programa Brasil Sem Homofobia (2004), que previu ações intersetoriais (segurança, saúde, educação); e do Programa Saúde e Prevenção nas Escolas, que colocou a educação em articulação com o campo da saúde, em 2004; em 2005, a organização de cursos de formação para docentes, que reverberaram no cotidiano escolar; o Prêmio “Construindo Igualdade de Gênero”; nas universidades, aumentaram o número de núcleos de pesquisa e de atividades de extensão relativas às temáticas (Bortuloni; Vianna, 2022). Contudo, havia baixo investimento financeiro e, por consequência, pouca capilaridade dos programas e iniciativas (idem), e a orientação sexual era cen-



trada na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, restrita às aulas de biologia (Altmann, 2013).

Durante o governo Dilma, percebemos desdobramentos no sentido de continuidade das conquistas quando a tipificação de novos crimes (feminicídio, importunação sexual, atentado violento ao pudor) foi relevante para desnaturalizar violências sexuais e o assassinato de mulheres por “crimes passionais” ou “de honra”. Ademais, a partir de 2015, emergiram nas universidades núcleos e comissões de combate à violência e discriminação (Santo, 2019).

Todavia, houve a repercussão da polêmica sobre o “kit gay”, material educativo a ser distribuído nas escolas, acusado de ser impróprio para estudantes, que mobilizou a direita e a bancada evangélica e pressionou o cenário político. Nessa época, começou a disseminação da visão depreciativa de professores e movimentos sociais. Desta feita, em 2014, institucionalizou-se o Projeto de Lei da Escola sem Partido, o Plano Nacional de Educação 2014/2024 com a supressão da palavra gênero; os planos estaduais e municipais entraram em disputa e eclodiram projetos de lei proibicionistas em todo o país (Bortuloni e Vianna, 2022).

Com a justificativa de “proteger” os valores da família, em 2015, foi apresentado o Projeto de Lei nº 3.262/2015, pelo deputado federal Eduardo Bolsonaro. Após ele, vários outros foram apresentados pelo partido de Jair Bolsonaro, o Partido Liberal (PL), com esse mesmo objetivo, defendendo a educação domiciliar (*homeschooling*). Trata-se de uma bandeira empunhada por neoliberais e neoconservadores, cuja proposta é delegar e restringir a educação aos pais (Moreira *et al.*, 2022).

Essa proposta apreende uma visão conteudista do processo educacional e é ancorada no controle parental sobre o acesso à informação, socialização e cerceamento da liberdade de convívio comunitário das crianças, o que as coloca em situação de vulnerabilidade frente a possíveis abusos domésticos e as destitui enquanto sujeitos de direitos, passando a ser propriedade do “poder pátrio” (termo caduco, juridicamente, porém ainda bastante utilizado pelo neoconservadorismo). Além de inviabilizar a real abordagem de temas controversos por manter a criança em um local controlado e homogêneo, em convívio com pessoas de valores, classe, raça semelhante (Moreira *et al.*, 2022).



Notadamente, o governo Dilma nasceu em uma conjuntura de uma eleição apertada, cujo adversário, Aécio Neves, desde o princípio, não reconheceu a legitimidade do processo eleitoral, gerando um ambiente delicado para a democracia do país (Braz, 2017). Além disso, durante a Copa do Mundo no Brasil, movimentos sociais e setores conservadores da sociedade manifestaram seus diferentes desconfortos nas ruas, instaurando um terreno de instabilidade política favorável para o aparecimento de um discurso de “ser contra tudo isso aí”, oportuno para o discurso fascista encontrado no político de carreira, Jair Messias Bolsonaro.

O termo fascismo surgiu para descrever o governo de Mussolini na Itália em 1920, mas espalhou-se por outras localidades. De acordo com Ana Julia Bernardi e Jennifer Morais (2021) no artigo “Fascismo à brasileira? Análise de conteúdo dos discursos de Bolsonaro após o segundo turno das eleições presidenciais de 2018”, o discurso fascista opõe-se à pluralidade e à democracia, apresenta fortemente o ódio às minorias, a divisão entre “nós” e “eles” e defende o autoritarismo. Costuma emergir aliado ao conservadorismo e à promessa de uma nova solução simplória para uma situação de crise. Ambiente favorável sob o qual o discurso bolsonarista reverberou.

Esse universo foi fecundo para o golpe parlamentar do Governo Dilma, calcado na misoginia (com adesivos de Dilma colados em carros, com vagina no lugar da abertura para abastecimento do veículo), sob o pretexto das pedaladas fiscais. Haja vista que a lei de responsabilidade fiscal, que foi usada de base para o *impeachment* de Dilma, foi modificada logo em seguida, para não oferecer o mesmo perigo aos demais políticos. Nesse momento, partidos de direita se alinharam (PMDB, PP, PSDB, DEM, PRB, PPS, PV, PSB, PTB e PR) com o objetivo em comum: o golpe (Hermida e Lira, 2022).

Após esse triste acontecimento, o país viveu um momento de crise política, de fragilidade institucional e de insegurança jurídica. Temer congelou os gastos públicos como medida de austeridade, tornando o investimento em saúde e educação gastos públicos, submetidos ao teto de recursos financeiros. Nesse cenário hostil, em 2017, o governo ilegítimo de Temer empurrou a reforma do ensino médio de maneira autoritária e sem diálogo, aprovando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que não faz menção a “gênero” e prevê a sexualidade restrita às ciências da natureza.



Em 2018, a “mamadeira de piroca” foi um boato amplamente espalhado, alegando que mamadeiras em formato de pênis seriam distribuídas nas escolas, caso a esquerda vencesse a eleição. Fake news e rumores como esses circulavam rapidamente através de mensagens no WhatsApp, Instagram e demais mídias sociais (Bernardi e Moraes, 2021). O processo eleitoral foi nitidamente definido pelo uso do pânico moral como estratégia de manipulação de massas (Cohen, 1972).

Em 2019, o Governo Bolsonaro operou o aprofundamento do moralismo, com equipe montada por militares, religiosos fundamentalistas e neoliberais, fiel ao seu discurso eleitoral: extinguiu instâncias democráticas de conselhos e conferências; comprometeu-se na aprovação do *homeschooling*; o ministro da Educação assumiu, publicamente, o compromisso de combater a “ideologia de gênero”; ocorreu a extinção da SECADI; a ministra “da Mulher, Família e Direitos Humanos” reduziu enormemente a utilização de recursos para combate à violência contra a mulher.

Por outro lado, ainda nesse mesmo período, o Conselho Nacional de Educação permitiu o reconhecimento de identidade de travestis e transexuais e a orientação para combater a discriminação por identidade de gênero nas instituições educacionais, garantindo o uso do nome social para maiores de idade e para menores com autorização dos responsáveis. Em junho de 2020, tivemos uma grande vitória: o Supremo Tribunal Federal determinou como inconstitucionais projetos de lei que vedavam a discussão de gênero e diversidade sexual nas escolas (Moreira *et al.*, 2022). Houve a continuidade de cursos de formação docente, ofertados por universidades, secretarias de educação e o aumento da representatividade de mulheres e da população LGBTQIA+.

Em 2023, com o retorno do Governo Lula, retomou-se a agenda de direitos, dentre as quais podemos destacar: a restauração da SECADI, a criação de ministérios de Direitos Humanos, das Mulheres, dos Povos Indígenas, da Igualdade Racial – renovando as esperanças de um Estado que se compromete em dirimir as desigualdades e violências. Nesse ponto, a aprovação do “Programa de Combate ao Assédio e Violência Sexual” (Brasil, 2023) nas instituições públicas, a distribuição do Guia Lilás, com orientações e protocolos da CGU sobre como lidar com essas violências, e a possibilidade de demissão por assédio sexual foi chancelada pelo presidente. Esse cenário propiciou iniciativas que extrapolam



a dimensão da formação e de sensibilização e passam a combater, efetivamente, ações preconceituosas e violentas, inaugurando um novo momento de intolerância às intolerâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este capítulo, apresentamos alguns conceitos-chave como “gênero”, “ideologia de gênero” e “pânico moral”, que foram fundamentais para a compreensão dos acontecimentos elencados na linha do tempo, traçada por elementos considerados relevantes para o avanço e o retrocesso do campo das políticas de gênero e diversidade sexual no Brasil. Oportunamente, apresentamos legislações, programas e polêmicas relacionadas ao andamento das políticas públicas sobre gênero e diversidade sexual no país.

Lamentavelmente, percebemos que o Brasil é uma democracia recente, tendo como marco a Constituição de 1988 e que já sofreu um golpe jurídico-midiático-parlamentar em 2016, o que se traduz em um ambiente de direitos ainda instáveis e pouco consolidados. Conseqüentemente, observamos o esgarçamento institucional nos mandatos de Dilma, Temer e Bolsonaro e a luta entre um Estado de Direitos contra a aliança neoliberal e conservadora cristã para a retirada de direitos humanos e trabalhistas.

Nesse contexto de horror e exacerbação da “ideologia de gênero”, lidar com ameaças, agressões, boicotes, ódio e preconceito tem sido um enorme desafio para pesquisadoras e militantes da área. Para isso, momentos de encontro e troca podem funcionar como refúgio e renovação (seminários, GTs, encontros). Portanto, esse estudo aponta em direção ao fortalecimento de movimentos sociais (negro, indígena, de mulheres, LGBTIA+ etc.), de movimentos nacionais e internacionais na educação, rede de cientistas mulheres, Parenthood, organizações sindicais, de núcleos de pesquisa, estudos, extensão, NEGEDs, observatórios, de modo a identificar necessidades, criar e aperfeiçoar políticas públicas e defender a manutenção de direitos. Reconhecemos ainda o imperativo de maior articulação entre a academia e movimentos sociais na elaboração de cursos, de projetos, de programas e de materiais didáticos.

Ademais, faz-se necessário o aperfeiçoamento de políticas de cotas (gênero, raça, classe) e outras estratégias de redução de desigualdades, como a



pontuação diferenciada no Lattes, mais creches e paridade em chefias e lideranças administrativas, de modo a garantir a entrada e permanência com sucesso de estudantes e maior participação de mulheres na tomada de decisões e de gestão escolar, conforme recomendado pela UNESCO (2020).

Destarte, é mister tornar os espaços educacionais mais seguros, através de medidas como a implementação de programas de combate ao assédio sexual, moral, discriminação, da garantia do uso do nome social, para diminuição dos índices de evasão escolar e fazer da escola um lugar democrático e acolhedor.

Para tanto, além de sermos combativos, precisamos destinar maior financiamento à pesquisa-ensino-extensão e programas específicos nas temáticas relevantes, favorecendo a capilarização das políticas inclusivas e a transformação da educação no país. Uma das consequências dessa mudança seria o repensar de práticas pedagógicas tradicionais e autoritárias enraizadas no cotidiano escolar, em direção a uma educação mais criativa, reflexiva e prazerosa, conforme a Pedagogia Queer, descrita por Louro (2000).

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, n.13, p.69-82 - abr. 2013. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/SexualidadSaludySociedad/article/view/4227/3969>. Acesso em: 25 mar. de 2023.

BERNARDI, Ana Julia; MORAIS, Jennifer. Fascismo à brasileira? Análise de conteúdo dos discursos de Bolsonaro após o segundo turno das eleições presidenciais de 2018. **Política & Sociedade**, Florianópolis Vol. 20, n. 48, , p. 300-327, mai./ago., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/72401/48335>. Acesso em: 25 mar. de 2023.

BOURDIER, Pierre. **A dominação masculina**. tradução. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual**. Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.



BRASIL. Constituição **da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Diário Oficial da União, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.224**, de 15 de maio de 2001. Altera o Decreto nº 2.848, para dispor sobre assédio sexual e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006. Brasília: Diário Oficial da União, 2006.

BRASIL. **Lei Maria da Penha**. Brasília: Diário Oficial da União, 2006.

BRASIL. **Lei 12.015**, de 7 de agosto de 2009. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **Lei 14.540**, de 3 de abril de 2023. Brasília: Diário Oficial da União, 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. Brasília, DF: Ministério da Educação Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017.

BORTULONI, Alexandre; VIANNA, Cláudia. Política de educação em gênero e diversidade sexual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2215-2234, nov. 2022.

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BUTLER, Judith.. Deshacer el género. Barcelona: Paidós, 2006.



COHEN, Stanley. **Folk devils and moral panics: the creation of mods and rockers**. London: MacGibbon and Kee, 1972.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura F. A. Sampaio. Campinas: Loyola, 1998.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 21. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

LOURO, G. L. (Org.). **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 12. Petrópolis: Vozes, 2011.

LOURO, G. L. **Pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUGONES, M. Gender and universality in colonial methodology. **Critical philosophy of Race**, v. 8, n. 1-2, p. 25-47, jan. 2020. Disponível em: <https://scholarlypublishingcollective.org/psup/cpr/article-abstract/8/1-2/25/190565/Gender-and-Universality-in-Colonial-Methodology>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MICHAELIS. Dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2019.

MOREIRA, Helce; MOURA, Fernanda; TEIXEIRA, Pedro. *Homeschooling*, ensino de controvérsias e o novo conservadorismo brasileiro. **Políticas Públicas, Avaliação e Gestão**, 52, 2022.

NICOLETE, Jamilly; FERRO, Elaine; MARIANO, Jorge. Políticas educacionais e gênero: desafios e polêmicas atuais. **Educação em Revista**, Marília, v.21, p. 37-54, 2020.

SANTOS, Sales. Violências contra estudantes no campus de uma universidade federal brasileira. **Periódico do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito Centro de Ciências Jurídicas** - Universidade Federal da Paraíba, v.



8, n. 5, p. 20-43, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ged/article/view/48614/27935>. Acesso em: 25 mar. 2023.

UNESCO, 2020. **Relatório de Monitoramento Global da Educação**. A nova geração: 25 anos de esforços para a igualdade de gênero na educação. 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375599>. Acesso em: 28 mar. de 2023.

VIANNA, Cláudia; CAVALERO, Maria Cristina. Políticas públicas de educação e diversidade: gênero e (homo)sexuais. **Revista Gênero**. Niterói, v.12, n.2, p. 27-45, 1. sem. 2011.

TAVANO, Vinícius; MARQUES, Andreza. A ideologia da ideologia de gênero: seus discursos e (des)construções. **Revista Gênero**. Niterói v. 21, n. 1, p. 311-326, 2. sem 2020.



4

ROMPENDO SILÊNCIOS SOBRE GÊNERO, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO PROFEPT⁴

Bernardina S. Araújo de Sousa ⁽¹⁾

⁽¹⁾ ORCID: 0000-0002-8719-1588; IFPE- Campus Olinda- PE – Brazil; docente pesquisadora do ProfEPT, vinculada à Linha de Pesquisa: Organização e Memória da EPT; E-mail: bernardina.araujo@belojardim.ifpe.edu.br

INTRODUÇÃO

A contemplação da presente temática no XIII Encontro Científico Cultural da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, bem como sua vinculação ao Grupo de Trabalho: Educação em Direitos Humanos: Território Formativo, inicia-se refletindo acerca da conquista e consolidação do Estado Democrático de Direito, com ampliação e assecuramento dos direitos fundamentais, sejam eles individuais, coletivos, sociais ou políticos. Essa premissa convocou, em caráter de urgência, as instituições de ensino, no âmbito da Graduação e da Pós-Graduação, à construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, na perspectiva do ensino, da pesquisa, da extensão, da inovação e das atividades artístico-culturais.

Diante do exposto, entende-se que os esforços, de natureza interdisciplinar e transdisciplinar, apontavam na direção de uma interlocução dos saberes e práticas diversas, reconfigurando a cena do ensino superior no Brasil. Nesse contexto, as instituições escolares, de nível superior ou médio, passam a ser entendidas e (re)conceituadas como *locus* privilegiado de construção, reflexão e reconstrução do saber sistematizado, na defesa de um projeto de sociedade

4 DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt10cap4>



democrática, comprometida com a cidadania ativa, tendo a perspectiva da inclusão como um dos seus principais horizontes, a fim de mitigar as desigualdades de natureza social, econômica e cultural. Acerca deste debate, destaca-se a seguinte citação

Para o Supremo Tribunal Federal - STF (STF, 2020), a escola é uma dimensão essencial da formação do indivíduo. É nesse lócus que construímos uma visão de mundo. É um ambiente, portanto, fundamental para a promoção da transformação cultural, para a construção de uma sociedade aberta à diferença e para a promoção da igualdade. Tais argumentos justificam a vedação ao impedimento dos debates sobre gênero e diversidade nas escolas brasileiras (Lima Júnior, 2020, p. 17).

Os textos que integraram a Constituição Federal (CF de 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), bem como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, ofereceram às instituições de ensino as bases e diretrizes para a consolidação de uma educação comprometida com uma perspectiva de conhecimento e tecnologias alinhadas com a promoção do desenvolvimento humano e social, na direção da justiça social, da cultura de paz e da cidadania plena. Nesse sentido, a universidade brasileira e os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia têm-se consolidado como importantes territórios da formação em direitos humanos.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, ao instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e deu outras providências. A partir do seu artigo 2º, estabelece que

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

No tocante às características e objetivos desses Institutos, especificamente voltados ao ensino de nível superior, estão previstos: “cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas



ao processo de geração e inovação tecnológica. Essa redefinição torna possível a reestruturação legal, administrativa e pedagógica a fim de que se possa atender a todos os níveis e modalidades da educação. Coube a cada instituição desenhar suas prioridades em razão dessa reconceituação institucional. O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) elegeu como missão

Promover a educação profissional, científica e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades, fundamentada no princípio da indissociabilidade das ações de ensino, pesquisa e extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e para o desenvolvimento sustentável da sociedade (IFPE, 2012, p.36).

A visão e os valores foram definidos na perspectiva de consolidação de práticas cidadãs, contemplando uma perspectiva de educação que se encaminha na direção da Educação Humana Integral. Tal postulado tem como principal horizonte a consolidação de valores voltados à inclusão, à sustentabilidade, à integridade, à gestão democrática e, por fim, à governança pública.⁵

Em tempo anterior à criação desses Institutos, a ONU publicou, em 2005, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, cuja abrangência é destacada pelo Plano Nacional de Direitos Humanos brasileiro da seguinte forma

ao propor a construção de uma cultura de paz universal de Direitos Humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes, aponta para as instituições de ensino superior a nobre tarefa de formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras (Brasil, 2007, p.27).

Nessa mesma direção, destaca-se a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), que se apresenta como um relevante texto de revisão da educação democrática, após as durezas experimentadas pelo golpe militar de 1964. Estabelecendo uma conexão com o texto da atual LDB, as orientações apontadas em seu artigo 3º destacam os princípios que oferecem sustentação ao ensino, dentre esses, ressalta-se o respeito à liberdade e o apreço à tolerân-

5 <https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/institucional/missao-visao-e-valores/#:-:text=Promover%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%2C%20cient%C3%ADfica,ser%20humano%20e%20o%20desenvolvimento.>



cia, orientando práticas pedagógicas e escolares que tenham como horizonte o reconhecimento e o respeito à diversidade.

Diante do contexto político-pedagógico, referendado nessas linhas introdutórias, apontando na direção de um projeto educacional que se projeta na perspectiva de propor uma cultura de paz universal e de atendimento aos Direitos Humanos, e entendendo que a temática da inclusão e da diversidade estão no cerne desse debate, este trabalho se propõe a visibilizar pesquisas que envolvam a temática: gênero e diversidade na formação para o trabalho, a partir de algumas produções do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no período observado entre 2019-2023. Os extratos analisados, na direção dessa temática, compõem o acompanhamento e análise de Dissertações e Produtos Educacionais realizados por mim, professora permanente do ProfEPT IFPE Campus Olinda.

A fim de contribuir com entendimentos sobre o ProfEPT, define-se como sendo um programa em rede nacional, da área de ensino, tendo como área de concentração a Educação Profissional e Tecnológica, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC).

O Regulamento do ProfEPT, publicado em 1 de agosto de 2023, afirma que este Programa tem como objetivo geral: “Proporcionar formação em Educação Profissional e Tecnológica, visando tanto à produção de conhecimento como ao desenvolvimento de produto, por meio de realização de pesquisas que integram os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado”⁶. Destaca-se que os Produtos Educacionais não são exclusividades do ProfEPT, sendo uma exigência da área de ensino da CAPES para os cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado Profissionais). Sobre tal exigência, destaca-se a seguinte assertiva

O mestrando deve desenvolver um processo ou produto educativo e utilizá-lo em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição etc. O trabalho final deve incluir necessariamente

⁶ (<https://profept.ifes.edu.br/>; (/regulamentoprofept/16478-regulamento2023).



o relato fundamentado desta experiência, no qual o produto educacional desenvolvimento é parte integrante (Brasil/Capes, 2013, p. 24-25)

De modo complementar, destaca-se que

A área de Ensino entende como produto educacional o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (Brasil/Capes, 2019, p. 16).

O referido Programa surgiu por iniciativa do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica (CONIF), com o apoio da SETEC/MEC, em função da necessidade de aperfeiçoar as práticas educativas e a gestão escolar vinculadas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em articulação com a demanda por qualificação de profissionais da rede, mas também abrindo possibilidades de formação qualificada ao público em geral. Atualmente, há 40 turmas do ProfEPT distribuídas em todas as Unidades Federativas do Brasil.

A coordenação geral do Programa fica sob a responsabilidade do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES); as instituições, vinculadas à rede federal de educação profissional e tecnológica, são denominadas Instituições Associadas, possuem uma coordenação local e uma Comissão Acadêmica Local que responde como órgão colegiado do curso.

DESCRIÇÃO DOS OBJETIVOS

O presente trabalho guiou-se pelo seguinte objetivo geral: visibilizar pesquisas que contemplem a relação entre gênero e diversidade na formação para o trabalho, em Trabalhos de Conclusão de Curso do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), oferecendo destaque aos Produtos Educacionais.

Como objetivos específicos, definiu-se: a) realizar um levantamento dos Produtos Educacionais apresentados em alguns recortes do ProfEPT, envolvendo discussões e intervenções sobre as relações de gênero e a diversidade na formação para o trabalho; b) mapear Produtos Educacionais que contemplam



o Gênero e a Diversidade a partir do olhar de uma professora permanente do referido Programa; c) identificar as principais características que envolvem os Produtos Educacionais selecionados como amostra, no processo investigativo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação em pauta foi realizada com o propósito de atender a um chamado da comissão do evento XIII ENCCULT – Encontro Científico e Cultural, promovido pela Universidade Estadual de Alagoas, edição 2023. O convite para compor uma mesa de debate intitulada: “A questão de gênero em circulação dialógica”, posicionou-me diante do desafio de refletir sobre minha própria trajetória como pesquisadora da temática de Inclusão e Diversidade, a partir da minha participação como orientadora e examinadora de Trabalhos Finais de Curso, na cena do ProfEPT, envolvendo a pauta das relações de gênero e a diversidade. Para tal fim, elegi como tema do meu roteiro de fala: “Rompendo silêncios sobre gênero, diversidade e formação para o trabalho: algumas contribuições do ProfEPT”.

Para atender a essa exposição, selecionei nove (9) trabalhos, envolvendo discussões e intervenções em pautas voltadas à população LGBTQIA+/LGBTQI+, mulheres, mulheres negras. O contexto que ambientou tais produções foi o da formação para o trabalho, especificado como Educação Profissional e Tecnológica – EPT, a partir da realidade de quatro (4) instituições vinculadas à rede de Educação Profissional e Tecnológica, a saber: Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, Instituto Federal do SULDEMINAS e Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro.

Para atender à temática proposta para o referido evento, foi deflagrado o seguinte processo investigativo, desenhado em duas etapas: a primeira, referente a uma revisão de literatura envolvendo as categorias: a) educação e direitos humanos; b) mulher, gênero e diversidade na formação para o trabalho. A segunda etapa contemplou a pesquisa documental, envolvendo documentos que atendiam aos fins propostos por este trabalho. O corpus documental selecionado foi composto pelas seguintes fontes: a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96); b) Plano Nacional de Educação em Direi-



tos Humanos (PNEDH); c) o Plano Nacional de Educação (2014-2024); d) Lei nº 11.892/2008 - Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências; e) PROFEPT. Instituto Federal do Espírito Santo. Regulamento Geral. Vitória, ES, 2020c; f) PDI IFPE ciclo 2022-2026; g) Regulamento Geral do ProfEPT 2023.

Preponderantemente, as fontes acessadas de modo mais incisivo foram as dissertações (resumos e encartes) e os Produtos Educacionais apresentados ao ProfEPT, por diferentes Instituições Associadas, integrando assim o repertório de trabalhos que envolveram a temática de estudo, demandando minha participação ora como orientadora, ora como examinadora.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho, tematizado na direção das discussões que atravessam as pesquisas e intervenções sobre Gênero e Sexualidade, estabeleceu diálogos com a produção da pesquisadora Guacira Lopes Louro, significativamente presente nos estudos aqui destacados. Da referida autora, cita-se

elas (as identidades de gênero) também estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe (Louro, 1997, p. 28).

A seguir, serão apresentados dados referenciais que identificarão o material estratificado para análise. A fim de melhor representar o material analisado, as produções foram organizadas e sistematizadas por ordem decrescente, representadas por P.E., 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08 e 09, conforme demonstração a seguir. Desse modo, pretendeu-se evitar a repetição de itens como título, autoria e outras referências. O Quadro 1 trará, a seguir, a referida exposição, tomando os Produtos Educacionais como principal fonte desse processo exploratório.



Quadro 1- Trabalhos (Produtos Educacionais) selecionados para análise:

P. E.	Mestrando/ Mestranda/ Filiação Institucional	Formato e Título do Produto Educacional/ Ano de Publicação e Acesso ao Produto Educacional
01	Elizabeth de Jesus Moreira de Amorim. PROFEPT - Colégio Pedro II - RJ	Formatação: Áudio documentário (Podcast) Lugar de Mulher é no PROEJA também! Título: Lugar de Mulher é no PROEJA também - 2022 Acesso: URL do Produto Educacional: https://anchor.fm/mulhernoproēja
02	Marcia Aparecida de Oliveira PROFEPT IFSULDEMINAS Campus Poços de Caldas	Formatação: Sequência Didática (SD) Título: Saber o seu lugar: educação, trabalho e cotas para negros e negras. Ano: 2022 Acesso: https://drive.google.com/drive/folders/1Rv01Vrzq6BJoP_hldFHnwRIZ-Wkl_dxa
03	Vanessa Pamella Correia de Souza. PROFEPT IFPB Campus João Pessoa	Formatação: Roteirização de uma Oficina Pedagógica Virtual, subsidiada pela metodologia Teatro das Oprimidas Título: Nossa Voz Ecoará Gênero e Educação Profissional e Tecnológica - Ano: 2022 http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/717790
04	Edlamir Coelho da Silva. PROFEPT- IFPE Campus Olinda	Formatação: coletânea de narrativas de estudantes mães do PROEJA Mulheres Título: Estudantes mães: identidades no proeja. Ano: 2022 Acesso; URI https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/919
05	Rucélia Patricia da Silva PROFEPT IFPB Campus João Pessoa	Formatação: I Seminário-Webinar do Curso Técnico-Integrado em Eventos (PROEJA_IFPB) Título: A vez e a voz das mulheres negras formação, trabalho e emancipação. Ano: 2022 Acesso: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/717771
06	Débora Lins Epaminondas PROFEPT IFPB Campus João Pessoa.	Formatação: Sequência Didática (SD) Título: “Desatando nós, Atando Laços”: Sequência Didática Sobre O Sistema Sexo-Gênero Para O Ensino De História Ano: 2021 Acesso: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586018
07	Johanna de Angelis Cavalcanti de Moraes. PROFEPT IFPE Campus Olinda.	Formatação: Cartilha de Atividades LGBTI+ Tema: Gênero e Diversidade Sexual: As Experiências de Estudantes LGBTQIA+ na Educação Profissional e os desafios no mundo do trabalho. Ano: 2020 URI https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/261
08	Ivanildo Alves de Lima Filho PROFEPT IFPE CAMPUS OLINDA.	Formatação: Guia de Acolhimento às pessoas LGBTQIA+”, Título: O Núcleo de Gênero e Diversidade e a População LGBTQIA+: Avanços, Rupturas e Tensões no Cotidiano de um Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Ano: 2020 Acesso: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/597276
09	Denise Valéria Oliveira Nunes PROFEPT IFPE CAMPUS OLINDA.	Formatação: Documentário completo - Vídeo Título: Memórias e Narrativas de Mulheres Engenheira Sobre Formação Profissional e Mundo do Trabalho. Ano: 2019. Acesso: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/553243

Fonte própria como base nos dados publicados na eduCAPES e no Repositório do IFPE e/ou do IFES



Quadro 2- Desenvolvimento e Finalidades dos Produtos Analisados

P.E.	Desenvolvimento e Finalidade do Produto	Discussão sobre Gênero e Sexualidade
01	Foi desenvolvido como ferramenta de troca de saberes e incentivo à construção de redes de apoio e empoderamento entre as mulheres estudantes dos cursos indicados e abordou temas relacionados à construção da cidadania feminina através da educação e do trabalho. Disponibilizado através do Anchor, que automaticamente distribuiu para o Spotify,	Contempla as trajetórias de mulheres que permaneceram e de mulheres que evadiram da educação profissional e tecnológica em cursos PROEJA no CPII. Visa contribuir para a redução das possibilidades de evasão escolar das estudantes do PROEJA e ampliar as perspectivas de acolhimento e empatia entre os corpos docente, discente e técnico.
02	É uma SD dirigida a educadores que pretendem abordar temáticas relacionadas ao racismo e ao sexismo, a partir da relação entre educação, trabalho e cotas, com alunas e alunos do Ensino Médio Integrado. Assim, é possível dizer que o público-alvo do Produto são os educadores, responsáveis por mediar o processo de aplicação em relação aos estudantes.	Aborda temáticas relacionadas ao racismo e ao sexismo, a partir da relação entre educação, trabalho e cotas, com alunas e alunos do Ensino Médio Integrado. Assim, é possível dizer que o público-alvo do Produto são os educadores, responsáveis por mediar o processo de aplicação em relação aos estudantes.
03	Roteirizou-se uma oficina pedagógica virtual, subsidiada pela metodologia do teatro do oprimido, aplicada a meninas do Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica do IFPB e às próprias engenheiras eletricitas que participaram da pesquisa. Surgiram muitas manifestações de opressão vivenciadas por ambas as categorias de mulheres, seja na escola ou no trabalho.	Analisar as perspectivas de opressão/medo apresentadas por mulheres engenheiras eletricitas, em relação ao lugar de si mesmas no trabalho e na profissão, à luz do Fenômeno do Impostor. Os resultados corroboram a compreensão das relações desiguais entre os gêneros, o que pode tornar a mulher mais vulnerável.
04	É uma coletânea de narrativas de estudantes mães do PROEJA Mulheres. Nos resultados, foram identificados três grupos narrativos nos quais as estudantes relataram que tiveram que parar de estudar por motivos relacionados à gravidez, ao casamento ou ao trabalho. Isso garantiu o direito à educação e promoveu a reconstrução das identidades dessas estudantes.	Possibilitou uma maior compreensão das mulheres estudantes do PROEJA Mulheres como sujeitos constituídos na sociedade e de seu impacto nas relações estabelecidas socialmente com outros sujeitos, as especificidades e necessidades delas, e, dessa forma, contribuiu para o aprimoramento do PROEJA Mulheres.
05	Tipificado como “projeto de evento” (Seminário/Webinar), foi idealizado em conjunto com mulheres matriculadas e egressas do Curso Técnico Integrado em Eventos do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa.	Esta proposta de evento versa sobre “a vez e a voz das mulheres negras: formação, trabalho e emancipação”, uma perspectiva de resistência e enfrentamento às condições de gênero, notadamente o feminismo negro, no cenário da educação profissional e tecnológica.



06	<p>SQ voltada às turmas do Ensino Médio (3º ano), promove aprendizagens reflexivo-críticas sobre gênero e sexualidade, e suas construções/manifestações sócio-históricas e subjetivo-culturais. Os fundamentos da consciência histórica crítico-genética, em cujas bases se ancoram as possibilidades de desvelar os regimes de verdade erigidos nas/pelas relações de saber-poder, que atravessam temporalidades, moldam normas, (re) definem condutas, padronizam atos, performances e comportamentos, suprimem/abjetificam as diferenças, e tolgem a liberdade do ser. Esta cartilha destina-se a ser utilizada pelo Núcleo de Gênero e Diversidade (NEGED) e/ou em espaços onde haja a necessidade de promover a reflexão sobre os direitos da população LGBTI+ e o respeito às diferenças.</p>	<p>Compreender os arquétipos de gênero e sua construção sócio-histórica e cultural; discutir sobre o conceito de gênero; analisar as representações do masculino e do feminino edificadas sobre os corpos e nos comportamentos dos sujeitos; classificar e definir os gêneros binários e não binários, a partir da espectrometria de gênero; debater sobre a luta e a resistência do Movimento Feminista e do Movimento Queer contra os padrões normativos de gênero cultural e socialmente estabelecidos.</p>
07	<p>“Guia de Acolhimento às Pessoas LGBTQIA+”, com o objetivo de apresentar à comunidade acadêmica conceitos relacionados à temática abordada e políticas de afirmação social desses sujeitos, implementadas pelo IFPE.</p>	<p>Problematiza questões como gênero, sexualidade, identidade, Teoria Queer, educação, multiculturalismo e mundo do trabalho.</p>
08	<p>Videodocumentário contemplando narrativas de mulheres engenheiras, tematizando sobre formação e mundo do trabalho, onde são apresentados desafios, dificuldades e superações em uma área ainda majoritariamente composta por homens. O horizonte teórico guiou-se pelas discussões acerca da violência simbólica.</p>	<p>Busca compreender a atuação do Núcleo de Gênero e Diversidade (NEGED) do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) nos movimentos de elaboração do conhecimento em gênero e diversidade sexual e de acolhimento das populações LGBTQIA+ na instituição.</p>
09		<p>Visibilizar, por meio da narratividade, a percepção de mulheres engenheiras, professores e acadêmicos, sobre a violência simbólica de gênero na instituição de formação profissional e no mundo do trabalho, a fim de oferecer subsídios ao currículo do Curso de Engenharia Civil do IFPE.</p>

Fonte: Elaboração própria com adaptação dos Produtos Educacionais (Resumos e fichas técnicas) – Repositórios Institucionais.

Acerca das palavras-chaves que envolvem os Produtos Educacionais analisados, apresentamos a figura a seguir, indicando as palavras-chaves e o número de vezes em que aparecem no contexto de produção analisado.



Tabela 01 – Palavras – Chave que aparecem nos Produtos Analisados

Palavra-chave	Número de vezes que aparece	Produtos que oferecem destaque à palavra-chave
Gênero; Sexualidade	7	05-06-07-08-09
Mulher Negra; Mulheres; Mulher-engenheira	4	01-03-05-09
Racismo; Sistema de Cotas; Ação Afirmativa; Ensino de História	4	02-06
Educação Profissional e Tecnológica; Formação e Trabalho	4	01-02-03-04-05;
PROEJA E PROEJA IFPB; Educação de Jovens e Adultos; Evasão Escolar	4	01-02-05
Produto Educacional; Atividade; PROFEPT	3	04-07
Engenharia Civil; NEGED; Violência Simbólica de Gênero.	3	09-08
Teatro das Oprimidas; Emancipação	2	03-05
Material Didático; Sequência Didática	2	02-05
LGBTQUIA+ LGBTQI+	2	07-08
Narrativa Feminina; narrativas	2	01-09

Fonte: Própria

Cabe a este trabalho o dever e a alegria, tanto pessoal quanto acadêmica, de destacar que o Produto Educacional, aqui identificado como P.E. 8, de autoria de Ivanildo de Lima Júnior e orientado por mim, autora deste texto, foi disponibilizado para toda a comunidade acadêmica e noticiado no dia 4 de outubro de 2023, por meio do portal do IFPE.⁷ A seguir, será apresentada a imagem do referido produto.



⁷ Site <https://portal.ifpe.edu.br/noticias/ja-esta-disponivel-o-guia-de-inclusao-das-pessoas-lgbtqia/>.

Figura 1- Imagem do Produto Educacional 08



Fonte: Portal do IFPE

Os Produtos Educacionais surgem como consequência dos resultados apontados no processo investigativo e representam uma possibilidade de intervenção no contexto problematizado. Diante da estratificação exposta, destaca-se o compromisso do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica com as discussões e intervenções que envolvem a pauta de Inclusão e Diversidade, com especial atenção às questões que zelam pelas relações de gênero e sexualidade na cena da formação profissional, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que, apesar de ainda ser incipiente, o ProfEPT tem marcado a trajetória do Programa com Dissertações e Produtos Educacionais que corroboram a compreensão das relações de gênero e sexualidade nos espaços educativos voltados à formação para o trabalho, seja por meio de instituições formais ou informais. O planejamento, seguido das etapas que envolvem a criação do Produto (conteúdo e forma/diagramação), sua testagem, regulação, avaliação, validação e a subsequente publicação/divulgação, é meticuloso.

É mister afirmar que as fases de testagem e avaliação demandam a participação do público-alvo, enquanto a validação deve ser feita exclusivamente pela banca examinadora, na ocasião da apresentação e defesa dos Trabalhos Finais de Curso.



Quanto ao artigo “Horizontes para uma educação emancipatória: a articulação entre gênero, sexualidade e mundo do trabalho na EPT a partir de uma sequência didática”, ele explora a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e sua relação com as questões de gênero e sexualidade no contexto do Ensino Médio Integrado. A fim de endossar o compromisso do ProfEPT com o debate em pauta, destacamos a seguinte assertiva

é importante ressaltar que o campo de estudos acerca da EPT que relaciona os conceitos de gênero, sexualidade, com os princípios de uma educação igualitária, humana, articulada aos conhecimentos científicos, estéticos (bases da EPT), é ainda recente e em construção, portanto, a introdução do tema nos Institutos Federais é uma maneira para direcionar, contribuir e possibilitar caminhos para o desenvolvimento do debate no ambiente da EPT (Inocêncio *et all*, 2021, p.14).

Assim sendo, este capítulo deixa sua contribuição registrada nos Anais do XIII ENCCUILT, organizado e promovido pelo GT 10 da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). À comissão, nossa gratidão pela oportunidade de um debate profícuo.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Área: Área 46 – Ensino**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação, 2019a. 19 p.

BRASIL/CAPES. Ministério da Educação. **Documento de Área: Área 46 – Ensino**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 06 jun. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

FREITAS, R. **Produtos Educacionais Na Área De Ensino Da Capes: O Que Há Além Da Forma?** Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Disponível em: Acesso em 18 de set. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. PROFEPT. **Regulamento Geral**. Vitória ES, 2020c. Vitória, ES, jun.2020. Disponível em: <https://profep.t.ifes.edu.br/regulamentoprofep/regu>

INOCÊNCIO, J. V.; GARZONI, L. de C.; MARCUSSO, M. F. Horizontes para uma educação emancipatória: a articulação entre gênero, sexualidade e mundo do trabalho na EPT a partir de uma sequência didática. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 21, p. e12882, 2021. DOI: 10.15628/rbept.2021.12882. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12882>. Acesso em: 13 out. 2023.

LIMA JÚNIOR, Ivaniildo Alves de. **O Núcleo de Gênero e Diversidade e a população LGBTQIA+**: rupturas, avanços e tensões no cotidiano de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local Profep/IFPE– Olinda, PE: 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer**: uma política pós-identitária para a educação. Revista Estudos Feministas. [online]. vol.9, n.2, p.541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes **Gênero, sexualidade e educação**. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista /: Vozes, 1997.

PEREIRA, Marcus Vinícius; RÔÇAS, Giselle. O ensino de pós-graduação nos Institutos Federais. In: ANJOS, Maylta Brandão; RÔÇAS, Giselle. **As políticas públicas e o papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: EdIFRN,2017. p. 160-178. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/1510/SE%CC%81RIE%20REFL>



EXO%CC%83ES%20NA%20EDUCAC%CC%A7A%CC%83O%20- %20v%201.
pdf?sequence=1&isAllowed=y

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. **Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT):** conquistas, perspectivas e desafios. Cadernos de Pesquisa, v. 26, n. 4, out./dez., 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13062/7106> Acesso em: 25 set 2023 .





PARTE 2



5

ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS - PERSPECTIVA DE PEDAGOGOS ALFABETIZADORES EM UM MUNICÍPIO POTIGUAR⁸

Emanuelle Deyse dos Santos Almeida ⁽¹⁾

Maria Aparecida Vieira de Melo ⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: 0009-0002-1573-0762; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Emanuelle Deyse dos Santos Almeida, graduanda em pedagogia e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF), Brasil, RN, E-mail: emanuelledeyse123@gmail.com.

⁽²⁾ ORCID: 0000-0001-6288-9405; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Professora Doutora Maria Aparecida Vieira de Melo, Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF) e Diretora Pedagógica do Centro Paulo Freire-estudos e pesquisas (CPFreire), Brazil, RN, E-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.com.



INTRODUÇÃO

É sempre um desafio falar sobre educação, pois esta sofre constantemente ataques, falta de financiamento e um processo de não democratização. A desigualdade socioeconômica e cultural, juntamente com a falta de políticas educacionais efetivas, nos leva a crer que educar com qualidade é um ato de resistência por parte daqueles que acreditam no poder de uma educação sistemática, pontual e certa, baseada em sonhos e objetivos que caminham no sentido de combater a subalternidade imposta aos povos de periferias, entre outros grupos marginalizados durante o processo histórico de constituição do país no Brasil.

Segundo Silva (2022), o processo de alfabetização consiste na introdução da criança ao mundo da aprendizagem formativa e constitutiva de um ensino mediado e sistemático, voltado para a apropriação das regras que regem a escri-

⁸ DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt10cap5>

ta social institucionalizada. Dessa forma, a alfabetização está implicada nesse processo histórico de desigualdade social, conforme exposto sobre

A concepção de alfabetização nos primeiros anos de escolarização é bem mais ampla, considerando que é um processo que começa muito antes da entrada da criança na escola, onde é submetida a mecanismos formais de aprendizagem da leitura e da escrita. Atualmente, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas (Silva, 2022, p. 10).

Alfabetizar consiste em aprender a ler e escrever de modo que essa aprendizagem transcenda os muros do caderno ou outras formas de escrita, como digitação, desenho e diagramação. Essas diferentes formas de escrita, apesar de parecerem distantes da ideia de alfabetização, fazem menção à contextualização e à diversidade existentes no processo de aprendizagem, de apropriação do alfabeto e desenvolvimento de leitura e de escrita com compreensão de mundo.

Mediante uma preocupação com um educar integral e abrangente de vivências contextualizadas e não separado das experiências, como compartimentado por conteúdos decorativos, a pesquisa propõe-se a analisar a alfabetização como direito, partindo de uma ação pesquisadora com pedagogos de diferentes escolas no município de Acari, RN. O trabalho é constituído pela objetivação central: o processo da alfabetização enquanto um direito humano fundamental e de natureza social, no contexto da educação brasileira. Os objetivos específicos são: analisar a educação como direito humano; problematizar as concepções sobre alfabetização que estão postas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular e explicitar práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Teorizando a alfabetização, nos atemos a alguns autores principais: Freire (1967, 1985, 1996), Magda Soares (2009, 2016, 2017), Mortatti (2010), Bettleheim e Zelan (1984), que trazem ideias sobre a alfabetização e a educação para a criticidade. Nesse viés, Freire (1996, p. 38) ressalta que “A educação é uma forma de intervenção no mundo”. Mediante essa afirmativa, compreendemos que a temática da alfabetização é muito mais complexa do que aparenta. Pois alfabetizar constitui também os primeiros passos para a construção de uma consciência política e ideológica dos sujeitos. Como Paulo Freire, acredita-



mos que através da educação é possível transformar o mundo de forma ativa, crítica e democrática.

Dessa maneira, a justificativa desta pesquisa reside na curiosidade de explorar as características específicas da pedagogia alfabetizadora, categorizada na plenitude dos direitos humanos. Ou seja, a realização de um estudo que possa mapear alguns aspectos do direito do sujeito com base no processo de aprendizagem alfabetizadora, tomando como amparo a cidade de vivência da autora principal e as experiências de alguns professores selecionados por critério de contato e aceite mediante visitas às escolas em busca de interessados em contribuir com a pesquisa e acordos estabelecidos na realização desta.

A alfabetização é um território formativo que facilita a garantia dos direitos dos estudantes. As autoras Melo, Cruz e Borba (2022), em seu texto “A educação em direitos humanos na diversidade: reflexos da contemporaneidade”, dialogam sobre a educação como direito humano e mencionam que

A educação precisa ser tomada como um direito humano em nossa realidade, não apenas no papel. As pessoas precisam vivenciar a cidadania em seus contextos de forma digna e justa, reconhecendo-se como sujeito construtor de sua própria realidade e, por conseguinte, de sua própria história em suas vivências culturais em seu modo de ser e estar no mundo. (Melo, Cruz, Borba; 2022, p. 81)

Nesta reflexão feita pelas autoras, podemos afirmar que a educação, e conseqüentemente a alfabetização, é um direito e não apenas um mero direito, mas um direito que promove o protagonismo. Ou seja, conduz o estudante ao desenvolvimento de sua criatividade e autonomia diante das situações que enfrentará no cotidiano.

Pensar a alfabetização como um direito humano significa reorganizar um plano de educação voltado para a qualidade do ensino. Trata-se de uma pedagogia que reflete a realidade dos participantes de cada processo educativo, instigando-os a refletir sobre os problemas de seu cotidiano e a protagonizar as mudanças que desejam, em busca de uma vida plena e tranquila, com direitos garantidos de maneira equitativa em todas as categorias que compõem a diversidade humana. Assim,

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico



e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (Oliveira, 2010, p. 5).

É preciso considerar a criança ao pensar em um currículo inovador que esteja voltado para uma carga de relações de aprendizagem — trocas de experiências e saberes — e pela garantia da cidadania no ato das escolhas, ao ouvir o aluno e tê-lo como potencializador de uma prática pedagógica em constante movimento de busca por melhorias, as quais sempre serão necessárias enquanto existir um viver coletivo.

Perceber as vulnerabilidades de nosso sistema social no campo educativo possibilita investir em estratégias de transformação que culminem na articulação do ser solidário e na capacitação de professores para a utilização de tecnologias educacionais que facilitem o processo de aprendizagem. Pensar em tecnologias educacionais e na capacitação de professores significa aproximar-se dos direitos que todos têm de ser alfabetizados, pois não é possível educar estando distante do mundo das tecnologias que circundam a modernidade. Os professores, para atingirem seus objetivos, clamam por formação adequada, precisa, específica, diversa e continuada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo fundamenta-se em estudos bibliográficos referentes ao processo de alfabetização, bem como em investigação de caso, com análise interpretativa de dados subsequente. Adotou-se a pesquisa qualitativa, uma vez que esta envolve a obtenção de dados descritivos, o contato direto do pesquisador com a situação e enfatiza o processo mais do que o produto, retratando a perspectiva dos participantes (Lüdke e André, 1986). E quantitativa: “as quantificações fortalecem os argumentos e constituem indicadores importantes para análises qualitativas” (Grácio e Garrutti, 2005, p. 119). Ambas se complementam, enriquecendo a análise e as discussões finais (Minayo, 1997).

A pesquisa quali-quantitativa foi realizada por meio de um questionário online, elaborado na plataforma Google Forms. O questionário foi enviado via aplicativo WhatsApp, com a participação de quatro (4) professoras de escolas diferentes do município de Acari, no Rio Grande do Norte. O Forms



continha sete (7) questões objetivas e três (3) questões subjetivas, totalizando dez (10) indagações.

As perguntas objetivas estavam dispostas em formato de múltipla escolha e visavam traçar o perfil das profissionais mencionadas. Assim, abordavam a formação inicial das pedagogas, a vinculação institucional, o tipo de escola em que atuavam, a cidade onde lecionavam, se eram professoras do fundamental I e alfabetizadoras, bem como a série em que atuavam. As perguntas subjetivas, disponíveis para respostas curtas a fim de manter a objetividade da pesquisa, referiam-se à alfabetização como direito humano, à alfabetização na idade certa e às práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras nessa fase.

Optou-se pelo questionário online devido ao curto tempo disponível para a realização da pesquisa e à praticidade que os meios digitais oferecem, considerando a rotina das profissionais durante a semana. Após a aplicação do questionário, procedeu-se à coleta das informações, que foram reunidas com o objetivo de analisar o perfil das profissionais e identificar a visão que elas tinham acerca do período da alfabetização.

Ademais, é importante ressaltar que as entrevistadas não tiveram seus nomes citados no capítulo, a fim de preservar sua imagem pessoal e profissional. Portanto, foram identificadas pela palavra “professora” seguida de números em ordem crescente.

EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO COMO GARANTIAS CIDADÃS

No Brasil, a educação é juridicamente assegurada pelo artigo 6º da Constituição Federal de 1988 como um direito fundamental de natureza social. Nesse contexto, existem alguns aspectos que abrangem essa garantia para que ocorra de maneira concreta, como o papel de cada repartição federal, a ordenação dos níveis e modalidades de ensino, bem como a atuação de um arranjo exclusivo que controla os recursos de financiamento (Duarte, 2007).

Assim, a Carta Magna reforça ainda no artigo 205 que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família, em paralelo com a sociedade, colaborar para o desenvolvimento dos cidadãos (Brasil, 2016).

Nessa perspectiva, é evidente observar que, enquanto um direito social que deve ser usufruído por todos, a afirmativa da Lei Maior busca evidenciar



que o Estado é o órgão responsável por elaborar os meios de garantia e acessibilidade à educação, enquanto a família deve ocupar-se da trajetória escolar, principalmente das crianças e adolescentes, visto que estes são indivíduos em formação e necessitam do apoio familiar, bem como da comunidade em geral (Barros, 2022).

Ainda de acordo com Barros (2022, p.151), “a educação é a base da sociedade e o pilar central de desenvolvimento de uma nação”. Nesse sentido, é fundamental observar que, por meio da educação, a sociedade alcança sua estabilidade e autonomia, pois é no processo de alfabetização e letramento que os indivíduos desenvolvem sua capacidade de interpretação e compreensão dos símbolos e, conseqüentemente, da realidade que os cerca, assumindo o que Freire (1967) definiu como consciência crítica.

Em um panorama global, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p.5) afirma em seu artigo 26 que “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental”. Assim, esse documento de cunho universal, que visa à proteção dos direitos dos povos e nações, contempla a educação como um direito humano, de forma a assegurar a gratuidade dos anos iniciais do ensino, período que abrange a fase de alfabetização, tema foco do presente trabalho. Segundo Mortatti (2010)

A alfabetização escolar – entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão (Mortatti, 2010, p.329).

Logo, a alfabetização é um direito humano. Nesse quesito, a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, preconiza em seu inciso XI do artigo 4º: “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” (Brasil, 1996).

Com isso, reforçando a afirmativa, a alfabetização está posta como uma premissa fundamental na trajetória dos sujeitos civis, haja vista que é a partir



da ação de alfabetizar que os sujeitos se tornam capazes de realizar a escrita e leitura (Soares, 2009), atos elementares para o exercício pleno da cidadania.

AS CONCEPÇÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NAS DCNS E NA BNCC

A Educação Básica do Brasil já passou por diversas reformulações e vem desenvolvendo-se e transformando-se com o passar dos anos. Nessa perspectiva, o sistema educacional brasileiro é estruturado a partir de políticas públicas, documentos governamentais e curriculares que orientam todas as suas fases (Santos & Ribeiro, 2021).

Dessa maneira, em relação ao ensino fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) afirmam que

O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização (Brasil, 2013, p. 109).

Sendo assim, tais Diretrizes direcionam seu foco para o processo de alfabetização nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, objetivando a ampliação e intensificação gradativa do processo educativo iniciado na Educação Infantil, de forma a assegurar qualidade social. Isso se dá considerando as marcas antropoculturais que cada criança carrega, de acordo com seus respectivos contextos histórico-culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) também estabelecem que

Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola. Entretanto, mesmo entre as crianças das famílias de classe média, em que a utilização da leitura e da escrita é mais corrente, verifica-se, também, grande



variação no tempo de aprendizagem dessas habilidades pelos alunos (Brasil, 2013, p. 121).

Seguindo esta discussão, para Bettelheim e Zelan (1984), as crianças desenvolvem seu processo de amadurecimento em idades divergentes; assim, algumas aprendem a ler mais precocemente do que outras. Além disso, os autores argumentam que o interesse em decodificar por prazer também varia consideravelmente e que, uma vez atingido, as expectativas por algo ainda mais interessante emergem imediatamente.

Ademais, em contraste com as DCNs (Brasil, 2013), a Base Nacional Comum Curricular (2018) reduz o período de alfabetização para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, afirmando que nessa fase o foco da ação pedagógica deve ser o conhecimento do alfabeto, além da mecânica que envolve o processo de escrita e leitura.

Portanto, nesse cenário, os autores Santos e Ribeiro (2021) destacam em seus estudos que, na BNCC (2018), a alfabetização deixa de ser entendida como um processo, conforme proposto nas DCNs (Brasil, 2013), e passa a ser vista como uma competência e habilidade que deve ser considerada um objetivo em si na consciência fonológica.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS: COMO PROMOVER UM ENSINO MAIS EMPÁTICO E INCLUSIVO

Sendo a educação um dos principais pilares para o desenvolvimento humano, percebemos sua importância e urgência, ressaltando, assim, a importância de práticas pedagógicas que não se atenham somente a atender uma demanda conteudista, mas que sejam contextualizadas. Os indivíduos formados na escola a partir de práticas pedagógicas diferenciadas, atendendo às questões vivenciadas pela comunidade onde o ensino escolar está inserido, podem ser considerados sujeitos críticos. Eles procuram entender sua realidade e se compreendem como sujeitos ativos no processo de suas vidas em sociedade.

Entretanto, para abarcar a humanização, o ensino precisa incluir a empatia e a inclusão como categorias intrínsecas a um método de ensinar diferenciado, que deve iniciar desde a alfabetização do sujeito. Muitos acreditam que educar é proporcionar meios para que a criança e/ou estudante adquira domí-



nio da linguagem e desenvolva cognição por meio da aprendizagem sistemática da escrita formal. Magda Soares, renomada estudiosa do campo educativo alfabetizador, destaca

Há os que consideram que o objeto é o processo linguístico e cognitivo de aquisição da tecnologia da escrita – domínio dos sistemas alfabético e ortográfico de escrita, e das convenções que governam o uso desses sistemas. Por outro lado, há os que consideram que, sendo a finalidade da leitura e da escrita a construção de significados e sentidos dos materiais escritos que circulam em práticas socioculturais, o objeto da aprendizagem da língua escrita é, desde o seu primeiro momento, a compreensão, na leitura, e a utilização, na escrita, de numerosos e variados gêneros e portadores de texto, vivenciados em diferentes contextos, visando a diferentes objetivos e a diferentes destinatários. Finalmente, há os que [...] consideram que o objeto da alfabetização é a língua escrita em sua inteireza, envolvendo todas as suas dimensões e componentes (Soares, 2017, p.133).

Deste modo, analisando junto com Soares (2017), percebe-se que, além de uma concepção compartimentalizada do ensino do alfabeto e seu uso na escrita em sociedade, existem muitas outras dimensões que envolvem os indivíduos que se apropriam do sistema de escrita e o utilizam para se comunicar coletivamente. Essa comunicação, organizada e padronizada por um sistema de escrita, é de suma importância ser compreendida em sua totalidade. Contudo, é essencial considerar outros aspectos que constituem o ‘ser aluno’ para oferecer caminhos mais eficazes para uma alfabetização assertiva.

Surgem, então, os questionamentos: como promover práticas pedagógicas humanizadoras? Como construir um ensino mais empático e inclusivo? Talvez o primeiro passo para responder a essas perguntas seja ressaltar a importância do professor e das práticas pedagógicas na construção de um ambiente mais humanizado. Pois a ação do professor, seu ensino e suas práticas farão toda a diferença no desenvolvimento de habilidades socioemocionais indispensáveis para uma vida mais solidária, onde as pessoas consigam olhar empaticamente para o outro e construir pontes solucionadoras para os problemas que atingem os mais desfavorecidos.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais



que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (Freire, 2013, p. 43).

Freire (2013) enfatiza o viver e experienciar para entender. Somente quem sente a dor pode descrever sua intensidade; apenas quem vive numa realidade de pobreza pode, de fato, relatar sobre ela. A educação tem a função de se aproximar das histórias dos sujeitos que a constituem, promovendo práticas pedagógicas humanizadoras e acolhedoras. A alfabetização, como início do processo das fases de ensino no sistema escolar, deve oferecer segurança ao aluno, sendo um processo em que cada um possa se expressar livremente sem julgamentos ou preconceitos.

Paulo Freire também escreve que, para a libertação do indivíduo oprimido pelo meio social regente, é necessária uma busca por mudanças reais. Mas essa busca só acontece se o sujeito for ensinado a conhecer e reconhecer sua realidade e as falhas existentes em seu cotidiano. Se ele considerar que tem poder e autonomia para protagonizar sua vida, pois é um sujeito de direitos e, através desse direito de viver dignamente, ele pode buscar transformação por diversos caminhos.

Outra prática importante na busca por um ensino mais empático é a utilização de metodologias ativas que possibilitam a participação efetiva dos alunos no processo de aprendizagem. Os alunos têm voz e vez, e isso precisa ser evidenciado nas aulas, na prática do professor e em tudo o que caracteriza a educação democrática e humanizadora. A realização de projetos interdisciplinares é um bom caminho para envolver diferentes disciplinas, estimulando assim a criatividade e a autonomia dos estudantes.

Manifestar criatividade e individualidade é parte integrante ao ensinar o que se sabe, aprender o que não se sabe e rever todos os conceitos a todo instante, conversando e polindo um ao outro, humano a humano, dia a dia, continuamente fazendo e refazendo conhecimentos, conteúdos, práticas pedagógicas, educação (Lopes de Medeiros, Vieira de Melo, 2022, p. 19).

As autoras Medeiros e Melo (2022) discutem a importância do desenvolvimento do ensino, destacando o movimento itinerante que existe no ato de educar. Esse conceito nos leva a refletir sobre um educar voltado para a alfabe-



tização, trabalhando questões sociais e culturais em sala de aula desde os primeiros riscos e letras, abordando diversidade, igualdade de gênero e inclusão. Propõem aulas dialógicas, atividades lúdicas e o estímulo à reflexão crítica dos alunos, especialmente no momento da avaliação.

É indispensável incentivar a participação das famílias no processo educativo, criando um canal de comunicação e facilitação da participação colaborativa destas famílias e da comunidade, em uma ação de troca de informações e ideias. Além disso, é crucial a formação de professores com bases teórico-práticas humanizadoras, pois não se pode exigir deles aquilo que não lhes foi ensinado. Pensar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária requer um maior investimento em educação no Brasil e melhorias nas políticas públicas educacionais do país. Somente assim, a alfabetização se tornará uma realidade para todos os brasileiros.

PERFIL DAS PROFISSIONAIS ANALISADAS E ANÁLISE DO MUNICÍPIO NO QUAL ATUAM

O questionário online foi aplicado a quatro profissionais da educação, todas do sexo feminino, com idades entre 20 e 50 anos. Ao analisar os estudos de Ataíde (2013) sobre a feminização do magistério, é possível observar que este fenômeno tem uma manifestação cultural, pois o gênero feminino está associado ao dom materno e às “qualidades naturais” atribuídas às mulheres, enquanto os homens tendem a exercer a atividade docente em séries mais avançadas.

Das quatro profissionais que responderam às questões, três delas (75%) afirmaram ter cursado Pedagogia em sua formação inicial, enquanto uma (25%) relatou ter feito o curso de Magistério. De acordo com o Plano Nacional de Educação (2014), é previsto que todos os docentes da educação básica tenham formação de nível superior em licenciatura na área em que atuam.

Além disso, apenas uma das professoras (25%) afirmou não possuir cargo efetivo em nenhuma instituição, mas todas declararam ser professoras do ensino fundamental I e alfabetizadoras. Enquanto duas (50%) trabalhavam no primeiro ano, as outras duas (50%) atuavam no segundo ano. Todas (100%) estavam vinculadas a escolas públicas no município de Acari, no interior do Rio Grande do Norte.



Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Acari, situado na microrregião do Seridó Oriental e na mesorregião Central Potiguar, tem aproximadamente 10.597 habitantes e uma densidade demográfica de 17,42 habitantes por km² (IBGE, 2022). Além disso, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o município conta com um total de seis escolas de ensino fundamental, sendo quatro delas voltadas para os anos iniciais (Brasil, 2022).

Conforme o Ministério da Educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Acari em 2021 foi de 5,8, ocupando a terceira posição entre os melhores índices do estado do Rio Grande do Norte (Brasil, 2022). Destaca-se, portanto, o resultado positivo alcançado pelo município, evidenciando o IDEB como um importante indicador para a formulação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

VISÃO DAS PROFISSIONAIS SOBRE O PERÍODO DA ALFABETIZAÇÃO

Alfabetizar vai muito além do desenvolvimento das capacidades linguísticas do aluno. Para Soares (1985), uma abordagem teoricamente correta da alfabetização deveria considerar não apenas a execução mecânica dos atos de ler e escrever, mas também dar importância à expressão e à compreensão da língua escrita com autonomia em relação à oralidade, além de considerar as finalidades sociais desses atos no cotidiano.

Seguindo essa linha de pensamento, Freire (1967) destaca que o processo de alfabetização deve envolver um diálogo horizontal, de forma que o professor dialogue com o aluno, e não apenas fale ao aluno. Nesse cenário, o autor também ressalta que a alfabetização não deve ser imposta de cima para baixo, mas realizada com a colaboração do discente, de modo a tornar o ato de aprender ativo e dialógico.

Para compreender o contexto real que envolve a educação e o período de alfabetização no ensino fundamental, buscou-se atribuir significado a esta fase a partir das concepções que as professoras da rede municipal da cidade de Acari têm, por meio de suas respectivas experiências. Assim, em relação à primeira questão, obteve-se as seguintes respostas:



Tabela 1. Respostas das docentes sobre a primeira questão.

Docentes	Para você, a alfabetização é um direito humano?
Professora 1	Sim, a alfabetização é imprescindível na formação do ser humano!
Professora 2	Sim.
Professora 3	Sim.
Professora 4	Sim.

Fonte: Autoras, pesquisa qualitativa, 2023.

Sendo assim, observa-se que todas as professoras concebem a alfabetização como um direito humano, destacando-se a resposta da Professora 1, que caracterizou a fase como “imprescindível” para a formação humana. Nessa lógica, Fernandes e Paludeto (2010), em seus estudos, afirmam que a educação, independente do formato, constitui-se como um direito humano, enfatizando também que a luta por uma educação de qualidade ganha espaço na sociedade a partir do momento em que ela é, de fato, entendida como um direito.

Sobre essa temática, apesar de ser uma pergunta simples, podemos fazer uma alusão ao compreender a função do profissional de educação em promover ações que garantam esse direito. As respostas, sucintas, porém necessárias e pontuais, nos levam a refletir — tanto quem respondeu ao formulário, quanto quem escreve este trabalho, e você que fará a leitura dele, muito em breve — sobre o ensino alinhado ao objetivo de atender aos direitos das crianças em seu processo de aprendizagem na alfabetização.

Magda Soares (2016) discute de forma incisiva sobre a função essencial do profissional da educação em abraçar as diversas facetas que constituem o indivíduo na condição de aluno como participante do meio social. Ela menciona algumas desvantagens das práticas enraizadas no ensino, sugerindo e encorajando os professores alfabetizadores a colocar em prática as teorias, considerando e avaliando todo o percurso do estudante.

Já aos que promovem e orientam o processo – aos que ensinam – cabe considerar, sim, cada parte, cada faceta, separadamente, uma vez que é necessário desenvolver as competências específicas a cada uma, fundamentando-se nos princípios e teorias que a elucidam; cabe também considerar as várias facetas em suas relações, de modo a desenvolver harmonicamente a aprendizagem do todo, não só como uma estratégia de ensino, mas sobretudo



em respeito aos processos *reais* de leitura e escrita, em que as diferentes competências não atuam separadamente nem em sequência, mas simultaneamente (Soares, 2016, p.34).

Ou seja, é necessário atender às necessidades dos estudantes em todas as suas dimensões para, de fato, poder falar em educação diferenciada, visando uma mudança na realidade vivida pela população desfavorecida. Pois, mesmo que alguns desses termos não estejam explicitamente mencionados aqui, remete-se à compreensão de que educar é possibilitar transformações, e essas transformações ocorrem a partir de intenções reais.

Esta pesquisa tem como fundamento introdutório uma temática profundamente valiosa e urgente, especialmente quando se considera o viver com dignidade sob a perspectiva de pedagogos alfabetizadores em um município do Rio Grande do Norte. Pois toda e qualquer mudança parte do local para o global; logo, é extremamente importante aproximar as escolas básicas dos anseios por uma educação transformadora de mundos, criadora de novas possibilidades para quem vive nela. Dando seguimento à análise, apresenta-se a seguir a tabela com as respostas da questão dois.

Tabela 2. Respostas das docentes sobre a segunda questão.

Docentes	Em sua concepção, o que é alfabetização na idade certa?
Professora 1	É a criança ser alfabetizada até o 2º ano do ensino fundamental menor, embora haja muitos casos que essa alfabetização acontece de forma tardia devido a diversos fatores (pandemia, a família que não ajuda em casa, transtornos de aprendizagem etc.).
Professora 2	Na minha opinião é aprender a ler e escrever nos anos iniciais.
Professora 3	É o compromisso que o professor assume diante seus alunos para alfabetizar em um determinado período de escolarização.
Professora 4	Garantia de um aprendizado fundamental para o futuro da criança.

Fonte: Autoras, pesquisa qualitativa, 2023.

Assim sendo, as profissionais da educação tiveram ideias similares ao pensar na alfabetização como um período em que a criança deve ter o aprendizado voltado para a leitura e a escrita. Dessa maneira, ao observar as respostas das Professoras 1 e 2, é possível perceber que ambas deixam explícitas suas visões sobre qual o momento ideal de alfabetização, citando ser o segundo ano do Fundamental I e os anos iniciais, respectivamente.



Enquanto isso, as Professoras 3 e 4 não esclarecem nenhum espaço de tempo definido para o desenvolvimento desse processo educativo. No entanto, nenhuma das docentes satisfaz a pergunta de maneira integral, pois não esclarecem qual seria a idade “ideal” para desenvolver o processo de alfabetização, apenas citam determinados períodos.

Adiante, é válido destacar, novamente, a fala da Professora 1, que aborda a questão negativa da alfabetização tardia, ocorrendo por fatores extrínsecos de força maior que afetam o aprendizado das crianças. Segundo Rosal (2018), na perspectiva do professor alfabetizador, muitos desafios são impostos durante o processo metodológico de ensino, uma vez que esse profissional deve estar atento aos mais diversos fatores sociais e cognitivos pelos quais a criança passa.

É possível analisar a categoria “diversos fatores” utilizada na resposta da professora 1 e enaltecer que ela não cita os fatores socioeconômicos, que são os principais a impedir a alfabetização na idade certa, e as faltas de políticas públicas que atendam à demanda real dos estudantes, assim como possibilitem a entrada e permanência do estudante na instituição escolar.

A professora 3, em sua resposta, traz a categoria “compromisso” do profissional educador em oferecer as melhores e mais viáveis formas de ensino para uma alfabetização no tempo propício, visando um melhor crescimento e desenvolvimento do indivíduo, facilitando sua ascensão econômica por meio de maior interação com seu meio no decorrer do sistema capitalista que o institui. Contudo, fica o questionamento: a formação de professores prepara para uma atuação e compromisso adequados?

Por sua vez, a professora 4 demonstra satisfação ao atingir a meta desta pesquisa ao trazer à tona palavras que perpassam por uma alfabetização garantidora de direitos fundamentais, assegurando a vivência sem carências. Nas falas das quatro docentes, nota-se a falta de abrangência de categorias humanizadoras; porém, de certo modo, convergem para o desejo de um ensino de qualidade que é, em si, um direito e precisa ser exercido em todos os âmbitos.

Ademais, para concluir o bloco de perguntas subjetivas direcionadas aos alfabetizadores da rede municipal de ensino, realizou-se a seguinte indagação:



Tabela 3. Respostas das docentes sobre a terceira questão.

Docentes	Quais práticas pedagógicas você utiliza no processo de alfabetização dos seus alunos?
Professora 1	Além da leitura e escrita, utilizo diversos tipos de jogos pedagógicos, músicas, aulas interativas, aulas práticas e aulas passeio.
Professora 2	Atividades diversificadas envolvendo leitura, escrita e produção textual.
Professora 3	Prática de leitura, escrita, uso da tecnologia, atividades individuais e coletivas, relatos, experimentos, acompanhar as dificuldades e os avanços, socialização...
Professora 4	Jogos de alfabetização, atividades com foco no sistema de escrita e leitura, atividades com foco nas práticas de linguagem e sequências didáticas

Fonte: Autoras, pesquisa qualitativa, 2023.

Ao observar as respostas dadas pelas docentes, foi possível notar que todas entram em consenso, pois utilizam, em suas práticas pedagógicas, o exercício da leitura e escrita para desenvolver o processo de alfabetização das crianças. Nesse contexto, tais práticas tornam-se imprescindíveis e insubstituíveis durante esse processo, pois é dessa forma que a criança vai aprender a ler e a escrever e, posteriormente, com incentivo, passará a fazer uso dessa leitura e escrita, permitindo assim que seja alfabetizada e letrada (Soares, 2009).

Ademais, as Professoras 1, 3 e 4 relatam em suas respostas que realizam também atividades lúdicas diferenciadas, como: uso de jogos pedagógicos, músicas, utilização de recursos tecnológicos, atividades coletivas, entre outros. Nesse viés, faz-se importante destacar que o uso de recursos lúdicos, como os mencionados anteriormente, acaba por tornar o espaço de aprendizado mais atrativo, possibilitando que as crianças vivam suas fantasias, de forma a estimular sua aprendizagem de maneira criativa e prazerosa (Tresoldi, 2019).

Concluindo, diagnosticamos uma pedagogia para a alfabetização que se encaminha nos motes de uma possível garantia de direitos de todos, através da realização de pesquisa quali-quantitativa com pedagogos da cidade de Acari, RN. Contudo, essa educação alfabetizadora e garantidora de direitos ainda perpassa superficialmente o discurso das profissionais aqui entrevistadas.

De acordo com Freire (1985), o processo de alfabetização caracteriza-se na concretude de efetivação por meio de um projeto político no seguimento de garantias constitutivas de direitos fundamentais a cada educando. Ou seja, o aluno precisa ter voz na sala de aula e na participação em outros aspectos de categoria familiar e social. Segundo ele, “a alfabetização não é um jogo de



palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos (...) A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (Freire, 1985, p. 14).

De modo breve, é considerável destacar que muitas facetas ainda a serem buscadas na efetivação de uma educação alfabetizadora agregadora de conquistas abarcam toda a população brasileira, unindo na diversidade. Muitas conquistas já alegram o coração esperançoso de quem anseia por um mundo mais justo e igualitário, com menos desrespeito e mais valorização aos direitos humanos de todos os participantes em convívio pessoal, comunitário e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na estrutura inicial da pesquisa, procurou-se dialogar e refletir sobre a alfabetização e como esta se constitui enquanto direito de todos. Para essa análise dialógica e reflexiva, estendeu-se a conversa a algumas professoras pedagogas do município de Acari, RN. Nesta ação, pudemos entender que a temática dos direitos humanos ainda perpassa superficialmente a mentalidade de alguns profissionais da educação.

Num país onde a ideia de direito frequentemente se confunde com a de prisão e de regalias desnecessárias, muito precisa ser falado, pontuado e pausado para que realmente possamos educar em prol da garantia desses direitos. Contudo, o fato de esses direitos estarem garantidos em lei já é um fator positivo, conforme percebemos nas falas das entrevistadas. Aos poucos, alcançamos nossos ideais de mundo.

Desse modo, a pesquisa mostra-se relevante, pois, de modo sucinto, descreve um pouco de como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientam o ensino alfabetizador. É notório e ponderável que muito da diversidade ainda não aparece nos documentos que fundamentam o sistema de ensino brasileiro, mais especificamente, na fase da alfabetização. Esse aspecto foi pouco aprofundado aqui, pois o interesse era descrever e observar em que pontos estamos avançando a partir da reflexão sobre práticas pedagógicas humanizadoras, visando alcançar o diálogo sobre a alfabetização para os Direitos Humanos.



Este estudo proporcionou aprendizado acerca dos direitos à educação e à inclusão social e escolar, enfatizando a possibilidade de garantia desses direitos. É importante que os direitos dos estudantes estejam alinhados com os direitos dos indivíduos formadores (professores), criando uma rede de ações que unam teoria e prática na estruturação de uma escola diferenciada e na realização da tão sonhada melhoria da qualidade da educação. Afinal, é possível a inclusão educacional, garantidora de direitos de todos, sem uma efetiva política de formação continuada para professores?

REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 27, n. 102, p. 47-68, mar. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601262>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/R8McrF5ZJpDjpDVn87gRPxR/>> Acesso em: 04 jul. 2023.

BARROS, Rafael Paes de. **Educação. Metodologias e Aprendizado**, [S.L.], v. 5, p. 151-157, 27 abr. 2022. Instituto Federal Catarinense. <http://dx.doi.org/10.21166/metapre.v5i.2375>. Disponível em: <<https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2375>> Acesso em: 22 jun. 2023.

BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ler e do aprender**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1984. 234 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 04 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 27 jun. 2023.



BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>> Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.html> Acesso em: 05 jul. 2023.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302007000300004>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Sys3c3j8znnWkyMtNhstLtg/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 22 jun. 2023.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cadernos Cedes**, [S.L.], v. 30, n. 81, p. 233-249, ago. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622010000200008>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KYK3qM4zNL6zvZdHb54pzft/>> Acesso em: 20 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.



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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GRÁCIO, M. M. C.; GARRUTTI, É. A. **Estatística aplicada à educação**: uma análise de conteúdos programáticos de planos de ensino de livros didáticos. *Revista de Matemática e Estatística*, São Paulo, v. 23, n. 3, p.107-126, abr. 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>> Acesso em:20 jul. 2023.

LOPES DE MEDEIROS, D.; VIEIRA DE MELO, M. A. A educação popular versus a escolarização. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 94-115, 2023. DOI: 10.21680/1984-3879.2022v22n1ID30739. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/30739>> Acesso em: 24 jul. 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MELO, Maria Aparecida Vieira de; CRUZ, Maria Aparecida; BORBA, Sara Ingrid. A educação em direitos humanos na diversidade: reflexos da contemporaneidade, p. 81. MELO, Maria Aparecida Vieira de; CRUZ, Maria Aparecida; BORBA, Sara Ingrid. **Educação em Direitos Humanos e Diversidades**. Arapiraca: EduNeal; Centro Paulo Freire, 2021. 87 p.: il.: color (e-book). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 23 jul. 2023.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, [S.L.], v. 15, n. 44, p. 329-341, ago. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://>



dx.doi.org/10.1590/s1413-24782010000200009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?format=pdf&lang=pt.>> Acesso em: 05 jul. 2023.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O Currículo na Educação Infantil: O que propõem as Novas Diretrizes Nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-currículo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>> Acesso em: 21 de jul. de 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2023.

ROSAL, Angélica Galindo Carneiro. **Modelo de resposta à intervenção para a identificação precoce dos transtornos de aprendizagem em escolares no ciclo de alfabetização**. 2018. 167 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/32319/1/TESE%20Ang%c3%a9lica%20Galindo%20Carneiro%20Rosal.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS, Eloise Andréia dos; RIBEIRO, Ellen Lisbôa Moreira. **Concepções de alfabetização nas DCNs e na BNCC: duas linhas paralelas ou convergentes?** Working Papers em Linguística, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 50-77, 21 maio, 2021. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2021e71342>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/71342>> Acesso em: 27 jun. 2023.

SILVA, A. M. L. L. da. **História da Educação**. Curitiba: Fael, 2011. Disponível em: <https://www.academia.edu/9138470/Hist%C3%B3ria_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_Curitiba_2013> Acesso em: 19 de jul de 2023.

SILVA, Maria Aparecida da. **Alfabetização e letramento na educação nos anos iniciais: os desafios de alfabetizar a distância**. João Pessoa, 2022. 42f. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/24040/1/MAS14072022.pdf>> Acesso em: 21 de jul de 2023.



SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo. Contexto, 2016. E-book.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017. E-book.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5925603/mod_resource/content/1/SOARES_Magda_Letramento_Um_tema_de_tres.pdf> Acesso em: 27 de jun. 2023.

TRESOLDI, Marilei dos Santos. **O uso de jogos na alfabetização auxiliando o processo de aprendizagem**. 2019. 45 f. Tese (Doutorado) - Curso de Especialização em Mídias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Sapucaia do Sul, 2019. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/201734>> Acesso em: 22 jul. 2023



6

AQUISIÇÃO DO LETRAMENTO MATEMÁTICO NA EJA⁹

Veronica de Araújo Oliveira Silva⁽¹⁾

⁽¹⁾ ORCID: 0000-0002-7044-4593; Universidade do estado da Bahia (UNEB), Brasil, RN, Email: veraoliveiravic@gmail.com

INTRODUÇÃO

A abordagem proposta contribuiu para apresentar experiências vivenciadas por estudantes no espaço da aula, durante o funcionamento do projeto Educação Fiscal. Esta visa identificar, nas informações, as dificuldades apresentadas nas aulas de Matemática por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no espaço rural, com o objetivo de promover uma reflexão crítica sobre a função social do tributo e dos benefícios na aplicação desses recursos.

Nesta experiência didática, percebeu-se a necessidade de interligar o processo de ensino e aprendizagem com os procedimentos didáticos e as práticas a serem adotadas, alinhando as necessidades da escola às atividades pedagógicas propostas, promovendo assim o interesse do aluno pelo assunto em questão.

Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa é promover o letramento matemático por meio do projeto de educação fiscal, que buscou promover o reconhecimento dos saberes e a apropriação das diversas linguagens como instrumentos para a autonomia, possibilitando o ingresso da população jovem e adulta no sistema educacional e a atualização do conhecimento tributário, além de oferecer condições e qualificação para a vida.

⁹ DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt10cap6>



Sobretudo, o projeto proporcionou aos educandos condições para que continuem aprendendo, oferecendo oportunidades e a apropriação do conhecimento formal durante o processo e realização das ações e experiências vivenciadas neste período.

Segundo Daros (2018), em “Metodologias Ativas: aspectos históricos e desafios atuais”, o autor enfatiza em sua abordagem que o aprendizado acontece em situações presentes no cotidiano dos educandos.

Dessa forma, podemos considerar que ações consideradas simples, como a compra de um produto em uma loja, mercado e até mesmo na escola, representam uma relação de comportamentos e atitudes. Proporcionar compreensão no contexto de aprendizagem permite o conhecimento sobre direitos fiscais, gestão e gasto público, nas suas diversas áreas de atuação, e seus impactos na vida social e econômica, para o uso da cidadania ativa e solidária.

OBJETIVO

Apresentar as contribuições desenvolvidas por meio do acompanhamento do Projeto de Educação Fiscal, experienciadas por alunos da Educação de Jovens e Adultos. Apresentar as contribuições do lúdico para o letramento matemático, reconhecendo-o como instrumento potencializador no processo de ensino-aprendizagem, em aulas de Matemática, e possibilitar a formação de alunos participativos e atuantes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia a ser utilizada para este trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa. O método a ser empregado será por amostragem, utilizando-se o método da história oral, por meio de entrevistas com um público-alvo de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A proposta deste estudo identificou que as professoras dos anos iniciais dos ciclos I e II de alfabetização da EJA utilizam interdisciplinaridade de forma sistemática e constante, bem como materiais lúdicos para o ensino da Matemática. A proposta metodológica foi elaborada em duas etapas: a primeira intervenção foi realizada pelo pesquisador mediante a observação das



docentes durante a ministração das aulas, para a coleta de dados durante a realização da pesquisa.

A segunda etapa foi elaborada por meio de questionários respondidos pelos estudantes e pelas docentes participantes deste estudo. O campo escolhido para a pesquisa foi a Escola Ramiro Sátiro, localizada na zona rural no município de Caetés. Esta escola foi escolhida por oferecer o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e devido às comunidades quilombolas que residem neste local, facilitando a locomoção da pesquisadora, onde observou-se que boas práticas de ensino foram desenvolvidas na Educação do Campo.

A pesquisa foi realizada no Ciclo I da EJA da Educação do Campo, que contava com uma professora e 17 alunos (5 homens e 12 mulheres) de idades entre 17 e 58 anos. Já a outra turma do Ciclo II era composta por 21 alunos (13 homens e 8 mulheres), com faixas etárias de 22 a 70 anos. Observaram-se três aulas nas seguintes datas: 06, 07, 11 e 12 de abril de 2022.

As professoras foram as primeiras a serem entrevistadas, com perguntas direcionadas ao trabalho pedagógico das docentes, por meio de perguntas sobre o letramento matemático e sua aplicabilidade no cotidiano dos educandos, bem como as dificuldades em elaborar um plano de ensino para desenvolver o letramento matemático na EJA. Vejamos abaixo:

- 1) Formação; tempo na EJA?
- 2) Quantas vezes por semana você ensina matemática
- 3) Qual a aplicabilidade da Matemática para o seu cotidiano?
- 4) Já ouviu falar em letramento matemático?
- 5) Que estratégias você usa para ensinar Matemática na EJA?
- 6) Qual a relação de tributos e a Matemática?
- 7) Você ensina o assunto e depois usa jogos?

Por meio dessas perguntas, diversas anotações direcionaram a compreensão sobre as observações das aulas ministradas, utilizando as respostas para análise com a finalidade de alcançar os objetivos propostos.



Para a coleta de dados dos entrevistados, optou-se pelo suporte de gravação, e posteriormente procedeu-se à transcrição do material coletado. A participação dos estudantes selecionados para a entrevista durante a realização das aulas representou um total de 50% dos estudantes de cada turma dos ciclos I e II, destacando assim o caráter deste estudo, que, em sua análise, contribui para identificar distintas características, sejam elas pessoais ou sociais, de diferentes idades dos sujeitos participantes.

As perguntas propostas aos estudantes entrevistados tiveram como objetivo identificar as dificuldades apresentadas na aprendizagem da Matemática e como eles percebem a Matemática em outras atividades cotidianas. Vejamos a seguir:

- 1) Qual a sua Idade?
- 2) Você gosta das aulas de Matemática?
- 3) Você apresenta dificuldade em algum conteúdo de Matemática? Por quê?
- 4) Você acha importante o uso da Matemática da Matemática?
- 5) O que você aprende nas aulas de Matemática, você aplica em alguma atividade do seu dia a dia?

Por meio das respostas apresentadas pelos participantes deste estudo, foi possível realizar uma análise dos dados coletados que possibilitou alcançar os objetivos traçados sobre o letramento matemático e a prática docente.

DESENVOLVIMENTO

A Educação do Campo está integrada à oferta, permanência e melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio no estado de Pernambuco para a população rural, que não teve oportunidade de concluir seus estudos na idade certa.

É uma modalidade de ensino desenvolvida através de movimentos sociais, em específico comunidades quilombolas, que buscam construir, junto com comunidades rurais, alternativas frente ao fenômeno do analfabetismo da população jovem e adulta.

Os olhares conflitivos sobre a condição social, política e cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos,



empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado à sua educação no conjunto das políticas oficiais (Arroyo, 2000, p. 221).

Para tanto, este é compreendido como: “um fenômeno de exclusão da possibilidade de exercício pleno de cidadania, de marginalização econômica, marginalização política e de desvalorização do patrimônio cultural popular” (Rosa, 1996).

Segundo Soares (1998, p. 72): “Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Portanto, letrar jovens e adultos é proporcionar o acesso à cidadania.

Para Freire (1988), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”; a alfabetização precisa estar presente além dos muros da escola, e a instituição escolar precisa estar aberta a toda a comunidade escolar.

Os autores Gadotti e Romão, em seu livro, abordam a relevância da “Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta” (2011), assim como Freire (2011), mas de formas distintas, mesmo tendo como referência a área disciplinar a prática da educação, a teoria e a educação não formais.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no artigo 2º, destaca que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim como os teóricos acima citados dialogam sobre a função social da educação e seus impactos na vida da população jovem e adulta não alfabetizada, em suas contribuições podemos identificar a evidência de que precisamos investir na formação de professores, que é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, reafirmando o papel social da escola comprometida com a formação humana e justiça social (Pretto, Bonilla e Sena, 2020; Libâneo, 2020).

VIVENCIANDO O PROJETO EDUCAÇÃO FISCAL E LETRAMENTO MATEMÁTICO

- Proporcionou compreensão no contexto de aprendizagem, que permitiu o conhecimento sobre direitos fiscais, gestão e gasto público,



nas suas diversas áreas de atuação, e seus impactos na vida social e econômica, voltado para o uso da cidadania ativa e solidária.

- Apresentou uma análise crítico-reflexiva sobre práticas no ambiente escolar que extrapolam os muros da escola.
- Apresentou uma possível alternativa para a transformação das atuais práticas de ensino-aprendizagem, contribuindo para o exercício da cidadania de forma crítica e participativa, ao inserir os estudantes no contexto social e histórico.
- A Educação Fiscal na escola, desenvolveu-se por meio da leitura crítica de textos, aulas de campo, e pesquisas realizadas em estabelecimentos como lojas, supermercados e padarias.
- Organizadas palestras para a produção de cartazes, contendo tabelas de preços, e prestada a exibição de vídeos.

O QUE ACHAM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DO ESTUDO?

Discutiu-se o letramento matemático e o uso de materiais lúdicos nas aulas de Matemática. No entanto, observou-se que este método é pouco explorado em sua potencialidade. Com o objetivo de aprofundar as discussões, na sequência, apresentou-se a aplicação de tributos, partindo do pressuposto de que a Matemática está presente no nosso dia a dia; assim, refletiremos sobre sua funcionalidade social. Sendo assim, podemos destacar que é importante:

Trabalhar a Educação Fiscal de forma interdisciplinar com metodologias diversificadas sobre o sistema monetário.

- Proporcionou ao aluno o desenvolvimento da consciência ética para o pleno exercício de sua cidadania.
- Apontou a necessidade de planejar e priorizar gastos, a fim de racionalizar o consumo, desenvolvendo conceitos como orçamento familiar, pesquisa de preços e poupança.
- Sensibilizou os alunos para a conservação do bem comum como forma de exercício da cidadania.
- Desenvolveu a reflexão crítica e a representação política por meio da vivência do processo democrático.



- Instigou os alunos a se tornarem mais conscientes ao aprenderem a identificar o valor dos impostos incluídos no preço dos produtos e serviços que consomem.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Apresento as análises com base nos dados coletados e os resultados obtidos sobre o ensino da Matemática na EJA Educação do Campo. O estudo foi realizado por meio de entrevistas com professoras e estudantes da EJA. Para tanto, acompanhamos as análises com os seguintes objetivos específicos traçados, considerando as análises dos resultados que estão organizados em 3 tópicos:

- Apontar a prática docente com a perspectiva do letramento matemático na EJA;
- Investigar as propostas pedagógicas das professoras da EJA para o ensino de Matemática;
- Identificar as atividades de letramento matemático desenvolvidas pelas professoras da EJA.

As investigações realizadas foram por meio de observações das aulas e das entrevistas. Para tanto, o referencial teórico e os autores citados nesta pesquisa contribuem com o diálogo sobre os questionamentos apontados com o intuito de responder aos objetivos mencionados.

Os resultados apresentados referem-se a uma experiência didática vivenciada através da vivência do projeto de educação fiscal, relacionado à disciplina de Matemática no ensino fundamental de séries iniciais nos Ciclos I e II da EJA.

O ALFABETISMO MATEMÁTICO FOI DIVIDIDO EM TRÊS NÍVEIS

No nível um, os estudantes entrevistados realizam apenas tarefas simples de ler e escrever números específicos do cotidiano, como ler e reconhecer preços, horários, medidas de peso, comprimento e datas num calendário.

No nível dois, os estudantes entrevistados dominam a leitura e escrita de números e demonstraram ser capazes de relacionar preços com o uso da calculadora, independentemente da ordem de grandeza, seja ela decimal ou aplicada a horários ou tempo.



No nível três, o estudante consegue resolver problemas com as quatro operações que envolvam cálculo proporcional, demonstrando conhecimento com representações gráficas, como mapas, tabelas e gráficos.

Esta pesquisa revela que não basta ser alfabetizado em Matemática, mas que é fundamental ser letrado matematicamente. O letramento matemático vai bem mais além; estar letrado é desenvolver habilidades técnicas individuais na resolução de problemas e cálculos e, sobretudo, é exercer sua cidadania no contexto social no qual vivemos, relacionando ao uso e ao domínio de conceitos matemáticos.

O analfabetismo não é uma simples herança que recebemos das gerações passadas. Ao contrário, ele também continua sendo produzido atualmente. E essa produção de novos analfabetos se faz através de exclusão praticada pelo aparelho escolar. São vítimas dessa exclusão: os excluídos do processo (os que nem sequer chegam a ser admitidos no processo de alfabetização na idade de escolarização obrigatória) e os excluídos no processo (aqueles que, tendo sido admitidos, são posteriormente excluídos através da reprovação e repetência) (Ferrari, 1985, p. 48).

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento de novas práticas de ensino para os alunos desta modalidade, no processo de ensino e aprendizagem de Matemática, de forma transformadora na vida dos sujeitos da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal motivação para apresentar este estudo está relacionada à importância que a temática da educação de jovens e adultos possui no contexto social. A abordagem sobre o tema enfatiza a problemática de jovens e adultos que foram excluídos da vida escolar e que, por algum motivo, tiveram que abandonar ou adiar os estudos, o que na maioria dos casos ocorre por apresentarem dificuldades sociais, econômicas, culturais etc.

Nesta experiência, relato sobre o saber matemático e sua importância no processo educativo para estudantes do campo em comunidades quilombolas. No entanto, percebe-se que as professoras ainda possuem dificuldades em colocar em prática os saberes teóricos ensinados na graduação.



Desta forma, compreendo que no processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que ensinamos, estamos também em constante aprendizado, descobrindo junto com os educandos e ressignificando a didática através de práticas lúdicas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, são formas de conhecer e exercitar os saberes matemáticos na EJA.

Apresento como resultados desta pesquisa na EJA do Campo, uma contextualização de relatos apresentados por situações vividas pelas turmas em acompanhamento de comunidades quilombolas, apontando resultados positivos no processo de desenvolvimento de aprendizagens em atividades propostas nas aulas de Matemática.

Segundo Gadotti (2000), a formação do educador depende muito mais de sua inserção social e política do que numa boa reformulação dos currículos e de cursos. Mudanças de tempos e espaços para a inovação pedagógica, como ensinar? O que fazer para retomar as condições de ensino-aprendizagem? Utilizar estratégias de formação dos trabalhadores, mas com princípios teóricos alinhados à prática docente?

Neste sentido, foram propostas ações por meio da formação continuada. Considero que ao propor intervenções nas aulas que contemplem a vivência diária dos educandos por meio da ludicidade, as professoras passaram o conteúdo ministrado de forma mais dinâmica, de tal modo que levaram os alunos a interagirem nas aulas.

Dentre outras perspectivas que a ludicidade pode oferecer no processo de letramento matemático, concluo que se faz necessário propor atividades com temas diversos para o ensino de Matemática, com propostas reflexivas, lúdicas, dinâmicas e sistemáticas, deixando de lado o conceito negativo que envolve o ensino da Matemática.

Entretanto, considero que o ensino da Matemática deve ser parte integrante do planejamento e de todo o processo de letramento dos educandos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão.** Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2008. (Coleção Educação para Todos).



BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº. 9394/96.

D'AMBROSIO, U. Prefácio. In BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte:** Autêntica, 2004.

Educação como prática da liberdade, 22^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FERRARI, Alceu R. **Analfabetismo no Brasil: Tendência secular e avanços recentes.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n.52, p. 35-49. 1985. Disponível em: <www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/642.pdf > Acesso em: 24/07/2021.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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

FREIRE, Ana Maria de Araújo. Paulo Freire: **uma história de vida.** – 2^a ed. Ver. Atualizada. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI Moacir, ROMÃO, José E. (orgs.) **Educação de Jovens E Adultos: 2.** Ed. Ver. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Guia da escola cidadã; v.5).<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0345.pdf>. Acesso em 14/06/2020.

GALEGO, S. J. P. **Gestão e participação numa escola secundária.** 1993. In: Silva, Jerônimo

J. Cavalcanti. **Gestão Escolar participada e clima organizacional e participação numa escola secundaria.** Gestão em Ação, Salvador. V.4 n.2 p.49-59, jul/dez 2001. Disponível em: <www.scholar.google.pt> Acesso em 10/02/2010.



HADDAD, Sergio. & Di Pierro, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. N° 14, p. 108-130.2000 Disponível em:<www.scholar.google.com.br> Acesso em: 14/11/2009.

LIBÂNEO, José Carlos/ Oliveira, João Ferreira de e Toschi, Mirza Seabra. **Educação Escolar; políticas, estrutura e organização**. 2ª Ed. São Paulo. Cortez. 2005.
LIBÂNEO, José C. **O campo teórico-investigativo da pedagogia, a pós-graduação em educação e a pesquisa pedagógica**. *Revista Educativa (UCG)*, Goiânia, vol. 11, no 1 (2008).

PPP – **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, na modalidade a distância (Pós- Graduação Lato Sensu)**. IFRN, 2018.

SAVIANI, D. **As implicações da pandemia para a educação, segundo Dermeval Saviani**. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2020/07/30/as-implicacoes-da-pandemia-para-aeducacao-segundo-dermeval-saviani/>. Acesso em 01 set 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 04 de janeiro de 2015.



7

A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO FORMATIVO E CONTRIBUTIVO PARA AÇÕES PROTAGONIZADORAS DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL E ACADÊMICO¹⁰

Dayane Lopes de Medeiros ⁽¹⁾

Anna Ruth Medeiros Nunes Guedes ⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: 0000-0002-0363-723X; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Graduanda em Pedagogia (UFRN/CERES/Caicó), Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN), Brasil, E-mail: daymayaralopes@gmail.com.

⁽²⁾ ORCID: 0009-0001-9272-1408; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Graduanda em Pedagogia (UFRN/CERES/Caicó), Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN), Brasil, E-mail: annaruthmedeiros@gmail.com.



INTRODUÇÃO

Ao viver e estudar, percebemo-nos como discentes interessadas em aprender mais, em ser mais, em fazer mais e melhor, seguindo por uma vida leve e cheia de realizações. Como estudantes cheias de sonhos e com muita esperança por um amanhã de conquistas, tentamos adentrar em outros territórios. Foi nessa tentativa e busca que encontramos os projetos de ensino, pesquisa e extensão na universidade, enquanto graduandas de pedagogia na cidade de Caicó, RN.

Nesse intento, também tivemos a oportunidade de viver novas experiências, conhecer novos territórios, novos mundos repletos de possibilidades. Sonhamos com a utopia que se tornasse realidade, e esse é o mote: não ficar parado. Ao contextualizar a educação no fazer construtivo de significados, assumimos uma posição problematizadora e política, em caráter dialético crítico-

co, encadeando uma educação pedagógica valorativa de igualdade e equidade como definidoras de condições de qualidade em âmbito institucional.

Logo, a pesquisa se intitula “A universidade como espaço formativo e contributivo para ações protagonizadoras do desenvolvimento pessoal e acadêmico: relato de experiência reflexivo”. O título advém da temática: experiências de graduandas em iniciativas de ensino, pesquisa e extensão. Temos como objetivo geral dialogar sobre a participação nos projetos de ensino, pesquisa e extensão na UFRN/CERES/Caicó. Em especificidades, adotamos descrever a atuação nos projetos de ensino, pesquisa e extensão na UFRN/CERES/Caicó; relatar o desenvolvimento pessoal das graduandas no território formativo da universidade e refletir sobre como a atuação nos projetos nos constitui como sujeitas ativas de direito.

A pesquisa é qualitativa, contextualizada na busca pela aceitação do pluralismo dos diferentes formatos de relatos, que na ciência aparecem em transição de paradigmas, sendo um dominante e o outro emergente, conforme Wiercinski (2004). Wiercinski (2004) complementa que o conhecimento é parte integrante da produção sociocultural, provocando intervenção crescente no meio social. Temos como características metodológicas o formato de autobiografia

As pesquisas autobiográficas configuram-se como uma forma de pesquisa onde, segundo Abrahão (2004), o sujeito se desvela, para si, e se revela para os outros, como uma história autorreferente carregada de significado. Essa necessidade de falar de si como possibilidade de explicitar o não visto, o que não se mostra a não ser por este movimento autobiográfico que Delory-Momberger (2008), chama de hermenêutica prática para dar sentido à vida (bios), a si mesmo (auto) e à própria escrita (grafia) (Wiercinski, 2004).

É consenso que o professor que reflete sobre seu trabalho pode melhorar sua intervenção pedagógica. Esse olhar para dentro de si revela a necessidade de busca pelo entendimento sobre como ocorre o processo educativo na relação consigo mesmo e com o outro. Segundo Nóvoa (1992, p. 27), “o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”. Mover-se ao desconhecido desafia e mobiliza para a descoberta investigativa, favorecendo a análise em andamento a novos olhares, novas percepções. A autobiografia



fomenta a concretização de aprendizagem por compartilhamento e troca de experiências e saberes.

Através da análise de dados, como modalidade da análise de conteúdo (Bardin, 2010), tomamos como unidade de análise os elementos identificados nas vivências nos projetos da universidade, apreendendo núcleos de sentido a eles. Constrói-se o diálogo com outras fundamentações: Freire (1974, 1980, 1992, 1996, 2001, 2014, 2018), Brasil (1996) e Franz e Silva (2002). No proceder de uma reflexão sobre a noção capaz de dar pistas para a humanização da educação, especialmente no tocante às dimensões pedagógicas que possam estar presentes em práticas profissionais de professores.

Com base na inquietação: como nossas experiências nos projetos de ensino, pesquisa e extensão no curso de pedagogia da UFRN/CERES/Caicó nos constituem como sujeitas ativas de direito? explicitamos conceitos teóricos que dialogam com as experiências e fundamentam a ação pesquisadora, dando abertura a sentidos despertados do não visto. Trazendo para este momento de escrita, podemos afirmar que o não visto é aquilo que ainda não foi percebido; logo, escrever sobre o que experimentamos e como esses experimentos contribuíram com nossa formação ajuda a convidar outros para a mesma atuação.

Justificamo-nos na necessidade e essencialidade de ação e reflexão de si e do processo vivido enquanto estudantes no caminho da profissionalização, para a obtenção de (auto)conhecimento e a fixação de potencialidades adquiridas no permitir e permitir-se receber e partilhar saberes diferentes, únicos, interligados e indivisíveis. Com isso, nos descrevemos como alguém que também sabe, que também passa ensinamentos.

Como poderíamos falar em educação e em transformação sem escrever sobre o que se passou e deixar tudo registrado para uma conversa com vários leitores? Deste modo, delimitamos o processo investigativo educativo e fazemos uso da ferramenta reflexiva da prática pedagógica. Afinal, é isso. A prática pedagógica em ação concreta no fortalecimento da identidade de novas e futuras professoras. Um território repleto de contributos na perspectiva de mudança. Uma caminhada por uma educação em direitos humanos, direito de estudar, de viver, de relatar e de aprender de novo, e de novo.



Este relato autobiográfico constitui a formação humana e educacional em espaços formais e não formais, através das ações que se desdobram por ambientes não institucionais em comunhão com os projetos institucionais. Em todo momento, a educação se dá em qualquer espaço, conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

É um perceber-se na criticidade, despertando para a consciência social perante o ato de educar, educando e sendo educado. Dessa forma, pensamos no processo de conscientização do indivíduo e sua participação na sociedade como um todo, por meio de discussão e reflexão ativa do processo de ensino e aprendizagem, considerando a equidade no acesso, a igualdade de condições e a qualidade em âmbito institucional. Ou seja, direitos humanos bem-postos e propositivos: “Sem esta consciência cada vez mais crítica, não será possível ao homem brasileiro integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória” (Freire, 1992).

Neste mote, a autobiografia aqui descrita visa elencar a importância da educação, da formação universitária e da transformação que o ensino tem a capacidade de fazer na vida dos estudantes e, conseqüentemente, de toda a sociedade. Desejamos, ao longo do trabalho, promover uma conversação propositiva sobre os projetos universitários no campo de ensino, pesquisa e extensão como protagonistas do desenvolvimento da humanização dos sujeitos aprendizes, transversalmente ao território formativo acadêmico.

A ATUAÇÃO NOS PROJETOS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UFRN/CERES/CAICÓ

Ao entrar na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no curso de Pedagogia em Caicó, RN, percebemos uma ampla gama de possibilidades de desenvolvimento acadêmico por meio da atuação em eventos e projetos. A atuação é concebida como uma ação voluntária ou remunerada, e encaramos o



apoio e o protagonismo como monitoras, extensionistas e pesquisadoras. Esse movimento trouxe um novo olhar para nosso processo identitário.

Os projetos de ensino, pesquisa e extensão são cadastrados pelos professores e concorrem a uma cota de bolsa remunerada, tendo ou não a opção de ganhar a referida cota. Para a realização desses projetos, os professores contam com uma equipe que os executa, desde os monitores até os coordenadores. Essas articulações em projetos constituem parte intrínseca do fazer acadêmico, sendo consideradas os três pilares que fazem a universidade acontecer.

Pretendemos contar um pouco sobre como foi nosso encontro com os três tipos de projetos que citamos acima. Mas, antes, trazemos um pouco sobre como eles se definem para melhor compreender do que estamos falando. É interessante reiterar acerca da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, quando esta menciona as experiências como convívio na educação: “Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

O território educativo é social e vice-versa; logo, os projetos têm a finalidade de manter as relações humanas entre universidade e sociedade de modo que ambas agreguem ao fazer e “ser” da outra, desenvolvendo-se mutuamente. Uma enquanto aglomerado de teorias e outra enquanto consubstanciada nas práticas, não sendo nenhuma dessas ações dissociadas, mas integradas, interdisciplinares e correlacionadas.

Conciliar teoria e prática faz parte da tarefa de ação por meio de projetos, possibilitando aos sujeitos que estudam para ser pedagogos construir seus primeiros conhecimentos como futuros docentes. Esse contato é importante, pois, como diz Pimenta (1994) sobre a prática educativa: “a prática dá origem a novas ideias, que farão o homem ver, conhecer o mundo de maneira mais extensa, aprofundada e exata”. Severino (2009, p. 13) dialoga um pouco sobre a pesquisa, dizendo

A pesquisa, como processo de construção do conhecimento, tem um triplice dimensão: uma dimensão propriamente epistêmica, uma vez que se trata de uma forma de conhecer o real; uma dimensão pedagógica, pois é por intermédio de sua prática que



ensinamos e aprendemos significativamente; uma dimensão social, na medida em que são seus resultados que viabilizam uma intervenção eficaz na sociedade através da atividade de extensão.

Para adentrar em nossas experiências de atuação em projetos, destacamos que, mesmo em momentos diferentes de participação, ambas as graduandas optaram por conhecer o movimento da pesquisa na universidade sendo, inicialmente, voluntárias. Um dos projetos que fizeram parte das experiências das autoras foi “Processos de ensino-aprendizagem: descolonizando as práticas pedagógicas”, coordenado pela Professora Doutora Maria Aparecida Vieira de Melo.

O projeto atua diretamente em consonância com o Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPq/UFRN), grupo liderado pela professora citada no parágrafo anterior, Maria Aparecida, em que as autoras acabam por atuar em conjunto. Neste grupo e projeto, realizamos estudos presenciais semanais e encontros em escolas de ensino básico do município de Caicó e outros das redondezas, a fim de fomentar resquícios de formação de professores com práticas decoloniais.

A atuação prática acontece por meio da realização de diálogos, oficinas e escritos para contribuir com a escola parceira e para publicação em anais, revistas e e-books, com o intuito de não deixar o conhecimento estagnado e ainda desenvolver a escrita dos estudantes que participam destas ações. É muito rico e potencializa o desenvolvimento pessoal e coletivo. São muitas trocas de saberes sem dimensão de qualidade múltipla.

A pesquisa visa trazer um retorno para a comunidade, a universidade e todos os envolvidos no empreendimento, provocando a evolução da sociedade por meio de mais qualidade nos âmbitos educacionais. Segundo Freire (1996), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”; logo, acreditamos que deve haver mais incentivo à pesquisa em nosso país e na esfera formativa institucional, construindo novos rumos.

Adentrando em outras experiências, seguimos para falar um pouco sobre a atuação que tivemos na extensão. Citando o projeto: “Diversidade e Direitos Humanos: escuta, fala e imaginação em experiências de pensar com crianças”, coordenado pela docente Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo, que visa educar para a inclusão, respeitando as diferenças individuais, como idade, na-



cionalidade, etnia, gênero, crenças, entre outras orientações pessoais. Destacamos que são ações de extrema significância na vida das graduandas para o encontro com temáticas novas e o aprendizado específico necessário. De acordo com Severino

A extensão tem grande alcance pedagógico, levando o jovem estudante a vivenciar sua realidade social. É por meio dela que o sujeito/aprendiz irá formando sua nova consciência social. A extensão cria então um espaço de formação pedagógica, numa dimensão própria e insubstituível (Severino, 2007).

Percebemo-nos no mundo pedagógico como sujeitas ativas por meio da identificação com problemas sociais e comunitários e pela busca por soluções. Essa ação direciona as práticas acadêmicas aos âmbitos sociais, políticos, econômicos e ambientais da sociedade.

Realizamos atividades educativas, culturais e sociais por meio do uso da literatura infantil, promovendo o pensamento crítico-reflexivo e suscitando diálogos investigativos sobre gênero, etnia e atitudes que primam pela equidade, respeito e valorização dos seres humanos. Entre as ações, organizamos e criamos materiais pedagógicos lúdicos voltados ao encontro com a realidade dos estudantes e suas necessidades.

O mais maravilhoso para nós foi poder unir pesquisa e extensão em nosso processo formativo desde o início da graduação, possibilitando um avanço na aprendizagem. E, concomitantemente às experiências de pesquisa e extensão brevemente descritas até aqui, também participamos de projetos de ensino, na tutoria e monitoria. Obviamente, essa atuação tem um período específico e está no campo da ação voluntária, pois bolsas remuneradas não podem ser acumuladas.

Foi maravilhoso ter o direito de participar de um movimento colaborativo, interdisciplinar e integral, explorando a teoria e a prática na elaboração do conceito de práxis, proporcionando uma formação inicial completa. Atendendo ao que traz a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 207: “as universidades gozam de autonomia didático – científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.



É uma garantia de direitos formativos e nós, enquanto estudantes, devemos buscar ocupar os espaços disponíveis para o aprimoramento, um território educativo poderoso, gratuito e de qualidade, sendo o ensino, a pesquisa e a extensão indissociáveis por sua articulação entre si na construção efetiva do ensino superior, ensino esse que direciona para a pesquisa e prática, a práxis educativa.

Partindo para a experiência em ensino, trazemos o projeto intitulado: “Das memórias às memórias literárias: conectando saberes numa perspectiva antirracista”, coordenado pelo docente Ilderlândio Assis de Andrade Nascimento, que objetiva aprofundar os estudos sobre educação antirracista, juntamente com a experiência da vivência de situações didático-pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento de práticas de ensino articuladas às atividades de pesquisa e de extensão.

O foco do projeto é o aprimoramento de técnicas de leitura, escrita e ensino do gênero a partir das memórias literárias. No domínio dos projetos de ensino, os graduandos têm a chance de aprimorar seus conhecimentos teóricos em práticas pedagógicas concretas, uma vez que são inseridos em disciplinas específicas como monitores, proporcionando suporte aos professores e orientação aos demais estudantes.

Realizamos algumas atividades intrínsecas ao nosso desenvolvimento como futuras docentes: a participação em reuniões pedagógicas, contribuindo com ideias e sugestões para o aprimoramento das práticas de ensino; a colaboração na preparação e apresentação de aulas práticas, contribuindo para a compreensão dos temas estudados; e a realização de plantões de dúvidas, fornecendo esclarecimentos sobre os conteúdos abordados nas disciplinas, elaborando materiais didáticos para apoio dos discentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem planejado e protagonizado.

Os campos de atuação para nosso conhecimento pedagógico por meio dessas ações foram os componentes curriculares: Psicologia da Educação, Leitura e Produção Textual, Didática e Educação Inclusiva, no curso de Pedagogia na UFRN/CERES/Caicó, componentes que já havíamos cursado ao assumir a monitoria e tutoria em 2023.1.

Para entender um pouco sobre o ensino, Frantz e Silva (2002) apresentam a seguinte explicação: “a) o ensino: articular as ciências existentes, conhecer



seus produtos e formar profissionais. Legitima-se no espaço social pela quantidade e qualidade dos diplomas concedidos”. Logo, o processo identitário docente aparece nessas atuações em monitoria e tutoria por meio de projetos elaborados para tal finalidade.

Pautando a significação de nossas experiências nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, estamos nos constituindo como estudantes ativas, compreendendo a importância da interdisciplinaridade no desenvolvimento de uma educação outra, possível, que surja da “utopia” e impulse a criação de realidades mais humanizadoras em nosso viver coletivo enquanto sociedade.

Gostaríamos de destacar a importância de fomentar uma educação interdisciplinar que descompartmentalize o ensino das disciplinas e possibilite a quebra com o ensino bancário, cujas implicações negativas em nosso viver social são explicadas pelo Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1974), no 2º capítulo.

Advindas de uma educação com escassez em diálogo entre as disciplinas ensinadas, onde não associávamos o assunto estudado em história com aspectos da geografia, das ciências, do português e da Matemática, sem entender o significado dos conteúdos que acabavam sendo apenas para decorar e passar de ano, prezamos pela decolonização do ensino que potencializa o desenvolvimento cognitivo, humano e social dos estudantes.

Tudo está integrado: a educação, a vida, o amor. Falando em amor, podemos compartilhar da gratidão em protagonizar nosso fazer educativo profissionalizante por meio da universidade pública e suas oportunidades de fomento à docência. O importante é acreditar na educação e fazer acontecer o ensino, a pesquisa e a extensão em diálogo direto com o território formativo pessoal e acadêmico. A coragem de ultrapassar os próprios limites pode definir nossa saga em 2023.1.

O DESENVOLVIMENTO PESSOAL DAS GRADUANDAS NO TERRITÓRIO FORMATIVO DA UNIVERSIDADE

A entrada nas bolsas de ensino, pesquisa e extensão proporcionou muito desenvolvimento humano, individual e social, acadêmico e profissional para as graduandas autoras deste relato. Uma dinâmica que desenvolveu relações múltiplas



tiplas de aprendizagens significativas e pontuais de encontro aos objetivos das estudantes enquanto caminham para a concretização de seus sonhos.

Pode-se dizer que se percebe a atuação das graduandas em projetos de ensino, pesquisa e extensão como um território educativo, composto de multiterritorialidades que afirmam a identidade das estudantes como futuras educadoras. Esse processo de identidade não acontece sob um único viés; ele perpassa uma constituição de identidade integrada e coletiva à medida que são criadas relações educacionais com a comunidade, o entorno escolar e os educandos que participam direta e indiretamente nas ações realizadas. Deste modo, ocupamos um território e estabelecemos outros

o território, como espaço dominado e/ou apropriado, manifesta hoje um sentido multi-escalar e multidimensional que só pode ser devidamente apreendido dentro de uma concepção de multiplicidade, de uma multiterritorialidade. Toda ação que se pretenda efetivamente transformadora, hoje, necessita, obrigatoriamente, encarar esta questão: ou se trabalha com a multiplicidade de nossos territórios, ou não se alcançará a transformação que almejamos (Haesbaert, 2007. 98).

As relações educacionais e sociais protagonizadas nas escolas de ensino básico, através da realização de um ou mais projetos, valorizam e intensificam a identidade territorial e o sentido de bairro (vizinhança). No entanto, é importante destacar que toda essa movimentação acontece em meio a uma sistematização hierárquica de poder que determina a autoridade em cada local. Contudo, ao conceber o território educativo como fluido e múltiplo, incorpora-se um caráter multiterritorial.

Essa multiterritorialidade está diretamente relacionada à ação das graduandas ao pertencerem ao seu lugar de domínio, a universidade, e adentrarem em espaços de nova configuração, como as escolas de ensino básico nas cidades onde atuam. Essa territorialidade múltipla evoca ou faz menção à cultura de cada lugar e como esta institui seus valores e crenças. O modo de viver de um povo implica diretamente na educação e na transformação que esta pode realizar de acordo com as necessidades e urgências de seu local de vivência.

Deste modo, a educação superior, enquanto território de aprendizagens e de pesquisas, proporciona a realização de atividades inovadoras e reflexivas na busca por um outro pensar epistemológico, pois o saber não está acabado,



definido e posto como único e pronto, mas sempre em construção. A Lei nº 9.394 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 –, em seu capítulo IV com foco na Educação Superior, regula a seguinte finalidade para a extensão da academia à sociedade, conforme Art. 43

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; (...) VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

É importante dialogar com o saber popular, afinal, a educação se faz com todos. A pesquisa universitária não seria nada se estivesse desvinculada das pessoas e suas vivências. O ser humano é o objeto principal das pesquisas. Compreendemos, enquanto graduandas neste movimento ativo que aqui descrevemos, que a potencialização de nosso saber não acontece apenas na universidade, mas muitas vezes parte dela. Acreditamos que é como usamos o que temos a nosso favor. Podemos simplesmente “estender” as teorias já existentes e agir arrogantemente, pensando saber muito, ou podemos buscar um aprendizado conjunto, colaborativo e integrado, o complemento essencial para a qualidade de nosso desenvolvimento intelectual.

Paulo Freire (1980), em sua obra “Comunicação ou Extensão?”, dialoga com a definição da nomenclatura “extensão”, contrapondo-a e adentrando na substituição desta pela titulação “comunicação”. Para ele, o ato dialógico é mais bem representado nesta outra categoria, trazendo a ideia da ação prática como uma troca de saberes e aquisição de aprendizagens que nos levam a sair da passividade que muitas vezes nos é imposta e assumir a criatividade por meio da ação curiosa e da iniciativa autônoma

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. (...) O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face



do mundo. Requer sua ação trans-formadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante, implica em invenção e em reinvenção (Freire, 1980).

Ao dialogar sobre nosso crescimento humano e pessoal a partir das ações universitárias, mais especificamente aquelas voltadas para os projetos executados por ações voluntárias (mesmo tendo a remuneração dos bolsistas e a participação de professores, as ações são de cunho voluntário e não trazem retornos financeiros), podemos articular uma reflexão nas palavras de Freire (1980), quando ele traz as categorias “curiosa”, “ação transformadora”, “invenção” e “reinvenção”.

Essas categorias nos definem em um processo criativo, ativo e potencializador de nossa humanização e nossa decisão consciente de enfrentar o mundo como parte dele, sabendo que temos a responsabilidade pelo que nele perpetua e pelas mudanças que desejamos para a vida pessoal e coletiva. Pudemos assumir uma postura ativa de estudantes e futuras professoras que não mais baixarão a cabeça para o sistema, mas o tomarão em suas mãos e articularão a luta pela sua revolução.

A ação empreendedora foi caracterizando nosso constituir em identidade pessoal que se estenderá como profissional também, pois uma leva à outra. A ideia de um saber não absoluto foi a maior conquista que tivemos no percurso descrito até aqui e que continuaremos a aprimorar ao longo de nossa vida, independente das escolhas que estão por vir. Decidimos nos colocar como partícipes e responsáveis em todo lugar que viermos a estar e atuar, assim como não ficaremos caladas diante do que nos for apresentado.

O questionamento e a pergunta são intrínsecos na vida de todos, principalmente durante a aquisição de conhecimento contínuo e constante. Pois não devemos aceitar estaticamente sem entender, mas buscar compreender, reformulando, mudando e moldando o que a nós se apresenta, com respeito pelo resultado das experiências já realizadas e pelos experientes nela constituídos, entretanto, pondo-nos como sujeitas que ali também se fazem presentes.

A autonomia vem sendo estruturada em nossa identidade pessoal e profissional através dos projetos em que participamos, pois neles tivemos a chance de pensar e construir em conjunto com uma equipe, atividades concretas que vêm da escuta paciente e objetiva, comunicando em retorno contribuições sin-



gelas no descortinar construtivo de um mundo mais propício ao bem-estar e um local aconchegante e prestativo.

Uma das aprendizagens que obtivemos foi a responsabilidade de atuar como professoras, mesmo ainda estando como discentes no curso de pedagogia, conseguindo operar um pouco no contexto escolar básico através das ações realizadas, e isso nos levou a questionar o que foi observado, conectando com as teorias, como estão presentes e se movimentam no cotidiano. A investigação é um caminho interessante que possibilita registrar, buscar, organizar informações, analisando e comparando dados que, coadunados com a coragem de agir para a transformação da sociedade, guiam por um fazer resolutivo.

O presenciar e pertencer às diferentes experiências de convívio nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, favoráveis ou desfavoráveis em determinados momentos, nos moldou por melhores caminhos, estabelecendo uma agradável relação profissional de aprendizagem com toda equipe executora e outros envolvidos nos espaços em que atuamos. O protagonismo teceu uma rede de incentivo a boas relações interpessoais, essenciais para o processo da formação inicial, harmonizando as relações intrapessoais e interpessoais, equilibrando nossos desejos, anseios e emoções em respeito a todos os sujeitos que conosco se relacionam.

Temos muito a agradecer à universidade, nossos colegas e aos professores que fazem parte de nossa jornada, principalmente aos professores que coordenam os projetos aos quais estamos inseridas. Afinal, educação é a união de pessoas em busca da concretização de melhores condições de um viver justo, digno, tranquilo, feliz, potencializador, humanizador. Nos vemos hoje como autoras, autônomas e independentes, capazes de tudo o que queremos realizar em nossas vidas. Acreditamos em nós mesmas e no coletivo.

AUTOBIOGRAFIA: NOS CONSTITUINDO COMO SUJEITAS ATIVAS DE DIREITO

Ser estudante com pensamento crítico aguçado é o que nos constitui como sujeitas ativas de direito, e é isso que vamos abordar neste tópico. Como a participação nos projetos de ensino, pesquisa e extensão na faculdade da UFRN, no curso de pedagogia, possibilitou a formação de criticidade em nosso modo de pensar, refletir e, conseqüentemente, agir. Fazer acontecer as ações



necessárias para uma melhor concretização de objetivos aos quais estávamos e estamos a todo momento nos comprometendo como responsáveis.

A liberdade, a responsabilidade, a autonomia, as oportunidades, o diálogo reflexivo, a escuta paciente e pontual, a pergunta feita com direito à resposta obtida são elementos-chave para nossa criticidade atenta em muitos momentos, em todos seria o ideal, mas não podemos definir como absoluto o crescimento pessoal e profissional. Estamos a reaprender e recriar a cada instante nossa própria identidade.

Perceber os fatos e problematizar os acontecimentos é uma possível definição de criticidade, de um pensar questionador e inquieto. Mas enxergar o que acontece na sociedade e não saber como agir diante dos problemas sociais denota o mal desenvolvimento do conhecimento dos direitos do cidadão.

A educação tem como uma de suas funções ensinar os direitos humanos, como garante a Constituição Federal brasileira de 1988, no artigo 5º, ao trazer os cinco direitos fundamentais basilares para a criação dos demais direitos garantidos em lei e para todo o ordenamento jurídico brasileiro e as ações que partem dele

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (Brasil, 1988).

Neste capítulo, vemos cinco categorias principais acerca da garantia de execução de direitos individuais para todo cidadão brasileiro. Podemos definir que, quando esses direitos estão sendo executados ativamente e não são violados, significa que o Estado cumpre com seu papel social, funcional, político e humano em âmbito institucional, tornando válido o Estado Democrático de Direito no país.

O direito ao desenvolvimento crítico, partindo da atuação protagonista e educativa por meio de projetos na universidade pública, com bolsas remuneradas e voluntárias e ação colaborativa conjunta com outros agentes sociais e órgãos de ensino, cultura, estado e iniciativa privada, comprova a funcionalidade do Estado Democrático de Direito em que vivemos e os direitos individuais e



coletivos como garantidos, sem deixar de identificar as falhas e de lutar por sua efetivação completa e em mudanças necessárias.

A consciência crítica corresponde a uma metodologia rigorosa na promoção da curiosidade e do estranhamento da situação, nas palavras de Freire (2018), define-se

a conscientização é o teste de realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais ‘desvelamos’ a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. Por essa razão, a conscientização não consiste num ‘estar diante da realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da *práxis*, ou seja, fora do ato ‘ação-reflexão’. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser, ou de transformar o mundo, e que é próprio dos homens (Freire, 2016).

Aqui, atentamos ao fato de nosso desenvolvimento para a criticidade desde o momento em que não mais nos vemos sentadas no banco (assento) ouvindo e aceitando passivamente, mas nos colocamos em uma posição ativa, percebendo o entorno, problematizando e articulando ações transformadoras (mesmo que não seja tão fácil assim e muitas vezes nos frustramos, o que faz parte do processo de crescer e aprender). Nossa ação profissional refletirá a intelectualidade reflexiva e será evidenciada nos encargos que assumimos.

É como aborda Freire (2014) sobre a conscientização e o inédito viável, palavras que explicam a ruptura com a passividade política e a ativação social, guiando para o anúncio e a denúncia necessários a uma postura comprometida com a reforma e a superação humana em uma sistemática coletiva. Ao explicar o inédito viável, Freire escreve

O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (Freire, 2014, p. 225).

Ou seja, ao adotarmos uma postura de não aceitar o que está imposto e promovermos a mudança que desejamos, contribuimos tanto para nosso sucesso quanto para o sucesso coletivo de outras pessoas de um mesmo grupo, movimento, local e até de outros que estão mais distantes. Sem mencionar que a mudança de um único pensamento repercutirá nas mudanças de muitos seres



pensantes adiante. Para nós, isso revela a decisão de valorização própria por meio da conscientização de nossos direitos e deveres, estando o ensino, a pesquisa e a extensão como decisivos neste intento.

Também reiteramos que o sonho pode se tornar realidade por meio de uma ação consciente. Abrir os olhos para a educação escolar brasileira como o estopim de toda uma realização pessoal e social, baseada em mudanças na forma de ensinar. Os estudos na universidade e sua potencialização com o movimento dos projetos proporcionaram e proporcionam conhecer fundamentações teóricas enriquecedoras como as obras de Freire e Fanon, e moldar nosso pensamento para um novo olhar mais aguçado, direto e assertivo no exercício de nossa cidadania.

A valorização da formação pedagógica na universidade é um processo importante, necessário e gradual que impulsiona impactos nas novas formas de educação e de sociedade com o uso das tecnologias de informação e comunicação em massa atualmente. O conhecimento precisa ser socializado de modo efetivo e, para tal, acompanhar as mudanças cotidianas e mundanas, mas também impulsionar o perceber de seus entraves e problemáticas.

O papel do professor no ensino e na aprendizagem está intrinsecamente ligado à formação humana e ao relato que nos propomos a descrever com o intuito de incentivar a nós mesmas pelas nossas conquistas e a outros que queiram se inteirar de seus próprios momentos experienciados com liderança, confiança e autonomia. Pois, ao olharmos para o outro, possibilitamos o perceber de si, e como espelhos, nos moldamos. A reflexão sobre si e, automaticamente, sobre o entorno, gera uma formação docente que, incorporada às metodologias ativas de ensino-aprendizagem, promove a diversificação dos cenários de prática em busca de garantir meios para uma pedagogia significativa e conceituada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para falar de direitos humanos, precisamos remeter ao ensino formativo e à conscientização desse ensino como potencializador de nossa aprendizagem para a vida. Neste contexto, a universidade é um território formativo potencializador, um território garantidor de direitos constituídos com a multiplicidade de outros territórios dentro do território. Um exemplo é a tríade: ensino, pes-



quisa e extensão, que revela o território aqui apresentado como fomentador de um desenvolvimento humano sem precedentes. Esse desenvolvimento humano dialoga e direciona para o crescimento acadêmico e, conseqüentemente, profissional do sujeito. Neste capítulo, nos ocupamos de explicar e relatar como aprendemos a partir de nos permitirmos atuar em projetos de ensino, pesquisa e extensão na UFRN/CERES/Caicó no curso de Pedagogia em 2023.1.

Este relato se caracteriza como reflexivo porque não tentamos apenas descrever ações, mas refletir sobre temas e categorias que configuram o campo universitário e podem favorecer a potencialização da aprendizagem de outros estudantes. A ideia de escrever foi refletir para nós mesmas e para deixar registrado, podendo ser acionado por outros curiosos na temática, servindo, talvez, de incentivo à ação transformadora que cada um pode assumir em sua vida.

Isso porque, quando entramos na universidade, temos uma expectativa de aprendizado que vem de lá para cá (da universidade para nossas vidas, agregando às nossas experiências), e não entendemos ainda que é um criar de ensinamentos, principalmente na pedagogia, o fazer da ensinática, o realizar da metodologia escolar. Logo, nos falta uma conexão com o protagonismo que adquirimos ao participar ativamente das ações em eventos, projetos, aulas, cursos e outras oportunidades que a academia nos revela.

Dizemos isso, fundamentadas em nossa experiência e acreditamos que seja a realidade de muitos estudantes espalhados pelo Brasil. Um constituir de criticidade reflexiva que não adquirimos antes por meio do ensino, ainda pouco reflexivo e criativo nos aspectos de conferir ação-participação. Então, detectamos as abrangências de autorreflexão e da autonomia advindas da conscientização, criatividade e autonomia que nos define após o processo vivenciado neste semestre. Com muito a aprender, seguimos determinadas na continuidade do exercício da pesquisa, tendo na docência a flexibilidade de adaptação diante de adversidades. Procedemos tendo como referência os projetos aqui citados durante o decorrer de nossa autorreflexão como atividade fundamental para qualquer pesquisador das ciências sociais e humanas, revendo e comprovando o desenvolvimento individual e progressivo neste ano.

Em nosso processo, dizemos que consideramos o avanço significativo em nossa aprendizagem, um salto em proposição de ações mais acuradas transver-



salmente à criatividade, à aquisição de capacidade de improviso e à adaptação do repertório prático do docente, em construção do saber junto ao corpo discente e professores-pesquisadores. Um verdadeiro exercício de metarreflexão, um inaugurar de aproveitamento identitário proveniente do permitir-se direitos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: ago de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB), 1996, nº 9394/96.

FRANTZ, W. e SILVA, E.W. A extensão universitária. In: Silva, Enio Waldir d. **As funções sociais da universidade**: o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí, RS, UNIJUÍ, 2002.

FREIRE, Ana M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

Freire, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 5º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 184 p.

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



HAESBAERT, Rogério. Território e Multiterritorialidade: um debate. **Revista GEOgraphia**, Niterói, Universidade Federal Fluminense, v. 9, n. 17, p. 29-46, abr. 2007.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p.11-30.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores-unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1994.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.1, p. 120-128, jan./jul. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAVARES, Selma. Educar em direitos humanos. In: SILVEIRA, Rosa Maria G, et al. (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa, Editora Universitária, 2007.

WIERCINSKI, Gilmar. Pesquisa autobiográfica: uma introdução metodológica. **XIX Jornada de Pesquisa**, 2004.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; OLIVEIRA, Hilderline Cinara de.; LIRA, Jaqueline Alves. Direitos Humanos, socioeducação e educação. In: CALAÇA, Suelídia Maria; PEQUENO, MARCONI PIMENTEL; SILVA, Alexandre Magno Tavares; (Orgs.). **Direitos Humanos**. Políticas Públicas e Educação em e para os Direitos Humanos. João Pessoa, CCTA, 2019, p.569-590.



8

“NÃO HÁ ESPAÇO ONDE COLONIZADAS/OS PODEM FALAR”: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID SOBRE AS AULAS DE HISTÓRIA DA ÁFRICA¹¹

Wheber Mendes dos Santos ⁽¹⁾

Alexsandra da Silva Santos ⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: 0000-0003-1495-4641; mestrando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Licenciado em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), pesquisador na área de Sociedade, Subjetividade e Pensamento Educacional, Brasil, E-mail: whebeer@gmail.com.

⁽²⁾ ORCID: 0000-0003-0918-7791; graduanda em História pela Universidade Estadual de Alagoas. Arapiraca, Alagoas (AL), Brasil. alexsandrasantos2506@gmail.com.



INTRODUÇÃO

Quando um jovem ingressa em um curso de licenciatura, muitas vezes não prevê os inúmeros desafios e obstáculos que enfrentará. Há uma noção geral de que o sistema de ensino público possui deficiências e falhas, resultantes de diversas esferas e contextos sociais, que acabam por influenciar os educandos nessa etapa crucial de aprendizado. É justamente quando esse jovem aspirante a professor entra em contato com o ambiente da sala de aula que percebe imediatamente a presença dessas adversidades, as quais se apresentam de maneira única e ainda mais desafiadora, dando início às complexas jornadas que os futuros docentes terão pela frente.

As salas de aula em questão estão situadas na Escola Monsenhor José Soares de Melo, afiliada ao PIBID do curso de História, abrangendo o período de 2020-2022. Localizada no bairro Brasiliana, na cidade de Arapiraca, essa escola já teve um passado marcado pela violência, mas ao longo do tempo viu uma

¹¹DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt10cap8>

diminuição em seus índices de violência. Tal transformação é extremamente relevante, uma vez que coincide com a ampliação da democratização do ambiente escolar, permitindo que um número maior de estudantes do bairro comece a frequentar as aulas de maneira regular, contribuindo assim para a mudança do cenário anterior, no qual muitos brasileiros sequer conseguiam concluir o ensino fundamental.

No entanto, é importante ressaltar que o aumento da acessibilidade educacional não necessariamente está correlacionado com a melhoria da qualidade de ensino e do processo de “educar”. O termo “educar” pode ser compreendido como “promover a educação de alguém ou a própria educação; instruir-se”, como observado por Ferreira (1988). A educação deve ser vista como um conjunto integrado de elementos, em vez de ser considerada isoladamente.

A Escola Monsenhor José Soares de Melo é uma instituição de Ensino Fundamental localizada na Rua João Medeiros de Lima, no bairro Brasiliana, no município de Arapiraca - AL. Sua construção foi o resultado de um esforço coletivo dos moradores locais, que demandavam acesso à educação. Em 1988, com financiamento do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação e Cultura de Arapiraca, a comunidade se mobilizou para construir a escola, que começou a operar dois anos depois, acolhendo cerca de 87 alunos.

A localização do bairro Brasiliana, afastada do centro urbano, historicamente resultou em carências de recursos essenciais para o bem-estar da população, como educação, segurança pública e saneamento básico. Todas as conquistas alcançadas nesse território foram fruto da luta e determinação dos residentes locais. Ademais, o bairro ocupava uma área próxima a uma linha de trem desativada, o que gerou uma imagem de alerta e perigo ainda presente na memória coletiva. No entanto, além da desativação da linha férrea, a distância em relação ao centro da cidade e a falta de assistência também contribuíram para que o bairro periférico se tornasse um foco adicional de perigo para a população de Arapiraca, agora caracterizado pela violência urbana.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para o relato de experiência baseia-se na reflexão pessoal do autor sobre suas próprias vivências e percepções. O autor identifica-



rá situações específicas relacionadas ao tema em questão, no caso, a interação com a cultura local durante suas viagens. A coleta de dados ocorrerá por meio da elaboração de um diário de campo durante as viagens realizadas. O autor registrará observações, sentimentos, interações e reflexões sobre as experiências culturais vivenciadas. Além disso, materiais visuais, como fotografias, serão coletados para enriquecer o relato.

A análise dos dados consistirá na organização e categorização das anotações e materiais coletados, identificando padrões e momentos significativos. O autor buscará compreender as influências dessas experiências culturais em sua visão de mundo e perspectivas pessoais.

A validade da reflexão será reforçada pela autenticidade das experiências pessoais vivenciadas e registradas. A ética será mantida ao preservar a privacidade de indivíduos e locais mencionados no relato.

No final, espera-se obter um relato genuíno e reflexivo sobre as experiências do autor em relação à interação com diferentes culturas durante suas viagens, proporcionando insights e aprendizados relevantes.

DESENVOLVIMENTO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como um de seus objetivos primordiais fomentar um estreitamento significativo entre os estudantes dos cursos de licenciatura e o ambiente escolar, enraizando-os nos processos de ensino-aprendizagem de forma prática e concreta. Por meio desse engajamento, busca-se não apenas um maior entendimento da realidade da educação básica pública do país, mas também uma contribuição ativa para a formação da identidade docente do futuro educador.

No âmbito da pesquisa educacional, o programa impulsiona o desenvolvimento de projetos de ensino e aprendizagem, incentivando a troca interativa entre professores da Educação Básica e os bolsistas do PIBID. No entanto, a execução do PIBID enfrentou desafios, especialmente considerando o turbulento contexto desencadeado pela pandemia de COVID-19 e o subsequente decreto de isolamento social, que interromperam a possibilidade de retorno à escola para interações diretas com professores e alunos. Diante disso, o Governo Estadual de Alagoas adotou medidas para garantir o ensino remoto, possibilitando



a continuação das aulas e a participação nos projetos propostos pelo professor supervisor após alguns meses de adaptação.

Durante esse período, emergiu uma dinâmica pouco produtiva entre o professor e os pibidianos, culminando na proposta de trabalhar com temas transversais, alinhados aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses temas, especialmente diversidade cultural e diversidade de gênero, são considerados fundamentais para um ensino eficaz e multidisciplinar, enriquecendo a experiência dos alunos com tópicos do cotidiano e expandindo sua cidadania como agentes de mudança social.

Um momento síncrono de destaque ocorreu em uma aula online por meio da plataforma *Google Meet*, onde o professor supervisor, os bolsistas e os alunos do 6º ao 9º anos se reuniram para discutir o preconceito étnico-racial. Essa aula fez parte de uma sequência didática baseada no 13 de maio de 1888, data da sanção da Lei Áurea que aboliu a escravidão no Brasil. Os debates sobre negritude e racismo evoluíram para uma situação desafiadora, visto que crianças e adolescentes manifestaram inúmeras dúvidas que não puderam ser totalmente abordadas em um curto período. Muitos não obtiveram respostas para suas indagações e trouxeram perspectivas próprias, revelando a importância de mais tempo e cuidado para discutir questões tão relevantes. Esse episódio ressalta a constante luta por espaços adequados para debates sobre o povo negro e suas histórias, frequentemente limitados em magnitude diante da grandeza histórica desse povo.

A abordagem de Michel de Certeau (1982) sobre a escolha das metodologias, ou seja, a estratégia deliberada nessa seleção, pode ser aplicada ao ensino de História. O ano de 2020 viu o tema “Racismos: realocação da memória da população preta” ganhar destaque devido aos protestos nos Estados Unidos e América Latina em resposta às violências raciais perpetradas por instituições durante a pandemia, sob o movimento “Black Lives Matter”. O professor, de forma discursivamente alinhada, incorporou uma complexa formação racial em suas aulas de História, fundamentada no conteúdo da História da África.

Enquanto explorava questões raciais e de gênero, o professor criava um espaço de reflexão durante as aulas, onde os alunos podiam expressar suas próprias opiniões sobre os temas abordados. Gradualmente, ele introduzia pers-



pectivas alternativas, permitindo que os alunos desenvolvessem suas ideias de forma autônoma.

Quanto aos pibidianos, um espaço restrito para discussões e intervenções durante as aulas era reservado a eles, determinado pelo professor. Esse contexto, por vezes, gerava conflitos com o corpo docente, devido à percepção de que algumas discussões trazidas para a sala de aula eram superficiais e não permitiam uma análise mais aprofundada.

Durante a aula sobre História da África, o professor introduziu o tema do racismo aos alunos presentes na plataforma de aula online, questionando: “Você sabe o que é racismo?”. Ele abriu espaço para que os alunos expressassem suas perspectivas sobre o tema. Durante essas exposições, o professor intervinha ocasionalmente para contextualizar alunos que se perdiam em seus enunciados.

No profundo escopo de seu proeminente livro, a filósofa brasileira Djamila Ribeiro (2017) aborda um conceito que se tornaria uma das contribuições mais marcantes para o pensamento racial brasileiro: o lugar de fala. Nesse contexto, herdeira de discursos enriquecidos por outras feministas negras, como Collins, a autora propõe o conceito com a ressalva de que todos possuem um lugar de fala, contudo, esse lugar necessita ser interpretado dentro das conjunturas moldadas pelas condições que cercam a produção dessas declarações. Tal análise observa quem está falando, quem está ouvindo e os discursos subjacentes aos enunciados.

Nesse panorama, propomo-nos a analisar tanto quem detém a fala quanto quem está ouvindo, bem como os discursos que permeiam as declarações do professor durante a sequência didática. Michel Foucault (1987), em seu livro “Vigiar e Punir”, ao discorrer sobre a escola, enxerga a arquitetura como um conjunto de posições em que a instituição exerce um constante disciplinamento sobre os corpos, além de impor poder em função do saber. Foucault, ao argumentar que o poder não é inerentemente negativo, introduz a noção de que a concentração de poder no professor reforça um modelo hierárquico, no qual apenas o docente é detentor do conhecimento, enquanto os alunos são de alguma maneira vistos como incapazes de refletir sobre a práxis social. Nesse sentido, o professor coloniza o saber do aluno com suas próprias experiências.



Abordando a perspectiva da racialidade, é crucial destacar que o professor em questão é um homem branco cis-heterossexual, personificando na sala de aula o próprio exercício do poder universal masculino. Ao ouvir pronunciamentos carregados de racismo, homofobia e machismo, o professor se calava, porém, exigia que os alunos negros presentes possuíssem um conhecimento profundo sobre a política e a formação social de suas identidades no país. Quando esses alunos não conseguiam atender às expectativas da complexidade desse entendimento, o professor emitia discursos incisivos e racializados, possibilitando assim que as pessoas por ele rotuladas como “pessoas negras” se pronunciassem. No entanto, dentro desse processo, suas falas eram constantemente interrompidas e seus comentários não eram tratados com seriedade pelo docente.

Chama a atenção a pressão desproporcional imposta sobre os corpos negros e femininos para abordar questões relativas à violência, uma vez que esses corpos são compelidos a entender as dinâmicas de violência nos espaços que ocupam. Eles são obrigados a tomar posições sobre os temas discutidos, sem espaço para erros ou opiniões divergentes da do professor.

No entanto, ao impor identidades e delinear o que um aluno é ou não é por meio de uma relação de poder, o professor distorce a compreensão do aluno sobre si mesmo. Esse processo conduz à construção de identidades moldadas pelas posições hierárquicas na sociedade contemporânea.

A sala de aula não pode ser considerada um ambiente neutro, apesar de algumas discussões que poderiam sugerir isso. A relação entre escola e aluno nunca é neutra, pois, conforme Pierre Bourdieu (1998) argumenta, o capital cultural presente no currículo escolar exerce um poder evidente sobre os corpos que habitam esse espaço, baseando-se nas tradições e cultura daqueles que ocupam posições de poder dominantes.

Essa dinâmica hierárquica na preservação e categorização do saber perpetua “uma dimensão de poder que mantém posições hierárquicas e preserva a supremacia branca” (Kilomba, 2019, p. 53). Isso determina quem pode falar, quem sabe e quem deve escutar sobre essas questões.

A exigência constante de posicionamento sobre identidades e a definição de quem pode falar ou não cria estruturas que validam certos conhe-



cimentos enquanto desconsideram outros. O professor, um homem branco, está moldando uma narrativa sobre a branquitude e a negritude com base em suas próprias vivências. Essa abordagem, que força os indivíduos negros a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador, representa uma forma de violência epistêmica racial, ainda mais quando esses corpos são excluídos dos lugares de pronunciamento.

De acordo com Grada Kilomba (2019), quando o sujeito branco confronta o medo de ouvir algo que possa revelar racismo, isso pode ser relacionado à ideia de repressão. A repressão é uma forma de afastar algo desagradável da consciência e muitas vezes se manifesta como ignorância ou falta de compreensão. A repressão é a maneira como o sujeito branco exerce censura sobre informações desconfortáveis.

Ao criar um ambiente de desigualdade persistente, o ensino que ensina os oprimidos a se expressarem a partir da perspectiva dos opressores constitui um ato de violência epistêmica. Esse ato é particularmente perturbador quando os corpos marginalizados não têm permissão para ocupar lugares de fala.

Para entender a complexidade do poder em sala de aula, é fundamental também mergulhar nas minúcias das relações escolares. Ao estabelecer um ambiente de relações desiguais, onde os corpos negros e femininos são constantemente chamados a falar e se posicionar, o professor está reproduzindo um ambiente de violência epistêmica racial, sexual e de gênero através das relações de poder (Deleuze & Guattari, 1976).

Nesse contexto, ensinar os oprimidos a falar a partir da perspectiva dos opressores e criar estruturas de validação do conhecimento que definem quais saberes são relevantes e quais são inválidos constitui uma apropriação epistêmica e um exercício de poder. É uma manifestação da supremacia branca e do poder de moldar narrativas, apagando as vozes e as perspectivas das comunidades marginalizadas.

O ato de escutar por parte do professor branco assume o papel de uma autorização concedida pelo direcionamento do falante a ele, como Kilomba (2019, p. 42) esclarece: “alguém só pode falar quando a sua voz for ouvida”. Dessa forma, o sujeito branco adentra ao ato de escuta consciente, o que resulta em um olhar atento aos seus próprios comportamentos de racismo no cotidiano.



Kilomba (2019) aponta uma série de etapas em direção à reparação da diferença racial, onde a negação surge como a primeira delas. Esse estágio abarca a recusa em aceitar conteúdos desconfortáveis dentro da realidade, muitas vezes manifestando-se na alegação de que não se é racista. Contudo, o professor contraditoriamente insiste durante as conversas que “Todos nós somos racistas em alguma instância”, colocando-se como um exemplo de racismo e estendendo essa percepção de violência racial a todos os presentes, especialmente às pessoas que foram historicamente colonizadas. Após a fase da negação, emerge a culpa, uma batalha interna entre o ego e o superego. Desse conflito interno, o indivíduo procura reconhecer-se como racista, muitas vezes recorrendo à intelectualização para justificar logicamente atos racistas.

Conforme as aulas prosseguem, o professor lança uma reflexão sobre o racismo consciente e inconsciente, introduzindo a ideia de que o racismo pode ser perpetrado de forma não intencional. Essa abordagem dilui a seriedade dos atos racistas, enquadrando-os como insignificantes e contribuindo para a promoção de uma realidade pré-discursiva, alinhada à noção de uma natureza inerentemente racista. Através dessa introdução de um elemento pré-discursivo, o professor, enraizado em seu papel de homem universal, efetua uma naturalização dos processos de violência racial.

Diante de questionamentos a essa abordagem, o professor se defende explicando que certos tipos de racismo são perpetrados inadvertidamente por indivíduos em suas rotinas diárias. Ao explorar o conceito de racismo cotidiano, Kilomba (2019) enfatiza que esse tipo de racismo é dos mais insidiosos, permeando de maneira transversal os corpos e as experiências.

Curiosamente, mesmo após uma série de discussões que antecedem e sucedem a realização da sequência didática, nós, como estudantes, não obtivemos qualquer justificativa, pedido de desculpas ou tentativa de reparação em relação às ofensas perpetradas contra nossas existências no ambiente escolar.

Esta ausência de responsabilidade e reparação coloca em evidência a complexidade das dinâmicas de poder e a persistência das estruturas opressivas no contexto educacional, sublinhando a necessidade de questionar e transformar essas dinâmicas para criar ambientes verdadeiramente inclusivos e equitativos. Através de uma análise mais profunda e crítica desses eventos, po-



demos discernir a complexidade dos desafios enfrentados em direção à justiça racial e à construção de um espaço de aprendizado que respeite a diversidade de experiências e perspectivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a partir das experiências vivenciadas em sala de aula, torna-se cada vez mais evidente a persistente tentativa de silenciar a população preta, mesmo nos ambientes que deveriam ser espaços seguros para o aprendizado e a troca de ideias. Existe, indubitavelmente, um lugar de fala no que diz respeito às manifestações visíveis das questões que há séculos nos afligem: o preconceito étnico-racial. No entanto, paradoxalmente inseridos nesse espaço, somos frequentemente tolhidos e/ou nossas palavras são reconfiguradas conforme a compreensão subjetiva, o que dificulta consideravelmente a assimilação de uma história contada a partir das vozes dos colonizados. É claro que reconhecemos a presença de um arbitrário cultural que permeia nossa sociedade, mas dentro do ambiente de ensino e aprendizado, é imperativo abandonar conjecturas e nos concentrarmos no que pode proporcionar uma perspectiva de mundo aos que recebem tais conteúdos.

Ainda que episódios desse gênero se desdobrem de maneira rotineira e a realidade nos contextos educacionais seja encarada como algo normalizado, não podemos, enquanto indivíduos negros e enquanto aspirantes a profissionais, nos acomodar diante de ações que tolhem nossa participação nas esferas educativas, obstaculizando a transmissão de nosso conhecimento e vivências enquanto sujeitos com o direito de se expressar.

Para futuras explorações nesse âmbito, surgem caminhos intrigantes, como as perspectivas dos estudantes diante desses acontecimentos, por exemplo, a construção de fontes orais por meio de um diálogo de rememoração entre o pesquisador e o indivíduo. O reconhecimento desses silenciamentos, que frequentemente ocorrem de maneira sub-reptícia nas tramas sociais, revela-se de suma importância. Isso nos possibilita reafirmar nossa posição de fala, ao mesmo tempo em que confrontamos e desafiamos as ações equivocadas que há tempos nos assediam e procuram nos subjugar.



Nesse empenho por resgatar nossa voz e nossa identidade, é essencial desvelar as camadas ocultas da marginalização, trazendo à luz o que muitas vezes permanece obscurecido, a fim de estabelecer uma nova narrativa e uma nova dinâmica no campo da educação.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATTANI, A. (Orgs.). Escritos de educação. 2. ed. Fortaleza: Vozes, 1998.

CERTEAU, M. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Fortaleza: Editora Vozes, 1987.

FREUD, S. **A dissecação da personalidade psíquica** – conf. XXXI. In: FREUD, S. Novas Conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1933.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.



9

A OCUPAÇÃO DO GEPEPF COMO TERRITÓRIO EDUFORMATIVO DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO INTEGRAL¹²

Geovar Miguel dos Santos ⁽¹⁾

Luana Tereza de Barros Vieira Rocha ⁽²⁾

Virna Queiroz Oliveira ⁽³⁾

Dayane Lopes de Medeiros ⁽⁴⁾

Maria Aparecida Silva de Oliveira ⁽⁵⁾

Maria Aparecida Vieira de Melo ⁽⁶⁾

⁽¹⁾ ORCID: 00000-0002-5186-8841; 10^a Diretoria de Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer/DIREC -SEEC/RN, docente, pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire, Brasil, E-mail: geovar17@gmail.com.

⁽²⁾ ORCID: 0009-0007-4497-7875; Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão, pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN), Brasil, E-mail: terezadebarros@hotmail.com.

⁽³⁾ ORCID: 0009-0006-0530-104X. Bacharela em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco – Unicap, Pós-graduanda em Direitos Humanos e Educação pelo Grupo Faveni Educacional. Advogada inscrita na OAB/PE. Pesquisadora integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN), Brasil, E-mail: virnaoliveira@gmail.com.

⁽⁴⁾ ORCID: 0000-0002-0363-723X; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), graduanda em Pedagogia (UFRN/CERES/Caicó), Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN), Brasil, E-mail: daymayaralopes@gmail.com.

⁽⁵⁾ ORCID: 0009-0003-1546-2427; Maria Aparecida Silva de Oliveira; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Graduanda em História (UFRN/CERES/Caicó), Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN), Brasil, E-mail: oliveira.s.maria28@gmail.com

⁽⁶⁾ ORCID: 0000-0001-6288-9405; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Professora Doutora Maria Aparecida Vieira de Melo, Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF) e Diretora Pedagógica do Centro Paulo Freire-estudos e pesquisas (CPFreire), Brasil, RN, E-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.com.



INTRODUÇÃO

A formação humana, seja ela formal ou não, exige uma compreensão do mundo, do outro e de si, para que assim possamos constatar as incoerências e

¹²DOI: <https://doi.org/10.48016/xiienccultgt10cap69>

definir o que desejamos transformar. Neste processo formativo, ocupamos espaços diversos, seja na rua em que residimos, no bairro/comunidade, cidade, nas escolas, associações, seja na universidade ou em qualquer outro lugar. Esse modo de estar se coloca como fundamental para que possamos contribuir para deixar o mundo como queremos ou como idealizamos.

Desses diversos espaços, destacamos um, o Grupo de Estudos e Pesquisa de Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN), que tem se constituído como um território eduformativo, o qual, numa abordagem inter e transdisciplinar, e numa formação humana integral, rompe barreiras físicas ao assumir o espaço digital, congregando pessoas de diversas regiões do Brasil. O Grupo tem como teórico principal Paulo Freire e aborda algumas linhas de pesquisa, tendo como temas basilares a educação decolonial, integral e direitos humanos, por exemplo.

Neste sentido, compreendemos o GEPEPF como um território múltiplo e plural, o qual, nos seus encontros, ocupa-se em contribuir para a consolidação de saberes de professores em formação inicial e continuada. A questão que baseia este trabalho é: podemos dizer que o GEPEPF é um território eduformativo para uma educação integral e dos direitos humanos de seus integrantes?

Este capítulo dialoga com as ações do grupo e seu percurso educativo, tendo como objetivo principal relatar, do ponto de vista reflexivo, os encontros do primeiro semestre letivo do ano de 2023, sendo este espaço compreendido como um lugar ocupado, portanto, um território eduformativo. Assim, para atingir o objetivo, será preciso apresentar o movimento formativo do GEPEPF no primeiro semestre de 2023; definir a concepção de território eduformativo presente nos encontros do GEPEPF; e compreender o conceito e aplicabilidade dos Direitos Humanos na perspectiva da educação.

Metodologicamente, este trabalho constitui-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, uma vez que aborda os aspectos narrativos e subjetivos dos integrantes do grupo em questão, bem como utiliza-se de um referencial teórico bibliográfico, como, por exemplo, os escritos de Paulo Freire (1967, 1996, 2015), bell hooks (2020), Ikeda (2010), dentre outros. Também revisitamos os documentos produzidos ao longo do semestre de 2023, como foi o caso das atas e gravações.



Em termos organizacionais, o trabalho está dividido em três seções: uma que destaca os movimentos formativos do grupo, colocando-o nos primeiros passos de um território eduformativo, ocupado por diversas pessoas; outra que define este conceito, poetizando e discutindo categorias como território, educação e formação; e por fim, faz uma interface com os Direitos Humanos, colocando-os como uma possibilidade possível e exequível, como também necessária, de acontecer, a qual contribui para uma formação integral no território eduformativo.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA DA EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE COMO TERRITÓRIO FORMATIVO

O Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPQ/UFRN) está em funcionamento desde 2021, criado e cadastrado pela Coordenadora Doutora Maria Aparecida Vieira de Melo através de seu vínculo na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como professora em atuação exclusiva.

Este grupo está cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e tem parceria com o Laboratório de Estudos Étnico-Raciais (LENTE/CNPQ/UFRN) da mesma instituição federal, ambos os grupos existentes e atuantes na unidade Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES, Caicó, RN).

Os encontros do coletivo acontecem em duas frentes para atender às demandas de seus integrantes, que se constituem como professores (de escola básica, mestres, doutores), graduandos, atuantes dos movimentos sociais, todos espalhados por diferentes estados do Brasil, assim como curiosos da cidade de Caicó, onde o CERES/UFRN é situado.

Para atender às demandas de seus integrantes, a coordenadora do grupo realiza encontros virtuais (quinzenais) e presenciais (semanais). Por ser um grupo de pesquisa e estar diretamente vinculado a uma instituição de ensino, ele atua em parceria com os projetos de ensino, pesquisa e extensão gerenciados pela Professora Maria Aparecida Vieira de Melo.

Os encontros virtuais quinzenais iniciaram seus estudos no dia 23 de março de 2023, às 20 horas, via Google Meet, com duração de 2 horas por encon-



tro. Tanto os encontros virtuais quanto os presenciais têm essa duração padrão, equivalente à decisão coletiva dos participantes por meio de votação. Todo o movimento do grupo acontece democraticamente, porém, sob a orientação da coordenadora líder do GEPEPF/CNPQ/UFRN.

Os encontros virtuais do semestre 2023.1 ocorreram às quintas-feiras, a cada quinze dias, e tiveram como base a obra “Educação como Prática da Liberdade” de Paulo Freire, escolhida por meio de votação. Os encontros acontecem com o intuito de desenvolver aprendizados compartilhados, que se configuram como ação de estudos e pesquisas com base em encontros reflexivos, atuação dos projetos de ensino, pesquisa e extensão a partir das referências teóricas articuladoras e a concretização ou efetivação dos estudos em escritas desenvolvidas para eventos e periódicos.

Essas atuações promovem a autonomia dos GEPEPFianos, sua formação humana e educativa escolar ao incentivar a produção escrita, que culmina com a afirmação do aprender como protagonista de seu processo educativo. Quanto à autonomia, Freire (1996) ressalta

enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (Freire, 1996, p. 121).

Essa liberdade está contida no direito humano de refletir sobre seu estudo e produzir o “que fazer” transformador em vista das necessidades percebidas e dos desejos ligados ao “ser mais”, ao ser feliz e livre. O GEPEPF proporciona muitas análises contínuas e uma maneira de pensar e agir que renova a educação para a mudança em nossa localidade e em nosso país a partir das ideias de Paulo Freire.

Como metodologia, os encontros deste semestre relatado adotaram a leitura de poemas ou outras apresentações de cunho artístico para iniciar cada dia de estudo; a escrita e leitura de atas que registram os principais destaques do momento; a divisão do livro escolhido em tópicos (um tópico a ser estudado em cada encontro) e apresentações desses em grupos, seguidas de discussão coletiva.



No primeiro encontro virtual deste ano, contamos com 16 participantes que proferiram palavras freirianas para caracterizar suas expectativas em relação ao decorrer do período. Algumas das palavras citadas foram: autonomia, libertação, liberdade, amor, esperança, entre outras.

Durante os encontros que se seguiram, houve destaque para o contexto vivenciado por Paulo Freire na época do exílio, ressaltando também sua experiência em Angicos (RN). Nesse contexto, foi notório que houve, por parte de Freire, uma ênfase na prática enquanto estava em Angicos. E a parte teórica, as reflexões teóricas, somente se consolidaram no momento do seu exílio.

O livro analisado posiciona-se contra a opressão e a desigualdade, trazendo a proposta de libertação dos povos. Durante as reflexões que seguiram os momentos de estudos no período, foram levantadas algumas indagações dos pesquisadores a partir do contexto de formação do espaço brasileiro. Uma questão levantada foi: qual o projeto de Brasil que queremos e que caminhos necessitamos trilhar?

Nesse mote, as palavras de Paulo Freire na abertura de seu livro “Educação como prática da liberdade” denotam significado: “não há educação fora das sociedades humanas e o homem [e a mulher] não existe no vazio”. O sujeito ativo e engajado no fazer coletivo está diretamente ligado à dimensão contextual que ressalta a impossibilidade de pensar em liberdade sem consciência.

Nos últimos encontros virtuais, entre tantas reflexões, concluiu-se que é de suma importância a nuance de pensar o fazer pedagógico à base de Freire. No dia 15 de junho de 2023, quinta-feira, em nosso último encontro virtual do semestre, relacionamos a teoria contida nas palavras do livro com o vídeo “Ninguém solta a mão de ninguém”, declarando e sustentando o respeito e a união como constituintes da construção do conhecimento que vai sendo feita na partilha de experiências enriquecedoras.

Essas ricas partilhas estavam presentes nas reuniões de estudos presenciais quando, a cada encontro, um artigo diferente era escolhido pelos participantes da ação para conversa coletiva. Utilizando uma metodologia semelhante, o movimento presencial ocorria em configuração diferenciada, uma vez que se distinguia no formato presencial e nas temáticas livres. Os encontros aconteciam nas terças-feiras, a partir da participação ativa de todos os membros.



A metodologia na escolha dos eixos temáticos reflete o objetivo principal do movimento: despertar a autonomia, o engajamento e a busca por conhecimento dentro da universidade, rompendo, assim, com o modelo tradicional que caracteriza o aluno como não pesquisador.

Como exposto anteriormente, os materiais de estudos não estavam restritos a algum eixo temático; eram selecionados de acordo com o interesse pessoal dos participantes e podiam se desenvolver em artigos, teses, monografias e demais documentos de análise. Essa metodologia proporcionava aos participantes um maior controle e autonomia na realização dos debates, despertando um desejo genuíno na busca por conhecimento.

Entre os textos estudados nas reuniões presenciais, podemos destacar “A formação de professores da Educação do/no campo: território em disputa legal”, dos autores Maria Aparecida Vieira de Melo e Ricardo Santos de Almeida, que fez parte do 1º encontro presencial de 2023. O estudo se desenvolveu com a leitura e discussão do artigo, dando ênfase à denúncia acerca da “Legislação como reforço para a multisseriação”. Como palavras-chave do diálogo com base no texto lido, foram destacadas: Ouvir; Cultura do silêncio; Movimentos sociais; Legislações; Estratificação.

Nesses diálogos reflexivos em estudos, nos caracterizamos como protagonistas de nosso próprio saber, temos a oportunidade de compartilhar dúvidas e ensinamentos e criar maneiras de pensar a educação, a sociedade e o mundo em que vivemos. A atuação no GEPEPF caracteriza uma ação formativa do estudante de graduação, mestrado, doutorado e o eterno pesquisador que está sempre em busca de ação agregadora contributiva para a vida.

Enquanto estudávamos a obra do autor Ilse Scherer-Warren, “Movimentos sociais e pós-colonialismo na América Latina”, em um encontro presencial que aconteceu no dia 04 de abril de 2023, foi possível compreender a atuação dos movimentos sociais como estopim para a efetivação dos Direitos Humanos. Direitos esses fundamentais aos seres humanos. Os participantes constataram que a obra aborda uma concepção de subalternidade em vista da negação de políticas públicas efetivas. E, tão logo, faz uma crítica aos movimentos sociais em compartimentalização, refletindo que somente a universalização dos movi-



mentos sociais conseguirá ressignificar os Direitos Humanos numa ótica pontual e certa em busca de resultados concretos para os problemas mais urgentes.

A compartimentalização restringe o desenvolvimento e a mudança efetiva. Isso contrasta com o processo que vivenciamos quando nos sentimos pertencentes a um coletivo. O GEPEPF nos faz sentir bem, acolhidos e nos prepara para o mundo acadêmico, capitalista, social e humano. Logo, é uma rede de força coletiva em que a colaboração propicia amadurecimento e a ressignificação de saberes. Também aprendemos a criar nosso próprio caminho através da participação ativa em encontros, eventos e periódicos. A criatividade é uma virtude essencial na formação de sujeitos autênticos.

Ao longo deste semestre (2023.1), ocorreram quatorze encontros presenciais, possibilitando diálogos e discussões riquíssimas. É possível, portanto, compreender como a realização desses estudos se constituiu como experiências formativas dentro da universidade, através da ação contínua em busca de uma educação transformadora. Deste modo, a descrição desta ação em duas frentes (virtuais e presenciais) caracteriza o Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação em Paulo Freire como um território formativo em movimento, constitutivo de aprendizagens que potencializam habilidades ímpares no primeiro semestre de 2023.

RESISTIR, CONSTATAR, INTERVIR E TRANSFORMAR: O GEPEPF COMO UM TERRITÓRIO EDUFORMATIVO

O Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação em Paulo Freire tem sido um espaço de diálogo entre pesquisadores e pesquisadoras das mais diversas áreas e campos do conhecimento, tornando-se assim um verdadeiro território, seja presencial ou virtual, de aprendizagem. Uma aprendizagem costurada por diversos saberes e sabores.

Compreendendo o GEPEPF como um território eduformativo, esclarecemos que o conceito de território é utilizado nos mais diversos campos; entretanto, a Geografia o utiliza como categoria de análise e será com base nas discussões orientadas dessa ciência que teceremos, inicialmente, alguns comentários sobre este conceito.



Para a Geografia, de acordo com diversos estudiosos, sobretudo Salvador (2009), o conceito de território inicialmente se constituiu como uma ideia de posse, em que alguém poderia afetar, influenciar e controlar pessoas numa delimitação espacial. Para Ratzel (1990), além dessas questões, estavam relacionadas também à identidade e ao sentimento de pertencimento.

Milton Santos, de acordo com Salvador (2009), cunhou o termo território usando-o como sinônimo de espaço habitado, ao qual homens e mulheres constroem e reconstróem, seja por meio das ações ou das relações. É neste sentido que, compreendendo o território como um espaço delimitado, seja ele virtual ou físico, ao qual homens e mulheres usam, construindo ou reconstruindo, que ancora nosso conceito. Nessa construção, vai imprimindo suas identidades e construindo novas identidades. Para alguns teóricos da Geografia, território também está ligado à ideia de poder. Este aqui também incorpora a nossa compreensão de território.

Ainda esclarecemos que o território é “uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da resistência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi”. (Santos, 2001, p. 96).

Quando trazemos o termo território para o campo da educação, o entendemos conforme a concepção de Educação Integral, que o define como um espaço para a “garantia do desenvolvimento físico, intelectual, afetivo e social das pessoas” (Singer, 2015, p. 6), em que o sujeito pode intervir e transformar o lugar onde vive, sendo este um sujeito integral.

Assim, lembramos que todo e qualquer território, seja ele virtual ou não, é educativo, portanto, formativo. Essa é uma condição *sine qua non* dos territórios, pois estamos aprendendo a todo momento, em qualquer lugar e a qualquer hora. Compreendemos, desta forma, que a educação é um processo de construção humana, que vai além da ideia de ensino/instrução.

Portanto, a educação constitui-se como um importante instrumento social, com o qual o estudante poderá constatar a realidade em que vive e pensar em ações para intervir e transformá-la. Para isso, é preciso que o educador, em suas ações, contribua para que o estudante avance da sua consciência ingênua para uma consciência crítica e ativa para vivência e atuação no meio em que o



indivíduo está inserido. Desta forma, ao constatar e intervir em seu território, o estudante transforma o espaço e se educa nele.

O território é assim construído pelas pessoas e, ao mesmo tempo, também educa. Logo, o território, além de ser educativo, é também formativo. Ele nos forma e deforma. O território, com seus diversos equipamentos sociais, orienta por onde ir e vir, define o que pode e o que não pode ser feito. Entretanto, ao constatar essas limitações, homens e mulheres podem criar outros dispositivos/equipamentos ou ressignificar as relações que estão sendo estabelecidas ali.

Quanto ao grupo de estudo em questão, esses espaços, sejam presenciais e/ou virtuais, tinham formas e formatos definidos pelos participantes. Neste território eduformativo, formamo-nos em relação à literatura, às relações humanas e amorosas, aos receios. Constituímo-nos enquanto profissionais em formação, seja inicial ou continuada.

Em constante processo de formação, os participantes, ao ocuparem o território do GEPEPF, resistem e se formam. Esclarecemos, assim, que é bastante comum no universo acadêmico a discussão sobre o conceito de formação. Geralmente, ele está muito associado à formação de professores, mas requer atenção quanto ao seu emprego, para evitar possíveis maus usos ou empregos distorcidos.

Para Inge (2023, s/p), compreender o conceito de formação é importante enquanto “elementos conceituais e princípios formadores da profissionalidade docente”. O autor refere-se a Nóvoa (1995) como um termo mais apropriado pelo caráter reflexivo que a formação expressa, contrapondo-se ao profissionalismo docente, que designa mais uma condição técnica.

Outro aspecto acerca da formação é proposto por Ferry (1991), apontando-a como “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades” (1983, p. 36). Inge (2023, s/p), partindo dessa compreensão, observa que a formação de professores se distingue de demais atividades por apresentar dimensões distintas

Trata-se de uma formação dupla, combinando a formação acadêmica com a pedagógica; é um tipo de formação profissional; é uma formação de formadores, sendo necessário o isomorfismo entre a formação de professores e a sua prática profissional (Inge, 2023, s/p).



Em relação à linha de entendimento na formação de professores e sua importância, Inge (2023, s/p) cita Medina e Dominguez (1989) ao afirmar que essa categoria “implica no desenvolvimento de um estilo próprio de ensino dos professores, e ainda, com uma imagem de um profissional inovador, comprometido com o contexto educativo coletivo de trabalho”.

Em se tratando da imagem em torno do professor, esse processo não está desvinculado de perspectivas teóricas de ensino, as quais já carregam toda uma complexidade e diferenciação. Inge (2023) expõe que os aspectos que “fundamentam a formação de professores – os professores como profissionais, as escolas, os alunos e o conteúdo de ensino – devem ser considerados na análise e estruturação de programas de formação continuada”.

Todos esses aspectos acima citados que pertencem ao universo educacional estão relacionados à análise e estruturação de programas de formação continuada e, independentemente da realidade onde possam ser inseridos, devem considerar esses termos, direta ou indiretamente. É importante frisar que o próprio conceito de formação não é unívoco, mas também segue tendências que requerem compreensões.

Fabre (1995, p. 23) coloca que formação requer transmissão de conhecimento, através da instrução, sendo agregados à questão de valores e saberes, como parte da educação. O autor infere que formar é caracterizar uma tripla orientação: transmitir conhecimentos como instrução, modelar a personalidade na sua globalidade e integrar o saber como prática, como vida.

García (1999, p.19) nos expõe sobre formação como aquela com “funções sociais transmissoras de saberes, de saber-fazer ou saber-ser”, como também é “um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem de experiências dos sujeitos”.

Já Saviani (2009, p.150) conceitua como aquilo com “objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”. Por outro lado, Imbernón (2010, p. 58) designa formar como “processo que confirma, ao docente, conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”. Para esse autor, a formação tem seu efeito mais consistente quando tem em sua volta o entendimento das mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre professores.

Esses conceitos caminham para um denominador comum quando se refere a formação como aquela que não inclui apenas a função social de transmissão de conhecimento, mas está associada à condição do sujeito, suas capacidades



de aprendizado, jamais desassociadas de um contexto organizacional, de seus mundos vividos como trabalho e comunidade.

Formação, portanto, deve ser entendida como aquela que não se restringe apenas às capacidades profissionais adquiridas. Ela ultrapassa esse preceito e encontra-se na potencialidade de transformar o ser. Ela deve estar como aquilo que sedimenta no sujeito. É aprendizado e campo que gera um novo homem e uma nova mulher, interligando-se com as experiências, visões de mundo e do ser humano.

Neste ponto, torna-se necessário definir o conceito de território eduformativo, que une educação e formação. Este é compreendido aqui como um universo transformador, tanto digital quanto além de um espaço físico, constituindo-se, assim, como um lugar onde ocorre a polivalência do saber. É formado por uma pluralidade de sujeitos com variadas formações e experiências, que se unem em torno de um objetivo: superar a fragmentação das ideias, a imediatez dos conceitos e as limitações sobre a percepção do mundo concreto e do ser humano em sua história. É pelo território eduformativo que o processo ininterrupto das diversas formas de conhecimento ocorre por meio de uma via dialógica e construtiva, visando romper com uma prática alienada e redutiva que se sustenta pelo superficial das coisas, traçando novos caminhos repletos de criticidade e ação transformadora.

Para concluir este tópico, afirmamos que compreender a dimensão do território como um espaço eduformativo significa entender que não mudamos o mundo por completo, mas conseguimos agitá-lo. Interpretar “balançar” como transformar, ao estilo de Freire, é também entender como colocar em movimento. Movimentar.

“Eu não posso mudar o mundo, mas eu balanço.” Juliana Linhares (2021)

“Toda vez que dou um passo meu mundo sai do lugar “ Siba, (2017)

“Balançamos o mundo sim... Nosso movimento é isso, nosso movimento é esse! Balançar para transformar, para resistir, constatar e intervir”- Virna e Geovar (2023)

Em um território eduformativo, os Direitos Humanos se estabelecem como uma das diretrizes formativas para uma educação renovada. Uma educação onde a rua, o bairro (comunidade), a cidade, o município, o estado, o país e o planeta contribuem, pois aqui reside a nossa moradia. O Planeta Terra se



configura como nosso lar e, portanto, também educa e nos molda. Para tanto, é imprescindível uma formação humana integral, que ocorre por meio da complexidade, da inter e transversalidade dos saberes.

OS DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO (INTEGRAL)

A educação é um importante instrumento social que forma consciências críticas e ativas para a vivência e atuação no meio em que o indivíduo está inserido. Partindo dessa premissa, torna-se visível a necessidade de repensar o sistema educacional brasileiro, que ainda traz como fundamento uma normalização do conservadorismo escolar disfarçado de construtivismo. Pensando na educação com novos fundamentos articuladores, os Direitos Humanos precisam basear a construção de uma reforma na escolarização do Brasil.

Com foco no desenvolvimento do ser humano e na obtenção de seus direitos fundamentais, é de suma importância um diálogo capaz de refletir sobre a transformação social que combata o desrespeito ao outro indivíduo, diferente de si, mas tão importante quanto para a sobrevivência e não apenas isso, mas para uma vida de qualidade, dignidade, felicidade e paz.

A aplicabilidade dos direitos humanos na educação pode partir da premissa de ensinar para o respeito ao próximo. A autora bell hooks escreve muito sobre o movimento feminino negro, o movimento negro em geral e a luta antirracista e sempre inclui a temática da “educação” em seus textos. No livro “Ensinando Comunidades” (2021), bell hooks cita

Diametralmente oposta a essa proposição, bell hooks situa e defende a educação como prática da liberdade e a sala de aula como ambiente de intensos questionamentos direcionados à formação do pensamento crítico e ao enfrentamento direto da naturalização da subordinação e da humilhação em relações baseadas na manutenção do poder. (hooks, 2021, p.10)

A autora destaca a necessidade de lutar por uma educação totalmente libertadora, que significa sonhar com um mundo melhor onde os povos, que geralmente ficam às margens da sociedade, possam fazer parte dela de forma digna, possam encontrar significado em si mesmos, importância, possam construir uma vida de paz, de felicidade e repleta de oportunidades diversas e plurais que abranjam raça, classe e gênero.



Pensar em um novo modo operatório educativo que reestruture a educação com o propósito de proporcionar uma vida melhor para a população, especialmente os oprimidos que foram ensinados ao longo da história que lhes estava destinado um provável lugar de subordinação, sofrimento e derrota. Para mudar a sociedade, é preciso ter uma educação que guie para a mudança, e a educação só muda quando seus direitos forem levados em consideração, pautados para a organização do ensino crítico, e assim possa romper com a estrutura eurocêntrica e capitalista que incita ações racistas, xenofóbicas, LGBTfóbicas, doutrinárias e ditatoriais.

Paulo Freire (1967; 1996; 2015) e Daisaku Ikeda (2010) defendem uma educação voltada para o amor e a felicidade do aluno, visando seu desenvolvimento como valor humano sucessor da humanidade. Já chega de escolas que lembram prisões e aulas que mais parecem catecismos ou uma preparação para o maquinário. A educação é criadora de mundos; o homem organiza a educação em sistema e esta, por sua vez, molda as próximas gerações.

Está na hora de vivermos uma realidade que não seja mais tão real, uma realidade surgida a partir dos ideais de utopia. Como diz Freire (2015): “é imperioso mantermos a esperança mesmo quando a dureza ou aspereza da realidade sugiram o contrário” (Freire, 2015, p.4). A distância entre o sonho e a realidade está na ação; a práxis é a junção da teoria e da atitude em concretizar os objetivos descritos teoricamente. Educação é práxis no convívio social, é fantasia de criança e reação de adulto, é a essência do processo revolucionário.

Para se entender o processo de concretização dos direitos humanos e certificar-se de como se chegou ao atual estágio em que nos encontramos, primeiramente, tem-se que buscar o verdadeiro sentido dessa expressão, que, conforme conceitua o autor Dalmo de Abreu Dallari (2004)

A expressão direitos humanos é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida (Dallari, 2004, p.12).

Assim, percebe-se que os direitos humanos merecem um tratamento especial, visto tratar-se de direitos intrínsecos ao ser humano e, portanto, pri-



mordiais para a efetivação de qualquer direito posterior, pois são necessidades básicas cuja falta de atendimento terá repercussões em diversas esferas da vida.

Um dos marcos para esse processo de efetivação desses direitos foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pelas Nações Unidas em 1948. Como foi criada para ser um modelo internacional, serviu como referência mundial a ser seguida. Nela estão contidas propostas de dignidades e direitos onde os indivíduos devem se esforçar por um ideal comum, visando ao bem-estar coletivo. Dentre os direitos assegurados nos trinta artigos da Declaração, podem ser citados o direito à vida, à liberdade e à segurança da pessoa; a igualdade perante a lei; a liberdade de circular livremente e escolher sua residência; o direito de não ser submetido a torturas nem a penas ou tratamentos cruéis; o direito de exercer sufrágio e participar do governo; o direito à educação, à assistência médica e ao trabalho; o direito à propriedade; à liberdade de pensamento, consciência e religião; o direito à previdência social; e o direito a um nível de vida adequado.

Dessa forma, fica claro que, para um cidadão ter uma vida digna, é necessário um conjunto de medidas para garantir o exercício de seus direitos, e é isso que busca a Declaração Universal dos Direitos Humanos: unir esses direitos em prol da construção de uma sociedade mais justa. Isso foi almejado inicialmente de forma isolada pelos Estados, mas teve, em 1948, como já mencionado, sua ratificação destacada nas palavras de Flávia Piovesan (2005).

Ao adotar o prisma histórico, cabe ressaltar que a Declaração de 1948 inovou extraordinariamente a gramática dos direitos humanos ao introduzir a chamada concepção contemporânea de direitos humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos. Universalidade porque clama pela extensão universal dos direitos humanos, com a crença de que a condição de pessoa é o único requisito para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque, inevitavelmente, o catálogo dos direitos civis e políticos é conjugado ao catálogo dos direitos econômicos, sociais e culturais. A Declaração de 1948 combina o discurso liberal e o discurso social da cidadania, conjugando o valor da liberdade e da igualdade (Piovesan, 2005, p.44).



Buscava-se, desse modo, combater os principais perigos que assolavam o período de pós-guerra, causador do extermínio de raças, como no caso do nazismo. No entanto, não se levaram em consideração alguns problemas futuros, que só vieram à tona com o crescimento da globalização, trazendo consigo aspectos sociais ligados às diferenças culturais. Esses problemas foram supridos com a criação de documentos internacionais que asseguravam proteção aos diversos grupos de povos.

Assim, com a transformação vivenciada na década de 80, através de intensas lutas em favor dos direitos humanos e passando por um período de redemocratização, o Brasil promulgou sua última constituição vigente, a de 1988, trazendo em seu texto ideais desses direitos tratados como fundamentais ao ser humano.

Na década de 90, também houve mudanças relativas ao intenso processo de globalização, onde foram ampliados os preceitos confirmados pela Constituição, almejando a pacificação e a conquista de uma sociedade mais inclusiva. Representando a educação em direitos humanos como um excelente canal de motivação para a efetivação de todos os direitos, fundamentada numa democracia participativa, onde há compartilhamento de valores universais.

Na esfera educacional, os direitos proclamados pela Declaração se traduzem no objetivo de conscientizar acerca dos desafios mundiais. Isso se tem desenvolvido desde a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que, por sua vez, através desses pressupostos, concebeu o PNEDH (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos) com o objetivo precípuo de estabelecer metas para a formação de um Estado brasileiro realmente democrático, embasado em uma proposta de governo que prioriza as políticas públicas em busca da melhoria das condições de vida da população. (Rayo, 2004).

Uma característica importante a ser apontada é a questão da transversalidade, que, seguindo o eixo da globalização, deve ser perseguida pela reforma educacional tanto metodologicamente quanto conteudisticamente, e isso vale para outros âmbitos.

Para se ter uma ideia mais exata, há uma premissa na Declaração segundo a qual todos devem agir uns em relação aos outros com espírito de fraternidade.



Ou seja, há necessidade de integração entre os indivíduos, que devem sempre buscar uma convivência harmônica. Dessa forma, havendo respeito mútuo e solidariedade mais aditivada, as injustiças sociais serão mais facilmente eliminadas e a pacificação da humanidade, almejada.

Muitos instrumentos são utilizados para alcançar a tão desejada diminuição das desigualdades sociais. A UNESCO, por exemplo, propõe-se a desenvolver os meios de comunicação para dar conhecimento e difundir os valores éticos e morais, unidos a esforços individuais, praticando os ensinamentos de uma educação em direitos humanos. Um desses instrumentos é a educação, sobretudo na perspectiva integral, que amplia a permanência do tempo do estudante na escola com qualidade e equidade, garantindo a muitas crianças e adolescentes direitos frequentemente negados, como o acesso à cultura, à arte, ao esporte, ao lazer e à alimentação, dentre outros.

Neste sentido, ressaltamos que a educação deve ser vista como um direito humano fundamental, uma vez que é a chave para o desenvolvimento democrático. É importante destacar que a educação não se limita apenas à instrução acadêmica e à transmissão de conhecimentos técnicos e teóricos, mas deve englobar todo o processo de formação da pessoa, incluindo aspectos culturais, sociais e emocionais. Especialmente na infância e adolescência, fases cruciais para o desenvolvimento da personalidade e das habilidades sociais, a educação deve ser vista como um direito humano. Ao promover um ambiente de aprendizagem estimulante e completo, está-se investindo no futuro da sociedade.

Ao garantir a educação integral como um direito humano, asseguramos que todas as pessoas tenham acesso a uma formação completa, permitindo-lhes desenvolver suas habilidades e potencialidades para lidar com as demandas do mundo atual. Isso é especialmente relevante em países em desenvolvimento, onde a educação pode ser vista como um meio de equilibrar as desigualdades sociais e econômicas. Por fim, ao garantir que todas as pessoas tenham acesso a uma educação integral, estamos cumprindo nossas obrigações éticas e humanitárias, reconhecendo o valor intrínseco de cada ser humano e o direito de todos a terem acesso a uma vida plena e digna.

Para que a educação seja efetivada como direito humano, é necessário que o Estado promova políticas públicas que garantam o acesso equitativo a uma



educação de qualidade, conforme preconizado na meta 4.2 das Nações Unidas, que prevê, até 2030, assegurar o desenvolvimento integral na primeira infância.

Desenvolvimento integral “diz respeito à compreensão de que a educação, enquanto processo formativo, deve atuar pelo desenvolvimento dos indivíduos nas suas múltiplas dimensões: física, intelectual, social, emocional e simbólica”. Essa educação deve ser inclusiva, abrangente, adaptada às necessidades de cada estudante, focada no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e oferecer oportunidades de participação em atividades extracurriculares que enriqueçam a experiência educativa.

Para uma educação integral, em interface com os direitos humanos, é crucial que os professores sejam capacitados para implementá-la, sendo vistos como agentes transformadores da sociedade. As escolas também devem ser espaços de acolhimento, diversidade e segurança, onde os estudantes possam se desenvolver plenamente e construir suas identidades, espaços esses que também garantam seus direitos enquanto seres humanos.

Nesse íterim, para a garantia dos direitos humanos e na construção de uma educação integral, a participação da comunidade é fundamental para que esses preceitos se materializem. A escola deve ser vista como um espaço de convívio social e de diálogo com as famílias e a sociedade em geral. Isso promoverá uma educação mais conectada com as demandas e necessidades da comunidade, uma educação que seja realmente inclusiva e transformadora, e, portanto, garantidora dos direitos humanos.

Ressaltamos, então, que a efetivação da educação integral como um direito humano requer uma série de medidas: políticas públicas específicas, capacitação dos docentes, escolas inclusivas e participação da comunidade. A implementação desse direito é um processo contínuo que exige o engajamento de diferentes setores políticos, sociais e educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trilhando o caminho de um movimento de estudos e pesquisas no primeiro semestre de 2023, alguns integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF/CNPq/UFRN) discorrem sobre uma trajetória coletiva que possibilita avanços individuais e comunitários em âmbitos ge-



rais e específicos. Fazendo e refazendo o constituir humano com direito a um viver justo e digno, seguimos por uma ação itinerante, esperançosa e construtiva.

A dialogicidade que permeia os encontros virtuais e presenciais garante a reflexão com base nas teorias e nas experiências para a concretização da aprendizagem e a efetivação da realização dos objetivos daqueles que participam do GEPEPF. Este trabalho, aqui narrado e escrito a partir das ações de um grupo educativo, intenta mapear a potência da união e escavar o poder da educação.

Como adeptos de um caminho amoroso, em que estudar e pesquisar, além de exigirem muito esforço e coragem, oferecem a faceta da amizade, pois sem ela, não escreveríamos o processo formativo de onde nos constituímos de maneira mais humana e plena. Por uma jornada não fixa e nem rígida, mas um dever constante, em ciclo produtor de transformação.

Percebemos que resistir, constatar, intervir e transformar é nossa marca, nosso slogan na busca por transpor os limites e atuar como sujeitos históricos que se humanizam no processo, como o diamante que, passando pela lapidação, se torna uma joia preciosa. Esse é o fator que caracteriza a ocupação do GEPEPF como território eduformativo dos direitos humanos. Uma significação abrangente de educação multiformemente socializadora, criativa e inovadora.

A experiência mostra que estudar é um direito previsto na democracia e tem valor inestimável no reconhecimento das diferenças e da liberdade inerente a todos os seres humanos. O direito à educação é posto a serviço da construção de um mundo melhor para todos, por isso lutamos, para desfazer a hierarquia de saberes que não reconhece a história e os interesses como legítimos e fundamentais ao desenvolvimento dos sujeitos.

O texto conclui-se com a certeza de que a pergunta inicial foi respondida. Fazer parte do território GEPEPF, sentir-se pertencente, balança as estruturas do nosso viver e nos motiva a continuar acreditando no sonho de uma educação emancipadora e libertária. Exercendo na práxis a contribuição para que esse sonho se realize. A colaboração para a potencialização do aprimoramento mútuo, a formação para a sabedoria e solidariedade.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. L. de O.; NICOLI, J. S. Uma revisão bibliográfica das principais demências que acometem a população brasileira. **Revista Kairós: Gerontologia**, v. 13, n. 1, p.231-244, 2010.

BAGNE, B. M; GASPARINO, R. C. Qualidade de vida do cuidador do portador de Doença de Alzheimer. **Revista de Enfermagem UERJ**, v. 22, n. 2, março/abril, p: 258 – 263, 2014.

BELL, Hooks. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo, Elefante Editora, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

BRASIL. **Decreto no 6.800, de 18 de março de 2009**. Dá nova redação ao art. 2 do Decreto no 1.948, de 3 de julho de 1996, que regulamenta a Lei no 8.842, de 4 de janeiro de 1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, e dá outras providências. Brasília, 2009.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

Fabre, M. **Penser la formation**. Paris: PUF, 1995.

FERRY, G. **El Trayecto de la Formación**. Madri: Paidós, 1991.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo, Paz e Terra, 2015.



GARCÍA, C.M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

IKEDA, Daisaku. **Educação Soka:** Uma perspectiva budista para professores, alunos e pais. São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2010.

INGE, Dean William R. **O importante da educação é o conhecimento, não dos fatos, mas dos valores.** Volume XXI, número 83, junho-agosto/2023. Acesso: 26 de jul. de 2023. Disponível: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=902>.

MAZZILLI, H. N. **A defesa dos interesses difusos em juízo:** meio ambiente, consumidor e outros interesses difusos e coletivos. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

MINAYO, M. C. **O avesso do respeito à experiência e à sabedoria.** 2. ed. Brasília: SEDH, 2005.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** 2a. Ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional.** São Paulo: Saraiva, 2005.

RAYO, Tuvilla José. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v.4, n.40, p.143-155, 2009.

Site Educação Integral. **Glossário: desenvolvimento integral** <<https://educacaointegral.org.br/glossario/desenvolvimento-integral/>>. Acesso em: 15 de julho de 2023.



10

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUAL A IMPORTÂNCIA?¹³

Aline Daiane Nunes Mascarenhas⁽¹⁾

José Sueles da Silva⁽²⁾

Mariana Pacheco Rodrigues Almeida Canel⁽³⁾

⁽¹⁾ ORCID: 0000-0002-7372-5411; Universidade Federal de Pernambuco, docente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos – PPGDH-UFPE, Doutora em Educação (UFBA). Graduada em Pedagogia (UEFS). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Brasil, E-mail: aline_mascarenhas@hotmail.com .

⁽²⁾ ORCID: 0009-0004-3165-9745; Universidade Federal de Pernambuco, discente, Especialista em Gestão Pública (IFPE) e Gestão Pedagógica (IFPE). Graduado em Pedagogia (UNIFATECIE) e Licenciatura em Educação Física (UFPB), Brasil, E-mail: jsueles@gmail.com.

⁽³⁾ ORCID: 0009-0006-4468-6341; Universidade Federal de Pernambuco, discente, Especialista em Direito Processual e Decisão Jurídica (UFPE); Graduada em Direito (UNICAP). Brasil, E-mail: mariana.rmadv@gmail.com.



INTRODUÇÃO

O campo da formação de professores é um lugar privilegiado para a promoção da educação em direitos humanos, já que é um terreno propício à aprendizagem da docência, garantindo conhecimento teórico-prático, centrado na promoção e fortalecimento dos direitos humanos.

Assim, ao reconhecer o terreno da formação inicial de professores como um lugar que garante os conhecimentos profissionais que possibilitarão aos futuros docentes um melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico, não apenas no sentido restrito de conteúdo a ser ensinado, mas em consonância com um projeto de sociedade comprometido com a humanização dos sujeitos, não faz sentido invisibilizar a Educação em Direitos Humanos (EDH) nos currículos,

ofuscando o papel primordial que ela desempenha em uma sociedade democrática, justa e plural.

No cenário brasileiro, o documento que orienta o desenho curricular das licenciaturas, a Resolução CNE/CP nº 02/2019, foi publicado em meio ao neoconservadorismo do governo de Jair Bolsonaro e ao neoliberalismo faceto de Michel Temer, sem discussões democráticas com o meio acadêmico, enquanto a maioria das Instituições de Ensino Superior ainda estava em pleno processo de adequação de seus cursos à Resolução CNE/CP nº 2/2015, alocando o docente como o único responsável no processo de ensino-aprendizagem e direcionando-o a ser formado para atender aos ditames da Base Nacional Comum Curricular.

Nessa perspectiva, o presente capítulo tem como objetivo geral refletir sobre a importância da educação em direitos humanos no processo formativo de professores. Como objetivos específicos: a) analisar a educação em direitos humanos como um princípio formativo necessário aos cursos de licenciatura; b) discutir a importância da educação em direitos humanos na construção de uma sociedade humanizadora.

Diante do exposto, o presente capítulo, a partir da reflexão crítica, centrada nas pesquisas de Freire (1996, 2011), Tavares (2007), Gadelha, Nogueira e Moraes (2022) e, além destes, da consulta a documentos oficiais, aponta para novas demandas e processos investigativos que possam contribuir para o avanço da Educação em Direitos Humanos na formação inicial e continuada de professores.

METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2007, p. 22), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, dos valores e das atitudes”, apoiada na pesquisa bibliográfica para fins de levantamento dos aportes teóricos sobre a educação em direitos humanos e a consequente necessidade de formação dos educadores para o desenvolvimento desse mister na educação básica. Este estudo é alicerçado por uma reflexão crítica centrada nas pesquisas de Freire (1996, 2011), Tavares (2007), Gadelha, Nogueira e Moraes (2022) e no retrocesso decorrente



da implementação da antidemocrática Resolução CNE/CP nº 02/2019 em detrimento da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No cenário brasileiro, temos uma imensa lacuna no campo da EDH no percurso formativo curricular das licenciaturas, visto que a Resolução CNE/CP nº 02/2019, conhecida como BNC-Formação, não garante um projeto de formação docente com um conjunto de saberes efetivados de modo articulado, na perspectiva de uma educação integral. Ao contrário, essa diretriz reduz o direito à educação com qualidade social e abrevia também o direito à aprendizagem, centrando esse direito nos resultados, com prejuízo nas dimensões processual e formativa, ao pautar-se na ideia de competências, comprometendo-se aos interesses mercantilistas de fundações privadas.

A BNC-Formação traz ao cerne do campo educacional a ideia de competência como eixo norteador das práticas pedagógicas, reavivando um debate até então adormecido, o que, segundo Gadelha, Nogueira e Moraes (2022, p. 30), retrata “uma ruptura severa com os avanços de diretrizes anteriores, pois em seu lugar emerge uma profunda responsabilização e individualização dos professores pelo processo de ensino e aprendizagem”.

Cabe ressaltar que a Resolução CNE/CP nº 02/2019 sugere que as competências gerais dos docentes ou, melhor, os princípios gerais da formação inicial docente devem ser alterados acompanhando cada mudança nas diretrizes da educação básica, o que efetivamente ocorre no Art. 29, quando determina

Art. 29: As competências gerais docentes, as competências específicas e as respectivas habilidades da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, previstas nesta Resolução, deverão ser revisadas pelo CNE, sempre que houver revisão da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019, p. 12).

Contestamos este formato, uma vez que, enquanto educadores, compreendemos que a prática docente é uma atividade aberta e complexa, também e, quiçá, principalmente, voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos. Por isso, entendemos como inviável a proposta de uma



formação tecnicista, padronizada e pragmática, que ocasiona no controle do ser e desse fazer docente. Concordamos com o entendimento de que “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (Freire, 2011, p. 43).

Quando se trata da formação de professores em direitos humanos, é sabido que esse processo está sujeito não só à prática pedagógica, ou a uma prática que tenha preferência pela interdisciplinaridade e a multidimensionalidade envolvendo essa temática, conforme afirma Tavares (2007), mas também à possibilidade de desenvolver a consciência crítica, compreendendo o processo de aprendizagem como situações de efetiva construção de autonomia de estudantes, rompendo com o que Freire (1996) define como “educação bancária”. Segundo o autor, “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (Freire, 1996, p. 14).

Esse projeto de formação não se esgota numa perspectiva atrelada às competências, conforme preconiza a Resolução 02/2019 – BNC/Formação, mas se afilia a uma concepção de homem e mulher que luta por uma sociedade justa e democrática, ancorada no princípio da dignidade humana.

É nessa perspectiva que as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH, Resolução CEP/CNE Nº 1/2012, em seu Art. 8º, determinam que “A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais” (Brasil, 2012, p. 2).

Embora se tenha provisionado nos currículos de formação de professores a educação em direitos humanos como disciplina, o rompimento com a Resolução 02/2015 e a imposição da Resolução 02/2019 no campo da formação de professores invisibilizou esse princípio na orientação curricular dos currículos das licenciaturas, centrando a formação numa perspectiva tecnicista.

Conforme aponta Tavares (2007, p. 499), “a formação do professor em direitos humanos, para ser completa, não pode estar atrelada a uma estrutura fechada de produção do conhecimento”. Ela deve perpassar por uma formação



crítica e emancipadora que respeita a dignidade da pessoa humana, potencializando o processo de humanização de homens e mulheres.

Vale a pena pontuar que as DNEDH (2012) indicam em seu Art. 7º três formas de organização do currículo para contemplar a Educação em Direitos Humanos - EDH, sendo essas: “pela transversalidade, através de temas relacionados aos direitos humanos, e tratados interdisciplinarmente; como conteúdo específico de disciplinas já existentes no currículo e; de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade” (Brasil, 2012, p. 12). Isto é, chama a atenção no sentido de que o conhecimento e a realidade concreta não podem ser abordados de forma fragmentada ou com restrições, mas sim, devem permear não só os comportamentos, bem como os conteúdos, as atitudes e as práticas pedagógicas.

Diante do desafio da formação profissional imposto ao professor, torna-se necessário que a formação docente caminhe com novas abordagens, aproximando intimamente a teoria e a prática; o discurso e a coerência que se tem como objetivos naquilo que se busca alcançar na prática nos cursos de formação, bem como considerar a coletividade na aplicação de metodologias participativas, voltando-se para o princípio da interdisciplinaridade. Isto é, partir para o entendimento de que essa formação deve incorporar toda uma vivência de experiências educacionais que compõem o chamado saber docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver este estudo, a intenção foi trazer para o cerne dessa discussão aspectos reflexivos da educação em direitos humanos no processo formativo de professores/as à luz de diretrizes curriculares para a formação desses docentes, destacando o caráter prescritivo e impositivo, em especial das diretrizes contidas na Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Ao longo do processo, essa Resolução, que faz parte de uma política tecnicista na formação docente e demonstra um controle sobre o trabalho pedagógico, bem como o atendimento aos interesses políticos neoliberais e práticas conservadoras, aponta, sobretudo, para uma involução em relação ao que foi construído pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, além de desconsiderar não



apenas o processo de construção coletiva empreendido, mas também qualquer história institucional anterior no campo da formação docente.

Ao pensar em uma formação docente que favoreça educar em Direitos Humanos, é necessário desenvolver processos que permitam articular diferentes dimensões – cognitiva, ética, afetiva e sociopolítica, fundamentais para a Educação em Direitos Humanos, oportunizando assim uma formação que valorize a epistemologia da práxis na formação de professores, a fim de desenvolver um docente preparado e empoderado para uma prática pedagógica que desperte a consciência das pessoas para suas responsabilidades como cidadãos e cidadãs.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, seção 1: Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução CEP/CNE Nº 1, de 30 de maio de 2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, 21 mai. 2019.

BRASIL, Decreto nº. 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Brasília, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, SP: Coletivo Sabotagem, 1996.

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



GADÊLHA, Maria Leudysvania de Sousa Lima; NOGUEIRA, Antonio Wherby Ribeiro; MORAES, Ana Cristina de. Implicações da Resolução CNE/CP nº 02/2019 na formação docente de profissionais não licenciados. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, p.23-38, mai/ago. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v17i39.52085>. Acesso em: 28 jun. 2023.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar in: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.487-503. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2017/06/Anexo82_EDH_FormacaoEducadores_Tavares_29_cap_3_artigo_07.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.



11

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS É PARA CRIANÇAS?¹⁴

Celeste Aurora da Nóbrega Calixto ⁽¹⁾

Dannyele Bezerra Silva ⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: 0009-0000-6019-4833; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Graduada em Pedagogia, Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GEPEPF), Brasil, E-mail: celeste.aurora.144@ufrn.edu.br.

⁽²⁾ ORCID: 0009-0002-4799-9336; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Graduada em Pedagogia, Brasil, E-mail: dannyele.bezerra.703@ufrn.edu.br

INTRODUÇÃO

Hodiernamente, a sociedade já possui grandes avanços constituídos em liberdade, solidariedade, justiça, empatia e tantos outros triunfos. Contudo, violações ainda se fazem presentes, pautadas pela desigualdade e ignorância, e para que tal cenário não continue a se reverberar, a educação torna-se indissociável na formação de sujeitos ativos perante a sociedade, constituindo-se assim cidadãos justos e, conseqüentemente, uma sociedade mais justa. Desta forma, a normatização de práticas pedagógicas e formulação de didáticas voltadas para os direitos humanos é uma ferramenta fundamental para educar para a vida.

Com o propósito de responder à nossa pergunta geradora: Como a educação em direitos humanos pode se manifestar nos anos iniciais de ensino e como trabalhar com a formação de crianças nessa perspectiva?

O título do trabalho, “Educação em Direitos Humanos é para crianças?”, tem como objetivos gerais mostrar os amparos legais acerca do ensino dos direitos humanos na educação infantil; como e quando os direitos humanos se relacionam com a instituição educacional e didatização do ensino de direitos



humanos na educação infantil. Em síntese, nos objetivos específicos, analisar se existem leis que estipulam o ensino dos DH nas séries da Educação Infantil e em quais condições essas leis são impostas; escavar a categoria dos DH nas ações educativas e como a escola as recebe; sistematizar uma sequência didática voltada para a educação em direitos nos anos iniciais; falar sobre a importância da educação em direitos humanos nos anos iniciais em seu processo formativo e constitutivo de ser mais.

Ao debater o tema em questão, pretendemos chegar a uma constatação de como se encontra o ensino nessa nova vertente da EDH, lançando um olhar principalmente para os anos iniciais de ensino, em como nossas crianças estão sendo orientadas pelas práticas pedagógicas e dispositivos legais, para uma formação de cidadania ativa e sujeitos protagonistas. Para a realização desta pesquisa qualitativa, foi feita uma revisão bibliográfica, tendo como referência Bardin (2010). O embasamento teórico e estudo em livros e artigos científicos se deu através de acessos disponíveis em meio eletrônico, que tratam de assuntos semelhantes ao tema, com a seleção de informações mais relevantes e fichamento de autores. Assim como, análise documental dos amparos legais que regem a educação e a EDH.

Com isso, firma-se a compreensão de uma corrente de problemáticas presentes nesta relação, onde uma decai sobre outra, como: uma baixa abordagem dos direitos humanos na educação infantil, que é decorrente de um déficit na institucionalização da EDH, que por sua vez, pauta-se na falta de conhecimento sobre os documentos que a amparam. Além disso, apresentamos aqui algumas atividades pedagógicas que podem auxiliar no trabalho sobre os direitos humanos com as crianças.

QUANDO OS DIREITOS HUMANOS SE RELACIONAM COM A INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, firmada em 1948, é um marco universal para um olhar mais humanizado e uma mudança radical na estrutura social, mobilizando nossa historicidade para com princípios fundamentais, incluindo a educação como uma prática de direito, assim como formadora de valores e da consciência cidadã. Em seu preâmbulo, ela pede: “que cada



indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades” (ONU, 1948).

No entanto, nos anos de 1964 a 1985, o Brasil descaracterizou a prática declarativa universal. É nesse contexto que iniciativas da sociedade civil começam a ser construídas, com destaque para a rede brasileira de EDH. De fato, a Educação em Direitos Humanos já se faz presente com mais força no século XXI, no qual, em um contexto de violação de direitos, a mobilização social já se faz presente desde muito antes, mas que cada vez com mais intensidade conquista espaços de intervenção, sendo a escola o primeiro e principal local de mudança e foco atual de novas estruturações no currículo escolar, na formação de profissionais capacitados para um ensino de qualidade e protagonismo de crianças cidadãs, pois estas, com o Estatuto da Criança e do Adolescente, são sujeitos de direito e, quanto mais a base de ensino imerge em metodologias participativas de construção, mais a futura geração social se portará com princípios éticos e valores de respeito e consciente de suas atitudes.

Conquanto, então, quando os Direitos Humanos se relacionam com a escola?

De certo, se relacionam a partir do momento em que violações são apresentadas no chão da sala de aula, advindas do cenário de desigualdade, e em atitudes pedagógicas tentando reverberar um ensino que mude tal contexto.

A educação não é mais somente responsável pela transmissão de conteúdos, também é sua função preparar para a cidadania, o que significa que deve promover a compreensão dos direitos e deveres para que a convivência em sociedade seja plenamente vivenciada desde os primeiros contatos com o outro (Oriani, 2008).

DIREITOS HUMANOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A escola da atualidade enfrenta diversas mudanças políticas, econômicas e tecnológicas, o que tem como consequência um novo aluno que precisa ser atendido de acordo com suas necessidades, já que a instituição educacional deve acompanhar sempre aqueles a quem serve. Logo, em pleno século XXI, é preciso lidar com uma realidade na qual, por meio de diversas redes sociais, as crianças têm acesso a mídias que mostram violência e desrespeito. Portanto, as práticas educativas devem estar permeadas por concepções e ações que favo-



reçam um ambiente escolar onde prevaleça o respeito à diversidade, à solidariedade e ao pensamento crítico diante da sociedade.

Partindo dessa perspectiva, a escola tem a magnífica função de estimular seus alunos para a construção da curiosidade crítica, como aponta Paulo Freire (1996, p.18)

a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado.

Então, durante a jornada escolar que perpassa longos anos da existência de cada sujeito, compreende-se um caminho permeado de intervenções externas à escola, que, para tanto, deve educá-los para a ciência das desordens sociais às quais eles devem entender e saber agir diante de determinadas situações. Imediatamente, faz-se necessário a incorporação de estímulos para reflexões acerca de problemáticas sociais vistas tanto nas mídias da tecnologia quanto nas vivências cotidianas dos próprios alunos, que farão com que eles as entendam e compartilhem entre si opiniões relacionadas ao debate em questão. É de suma importância que logo na infância as crianças tenham contato com questões cidadãs, para que as reconheçam nos mínimos detalhes ao longo de sua jornada e consigam se posicionar criticamente diante delas. Dessa forma, irão crescer como cidadãos que fazem jus ao conceito e contribuem para a construção de uma sociedade melhor.

A partir dessas considerações, analisamos as diversas contribuições que a Educação em Direitos Humanos e os debates que a cercam trazem para os alunos da educação básica. Ela carrega consigo a possibilidade de educar para a cidadania, fato este que é de extrema importância para se pensar a construção de sujeitos cientes de seus direitos, assim como os do próximo, contribuindo para uma sociedade mais igualitária. Como apresenta Aída Monteiro (2000, p.63)

Ao tratarmos dos fundamentos da educação para a cidadania partimos inicialmente do princípio de que a educação é essencial à formação da cidadania democrática, sendo esta entendida como a concretização dos direitos políticos, civis e sociais que permitem ao indivíduo a inserção na sociedade.



Monteiro ainda ressalta (2000, p.64)

Educar nessa direção é compreender que direitos humanos e cidadania significam prática de vida em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos: na família, na escola, no trabalho, na comunidade, na igreja e no conjunto da sociedade. É trabalhar com a formação de hábitos, atitudes e mudanças de mentalidades, calcada nos valores da solidariedade, da justiça e do respeito ao outro, em todos os níveis e modalidades de ensino.

Portanto, entende-se que as práticas educativas devem proporcionar aos alunos uma nova visão de mundo, enxergando prontamente as situações cotidianas de forma crítica e pautada na cidadania. Contribuindo com a explanação da ideia de que tudo que acontece em nossa vivência diária está cercado pelos direitos humanos, e que, por consequência, exige de nós um conhecimento especializado, para que não sejamos sujeitos passivos na construção de nossa própria história. Para tanto, vale ressaltar que a difusão das práticas educativas deve ocorrer de modo a reconhecer os múltiplos sujeitos que estão na sala de aula, assim como o contexto social onde vivem, suas particularidades e necessidades. O resultado disso será um processo de ensino que os compreende e os respeita, atendendo-os assim.



AMPAROS LEGAIS ACERCA DO ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a Constituição Federal de 1988, documento jurídico mais importante do país, a Educação em Direitos Humanos tornou-se algo central para a afirmação das qualidades fundamentais, alicerçando princípios éticos de liberdade, igualdade, solidariedade e respeito às diferenças na sociedade civil.

Assim, a educação é o principal meio formador de mentalidades humanas e modificador da realidade, tendo contato direto e contínuo com as gerações que assumirão a dinâmica social. Desta forma, a aplicação de um ensino visando o conhecimento dos Direitos Humanos desde os anos iniciais de escolarização permite que as crianças de hoje se tornem adultos mais humanos e conscientes de seus direitos e ações para com o próximo. Como diz Brandão (198, p.30)

Afinal, quem poderia negar que a educação deve servir ao homem, deve servir para educá-lo, torná-lo melhor, desenvolver nele tudo o que tem, e tudo a que tem direito?

Assim, um arsenal jurídico como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.396/1996), Diretrizes Curriculares, Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), auxiliam, normatizam, especificam, regulam e orientam os caminhos educativos, amparando crianças e adolescentes. Contudo, qual destes dispositivos foca no ensino dos Direitos Humanos na Educação Infantil?

Ademais, para que as instituições educativas cumpram autonomamente seus objetivos, é de vital importância o amparo governamental, uma vez que somente com a colaboração de todas as esferas é que cada uma poderá assumir suas respectivas competências e concretizar a autossuficiência da prática.

Em uma primeira análise, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada pela última vez em 1996 e cujo alicerce se dá por meio dos princípios da própria Constituição, que é um dos documentos que estabelece a organização para o funcionamento da educação básica, expondo suas principais normas e objetivos. Nele podemos observar menções minuciosas com relação aos Direitos Humanos, utilizando-se de alguns conceitos relacionados, mas livrando-se majoritariamente da explicitação do termo. Diretamente, é mencionado no Art. 26 § 9.

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (Brasil, 1996).

Notoriamente, há uma relutância em abordar termos específicos, ocasionando um certo atraso no debate sobre a Educação em Direitos Humanos, apesar de haver manifestações em relação a vertentes deste assunto desde o período da ditadura. De fato, afirmam-se definições sobre uma educação cidadã, prevendo maiores avanços para essa abordagem principalmente a partir do ensino fundamental.

Ainda, temos a Base Nacional Comum Curricular, outro importante documento que guia o processo de ensino-aprendizagem, e visa os objetivos, conteúdos e habilidades que devem ser atingidos ao longo do percurso educacional dos estudantes. Este, por sua vez, torna o estudo sobre os Direitos Humanos



perceptivelmente mais evidente, apesar de que com algumas circunstâncias visíveis. A princípio, utiliza-se do termo no item Base Nacional Comum Curricular e currículos, como destacado

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino [...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana [...] preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221) (Brasil, 2018, p.19)

Adiante, o uso do termo torna-se completamente escasso no que diz respeito aos Anos Iniciais, tratando-se de crianças de 0 a 5 anos de idade, as preocupações expressas na BNCC são mais diversificadas e focam no desenvolvimento motor e cognitivo da criança. Mas para além disso, podemos perceber alguns traços dessa educação humanizadora no que diz respeito ao estímulo da solidariedade, interesse por diversas culturas e modos de vida, e respeito ao próximo.

Ademais, conforme avança-se nas séries escolares, os conteúdos humanizadores são citados em quantidade um pouco maior. Temos nos anos iniciais do Ensino Fundamental competências a serem desenvolvidas que se relacionam com os Direitos Humanos, apesar de que, nesta fase, o processo de ensino preocupa-se notoriamente em desenvolver as múltiplas linguagens, os educadores não deixam de lado os conhecimentos cidadãos. A intensificação assídua da abordagem da Educação em Direitos Humanos se dá não só nos anos finais do Ensino Fundamental, onde prevê-se diversas habilidades e competências, mas também no Ensino Médio, onde é mais amplamente discutida. No entanto, vale ressaltar que se faz presente em abundância conceitos correlacionados com os Direitos Humanos, não os expressando diretamente. Apesar disso, nota-se que o enfoque para a educação humanizadora tende a crescer progressivamente conforme as crianças aumentam sua faixa etária, avançando os níveis escolares.

Diante deste cenário, a Educação em Direitos Humanos começa a ser regulamentada com o Decreto nº 1.904, em 13 de maio de 1996, o qual institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, criado com base no Art. 84,



§ IV da Constituição: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988).

Constituindo um marco no desenvolvimento dos direitos humanos, o mesmo em sua natureza expõe que: “como qualquer plano de ação que se pretenda exequível, deve explicitar objetivos definidos e precisos. Assim, sem abdicar de uma compreensão integral e indissociável dos direitos humanos, o Programa atribui maior ênfase aos direitos civis, ou seja, os que ferem mais diretamente a integridade física e o espaço de cidadania de cada um” (Brasil, 2009). Desse modo, elenca uma série de propostas de ações governamentais, entre elas propõe-se na esfera educativa bases para uma Cultura de Direitos Humanos.

Criar e fortalecer programas de educação para o respeito aos direitos humanos nas escolas de primeiro, segundo e terceiro grau, através do sistema de “temas transversais” nas disciplinas curriculares, atualmente adotado pelo Ministério da Educação e do Desporto, e através da criação de uma disciplina sobre direitos humanos (Brasil, 2009, n. p.).

Posteriormente, houve o surgimento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH, criado pela portaria nº 66/2003 da Secretaria Especial dos Direitos Humanos - SEDH. Ele “incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz” (Brasil, 2006). Assim como a vigência das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - DNEDH, estabelecida pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, por Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012. De acordo com o documento.

Art. 6º A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação.

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação



em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas:

I - pela transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente;

II - como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar;

III - de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade (Brasil, 2009).

Outrossim, destaca-se a “resolução CD/FNDE nº 17, de 8 de abril de 2009 que estabelece orientações e diretrizes para a produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para a promoção, no contexto escolar, da educação em direitos humanos” (Brasil, 2012).

Nessa perspectiva, com os dispositivos legais e normativos, o ensino passa a ter um respaldo maior sobre a atuação da Educação em Direitos Humanos. Manifestando-se na educação básica com a transversalidade moldando o currículo, aplicando através de jogos, brincadeiras, histórias, ações pedagógicas que viabilizem o entendimento de respeito, diferenças, solidariedade etc.

Portanto, podemos concluir que, de maneira geral, há uma baixa difusão dos conteúdos da Educação em Direitos Humanos, onde percebemos que majoritariamente explora-se questões que estão correlacionadas, mas não tratam enfaticamente os Direitos Humanos. Isso se torna evidente a partir da pesquisa feita pelo Instituto Aurora intitulada “Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil: órgãos, políticas e ações” (SILVEIRA, 2022), que ocorreu no biênio 2021-2022, através de entrevistas com as unidades federativas do país. Como resultado, tem-se que 67% tratam dos Direitos Humanos de fato, e o restante aborda questões de diversidade e respeito, educação étnico-racial, criança e adolescente, e LGBTQIA+.

Ademais, é preciso atentar para a fonte desses problemas, que advêm de uma baixa institucionalização. Ainda o Instituto Aurora aponta em sua pesquisa que somente cinco estados brasileiros possuem institucionalizados os documentos legais (documento orientador, órgão colegiado e órgão de governo) que



dizem respeito à Educação em Direitos Humanos, tornando a estrutura de ensino desses conteúdos mais efetiva.

Nesse hiato, o conjunto dessas negligências torna o caminho para o debate sobre a Educação em Direitos Humanos ainda mais difícil, visto que os próprios dispositivos legais tendem a se tornar inoperantes. Ressaltamos a importância da existência de atitudes efetivas, coerentes e cooperativas por parte dos três entes federativos, com relação à disseminação de informações acerca do PNEDH, DNEDH. Dessa forma, a discussão acerca desta temática se tornará mais visível aos olhos dos profissionais da educação, bem como dos cidadãos de maneira ampla.

DIDATIZAÇÃO DO ENSINO DE DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nossa sociedade possui raízes diversas, com um escopo cultural amplo, emergindo de geração após geração, e a instituição educativa é o principal espaço onde se constata essas histórias mistas nas vivências cotidianas e trocas de experiências. Logo, é nesse ambiente de formação que ações pedagógicas multidisciplinares podem e devem agir em prol de nossos princípios básicos, naturalizando os direitos de cada um, em uma estrutura civil em que ainda se prega discriminação, violência e apatia, entre tantas outras formas nocivas para o nosso progresso. Como diz Brandão (1981, p.11).

A educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força.

Assim, o reconhecimento de direitos e que todo ser humano, por ser um ser humano independente de qualquer outra variável, tem sua dignidade própria, só pode ser concretizado através de vivências e convivências. Os valores não são ensinados através de palavras ou na fala, mas sim, através da experiência. A criança aprende aquilo que viveu, que alcançou as suas percepções. Outrossim, a criança não é um vir a ser, já é um sujeito de direitos. Desse modo, a educação básica é o ponto inicial para a educação em direitos humanos e a fonte primária de sensibilização na família e na escola.



Conforme todas as perspectivas aqui já salientadas e os amparos legais já apresentados, seguem abaixo duas sugestões de atividades pedagógicas, a exemplo de como a educação em direitos humanos na educação básica pode ser trabalhada.

Tabela 1.

Intervenção 1	
Tema:	Trabalhando os Direitos Humanos
Turma:	A partir do 1º ano
Objetivo:	Explicar os direitos humanos voltando-se para a criança.
Recursos:	Datashow/projetor, folha ofício ou caderno de desenho, material de pintura.
Habilidade:	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
Detalhamento:	<p>A aula terá início com a exibição do videoclipe “Toda criança tem direitos - Bellinha, a ovelhinha” para que as crianças ouçam e assistam com muita atenção, o vídeo poderá ser reproduzido quantas vezes for necessário para que os alunos absorvam bem as ideias transmitidas. Após isso, a professora irá iniciar uma roda de conversa com os alunos, direcionando-se a partir das seguintes perguntas: “Qual trecho da música mais chamou sua atenção?”; “O que você sentiu ao ouvir a música?”; “Você sabe o que são direitos?”; “Sabia que brincar é um direito?”.</p> <p>Em seguida, a professora irá realizar a leitura do livro adaptado por Ruth Rocha e Otávio Roth, intitulado “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, que conta a trajetória percorrida até a concretização deste documento tão importante. A partir da leitura, a professora deverá iniciar outra conversa com os alunos, abarcando possíveis conhecimentos prévios dos alunos. Além disso, deverá também dialogar com os alunos sobre os novos conhecimentos adquiridos, questionando-os sobre suas opiniões acerca de tal.</p> <p>Para finalizar a aula, será solicitado aos alunos que façam um desenho do direito que é mostrado no vídeo e que eles mais gostaram. Para isso, há a possibilidade de reprodução novamente. Após a produção dos desenhos, deve haver uma socialização onde cada um terá a oportunidade de mostrar seu desenho, e explicar o porquê dele.</p>

Fonte: autoria própria.



Tabela 2.

Intervenção 2	
Tema:	Trabalhando a Identidade: perceber o EU, o OUTRO e o NÓS
Turma:	A partir do 1º ano
Objetivo:	Estimular a consciência da diversidade através da convivência.
Recursos:	Caixa de papelão, espelho, folha ofício ou caderno de desenho, material de pintura, cartolina, tesoura, cola.
Habilidade:	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. (EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.
Detalhamento:	<p>A aula terá início com uma dinâmica, que ocorrerá da seguinte forma: será passada entre as crianças uma caixa com um espelho dentro, cujo objetivo é que elas se admirem, e percebam suas características próprias, atentando-se para suas singularidades. Logo após, elas deverão produzir um desenho autorretrato.</p> <p>Em seguida, ocorrerá uma roda de conversa, norteadas pelos questionamentos: “Quais são suas principais características?”; “Somos todos iguais?”; “O que você sentiu ao fazer esse desenho?”.</p> <p>Com isso, inicia-se uma roda de conversa sobre diversidade, e o respeito que lhe é merecido. A professora deve conduzir os alunos para uma reflexão sobre a variedade de desenhos feitos entre os alunos, abrangendo as semelhanças e diferenças entre eles. Deverá ressaltar também a importância do respeito mútuo, para a fluência de um bom convívio social.</p> <p>Para finalizar, os alunos irão recortar os desenhos feitos e colar em uma cartolina, para a produção de um cartaz, que eles poderão escolher um título, e decorar. O objetivo com a união dos desenhos, é fazer com que se observe todas as diferenças e a beleza existente entre elas, mostrando que é possível ter harmonia entre pessoas diferentes, desde que haja respeito.</p>

Fonte: autoria própria.



Tabela 3.

Intervenção 3	
Tema:	Direito à educação
Turma:	A partir do 1º ano
Objetivo:	Compreender a importância da educação como um direito fundamental a todos, identificar barreiras que impedem o acesso à educação, e estimular a reflexão sobre o papel da educação na formação do indivíduo na construção de uma sociedade mais justa.
Recursos:	Imagens impressas, fita adesiva, folha ofício ou caderno de desenho e material de pintura.
Habilidade:	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
Detalhamento:	<p>A aula se iniciará com uma breve explicação sobre o conteúdo que iremos trabalhar no dia, sendo ele o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nesta, a professora deve explicitar o direito que é assegurado neste artigo, sendo ele o da educação.</p> <p>Em seguida, a professora deverá apresentar aos alunos algumas imagens. A primeira, contendo duas crianças trabalhando em uma área rural; a segunda, mostrando algumas crianças moradoras de rua; a terceira, onde várias crianças estão na escola; a quarta, retratando um conjunto de crianças lendo. Após a exibição das imagens, a professora irá dividir o quadro em duas partes, um lado representado pela figura de um polegar para cima, e o outro um polegar para baixo, transmitindo a ideia de correto e errado. Então, inicia-se com os alunos uma reflexão estimulada pelos questionamentos: “Você sentiu tristeza ao olhar alguma destas imagens? Se sim, qual?”, “Você acha que está certo uma criança trabalhar?”, “Para você, quais dessas imagens estão corretas?”. Com isso, deve-se prolongar o assunto o máximo possível, a fim de saciar possíveis dúvidas dos alunos, bem como outras vertentes do assunto que possam vir a surgir.</p> <p>Com o fim do debate, a professora irá pedir aos alunos para ajudá-la a colar as imagens no quadro, de acordo com sua correspondência. Sendo assim, as imagens que representam ações adequadas ficarão no lado do quadro com o polegar para cima, e as imagens que representam situações inadequadas ficarão no outro lado, o que está indicado pelo polegar para baixo. Acrescenta-se ainda que, a professora deve ressaltar a todo momento que a educação é um direito garantido, e que todos devem ter acesso a ela.</p> <p>Por fim, será solicitado aos alunos que façam um desenho de algo que eles mais gostam de fazer na escola. Todos terão a oportunidade de expor suas produções, e expressar suas opiniões.</p>

Fonte: autoria própria.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação em Direitos Humanos é para crianças? Diante deste questionamento, embasando-se em tudo aqui exposto, percebe-se que a Educação em Direitos Humanos se volta sim para a educação básica. Desse modo, o processo de humanização desde os anos iniciais de ensino é de vital importância, constituindo o pontapé inicial para uma educação gradual e contínua, ligada excepcionalmente à experiência e ao convívio social. Para tanto, há algumas demandas que precisam ser amparadas, visando à efetivação dessa educação humanizadora.

Inicia-se pela necessidade de fomentar debates acerca da temática, para que cada vez mais pessoas possam obter conhecimento sobre essa educação humanizadora. Assim, a cada sujeito que esse novo saber alcançar, há novas chances de renovar o olhar educacional, explorando ainda mais o olhar cidadão dos estudantes. Mas, a fim de que tal contexto se amplie nas práticas pedagógicas, faz-se necessário uma adequação das grades curriculares dos cursos de licenciatura, acrescentando disciplinas obrigatórias sobre o estudo da Educação em Direitos Humanos, tendo em vista um cenário nebuloso, em que pouco se tem ciência do PNEHD e da DNEHD. A partir disso, visa-se à formação de profissionais capacitados que manejem didáticas de abordagem dos direitos fundamentais, adaptando-as para as faixas etárias. Ademais, essas disciplinas devem ser ministradas por profissionais especializados na área, objetivando um ensino adequado com garantia de propriedade nos conteúdos ministrados.

Destarte, o resultado será uma maior institucionalização entre os Estados e Municípios, o que irá contribuir para diminuir os déficits para com a formação cidadã plena. Alicerçando então o protagonismo de uma geração mais participativa com afirmação de valores, crenças e convicções, articulando as vertentes do conhecimento junto à apreensão histórica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição 2010.

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



BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 09 ago. 2023.

BRASIL. LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2023.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>> Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. **Estabelece o Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2009. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdf/pndh3_programa_nacional_direitos_humanos_3.pdf> Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL.. Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012. **Estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: < <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos> >. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

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

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: < <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 11 de ago. 2023.

ORIANI, V. P. **Direitos Humanos na Educação Infantil: Algumas Reflexões**. Revista de Iniciação Científica da FFC, v.8, n. 2, p. 186- 195, 2008. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/issue/view/29>>. Acesso em: 10 ago. 2023.



SILVA, A. M. M. **Escola Pública e a Formação da Cidadania:** possibilidades e limites. São Paulo: (Tese de Doutorado) Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/4385173-Aida-maria-monteiro-silva-escola-publica-e-a-formacao-da-cidadania-possibilidades-e-limites.html>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SILVEIRA, A. B. **Panorama da Educação em Direitos Humanos no Brasil.** Instituto Aurora, 2022. Disponível em: < <https://institutoaurora.org/panorama-da-educacao-em-direitos-humanos/>>. Acesso em: 09 ago. 2023.



12

O AUTODESENVOLVIMENTO DURANTE O PROCESSO EDUCATIVO NO AMBIENTE ACADÊMICO ATRAVÉS DA ESCRITA DO MEMORIAL¹⁵

Mikaelly Rayanne Santos Menino ⁽¹⁾

Iane Clara de Oliveira Maia ⁽²⁾

Camilly Vitoria da Silva ⁽³⁾

Dayane Lopes de Medeiros ⁽⁴⁾

⁽¹⁾ ORCID: 0009-0000-4169-5206; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Graduanda em pedagogia, Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire, Brasil, E-mail: santosmikaelly549@gmail.com.

⁽²⁾ ORCID: 0009-0009-8624-8528; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Graduanda em pedagogia, Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire, Brasil, E-mail: iane.maia.151@ufrn.edu.br.

⁽³⁾ ORCID: 0009-0002-8550-3514; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Graduanda em pedagogia, Brasil, E-mail: claudiananeta@gmail.com.

⁽⁴⁾ ORCID: 0000-0002-0363-723X; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Graduanda em pedagogia, Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire, Brasil, E-mail: daymayaralopes@gmail.com.



INTRODUÇÃO

A constituição da criticidade do sujeito parte da educação, logo, tentamos relatar neste capítulo uma experiência que nos moldou enquanto estudantes e seres humanos a partir de ações de processo formativo para o senso crítico: uma necessidade cada vez mais premente. Paulo Freire (2005) escreveu que não basta saber ler as letras e palavras; é preciso saber ler o mundo com criticidade. Procuramos escrever sobre a atividade que nos foi passada na universidade, preparando-nos como educandos e educandas que possam rever a própria vida

¹⁵ DOI: <https://doi.org/10.48016/xiienccultgt10cap12>

e, nesta revisão, dar um significado diferente às próprias experiências, tanto no âmbito pessoal como social, em um contexto mais amplo da sociedade.

O presente trabalho procura demonstrar a significância que uma educação descentralizada pode proporcionar na vida dos estudantes. Pois a realização de provas como um dos únicos objetos avaliativos desconfigura nossa identificação da aprendizagem, reduzindo-nos ao ser menos. A construção do senso crítico por intermédio da escrita do memorial na Instituição Federal do Rio Grande do Norte, na cidade de Caicó, RN, é o ponto de partida de nossa reflexão descritiva que assume a transcendência entre a sala de aula e o desenvolvimento do sujeito com senso crítico.

Justificamos essa escrita pela curiosidade epistemológica proveniente de um relato de experiência para um evento como parte do processo de reflexão sobre nosso processo de formação, tendo a escavação de valorização do memorial que produzimos atentando ao nosso crescimento profissional (estando em início de formação) e pessoal (estando em um ambiente formativo de universitário). Também desejamos que este trabalho possa, de alguma forma, inspirar outros estudantes e/ou docentes em sua atuação por meio de exemplo vivenciado em concretude.

Parece muita ousadia ou não, mas a educação para nós tem tudo a ver com o que deixamos registrado e com as marcas que as experiências relatadas possam perpassar e atingir outros sujeitos. Como título, nosso trabalho revela: O autodesenvolvimento durante o processo educativo no ambiente acadêmico através da escrita do memorial. Trazendo como a principal questão de curiosidade epistemológica a pergunta: como a escrita de um memorial no início do curso de pedagogia nos constitui em processo formativo?

A pesquisa, de cunho qualitativo, é participante e contém relatos de experiências de estudantes de pedagogia em fase inicial de formação. Tem como base a reflexão sobre o processo de formação de estudantes de pedagogia a partir de seus memoriais e se constitui como um processo de reflexão-ação-reflexão, baseando-se em Freire (2005), quando este escreve: “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo... Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (Freire, 2005, p. 42). É uma ação com necessidade de explicitar o não visto, aquilo que somente quem viveu conseguiu



enxergar, os pormenores, os segredos da mudança de postura, da disciplina e da conquista.

Pensando no trabalho, temos como objetivo: descrever o processo de formação do graduando em ambiente acadêmico através da escrita do memorial, constituindo seu território formativo. Mais especificamente, objetivamos: escavar características do processo de formação docente no início do curso de pedagogia; evidenciar relatos escritos que revelem a contribuição do memorial para a formação das futuras pedagogas. Na fundamentação, podemos destacar Freire (1997, 2000, 2001 e 2005) e Brandão (1981), pois esses autores, assim como outros que serão citados ao longo do texto, ajudam a refletir o processo valorativo de uma educação para a altivez, o protagonismo e a concretude de sonhos que nem imaginávamos alcançar tão cedo, como no primeiro semestre da graduação em pedagogia. Como a nossa experiência anterior no ensino médio era baseada na obtenção de conteúdos, víamos distante a possibilidade de escrever sobre nossas próprias experiências.

A relevância do capítulo é possibilitar escrever sobre nossas reflexões críticas sobre a educação registradas em nossa aprendizagem inicial da formação acadêmica. Percebemos que a compreensão e reflexão da realidade social dos envolvidos aparecem na implementação de um ensino transformador, quando não conseguimos nos enxergar como cidadãos que têm algo a oferecer ao mundo. A escrita do memorial e a reflexão aqui posta em torno do mesmo possibilitaram a transformação dessa realidade no propósito de se perceber como cidadão.

É uma agregação de sentidos pessoais aqui apresentados que comprovam que escrever e estudar com objetividade e um bom planejamento mudam a percepção de uma vida justa e digna, com oportunidades de desenvolvimento profissional e conquistas possíveis. É possível reconsiderarmos a criticidade como impulsionadora da identidade de nosso posicionamento no mundo cotidiano do qual participamos.



O PROCESSO EDUCATIVO NO INÍCIO DA FORMAÇÃO EM GRADUAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Apresentamos a seguir as experiências de três discentes de pedagogia vivenciadas no período 2023.1 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Ensino Superior do Seridó, em Caicó, RN. Os primeiros dias na graduação do curso de pedagogia foram desafiadores e, de certa forma, essenciais. Conhecemos uma nova perspectiva no âmbito educacional e das diversidades que abrangem a sociedade brasileira e afetam a educação. Sendo assim, uma oportunidade de entender e reaprender a organizar o tempo foi necessária para oportunizar melhor o estudo e, sobretudo, desenvolver o hábito de leitura, visto que é um curso que demanda muitos estudos e pesquisas, não apenas sobre processo de ensino e aprendizagem, mas também sobre a educação e a sociedade, e sobre como educador e educando podem aprender juntos, conforme proposto na perspectiva de Freire (1997, 2001).

Dessa forma, foram desenvolvidas diversas atividades, como a construção de uma linha do tempo da trajetória do curso de pedagogia no Brasil, visando abranger momentos marcantes e, conseqüentemente, compreender como se deu o curso no país. Também foram elaborados vários seminários que contribuíram para uma melhor desenvoltura na comunicação oral e a realização de ações de pesquisa, sendo de extrema importância para o nosso desenvolvimento como futuros docentes. Freire (1997) dialoga com o processo de desenvolvimento do estudante enquanto um ser humano crítico que passa a se entender como sujeito participante em sua própria transformação

A cada estudo e a cada reestudo que se faça, em diálogo com os educandos, ratificações e retificações se vão fazendo. Cada vez mais a “classe como texto” vai tendo sua “compreensão” produzida por si mesma e pela educadora. E a produção da compreensão atual implica a reprodução da compreensão anterior que pode levar a classe, através do conhecimento do conhecimento anterior de si mesma, a um novo conhecimento (Freire, 1997, p. 46).

Dialogando com Freire (1997), conseguimos refletir sobre voltar o olhar para dentro de nós e sobre o ensino que tivemos e que pretendemos realizar no futuro. Isso tem a ver com as avaliações realizadas para entender os resultados das aulas propostas. As avaliações, em sua diversidade, seguiram por um cami-



nho contrário ao que é feito tradicionalmente, ou seja, uma avaliação que não se limitasse apenas ao papel, mas que fosse realizada de maneira mais livre, como por exemplo, apresentações de seminários, produções de nossos próprios saberes, rodas de conversa sobre determinado conteúdo, entre outros.

Além das avaliações amplamente diversificadas, houve outros acontecimentos que marcaram nossa entrada na instituição de ensino superior. Um desses eventos foi a mudança na forma de entrar em contato com o saber. Durante nossa fase inicial na UFRN, aprendemos como produzir conhecimento e não apenas absorvê-lo. Os formadores nos guiaram no processo de produção de conhecimento, incentivando-nos a debater os temas abordados e tornando o diálogo uma característica padrão em todas as metodologias. Foi considerado importante conhecer a realidade e o contexto do que se queria avaliar.

Acontece que o bom começo para uma boa prática seria a avaliação do contexto em que ela se dará. A avaliação do contexto significa um reconhecimento do que vem nele ocorrendo, como e por quê. Neste sentido, esse pensar crítico sobre o contexto que implica avaliá-lo, precede a própria programação da intervenção que pretendemos exercer sobre ele, ao lado daqueles e daquelas com quem trabalharemos (Freire, 1997, p. 12).

Com base em nossa experiência aqui relatada e vivenciada no primeiro semestre de 2023, é evidente que a transição da educação do ensino básico para a educação superior teve suas complexidades. Visto que a preparação oferecida pelas instituições educacionais do ensino básico para os discentes é insuficiente para que tenham uma organização do tempo, hábitos de leitura e como ter um estudo proativo e, sobretudo, aprender a pensar de forma racional. Assim, pôde-se perceber o quanto o ensino superior diversifica as totalidades do ensino-aprendizagem da sociedade brasileira e o quanto seu papel é importante no desenvolvimento desse vir a ser no processo educativo.

Como em todo período de transição, ocorreu a necessidade de adaptação, tanto à estrutura estudantil como ao processo de conscientização e capacitação de indivíduos sobre seus direitos, oportunidades e responsabilidades perante o curso escolhido para atuar como profissionais dentro de nossa sociedade. Este processo foi realizado de diversas maneiras, cada docente tinha sua própria didática para introduzir essas questões nas aulas, porém, houve uma característi-



ca marcante em todos os professores: o espaço que nós, alunos, tínhamos para debater todos os assuntos apresentados e a validação de nossos pontos de vista referentes ao andamento do curso.

Uma das atividades usadas para a conscientização do sujeito ativo no meio social foi a proposta da produção de uma carta destinada ao ministro da educação. Nesta carta, deveriam conter nossas observações sobre o cenário da educação brasileira atualmente e propostas para superar os desafios que a educação enfrenta. Com esse exercício, conseguimos refletir sobre nossa realidade perante o painel em que iríamos atuar. O intuito do trabalho foi desenvolver um certo senso crítico dentro de nossa realidade e termos consciência de que não basta só fazer críticas, mas sim buscar soluções para as questões que levantamos. Segundo Coelho (2012), citando Vygotsky (1991)

Longe de a cultura ser um sistema estático, ao qual o indivíduo se submete, é um ‘palco de negociações’, em que os participantes se encontram em permanente processo de recriação e ressignificação de informações, conceitos e significados, uma vez que os significados das palavras são dinâmicos e não estáticos, alterando-se de acordo com o desenvolvimento dos indivíduos e segundo as diversas formas pelas quais funciona o pensamento (Coelho e Fiamenghi, 2012, p. 473).

Atividades produzidas com o intuito de reflexão são uma das principais diferenças entre o cenário formativo que é o ambiente acadêmico e o ambiente das escolas de ensino básico e médio. Através dessas formas de ensinar e avaliar, conseguimos ter consciência de que é necessário ser um agente ativo dentro da sociedade.

Os primeiros dias no curso de Pedagogia na UFRN representaram um período de revisão aprofundada dos conhecimentos adquiridos durante os anos fundamentais e o ensino médio. Essa etapa possibilitou perceber as lacunas enraizadas no sistema educacional brasileiro, destacando seus déficits em diversas áreas, mas também revelou novas perspectivas e métodos de aprendizado que despertaram nossa curiosidade.

Essa transição acadêmica trouxe a oportunidade de analisar as bases de conhecimento e reconhecer a importância de uma educação mais eficaz. Foi revelador perceber como o sistema educacional, inúmeras vezes, é insuficiente



em termos de conteúdo e metodologias, estimulando uma reflexão sobre como poderíamos melhorar o cenário educativo futuramente, conforme Freire.

é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (Freire, 2000, p. 39).

As abordagens do conteúdo nas aulas eram cativantes e interessantes; assim, não apenas facilitaram manter a atenção durante as aulas, mas também estimularam o apego pelo aprendizado e pela vida acadêmica. A maneira como eles (os professores) exploraram os tópicos nos primeiros dias do curso foi envolvente, contribuindo para uma experiência inicial gratificante e satisfatória, fazendo o curso fluir gradualmente e de maneira saudável.

Esse mergulho nos estudos de Pedagogia nos proporcionou uma compreensão mais aprofundada sobre o papel essencial de um educador na sociedade. Por meio das discussões e explorações em sala de aula, enxergamos as diversas maneiras pelas quais um pedagogo pode exercer uma influência positiva na vida dos estudantes, estimulando-os a explorar o mundo do conhecimento de maneira empolgante e significativa. Isso foi amplificado especialmente pelos diálogos enriquecedores com os professores, que compartilharam suas próprias experiências pessoais e as de seus colegas.

Logo, os primeiros dias dentro da instituição de ensino superior foram uma fase repleta de descobertas e transformação pessoal, em que fomos apresentados a uma nova forma de enxergar a educação, na qual os estudantes se tornam protagonistas do seu processo de formação. Saímos deste semestre decididos a buscar outras oportunidades de avanço e crescimento epistemológico e acadêmico por meio do desenvolvimento de nossa escrita e da participação nos projetos de ensino, pesquisa e extensão.

A EXPERIÊNCIA DE ESCRITA DE UM MEMORIAL NO AMBIENTE ACADÊMICO NO INÍCIO DO CURSO

O Memorial Acadêmico foi constituído como um projeto de nivelamento intitulado “O (RE) APRENDER A APRENDER: OS FINS DA EDUCAÇÃO ESCO-



LAR”, como um projeto interdisciplinar abrangendo as disciplinas de Leitura e Produção de Textos, Estudos Sociológicos e Antropológicos da Educação, Estudos Histórico-Filosóficos da Educação, Pedagogia e Educação, e Psicologia da Educação I. Dessa maneira, o trabalho visava amparar as dificuldades de aprendizagem ou deficiências de conteúdo das exigências acadêmicas de um curso superior, que incluíam os discentes do primeiro e segundo períodos do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Com isso, foi utilizado o livro de Carlos Rodrigues Brandão “O que é educação?” para ser discutido e trabalhado/explorado durante todo o semestre de forma dinâmica por todos os docentes. O processo de escrita do Memorial Acadêmico, usado para relatar nossas memórias escolares, foi de extrema importância para nosso processo formativo. Ao realizar essa tarefa, na qual fomos percebendo e compreendendo melhor a jornada no meio educacional e como tem contribuído para o desenvolvimento pessoal e acadêmico, aprendemos a construir o trajeto escolar e como o ensino desde a infância é relevante no processo de desenvolvimento da criança, já que contribui para a elaboração de um pensamento cognitivo, emocional e físico. Conseguimos alinhar a aprendizagem metodológica que constitui a escrita acadêmica e a formatação do texto, que no início foi bem complexa, mas possível, preparando-nos para atividades futuras que exigem um desempenho acadêmico.

A elaboração de um memorial acadêmico no início do curso de Pedagogia foi uma experiência enriquecedora. Sendo então, o seu propósito principal no projeto de nivelamento, reconhecer nosso desempenho/desenvoltura educativa em um formato para a retextualização do livro de Brandão e que fosse trazido com uma linguagem simples e objetiva. Desse modo, o memorial foi uma das atividades propostas a serem produzidas, para que pudéssemos ressaltar nossas condições sociais e, paulatinamente, o processo educativo do ensino básico ao ensino superior, uma parte da educação, assim como Brandão (1981) discorre: “não importa considerar sob que condições sociais e através de que recursos e procedimentos externos a pessoa aprende, mas apenas a pensar o ato de aprender do ponto de vista do que acontece do educando para dentro” (Brandão, 1981, p.62).



Com isso, ele enfatiza que não importa de qual situação você vem e qual recurso está utilizando para aprender, o que importa é a ação de as mudanças que acontecem no interior das pessoas, sendo parte do ensino-aprendizagem. É notável o processo de internalização e produção de conhecimentos que a produção de um memorial escolar pode trazer na fase inicial de formação acadêmica no primeiro período do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/CERES.

O AUTODESENVOLVIMENTO DAS ALUNAS DE GRADUAÇÃO POR MEIO DA ESCRITA DE UM MEMORIAL

A experiência da produção de uma obra desta natureza (a escrita do memorial) proporcionou quatro principais aprendizados, sendo eles: a compreensão do autodesenvolvimento escolar, a conscientização da importância educacional desde a infância na perspectiva de Rousseau, a compreensão da dimensão das creches no processo de desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, do ensino-aprendizado, os quais contribuíram para nosso processo formativo e desenvolvimento pessoal.

O conhecimento adquirido por meio da escrita de um memorial acadêmico, que destaca todo nosso processo educacional, foi enriquecedor para o entendimento do próprio autodesenvolvimento escolar. Tivemos a possibilidade de recordar momentos de ensino-aprendizagem vivenciados e, a partir disso, contribuiu para a nossa trajetória escolar, desde o ensino fundamental I até o ensino médio. Assim, por meio dessas recordações vividas tanto dentro quanto fora da sala de aula, desenvolvemos uma visão de mundo distinta, influenciada pelos ensinamentos dos professores e colegas ao longo dos anos.

Em seguida, adquirimos uma consciência abrangente da transcendência educacional desde a infância na perspectiva do filósofo Rousseau (Moser e Charles, 2018), que enfatiza a fase da primeira infância como uma das etapas mais importantes no desenvolvimento humano do pensar, agir e ser. Dessa forma, Rousseau destaca a importância de cada etapa de vida da criança até sua fase adulta, embora reconheçamos que seguir essas etapas rigidamente não seja viável atualmente, dadas as diferentes características de cada indivíduo. Ter uma noção da relevância do desenvolvimento desde a primeira infância foi de



extrema importância para a compreensão da educação como parte intrínseca de cada ser humano na sociedade.

Além disso, ao escrevermos o projeto interdisciplinar (realizado na forma de um memorial), também percebemos a importância das creches para as famílias antigamente e, especialmente, atualmente. No memorial, destacamos o papel das creches no desenvolvimento social, cognitivo e motor das crianças, uma vez que é por meio dessas primeiras instituições de ensino que elas têm os primeiros contatos com o mundo exterior, além de sua família, experienciando convivências e interações diversas proporcionadas pelas instituições educacionais.

Dessa forma, por meio de cada tópico escrito em nossos memoriais, adquirimos a compreensão de como a educação pode nos transformar e influenciar em diversos aspectos epistemológicos que permeiam cada um de nós. Assim como Brandão (1981) enfatizou em seu livro “O que é educação?”, ao dizer: “A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (Brandão, 1981, p. 4). É notável como ele tinha uma compreensão da educação que abrangia não apenas uma classe, mas todas elas, e que por meio desses grupos sociais poderiam ser criadas diferentes dimensões de aprendizado e culturas, distintas do que temos atualmente.

Escrever um memorial escolar pode ajudar de várias formas um aluno de pedagogia a se desenvolver tanto no curso, quanto pessoalmente, pelo motivo de que ao relembrar práticas de seus antigos docentes se pode identificar aspectos citados sobre alguns assuntos dentro da pedagogia, e ao fazer melhor análise destes ensinamentos se pode envolver com o tema e também preencher dúvidas que foram levantadas durante o ensino básico já que nesse novo panorama ocorre a compreensão sobre o ponto de vista didático.

Um destes temas abordados foi a postura que o pedagogo deve assumir frente a dificuldade de alguns alunos para assimilar o que é instruído em sala de aula. Nos foi indicado buscar novos meios para introduzir o assunto e evitar comparação entre os estudantes. Após discussão sobre esse termo em essencialidade abrangeu-se um caminho de autorreflexão motivador de uma mudança de postura. Nessa mudança, nos vemos como centro do processo educativo e humano ao qual se desenrola em sequência.



Através do memorial acadêmico também nos é possibilitado enxergar diversos pontos de vista da educação e suas divergentes prioridades e necessidades, já que ao se produzir o memorial por diversas vezes houve contato com o trabalho de outros colegas onde se viam relatos que mostram outras prioridades sobre o ponto de vista educacional de cada um e outras formas de aplicar os meios de estudo. Também gerou motivação para ir em busca da história da educação rural, reconhecida hoje após muitas lutas e conquistas de direitos com a terminologia Educação do Campo e tomar conhecimentos de leis que garantem o estudo de moradores da zona rural, também denominado do campo como a o art. 208 VII da Constituição Federal de 1988, nele nos é garantido o acesso e a obrigatoriedade à educação em todas as fases do estudo por meio de programas suplementares e matérias didáticos, transporte e atendimento à saúde.

Ou seja, muito desenvolvemos, tendo em vista a valorização do processo de aprendizagem acadêmica. A ação da escrita favorece um olhar mais atenuado sobre si e o aprendizado adquirido. A tarefa de escrita do memorial que veio por meio de uma ação avaliativa do projeto integrador, foi assertiva diante do atendimento às necessidades de estudantes que caminham para uma profissionalização pedagógica. Foi significativo, transformador e possibilitador de olhares outros para o ensino, estando na posição de estudantes e de futuras professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso da escrita que aqui se desenrola, foi notória a mudança de perspectiva que advém de um ensino universitário de qualidade. Citamos “de qualidade” porque para nós, é como identificamos, tendo em vista o tamanho do nosso desenvolvimento acadêmico e, conseqüentemente, humano.

Pois em um semestre vivenciamos atividades lúdicas, a participação em projetos e a autoria da escrita de um memorial que irá se transformar em um material coletivo com propostas de publicação, como fruto da valorosa contribuição da experiência acadêmica.

Com muita satisfação, escrevemos este capítulo para demonstrar nossa gratidão e, ao mesmo tempo, nos autoavaliar. Foi possível perceber enquanto escrevíamos que muitas aprendizagens geraram novas mulheres e outras mentes mais decididas a buscar uma ascensão antes não percebida como possível.



Ascensão profissional, em coletividade e individualidade, que também coadunam com a identificação do ser educador ou educadora. Um processo formativo relevante advindo de uma atividade avaliativa.

O que mais esperar das oportunidades? Queremos mesmo escrever mais e nos vermos como autoras de nosso viver. A busca por um viver justo e digno parte da credibilidade que damos ao nosso processo. Escrever o memorial foi uma tarefa leve, mas responsiva, que exigiu disciplina, conhecimentos específicos e busca de dados. Com a orientação adequada, atingimos as metas esperadas. Mas, nem nós mesmas sabíamos que ia ser tão relevante para nossa vida.

Indicamos aos colegas e todos aqueles que se ocuparem da leitura deste capítulo que sigam na luta por um “ser mais”, que em complexidade vamos aprendendo seu significado a cada passo dado em jornada contínua, sem nunca ficarmos paradas. Quando provamos do prazer da conquista não queremos voltar para o zero a zero. Logo, escrever o memorial foi a ponte para alavancar a estrada do escrever, do aprender e do fazer pedagógico ao qual estamos inseridas, seja com discentes (hoje) ou como docentes (amanhã).

REFERÊNCIAS

- COELHO, A. L. A. S.; FIAMENGHI, G. A. “Programa de Educação de Jovens e Adultos: Da Experiência de Vida à Experiência Escolar”. In: **PSICO**, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 4, pp. 472-480, out./dez. 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho d'Água, São Paulo, 1997, 84p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.
- MOSER, Lilian Maria; CHARLES, Charlot Jn. **As ideias de Rousseau sobre a educação infantil e sua contribuição para a atualidade**. Jun.2018



13

MODALIDADES EDUCACIONAIS: DIVERSIDADE E DESAFIOS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO¹⁶

Vivian Liégia de Araújo Santos ⁽¹⁾

Dayane Lopes de Medeiros ⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: 0000-0003-1138-6378; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Graduada em pedagogia, Brasil, E-mail: vivian.araujo.106@ufrn.edu.br.

⁽²⁾ ORCID: 0000-0002-0363-723X; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Graduada em pedagogia, Integrante ao Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire, Brasil, E-mail: daymayaralopes@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo refere-se a um estudo sobre as modalidades educacionais, que partiu de uma curiosidade epistemológica das graduandas em entender se há um padrão de modalidades de ensino, se a realidade dos educandos é levada em consideração na prática educativa, como ocorre a formação e o desenvolvimento de atividades na prática docente, quais as atitudes que o Estado toma em relação às modalidades e entender como funcionam as instituições de ensino para comunidades afastadas do centro. O título do trabalho é “Modalidades Educacionais: diversidade e desafios no Sistema Educacional Brasileiro”, tendo como pergunta embasadora: “Qual a conceituação de cada modalidade educacional em bases de leis e como elas estão presentes no ensino regular?” O objetivo geral é conceituar as modalidades educacionais, pesquisar como elas estão presentes no ensino regular, tendo como objetivos específicos conceituar as modalidades educacionais, pesquisar como elas estão presentes no ensino regular e refletir sobre a importância das modalidades educacionais e como elas constituem a garantia de direitos para uma educação de qualidade. Nossa metodologia consistiu

¹⁶ DOI: <https://doi.org/10.48016/xiienccultgt10cap13>



na análise de dados de Bardin (2010), utilizando como fundamentação teórica baseada em Strelhow (2010), Espíndola (2009), Carril (2017), entre outros autores. Por fim, o nosso tema é denominado “Modalidades educacionais: recortes da história e seus desafios atuais”.

MODALIDADES DE ENSINO: O QUE SÃO?

Modalidades de ensino são caminhos paralelos aos níveis e etapas do ensino regular, podendo complementá-lo, substituí-lo ou, a depender do caso, ser um modo alternativo de ofertá-lo. A escola é um item indispensável na vida dos cidadãos, pois não se define apenas como uma instituição de ensino, mas também como um espaço onde os seres expressam seus valores culturais, seus pensamentos e ideias, constituem novos relacionamentos sociais, compreendem as ordens sociais e como o conhecimento está sistematizado (AMBONI, 2013). Com isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) define em sua Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, quais são as modalidades de ensino vigentes em nosso país, levando em consideração as características de cada região ou população e o acesso à educação, possibilitando que mais pessoas estejam inseridas no contexto educacional. A LDB prevê oito modalidades: Educação Bilíngue de Surdos, Educação do Campo, Educação à Distância, Educação Especial, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Educação Quilombola.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em sua Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Capítulo V-A, Artigo 60-A, entende-se por Educação Bilíngue de Surdos a modalidade educacional que oferece como primeira língua a Língua Brasileira de Sinais e como segunda língua o português escrito para educandos surdos, surdo-cegos, surdos com altas habilidades ou deficiências associadas, e com deficiência auditiva sinalizante, que estão presentes em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, polos em educação bilíngue de surdos ou em escolas regulares, sendo tal educação bilíngue ofertada desde a educação infantil até ao longo da vida. Para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos, é oferecido também o apoio



educacional especializado; um exemplo desse atendimento seria a utilização de intérpretes, contraturno com foco no ensino das Libras, atividades práticas etc. A primeira instituição no Brasil de educação bilíngue para surdos foi o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, fundado em 1857 pelo Imperador Dom Pedro II, no Rio de Janeiro; hoje em dia, é conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sendo um centro nacional de referência em estudos, pesquisas e formação de professores na área da surdez.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo é todo o ensino escolar que ocorre em áreas rurais, visando integrar as populações que se encontram isoladas das áreas urbanas. Apesar de ser denominada como educação no campo, tal ensino pode estar presente em ambientes de florestas, sítios, espaços abandonados, dentro de campos agropecuários, em comunidades pesqueiras etc. De acordo com Amboni (2013)

O marco institucional da educação do campo é a LDB 9394/96, que dá, à escola localizada no mundo rural, o devido respeito à diversidade dos povos do campo, assegurando-lhes princípios organizacionais ligados às atividades do trabalho e da vida do campo.

Além disso, em seu artigo Art. 28, faz-se necessário a adaptação dos conteúdos curriculares, metodologias apropriadas, organização escolar própria (principalmente um calendário escolar condizente com as condições climáticas e fases agrícolas) e respeito ao trabalho e à natureza das zonas distantes do centro (LDB, 1996).

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Fazendo jus ao nome, a Educação à Distância é uma modalidade educacional em que professores e alunos estão distantes, não presentes fisicamente em sala de aula, sendo necessário o uso de dispositivos tecnológicos de informação e comunicação (Brasil, 2005). O professor disponibiliza aos alunos o material a ser trabalhado, e as aulas ocorrem por meio de plataformas digitais, que facilitam o acesso ao material pelos alunos e sanam possíveis dúvidas entre eles; tal modalidade pode ocorrer em todos os níveis de ensino, desde o infantil até o superior. Nos últimos anos, a Educação à Distância (EaD) foi muito uti-



lizada em todo o mundo devido à pandemia do Covid-19, que impossibilitou as aulas presenciais devido à não circulação do vírus, garantindo a saúde e a vida de todos; com isso, houve um grande avanço na área da tecnologia e dos recursos tecnológicos, surgindo cada vez mais plataformas que se adaptaram à realidade vivida por todos. Além disso, considerando as diversas tecnologias ao nosso alcance, várias escolas e universidades optaram por trabalhar com o ensino remoto regularmente, proporcionando mais oportunidades para as pessoas continuarem seus estudos e concluírem sua formação sem a necessidade de deslocamento de uma região para outra.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com a Lei nº 9.394/96, a educação especial se define como a educação escolar oferecida no ensino regular para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades; como forma de garantir uma aprendizagem de qualidade, sanar possíveis dificuldades e atender às peculiaridades, são disponibilizados serviços de apoio especializados, como salas de recursos multifuncionais, profissionais especializados, programas sociais suplementares, currículos e métodos específicos, etc. Acima de tudo, tal modalidade busca garantir o direito de todos os sujeitos frequentarem, permanecerem e desenvolverem a aprendizagem dentro da escola, e que ela se alinhe à diversidade (Bezerra e Antero, 2020). A Educação Especial no Brasil, inicialmente, não existia de fato, sendo apenas um atendimento clínico, que desconsiderava as pessoas com deficiência; sem educação, essas pessoas não eram consideradas cidadãs e não possuíam direitos básicos garantidos pelo Estado, sendo marginalizadas e impedidas de ter vida social. A partir de 1930, após muitos anos de discussão e lutas sociais, a Educação Especial foi se institucionalizando e se tornando cada vez mais acessível a diferentes deficiências; como exemplo, temos em 1945 a criação da primeira Associação de Amigos e Pais de Excepcionais (APAE) para suprir o despreparo da educação regular em atender pessoas com deficiência (Bezerra e Antero, 2020).



EDUCAÇÃO INDÍGENA

A Educação Indígena consiste em uma modalidade de ensino presente nas instituições escolares em comunidades indígenas; porém, nem sempre a educação indígena foi amigável. Antes da chegada dos portugueses, os indígenas já possuíam sua educação, focada na aprendizagem sobre a natureza, valorização dos ancestrais e religiosidade; porém, com a chegada dos europeus, os povos originários foram escravizados e doutrinados a uma nova religião, cultura e língua, perdendo assim suas identidades. Durante a história, a partir de grandes lutas sociais para a garantia de direitos básicos para a sobrevivência e relações sociais, a Constituição Federal de 1988, Capítulo VIII, Artigo 231, garantiu o reconhecimento de suas culturas, tradições e línguas (Brasil, 1988). Hoje em dia, a educação indígena passa a dedicar-se não somente aos conhecimentos científicos presentes na escola regular, mas também à reafirmação das suas identidades étnicas, valorização das línguas nativas, recuperação de memórias históricas, etc. (SEDUC-CE, 2017).

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educacional gratuita destinada a todos aqueles que não tiveram oportunidade ou disponibilidade de acesso e continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade regular, devido aos seus interesses, características, realidades e condições de vida, etc. (LDB 9.394/96, 1996). Sem sombra de dúvida, a EJA representa um valioso símbolo de luta, pois durante um longo período da história, adultos analfabetos não eram considerados cidadãos, deixando-os sem inúmeros direitos, como o de escolher o seu representante por meio das eleições (Strelhow, 2009); a partir das grandes lutas realizadas pelos movimentos sociais e uma série de campanhas, a LDB instituiu oficialmente a Educação de Jovens e Adultos com a Lei nº9.394/96, garantindo não só a alfabetização, mas os diversos conteúdos que são trabalhados no ensino fundamental e médio e também, preferencialmente, a articulação com a educação profissional na forma de regulamento. Além disso, considera-se como um resgate social e histórico, já que segmentos da educação brasileira foram impedidos de acessar a educação básica (Silva *et al.*, 2008).



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Educação Profissional e Tecnológica consiste em um modelo educacional que prepara o indivíduo para o meio social e o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e profissional (Brasil, 2018). Como meio de desenvolvimento do conhecimento acerca das profissões de interesse dos educandos, são oferecidos: cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, educação profissional técnica de nível médio e/ou educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho. Acerca dessa modalidade, ela pode ser inserida em diferentes níveis e modalidades da educação e dimensões do trabalho, ciência e tecnologia (Brasil, nº01/2021); como exemplo, temos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio, em instituições especializadas ou ambientes de trabalho.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Para entendermos a Educação Quilombola, é necessário que entendamos o básico: o conceito de Quilombo. De acordo com o documento do Ministério da Educação responsável pela definição das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, descreve-se que

Art. 3º Entende-se por quilombos: 4 I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica (Brasil, 2012, p. 3).

A partir de tal conceituação, pode-se entender que a Educação Quilombola é uma modalidade empregada nas unidades escolares presentes em terras quilombolas e que esteja adequada à cultura e realidade dos educandos. Durante um grande período na história, os quilombolas sofreram com os desafios impostos pelo sistema e sociedade brasileira, desafios também presentes no âmbito educacional; a resistência dos povos quilombolas foi um grande precursor para a institucionalização da educação nos quilombos, garantindo também leis que a regulamentam. Cita-se as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Quilombola, constando



Art. 1º Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução. § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (Brasil, 2012, p. 3)

Como elas estão presentes no ensino regular e quais são os desafios atuais vivenciados pelas modalidades de ensino?

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Durante muitos períodos da história, os surdos foram alvos do preconceito e exclusão social, sendo considerados sujeitos que “não pensam” apenas por não ouvirem e até mesmo seres incapazes de contribuir para a sociedade, sendo abandonados até mesmo por suas famílias. Com a chegada do século XX, foi decretada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, dando o pontapé inicial para as futuras políticas públicas, ao sistematizar os direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, com a Constituição Federal de 1988, foi garantido o direito à educação para todos os cidadãos, sem discriminação ou preconceito. Em 24 de abril de 2002, ocorreu o maior avanço para a comunicação entre surdos e não-surdos no Brasil: a língua de sinais (modalidade gesto-visual para a comunicação) foi definida como língua oficial dos surdos, sendo denominada Língua Brasileira de Sinais, o que possibilitou ainda mais a inclusão dos sujeitos surdos no ensino regular brasileiro (Autor, 2023).

Os avanços foram significativos para a Educação Bilíngue, mas ela ainda precisa superar diversos paradigmas e desafios. Para tornar acessível o que está sendo ensinado em sala de aula, é utilizado o intérprete, cuja função é traduzir da língua portuguesa para a língua de sinais. No entanto, embora os professores e os intérpretes estejam presentes em sala de aula, são profissionais que não planejam juntos o conteúdo a ser trabalhado: o professor planeja sua aula sozinho, sem compartilhar com o intérprete o assunto que será abordado, dificultando



tando o processo de tradução para o educando. Além disso, em muitas escolas, há alunos surdos ou com deficiência auditiva, mas não há intérpretes presentes, e os educandos precisam fazer leitura labial ou estudar o conteúdo em outros momentos, tornando a aprendizagem mais desafiadora.

É importante também compreender que nem todas as pessoas surdas têm contato com a língua de sinais, por diversos motivos: a surdez pode ter ocorrido após um acidente, alguns possuem apenas baixa audição, não foram expostos à Libras ou não conseguiram aprender, entre outros. Essa situação demanda a proposição de soluções, como oferecer contratuos para que o aprendizado da língua de sinais ocorra.

Outro grande desafio enfrentado na modalidade educacional da Educação Bilíngue para Surdos no ensino regular é a falta de especialização dos professores, que não possuem conhecimento da língua de sinais dos surdos e acreditam que o ensino e as avaliações não devem ser adaptados, pois consideram que esse papel cabe ao intérprete. Os profissionais devem entender que precisam trabalhar em conjunto, pois são os principais responsáveis pela educação daquele aluno, necessitando auxiliá-lo e respeitá-lo. As avaliações também devem ser planejadas em conjunto para garantir sua melhor adaptação e, conseqüentemente, obter ótimos resultados. Um exemplo disso é a utilização da língua de sinais ou recursos visuais nas avaliações.

Por fim, ainda é necessário destacar o preconceito ou a intolerância em relação a essas pessoas, acreditando que elas não são capazes de aprender devido à deficiência auditiva, ou que a aprendizagem ocorre apenas através da audição ou escrita. Cada indivíduo aprende de maneira diferente, utilizando o método que considera mais acessível e confortável, e não devemos limitar a aquisição de conhecimento a apenas os métodos que conhecemos e utilizamos.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

Como já mencionado anteriormente, a Educação do Campo é uma modalidade educacional presente nas regiões rurais de uma localidade. Apesar de conter os mesmos princípios e muitos conteúdos presentes na educação regular e urbana, a Educação do Campo precisa de adaptações e mudanças em seu cronograma e esquematização de conteúdo. É necessário que se adeque às con-



dições climáticas e às produções agrícolas, como épocas de colheita, épocas de enchentes e/ou chuvas intensas etc. Os conteúdos devem ter um caráter prestativo e influenciar positivamente na vida dos educandos e nas relações sociais.

Na teoria, essa modalidade de ensino é muito bem desenvolvida e respeitada. No entanto, a realidade das escolas é totalmente diferente e muitas vezes negligenciada, até mesmo pelos habitantes locais. Por se tratar de uma educação situada em zonas afastadas do centro, com acesso muitas vezes deteriorado, é difícil encontrar profissionais dispostos a trabalhar nessas áreas. Consequentemente, há uma escassez de profissionais, o que empobrece ainda mais o conhecimento escolar dos educandos. Além disso, o investimento destinado ao setor escolar rural é muito abaixo do esperado, já que a preferência é dada às escolas do núcleo da cidade. Como resultado, as escolas rurais muitas vezes não possuem verba para consertar possíveis precariedades comuns nesses ambientes, faltam materiais didáticos e lúdicos, e não conseguem comportar todos os alunos, limitando o número de matrículas.

Além disso, com o crescimento do agronegócio e a evolução de suas tecnologias, muitos trabalhadores rurais perderam seus empregos, sendo obrigados a migrar do campo para as cidades em busca de melhores condições de vida.

Diante de tantos desafios, a baixa procura e demanda acabam levando ao fechamento dessas escolas, privando as famílias que vivem distantes não só do centro, mas também das escolas rurais, do direito básico de todo cidadão: a educação.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Durante a época da pandemia de Covid-19, a Educação à Distância foi indispensável para as escolas, pois garantiu que todos os educandos e profissionais da educação permanecessem seguros e que não houvesse a circulação do vírus que assolou a população mundial. Além disso, essa modalidade de ensino proporcionou oportunidades para estudantes que não tinham condições de frequentar escolas ou faculdades devido à distância da cidade ou porque as instituições de ensino estavam localizadas em outras cidades ou estados. Com a adoção do ensino remoto, diversas pessoas puderam continuar seus estudos



não apenas na educação básica, mas também na oportunidade de prosseguir e até concluir a vida acadêmica.

Porém, nem tudo são flores. Vivemos em uma sociedade com realidades diferentes, contendo pessoas com níveis de riqueza altíssimos e, ao mesmo tempo, pessoas que fazem uma refeição e não sabem se terão a próxima. Diante disso, é perceptível que a época do ensino remoto não se tornou acessível para toda a população por diversos motivos: o local onde moram não possui internet, falta de energia elétrica, falta de aparelhos tecnológicos (em algumas casas, um celular servia para todos os membros da família, podendo conter mais de um filho em séries diferentes, impossibilitando que todos tenham acesso às aulas), a necessidade de trabalhar para ajudar a manter a casa, a inadequação da casa para os estudos (muito barulhenta, sem o conforto necessário), etc. Além disso, a partir do momento em que não foi mais possível ir para a escola, muitas crianças deixaram de ter sua única refeição diária, que as mantinham resistentes e fortes por mais tempo, já que não tinham condições de realizar mais de uma alimentação de qualidade em casa. Várias famílias ficaram em situação de extrema pobreza, sem alimentação, sem trabalho e, principalmente, sem estudar. O grande desafio da educação à distância é justamente a incompreensão das realidades das pessoas; não se compreende a importância da escola física para os estudantes, já que são milhares de alunos e é difícil investigar e resolver os problemas de todos.

Outro grande problema está relacionado ao uso da tecnologia, pois muitas pessoas não tinham o hábito de utilizar seus aparelhos para estudar, e sim para entretenimento. Nosso cérebro não estava preparado para suportar tanto tempo em frente às telas. Sabe-se também, de acordo com estudos científicos, que as telas prejudicam não só nossa visão, mas também nossa atenção, funções cognitivas e atividade. Por causa disso, muitos estudantes tinham dificuldade de acompanhar o que se passava nas aulas, por falta de atenção e foco, problemas na visão e com o brilho das telas, entre vários outros problemas.

Por fim, temos ainda a falta de preparo dos profissionais e dos educandos, que tiveram dificuldades na utilização das plataformas, seja para assistir aulas ao vivo ou para realizar as atividades. Os professores não tinham conhecimentos específicos, precisando se virar com o que tinham e buscar cursos de formação para tornarem suas aulas mais atrativas e para que os alunos con-



seguissem aprender de forma mais efetiva, sanar possíveis dúvidas e alcançar melhores resultados.

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Por muitos séculos, pessoas com deficiências foram excluídas socialmente, consideradas “não cidadãs”, vítimas de preconceito e falta de políticas públicas, principalmente na área da educação. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 garantiu o direito à educação para todos, sem qualquer tipo de preconceito ou discriminação, marcando o início da inclusão de pessoas na educação (Brasil, 1988). Com o Estatuto da Criança e do Adolescente, foi garantido o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular (Brasil, 1990), e a Declaração de Salamanca defendeu que todas as crianças, com deficiência ou não, devem estudar no mesmo ambiente de ensino (UNESCO, 1996). Essas e muitas outras políticas públicas marcaram a história da educação especial, pois o contato com a sociedade pode ajudar os educandos em suas relações sociais, mostrando a diversidade presente no mundo, fazendo-os se sentirem inseridos e importantes para o desenvolvimento, entre outros benefícios.

Mesmo com tantas decisões políticas, a modalidade de Educação Especial inserida na educação regular enfrenta muitos desafios, e muitos alunos tendem a ingressar em escolas ou classes especiais. Existe uma diferença exorbitante entre inserir e incluir: quando inserimos, estamos apenas colocando o discente com deficiência em uma sala de aula, sem que haja o apoio necessário para que ele interaja com os demais; porém, na inclusão, inserimos o discente na sala de aula com o apoio necessário sempre disponível, possibilitando as relações entre o professor e os demais (Espíndola, 2009). Na realidade das escolas, há uma integração desses educandos, que frequentemente ficam em um canto específico da sala de aula, realizando suas atividades sem interação com seus colegas (muitas vezes, o tutor disponibiliza as respostas, facilitando o trabalho do aluno) (Espíndola, 2009). Além disso, as atividades podem não estar adequadas à série em que o estudante se encontra, não demandando esforço, não o desafiando e não chamando sua atenção, tornando-se apenas uma forma de passar o tempo.

A falta de preparo dos profissionais prejudica bastante o aprendizado dos educandos; o tema da diversidade nem sempre esteve presente nos cursos de



formação de professores, que geralmente se concentravam apenas nos alunos tidos como “normais”, e não foram buscados pelos profissionais. Apesar do avanço das políticas públicas, do aumento do número de crianças com deficiência na atualidade e da presença dessas crianças e adolescentes nas salas de aula, os profissionais continuam sem buscar formações complementares para melhor lidar com os estudantes com deficiência, mantendo o método de ensino, atividades e avaliações para todos, desmotivando os educandos. Além disso, há a questão da falta de recursos e suporte pedagógico, deixando as ações do professor bastante limitadas, e ele próprio terá que buscar possíveis alternativas, soluções e materiais pedagógicos que envolvam não só os educandos com deficiência, mas que também se relacionem com os demais (Espíndola, 2009).

Por fim, o desafio mais difícil a ser superado é o preconceito, que se faz presente não só entre os colegas, mas também entre os profissionais da educação. Isso se deve à falta de conhecimento sobre as deficiências, levando as pessoas a preferirem julgar em vez de buscar alternativas para entender o que aquela pessoa vive, quais são suas necessidades e dificuldades (Espíndola, 2009). Muitos consideram que pessoas com deficiência são incapazes de aprender ou se relacionar socialmente, que são casos perdidos e precisam ficar distantes dos demais como se a deficiência fosse “contagiosa” e pudesse prejudicar os outros, que podem ter “surto” e machucar os colegas, entre outros estereótipos. Devemos buscar entender as deficiências e quebrar os estigmas e estereótipos que nos são impostos.

EDUCAÇÃO INDÍGENA

A Educação Indígena, além de ser uma modalidade educacional, representa um símbolo de resistência. No passado colonial, a educação era agressivamente forçada e se resumia à negação de seu ser e história, de suas crenças e vivências. Eram obrigados a seguir uma religião distante da realidade vivida, aprender uma nova língua e adotar novos costumes. Hoje em dia, a educação indígena se define como uma educação que, além de trabalhar os conhecimentos curriculares, busca valorizar a cultura indígena e seus valores civilizatórios, reafirmar quem são e onde estão presentes, e reestruturar a resistência indígena



em busca da garantia de suas terras e direitos necessários para a sobrevivência e avanço profissional e social.

Apesar de tanta luta e esforço, nem tudo está seguro para essa população. A demarcação das terras indígenas não é uma realidade para todas as comunidades no Brasil, impossibilitando que aquele grupo de pessoas tenha a garantia de que ninguém tem o direito de invadir e destruir suas terras (Albert, 1993). Mesmo nas comunidades que possuem toda a regulamentação judicial das terras, ocorrem invasões ilegais e os indígenas são ameaçados para que não haja denúncias do que está acontecendo, sendo vigiados dia e noite. Em caso de explanação, os indígenas sofrem sérias consequências, incluindo a morte. Muitas vezes, as escolas não conseguem chegar até algumas comunidades devido à falta de segurança e instabilidade territorial, existindo preferencialmente em áreas protegidas e demarcadas. Para ter acesso a essas escolas, as comunidades vizinhas precisam se deslocar até onde elas estão inseridas.

Além disso, o baixo investimento na Educação Indígena é responsável pelo fechamento das escolas indígenas, pois não há recursos suficientes para sustentar tantas pessoas com pouca renda, além de não haver reparos adequados para o mínimo conforto dos educandos. Com poucas escolas, o acesso à educação é ainda mais restrito, pois além da distância, pode não haver vagas suficientes para aqueles que buscam o aprendizado escolar e a melhoria de vida.

Devemos desmistificar a ideia de que todas as comunidades indígenas são iguais, independentemente de se encontrarem na mesma região. Muitas comunidades são isoladas e não aceitam intervenções governamentais, seja por suas próprias regras ou por traumas de ações passadas. Consequentemente, a educação escolar não consegue alcançar esses cidadãos, limitando os sonhos ali existentes.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A modalidade educacional de Jovens e Adultos possibilitou que, por alguma razão específica, não conseguiram concluir ou frequentar a escola. Por muitos anos, esses sujeitos eram tidos como incapazes, sem inteligência ou como uma vergonha para a sociedade, sendo excluídos até mesmo de decisões democráticas, como o voto, e da escolha daqueles que irão representar a população.



Com essa oportunidade de retomar os estudos, a autoconfiança aumentou e novas portas para um futuro promissor foram abertas, garantindo novamente o direito básico dos cidadãos. Porém, mesmo sendo uma proposta brilhante, a EJA enfrenta inúmeras dificuldades.

Uma grande parte dos estudantes que buscam tal modalidade de ensino são trabalhadores, que optam por estudar no turno noturno, já que precisam trabalhar nos dois turnos mais cedo para conseguir manter o mínimo de dignidade com o que recebem nessa sociedade com custos altos de vida. Infelizmente, o cansaço da grande jornada toma conta e acaba não prestando atenção no que está sendo ministrado, gerando dificuldades com o conteúdo e, futuramente, causando a evasão escolar, porque já não veem mais sentido em estudar, preferindo descansar para o próximo dia em sua rotina exaustiva (Silva *et al.*, 2008).

Um dos grandes problemas se dá também pelo grande desprezo dessa modalidade, tanto pelos órgãos governamentais, pelos profissionais e até mesmo pela população. O baixo investimento e a má administração são algo gritante, pois, mesmo diante de tantas discussões sobre o preconceito para com pessoas que não concluíram a educação básica, ainda enxergam o EJA como uma modalidade apenas para “letrar pessoas burras”, deixando-os cada vez mais de escanteio. Há também a falta de interesse dos profissionais, que muitas vezes são inseridos nas escolas de EJA por causa de interesses políticos: em troca de voto, o candidato garante um emprego (muitas vezes na área da educação) para o eleitor, que acaba indo parar nessas escolas sem ter o mínimo de conhecimento necessário, não possuindo nenhuma especialização na modalidade ou sequer já ter trabalhado nessa área, prejudicando ainda mais o conteúdo a ser trabalhado (Silva *et al.*, 2008). Pela falta de interesse, conhecimento ou metodologias dos profissionais, o aprendizado em sala de aula se torna apenas uma maneira de transmissão do conteúdo, sem nenhuma atividade lúdica ou de demonstrar a importância do que está sendo trabalhado. Consequentemente, diante de tantos desafios, o EJA é buscado pelos sujeitos apenas como forma de pular as etapas educacionais e passar sem destinar nenhum esforço para a conclusão, para que consigam melhores condições de trabalho no futuro (Silva *et al.*, 2008).



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

De acordo com a LDB 9.394/96, a educação básica engloba o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, totalizando mais de 13 anos de educação obrigatória; porém, esses anos não preparam os educandos para o mercado de trabalho e as relações sociais. A modalidade de ensino Educação Profissional e Tecnológica tem como objetivo desenvolver as aptidões para a vida produtiva e profissional, oferecendo formações iniciais e continuadas, para que o sujeito compreenda como funciona o sistema de trabalho, seus direitos e deveres, e as relações no espaço trabalhista. O Novo Ensino Médio, uma política governamental educacional, propõe a aprendizagem por áreas de conhecimento e permite ao educando optar por uma formação técnica e profissionalizante.

Apesar das grandes contribuições para a sociedade, essa modalidade enfrenta alguns desafios diários, sendo o maior deles a falta de investimento para a preparação da escola e dos profissionais da educação para atender às necessidades do mercado de trabalho. As únicas unidades escolares que realmente focam tanto na educação formal quanto na profissionalizante são os Institutos Federais, garantidos pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008), os quais possuem profissionais especializados, laboratórios adequados e um ensino médio com a seguinte divisão: três anos de ensino regular e um de ensino profissionalizante. Porém, ao voltarmos nosso olhar para a realidade das escolas públicas estaduais e municipais, percebemos que as escolas com ensino regular já se encontram depredadas, incapazes de suprir as necessidades básicas, como as refeições. Então, o que essas unidades se tornam ao introduzir a educação profissionalizante? Faz-se necessário também uma formação docente contínua e sistemática, capaz de articular os conhecimentos gerais e técnicos. Infelizmente, nossa educação conta com profissionais muito tradicionalistas e metódicos, que se recusam a aceitar as novas metodologias e tecnologias, muitas vezes estando ali apenas para cumprir a vida útil de trabalho, preencher vagas ou porque não conseguiram entrar no que desejavam.

Outro grande desafio é a falta de diversificação dos cursos; sabemos que as pessoas têm sonhos, desejos e vontades que podem ser muito diferentes entre si, porém, os cursos oferecidos pela educação profissional e tecnológica em determinadas localidades podem não atender aos desejos do estudante,



dificultando sua formação profissional. De que adianta termos uma educação profissionalizante com pouquíssimas opções? O número de profissionais é bem maior do que o número de vagas de emprego, deixando assim muitas pessoas desempregadas.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A Educação Quilombola é uma modalidade destinada a pessoas que pertencem a comunidades quilombolas, que fazem parte da ancestralidade e resistência negra e quilombola. Tal modalidade se diferencia do ensino regular porque, além dos conteúdos curriculares, ela tem como objetivo reafirmar e valorizar a cultura dessa população, trazer à tona a história dos povos afro-brasileiros, proporcionar aos educandos o significado e a importância de se auto identificar, como a resistência é importante para manter a etnia e a cultura quilombola viva, para que seja passada para as novas gerações e para que mais pessoas tenham conhecimento sobre e respeitem acima de tudo (Carril, 2017). A Educação Quilombola representa algo importante para essa etnia, já que por muitos anos esses sujeitos foram prejudicados pelo sistema educacional brasileiro, e hoje eles conseguem desfrutar de uma escola que valoriza quem são, relaciona o conteúdo às suas realidades e ainda será uma porta de entrada para novas oportunidades.

Infelizmente, os quilombos são vítimas diárias da modernização territorial. O agronegócio, madeireiras, hidrelétricas e mineração necessitam cada vez mais de espaços na natureza para novas extrações de recursos, invadindo muitas vezes territórios habitados; embora seja muito debatida a importância da regularização dos territórios, ainda não é uma realidade presente na vida de todos que habitam regiões afastadas (Carril, 2017). Sem a garantia judicial desses locais, as comunidades que ali habitam não conseguem provar e proibir os poderosos de invadirem aquele local, embora, mesmo em regiões regulamentadas, ainda ocorram as invasões ilegais; toda a cultura, religião, costumes, vivências e moradia são perdidas por causa da maldade e ganância humana. Consequentemente, as escolas sofrem o grande risco de serem obrigadas a fechar para dar lugar ao desenvolvimento da exploração moderna, violando um dos principais direitos dos cidadãos brasileiros: o direito à educação.



Além disso, a busca dos profissionais para trabalhar com a Educação Quilombola é muito baixa, porque consideram uma modalidade que exige muito esforço e não há uma remuneração adequada; porém, pode haver outras “justificativas”: intolerância religiosa, racismo, falta de conhecimento na área, falta de técnicas de trabalho lúdico, não saber relacionar o conteúdo com a realidade dos educandos etc. Por fim, a educação também é insuficiente porque alguns profissionais ainda consideram que aquela etnia não alcançará novas oportunidades, acreditando que nunca sairão dali e viverão em um ciclo resumido apenas à vida nos quilombos, o que desmotiva e muito os educandos que desejam alçar novos voos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As modalidades educacionais são postas de modo separado no meio educativo, logo, pouco se sabe sobre todas e nenhum aprofundamento epistemológico. Isso coaduna com a centralização do saber em sua normalidade, ou seja, é como se existisse a educação e as modalidades e não sendo perceptível a interdisciplinaridade que existe entre elas e mais, a essencialidade do trabalho equitativo de ensinar para o pensamento reflexivo do mundo em que se vive.

Destacamos que a cultura pode ser mais bem trabalhada a partir destas modalidades, mas, ambas precisam estar mais enfatizadas nas escolas para todos e não somente direcionadas para aqueles pertencentes à categoria que a modalidade de ensino abarca. A subjetividade e a diversidade atuam frente à relação saber-poder trazendo as questões étnicas, raciais, de gênero e de sexualidade para dentro das escolas, pertencentes aos conteúdos escolares e fazendo parte da sistemática familiar.

O intuito é não somente romper com a métrica de separação das modalidades, mas, compreendê-las em suas especificidades e trabalhar para atingir as metas de uma vida melhor por meio do rompimento com o olhar não direcionado e compartimentalizado. Desejamos conversar sobre as modalidades para dar ênfase à importância que essa temática tem no seio da sociedade.

Talvez, enquanto humanidade, deveríamos ter a oportunidade de enxergar o mundo com outra perspectiva, entendendo a natureza como parte de nós e as diferenças como pontos fortes na autorreflexão dos processos do viver em



sociedade, favorecendo um olhar mais humano e verdadeiramente solidário. Os diversos modos de pensar o fazer educativo podem nos guiar para a cura de um mundo cruel à beira do colapso. Esperamos que de alguma forma, este espaço de escrita reflexiva e dialógica ajude a pensar a participação social na educação em todas as suas representatividades.

REFERÊNCIAS

ALBERT, Bruce. O massacre dos Yanomami de Haximu. **Folha de S. Paulo**, p. 6-4, 1991. Acesso em: 20 de agosto de 2023. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/YAD00301.pdf>

AMBONI, Vanderlei; NETO, Luiz Bezerra. A educação do campo nos marcos da escola pública. In: II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo e IV Jornada de Educação Especial no Campo, 2013, São Carlos. v. 1, p. 1-14. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoesseminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a34-a-educacao-do-campo-nos-marcos-da-escola.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao. Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/Declaracao-Universal-e-Constituicao-de-1988#:~:text=pessoal.%5B7%5D-,Art.,seguran%C3%A7a%20e%20%C3%A0%20propriedade...> Acesso em: 17 de agosto de 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996**. São Paulo: Saraiva, 1996. Acesso em: 11 de agosto de 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **O que é educação a distância?** Brasília, 2018. Acesso em: 17 de agosto de 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia#:~:tex>



t=Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20dist%C3%A2ncia%20%C3%A9%20a,tecnologias%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº. 01/2021 de 25 de maio de 2021** (*). Acesso em: 20 de agosto de 2023. Disponível em https://www.gov.br/mec/ptbr/media/aceso_informacacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf

BEZERRA, Lourayne Natiely Vanderlei; ANTERO, Katia Farias. Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil. Anais VII CONEDU – Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1-6. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA11_ID_140820_20134026.pdf. Acesso em: 17 de agosto de 2023.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 539-564, 2017. Acesso em: 20 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwgCcgBY6sF4KwMpdYcfK/>

DORNELLES, Fernanda Reolon Baldiati; Castaman, Ana Sara; Vieira, Josimar de Aparecido. Educação profissional e tecnológica: desafios e perspectivas na formação docente. *Revista Exitus*, v. 11., p.11-22, 2021. Acesso em: 20 de agosto de 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602021000100206&script=sci_arttext

Educação Escolar Indígena. Secretaria da Educação: Governo do Estado do Ceará, 2017. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-escolar-indigena/#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Escolar%20ind%C3%ADgena%20%C3%A9,conhecimentos%20t%C3%A9cnicos%20e%20cient%C3%ADficos%20da> ESPÍNDOLA, Y. X. Educação Especial – desafios em busca da inclusão. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 9, n. 100, p. 57-61, 12 ago. 2009. Acesso em: 20 de agosto de 2023. Disponível: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7616>

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional. *Holos*, v. 4, p. 261- 271, 2018. Acesso em: 20 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975/pdf>

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*, v. 33,



p. 833-849, 2012. Acesso em: 17 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpjqjdyFHDP/?lang=pt>

LEMGRUBERT, Márcio Silveira. Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos. Revista Sinpro-Rio, v. 2, p. 42-49, 2008. Acesso em: 17 de agosto de 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf

MIRANDA, Alexandre Borges. Modalidades. Acesso em: 20 de agosto de 2023. Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/modalidades/>

O que é Libras? Libras. São Paulo, 17 de janeiro de 2022. Acesso em 20 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.libras.com.br/>

SILVA, AF da et al. Educação de jovens e adultos. Aracaju: UNIT, v. 1, p.14-28, 2012. Acesso em: 24 de agosto de 2023. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosINIC/INIC1248_02_A.pdf STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. Revista HISTEDBR on-line, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010. Acesso em: 15 de agosto de 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256>

SILVA, AF da et al. Educação de jovens e adultos. Aracaju: UNIT, v. 1, 2012. Acesso em: 24 de agosto de 2023. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosINIC/INIC1248_02_A.pdf



14

NOTAS SOBRE O ENLACE ENTRE CINEMA E EDUCAÇÃO A PARTIR DO PROJETO DE EXTENSÃO “CINEMA DA PARTE ALTA”¹⁷

Beatriz Vilela ⁽¹⁾

Magda Braz ⁽²⁾

Anastácia Serdiane ⁽³⁾

Celso Felipe Câmara ⁽⁴⁾

Richard Santos ⁽⁵⁾

⁽¹⁾ ORCID: 0009-0003-5908-4827; Coordenadora do projeto de extensão cinema da parte alta, doutoranda em ciências sociais pela Universidade Federal da Bahia.,beatriz.vilela@ics.ufal.br

⁽²⁾ ORCID: 0009-0004-2758-8411; Universidade Federal de Alagoas, discente, integrante do cineclubes cinema da parte alta,magda.santos@ics.ufal.br

⁽³⁾ ORCID: 0009-0001-5253-4325; Universidade Federal de Alagoas, discente, integrante do cineclubes cinema da parte alta, serdiane.santos@ics.ufal.br

⁽⁴⁾ ORCID: 0009-0001-3626; Universidade Federal de Alagoas, discente, integrante do cineclubes cinema da parte alta celso.camara@ics.ufal.br

⁽⁵⁾ ORCID: 0009-0008-9479-6949; Universidade Federal de Alagoas, discente, integrante do cineclubes cinema da parte alta. E-mail: richard.santos@ics.ufal.br .



INTRODUÇÃO

“Cinema da parte alta: cultura, sociabilidade e reflexão” é um projeto de extensão destinado à comunidade acadêmica do campus A.C., que foi aprovado no edital Vivências Artísticas, promovido pelas pró-reitorias de extensão e estudantil, no final do semestre de 2022. Com o intuito de utilizar a prática cineclubista como elemento de formação do senso crítico e estimular um conhecimento reflexivo sobre o mundo à nossa volta, o projeto realizou ao longo do primeiro semestre de 2023 um total de cinco sessões cinematográficas, sendo

¹⁷ DOI <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt10cap14>

quatro realizadas nas dependências do bloco de aulas do Instituto de Ciências Sociais e uma na Escola Municipal Corinto Campelo.

Com o intuito de aproximar os estudantes da universidade federal e da escola municipal à produção cinematográfica local, essas sociabilidades voltadas para a fruição cinematográfica também nos possibilitaram construir uma série de reflexões críticas sobre vários temas sociais. Priorizamos a exibição de curtas-metragens brasileiros, sobretudo alagoanos, para que os nossos espectadores e espectadoras pudessem se reconhecer na tela, ver suas paisagens, ouvir seu sotaque e, com isso, se reconhecer nessas narrativas.

Com isso, buscamos fomentar no território da parte alta de Maceió um espaço de sociabilidades cinematográficas que pudesse reverberar na imaginação sociológica dos estudantes, e na maneira como eles se relacionam com a cultura, com os filmes, com a cidade e com as questões que são urgentes em seus cotidianos. Ao longo do texto, relataremos como se deu cada uma dessas sessões e as reflexões que nos atravessaram ao longo dos processos de curadoria, da escolha pela temática e dos debates sobre os filmes.

O cineclube trabalhou com temas diversos; discutimos sobre os processos de urbanização da cidade de Maceió, as culturas populares, os filmes feitos por mulheres, as lutas vivenciadas pela comunidade LGBTQIAP+ e a identidade cultural das periferias. Como todos os integrantes do projeto são alunos e alunas do curso de ciências sociais, buscamos também colocar em prática, através dos debates sobre os filmes, suas reflexões tecidas nas disciplinas de sociologia, antropologia e ciência política, um modo também de unir a teoria à prática.

OBJETIVOS

Primeiramente, compreendemos que é importante começar essa reflexão pontuando porque esse território da parte alta é tão relevante em nosso projeto. Entendemos que essa região da cidade sofre um tipo de exclusão da programação cultural da cidade e sofre com a ausência de equipamentos culturais públicos. Enquanto a parte baixa - vide o centro e a orla marítima - concentra as principais salas de cinema de Maceió, na parte alta há apenas uma sala, que fica no shopping.



A partir de uma leitura sócio-histórica do mercado cinematográfico no Brasil (Vilela, 2017), é possível reconhecer um movimento que se repetiu em muitas outras capitais brasileiras: o processo de elitização do consumo cinematográfico. Com a ascensão do neoliberalismo, os cinemas que ficavam diretamente nas ruas foram fechando suas portas, enquanto um novo espaço de exibição de filmes passou a predominar nas cidades: os cinemas de shopping. Como o próprio nome já evidencia, esses cinemas estão localizados, desde os anos noventa, majoritariamente em grandes shoppings, que por sua vez estão concentrados nos bairros considerados de “melhor prestígio social e de moradia”. Se outrora os cinemas encontravam-se espalhados pela cidade, em diferentes bairros, e em cidades do interior, a partir desse momento emerge uma nova configuração: as salas de cinema passaram a se concentrar nos shoppings e nos grandes centros urbanos.

Ao direcionar essa reflexão para a cidade de Maceió, podemos observar que até 2009 todas as salas de cinema estavam concentradas nos bairros da parte baixa de Maceió: Farol, Pajuçara e Mangabeiras, em shoppings e centros comerciais. Foi com a chegada do Shopping Pátio Maceió, no Benedito Bentes, que se inaugurou a primeira sala multiplex do bairro¹⁸ e da parte alta da cidade. No entanto, pelo fato de a sala estar em um shopping, ainda há um conjunto de dificuldades que impedem o acesso da população mais pobre ao espaço, de modo que a prática de ir ao cinema tem se consolidado como uma sociabilidade indissociável dos shoppings, deixando de ser um lazer popular. Desse modo, o projeto de extensão “Cinema da parte alta: cultura, sociabilidade e reflexão” visa justamente intervir nesse cenário, ao apresentar a essa população periférica, moradora dos bairros da parte alta da cidade, uma possibilidade de assistir filmes nacionais em seu bairro de forma acessível e gratuita.

METODOLOGIA

Em nossa proposta, o cinema foi pensado como um objeto sensível com o potencial de afetar os sujeitos de diversas formas. Conforme a reflexão da antropóloga Rose Satiko (2016), o filme pode ser visto como um meio para os encontros e diálogos provocadores. A partir de sua experiência com a prática

¹⁸ O primeiro cinema da parte alta existiu nos anos 1970-1980, na Bomba do Gonzaga, e chamava-se Cine Ritz.



cinematográfica nas periferias de São Paulo, ou melhor, como ela prefere chamar, nas “quebradas de SP”, ela percebeu que o cinema estava possibilitando a realização de encontros e trocas muito enriquecedoras tanto para a comunidade quanto para sua pesquisa. Afinal, nessas experiências que envolvem a prática cinematográfica, as imagens e os encontros podem significar um atravessamento que possibilita a mudança de nossas percepções sobre o mundo.

Se geralmente o filme emerge como um instrumento de transmissão do conhecimento, compreendemos que ele também pode ser um instrumento de transformação política e cultural. Citando Favret Saada, a autora ainda destaca que seu trabalho como antropóloga se coloca do lado de uma antropologia voltada para reabilitar a velha sensibilidade da experiência humana, no sentido de que ao ser afetado também corremos o risco de deixar-nos marcar por esses encontros, e é nesse mesmo lugar que nós também nos colocamos com a realização desse projeto.

Nossa premissa metodológica é inspirada na compreensão proposta pela pesquisadora Amaranta Cesar (2017), uma das idealizadoras do festival “Cachoeira Doc”, um importante evento audiovisual que aconteceu entre 2009 e 2018 a partir das atividades de extensão da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Para a autora, o ponto de partida para se relacionar com as imagens é pensar o estético a partir do político e, com isso, convocar as individualidades ali presentes a problematizar a realidade social à qual estão inseridas. Entendendo o filme como gerador de encontros e problematizações. Desse modo, com a realização desse projeto de extensão, levantamos não apenas um debate sobre a democratização do acesso à cultura na parte alta da cidade, mas também uma reflexão sobre outros temas fundamentais para nossa cidadania.

Em nossa metodologia de trabalho, também temos como grande inspiração uma compreensão fundamentada na relação entre a ação cultural e a conscientização, proposta por Paulo Freire (1981). De acordo com nosso patrono da educação brasileira, para a consolidação de uma compreensão crítica dos seres humanos, é importante perceber a diferença existente entre estar NO mundo e estar COM o mundo. Nesse sentido, a condição básica para adquirir a conscientização é que o indivíduo seja um sujeito com o mundo. Sem essa percepção, sem esse lugar, ele acaba sendo reduzido a apenas estar no mundo, e isso significa viver sem um conhecimento de si e do mundo. Portanto, em nosso cineclube,



incentivamos um protagonismo tanto de nossos cineclubistas quanto de nosso público, para que eles estejam COM o cinema, e não apenas NO cinema. É uma forma também de colocar o público COM o projeto, e não apenas NO projeto.

DESENVOLVIMENTO

Durante o percurso do projeto, estivemos repensando a experiência do cinema a partir do território, na busca ativa de descentralizar o eixo ideológico do cinema como uma prática simplesmente mercadológica, estreitando elos com a comunidade da parte alta de Maceió que sofre pela falta de estruturas para a realização de ações culturais e sociabilidades que fortaleçam suas identidades. Em 14 de dezembro de 2022, ocorreu nossa sessão inaugural, com a temática “Paisagens urbanas: a história que silenciámos”. Buscamos refletir, junto aos curtas-metragens escolhidos para a sessão, sobre qual cidade habitamos. Para além daquelas paisagens do imaginário marinho, privilegiada pelos turistas atraídos pelas “belas praias”, e adentrando numa Maceió profunda e alagadiça que deságuam na laguna Mundaú, recaindo no esquecimento de uma gestão política higienista que não reflete a diversidade da territorialidade urbana, discutimos sobre a invisibilização das margens.

Em nosso projeto, a questão territorial ocupa um espaço fundamental. Não por acaso que a nossa primeira sessão trouxe o tema “Paisagens urbanas”. Essa escolha também foi um modo de levantar uma reflexão sobre o significado da “parte alta” dentro da estrutura urbana maceioense. A parte alta não expressa apenas uma divisão geográfica entre a região dos tabuleiros e a costa litorânea; essa divisão também é marcada pela desigualdade econômica, social e cultural. Nesse sentido, o cineclubes se propôs a estar com esse território não apenas intervindo nele, mas também pensando sobre ele. E foi isso que buscamos fazer em nossas sessões.

Começamos a exibição às 18h, contando com uma programação de curtas-metragens dirigidos por cineastas e grupos artísticos alagoanos, sendo eles: “Onde você mora?” direção coletiva; “Corpo d’água” direção coletiva; “Cidade líquida” direção de Laís Araújo. Magda Braz, integrante do projeto, ficou como mediadora dessa primeira sessão. Ela foi escolhida por estar aprofundando os estudos dentro da temática de conflitos socioambientais, na Sociologia Urbana,



com sua pesquisa de trabalho de conclusão de curso. Nossa convidada foi Rose Monteiro, pesquisadora e uma das diretoras do filme “Onde você mora?” exibido nesse primeiro encontro.

Após a exibição, iniciamos uma roda de conversa, agora partindo de uma abordagem crítica entre os filmes exibidos e as colocações dos presentes, formando um debate participativo e compreendendo a prática da cinematografia como ferramenta para o enfrentamento das desigualdades sociais, entendendo a importância do registro do mundo histórico junto com a reflexão das nossas relações sociais.

A proposta, além de trazer o reconhecimento da arte nacional do cinema, traz a possibilidade de construção de uma nova cultura fílmica, superando os antagonismos produzidos pelo cinema comercial, viabilizando uma proposta de caráter crítico e conscientizador, voltada ao pleno exercício da cidadania” (Tarelho, 2008, p.104)

Pode o cineclube, instrumento de fortalecimento cultural para constituir identidades menos precarizadas? Nossa discussão girou em torno de uma Maceió para além do mapa, que direciona o lazer e o bem-estar para as regiões das praias urbanas, recodificando esse mapa para aquela Maceió que subsiste também de uma região lagunar, ou entre as arestas dessa Maceió litorânea, como a região da Ponta da Terra. Construimos a reflexão sobre como o condicionamento do “imaginário marinho” dos espaços urbanos enquanto território hierarquizado sucumbe sob territorialidades específicas invisibilizadas.

Recorremos ao conceito de territorialidade, no sentido empreendido pelo Professor e antropólogo mineiro Alfredo Wagner, em “Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais”, onde ele analisa os movimentos sociais e as unidades de mobilização constituintes na Amazônia a partir das diversas formas de territorialidades no território. Veremos a seguir, a partir dos filmes, como em sentido contrário, a territorialidade maceioense vem sendo fragilizada, compreendendo que há quem interesse a fragilização da identidade maceioense?

territorialidade funciona como fator de identificação, defesa e força: laços solidários e de ajuda mútua informam um conjunto de regras firmadas sobre uma base física considerada comum,



essencial e inalienável, não obstante disposições sucessórias porventura existentes.” (Almeida, 2004, p.9)

Para a compreensão do argumento citado acima, um dos filmes exibidos que trazemos para refletir essa construção da territorialidade fragilizada é “Onde você mora?” Entendendo os espaços urbanos a partir do lugar de quem vivencia os Bairros da Pajuçara e Ponta da Terra. Até onde vai a Pajuçara e começa a Ponta da Terra? É interessante que no curta-metragem os interlocutores, a partir de suas experiências nas regiões, dão limites distintos dessas áreas, sendo essa fronteira discutida através de diferentes formas por quem vive nessa região. A paisagem urbana codifica como vemos, andamos e usufruímos esses espaços, sendo a região da Pajuçara parte do eixo turístico, e a Ponta da Terra arraigada à vivência dos moradores locais, tendo como berço a formação de grupos da cultura popular, como a escola de samba, os terreiros de matriz afro-brasileira e suas representações culturais, além das religiões cristãs, representações que formam, através das festividades, as ruas dos bairros. A fala do dirigente da escola de samba “Gaviões da Pajuçara” para mim elucida bem o que estou tentando afirmar aqui quanto a essa identidade cultural fragilizada, José Hilton Lopes Feitosa diz: “muitos estudantes não sabem, nem autoridades de Maceió sabem. Se sabe, não querem comentar, mas Alagoas é a capital do Boneco. O Primeiro boneco do Nordeste foi feito aqui na capital de Alagoas, feito pelo meu Pai, Manoel Feitosa Neto, conhecido como Netinho”, o que reflete o apagamento e o silenciamento da história pelos entes políticos, sucumbindo na fragilização da identidade maceioense.

Terminamos o encontro por volta das 19h20min, finalizo a mediação recitando uma das poesias autorais da nossa cineclubista, Magda Braz, “EXPULSADOS”, publicada na 1ª edição da revista “Febre do rato”, organizada pela Joelhos de Velho em 2022, na qual ela reflete sobre os conflitos socioambientais em torno do crime ambiental em vigência na cidade de Maceió/AL, devido aos resquícios da atividade de mineração em região urbana.

Realizamos nossa segunda sessão, intitulada “Culturas Populares de Alagoas: entre saberes, resistências e tradições”, no dia 27 de janeiro de 2023, no auditório Professor Paulo Décio, localizado no Instituto de Ciências Sociais, com início às 18h. A sessão foi composta pelos filmes: “Trem Baiano”, “Mané”, “Flor do Chico”, “Nas Quebradas do Boi” e “Bobos de Tatuamunha”. A sessão foi



introduzida pela coordenadora do projeto, Beatriz Vilela. Os filmes trouxeram reflexões importantes sobre como a cultura popular atravessa gerações, classes, sentimentos, gênero e raça. Durante a sessão, produzimos algumas fotos/vídeos e nos posicionamos em frente ao público para o início de um debate após a sessão.

No filme “Nas quebradas do boi”, é proposta a ideia de resgate da tradição do boi a partir da cultura hip-hop, sendo assim uma via de aproximação com os mais jovens e com a região periférica de Maceió. É interessante perceber como a ideia é também abraçada por uma geração que nem presenciou a maneira “tradicional” da cultura do boi, o que nos fez refletir sobre o quão é válido reinventar e readaptar algumas coisas sem que percam o sentido. “Flor do Chico”, outro curta que exibimos, retrata a importância do rio São Francisco para os moradores da região, bem como a importância da cultura da pesca entre os homens da família, de modo a prover seus sustentos, passando de geração em geração. O filme também traz a história do “fogo corredor”, considerada uma história sobrenatural muito comum em algumas regiões de Alagoas, na qual é relatado que duas bolas de fogo se cruzam e se movem rapidamente, depois se fundem e se tornam uma só.

Também foi interessante perceber a reação das pessoas ao assistir ao filme “Trem Baiano”, onde apesar de retratar uma ficção, a grande maioria do público não desconfiou da veracidade dos fatos relatados. Observamos na recepção do público uma confiança e uma identificação com a narrativa, por se tratar de um filme que se passa no sertão de Alagoas, com o elenco composto por pessoas parecidas com as de nosso cotidiano, na maneira de se comunicar e agir. Ressaltamos o quão importante foi essa sessão, pois ela também demonstrou uma sensibilidade da curadoria ao entender o quanto a cultura popular nos atravessa de diversas formas, bem como a importância de mantê-la viva para que possamos encontrar sentido nas coisas cotidianas. A cultura nos traz identidade e proximidade com quem somos e fomos. Abordar esse tema com foco na cultura popular de Alagoas foi enriquecedor para todos os presentes. Ao fim da sessão, pudemos aprofundar nossos olhares e compartilhar as vivências com o público, e vice-versa, sobre essas questões.

A sessão “Corpos Políticos, Desejos Insurgentes” integrou o hall de sessões do Cinema da Parte Alta, sendo a terceira atividade do projeto. Ela trouxe



a comunidade LGBTQIAPN+ como plano central para o debate. Nosso encontro aconteceu no Auditório Paulo Décio, no dia 28 de fevereiro de 2023, e contou com os filmes “Wonderfull – Meu eu em mim”, “Ontem à noite”, “Rebu” e “Colapsar”, todos escolhidos sob uma curadoria coletiva. Os filmes trouxeram um olhar íntimo das construções da comunidade LGBTQIAPN+ interpeladas por diretores nordestinos, que constroem trajetórias visuais e enaltecem falas de luta em prol de um grupo que se defende cotidianamente da heterossexualidade compulsória que subjuga nossos corpos e nossas experiências.

Os filmes selecionados para compor a sessão suscitam implicações que contribuem para reflexões sobre o tema, emergindo no ambiente assim que presenciamos essas histórias. “Wonderfull – Meu eu em mim” é um filme documental de 2016 dirigido por Dário Junior, que dá destaque para Natasha Wonderfull ao contar sua história. Abrindo a mente para um mundo onde todos somos Natasha, desbravando a ambiência da vida em diversos cenários. Nos inserimos na realidade de maneira tão singela enquanto a dramaturgia se constrói, criando um cenário que coloca a empatia em atividade e nos leva a entender o que é ser Natasha. É uma história bem pensada e composta para trazer luz para quem assiste. Definitivamente é uma cura em tela; acompanhamos o enredo em um teatro, onde os primeiros minutos trilham o estelato ao som de Clarisse Lispector, e então conhecemos Natasha, que vibra sua trajetória de vida como mulher transexual. E é através da saúde e da arte que transmite sua mensagem de amor, cuidado, carinho e resignificação. Essa essência sutil e natural de Natasha molda a obra orgânica que Dário serve ao espectador, nos deixando boquiabertos com uma plateia repleta de Natashas, que passaram adiante seu ensinamento.

“Ontem à noite” consegue imprimir uma realidade pela câmera que chocha. É uma ficção dirigida por Henrique Oliveira, lançada em 2013. O filme narra uma história cruzada entre Vivian, uma mulher transexual que trabalha na noite e tem o sonho de montar um salão e cuidar de sua mãe, e Felipe, um homem cis casado que guarda segredos cobertos de insegurança. A trama entrega um desejo mútuo entre ambos, mas esconde um fim trágico demais para ser descrito. A sensação de suspense sustentada pela noite e pela falta de clareza e foco no rosto de Felipe cria uma tensão ao ponto de se ter certeza de que algo vai acontecer a qualquer momento. Sem sombra de dúvidas, é uma produção impecável,



mas que assombra e escancara um índice que assola o Brasil, o país que mais mata pessoas trans e travestis no mundo.

“Rebu” se abre para que nós, espectadores, entremos no mundo de descobertas e vivências de Mayara Santana, diretora do filme, como uma mulher preta e lésbica. O documentário, lançado em 2021, é construído com memórias que apresentam uma vida, a trajetória que assenta no tempo e no espaço uma mulher que foi jogada involuntariamente no quadro sociocultural do entorno. É uma narrativa que trilha paulatinamente todos os relacionamentos que Mayara viveu, partindo de sua relação marcante e conflitante com seu pai até suas relações amorosas. Está repleto de reflexões internas que nos são expostas, que mostram a força e a paciência de se ver como de fato se é. “Rebu” é um grito de desabafo, de liberdade e de reconhecimento, é um ciclo fechado, um agradecimento. “Rebu” é um abraço no espelho da alma.

“Colapsar” é ardente e dual, uma produção experimental pela Escola Técnica de Artes – ETA, de direção coletiva, lançada em 2019. É um filme que coloca no centro da tela um homem na rua; o homem dança, e a rua canta. O filme sintoniza a estranheza popular impregnada de senso comum com a dança arritmica mostrada na tela. A obra questiona o olhar do mundo, é andrógina e interpela a agonia de não ser aceito, e a liberdade de existir e apenas estar. A poesia das cenas faz o eu-lírico ser o telespectador, que se pergunta corriqueiramente o que é ser. O homem, no centro da cidade de Maceió, some na multidão enquanto anda entre as pessoas; ele é invisível, entretanto, quando se move, ele aparece e impacta. “Colapsar” traz consigo diversas reflexões que atravessam a crença cultural de nosso povo; a dança é a vida fora da inércia que nos invisibiliza, e a música é o olhar impiedoso da sociedade. Há um conflito implícito nos poucos minutos de silêncio, que o movimento traz à tona; é um colapso. No fim, “Colapsar” é sobre colapsar.

Foi uma sessão muito debatida em torno do reconhecimento que cada um tinha sobre o que havia assistido. Felipe, um de nossos cineclubistas, contou que se viu em “Colapsar” enquanto ouvia os relatos sendo compartilhados no cineclube: sobre racialidade, identidade de gênero, sexualidade, preconceitos e espaços sociais, entre outros enredos e temáticas que a sessão também conseguiu abarcar. Foi um momento enriquecedor para todos nós, um encontro



que rendeu um diálogo aberto e acolhedor sobre nossas próprias identificações com o cinema.

Pensando nas produções cinematográficas realizadas por mulheres, a sessão do dia 19 de abril de 2023, intitulada “O cinema feito por elas: ancestralidade, resistência e memória”, trouxe um conjunto de filmes que nos fez construir uma análise crítica da participação das mulheres em diferentes âmbitos e de seus papéis desenvolvidos tanto no audiovisual como nos lugares de resistência e memória de seus ancestrais em diferentes espaços de representatividade. Os filmes também evidenciaram as lutas que as personagens travam para se inserirem em diferentes campos na sociedade. Foram selecionados cinco curtas-metragens dirigidos por mulheres brasileiras e alagoanas, a saber: “Parteiras”, de Arilene de Castro - 2018, “Travessia”, de Sofia Moreira - 2017, “Relato número um”, de Elizabeth Caldas - 2020, “DJ do Agreste”, de Regina Célia Barbosa - 2009, e “Delas”, de Karina Liliane - 2017.

O curta-metragem “Parteiras” mostra a importância das mulheres alagoanas na realização de seus ofícios, no ato de fazerem o parto domiciliar, onde narram suas vivências e o compartilhamento de seus conhecimentos, saberes e práticas tradicionais que foram passados por seus ancestrais, enfatizando a realidade de quem mora em territórios longe da cidade e da vida urbana, trazendo a realidade de quem não tinha acesso ao centro de saúde e a um aparato estatal. “Parteiras” também traz a importância e a memória de resistência desses ensinamentos ancestrais sobre a arte de partejar, que é um ofício concedido a elas. Através da nossa impressão enquanto cineclubistas, “Delas”, de Karina Liliane, apresenta um pensamento crítico e reflexivo sobre a importância das mulheres como protagonistas em diferentes campos do audiovisual e do cinema. O curta narra a vivência de mulheres alagoanas e as lutas que travam para se inserirem dentro desse espaço, e da construção desse espaço através de suas vivências em contrapartida à posição da figura masculina como centro dominante do campo cinematográfico. “Delas” enfatiza a luta e importância das mulheres em destaque e como protagonistas no audiovisual e em diferentes âmbitos das produções cinematográficas, como referências de grandes potencialidades no cinema.

Em nossa última sessão, concordamos que gostaríamos de encerrar esse primeiro ciclo de atividades em uma escola pública e, com isso, aproximar a



universidade da comunidade ao redor. Pensando nisso, realizamos em maio a sessão “Culturas periféricas”, em parceria com a Escola Municipal Professor Corinto Campelo, que fica no Conjunto Eustáquio Gomes. É importante ressaltar que só foi possível desenvolver essa atividade nessa escola graças ao diálogo que o cineclube estabeleceu com a professora de Artes, Aline. Ela foi uma importante interlocutora e teve um papel muito significativo na mediação com toda a escola.

Quando apresentamos nosso projeto de extensão à Aline, ela sugeriu que a sessão fosse realizada com as turmas de Jovens e Adultos. Então, assim fizemos. Pela primeira vez, nossa plateia contou com um perfil que tinha uma faixa etária bastante variada, com pessoas entre 18 e 60 anos, o que, ao nosso ver, tornou o debate ainda mais enriquecedor.

Por ser nossa última sessão, optamos por selecionar dois filmes que já tinham sido exibidos nas sessões anteriores, mas que agora, com essa curadoria, estavam sendo lidos pela temática da identidade periférica. Sendo assim, foram exibidos os curtas “Nas quebradas do boi”, de Igor Machado; “Trem baiano”, de Robson Cavalcante e Claudemir Silva; e “Entre rimas e improvisos: as batalhas de rap em Alagoas”, de Delanisson Araújo. Apenas este último ainda não tinha sido exibido no cineclube. Durante essa noite, o refeitório da escola se transformou em uma sala de cinema.

A princípio, estava previsto que apenas as duas turmas da professora Aline participassem, mas enquanto estávamos montando os equipamentos, observamos que outras turmas também estavam aderindo à nossa sessão. Foi a exibição em que tivemos um recorde de público, com quarenta pessoas; o refeitório ficou lotado. Após a exibição, percebemos que, além da professora Aline, também estavam presentes professores e professoras de outras matérias, como geografia, português e literatura, e até mesmo o diretor, que abriu a nossa roda de conversa bastante emocionado, pois alegava que pela primeira vez estava vendo um filme sobre o boi, algo com que ele tem uma profunda conexão.

Nosso debate começou com os comentários dos espectadores, que demonstraram muito interesse pelo filme que trouxe um olhar sobre o hip-hop, e até identificaram e reconheceram alguns dos entrevistados que aparecem no curta. Para eles, foi muito significativo ver que a periferia também é um lugar



repleto de riqueza cultural. E por falar nisso, esse foi um ponto que discutimos bastante: a força da identidade cultural das periferias, como um contraponto às imagens negativas que os telejornais reforçam cotidianamente, e como o hip-hop tem ressignificado o olhar que é construído sobre as periferias.

Outro filme que gerou bastante empolgação e comentários engraçados foi “Trem Baiano”. Por se tratar de uma ficção que brinca com os elementos da linguagem documental, o curta consegue atrair o olhar do espectador e convencê-los de tudo o que é dito pelos personagens. Afinal, quem vai duvidar da verdade compartilhada por senhores e senhoras do interior? Pois então, é a partir desse lugar que os diretores brincam com a nossa capacidade imaginativa e nos fazem crer que em algum momento da história o trem baiano realmente existiu. A sessão terminou e muitos espectadores não acreditavam que a história contada nada mais era que uma ficção, uma narrativa inventada.

Assim, encerramos nosso primeiro ciclo de atividades do Cineclube Cinema da Parte Alta. Foram cinco sessões repletas de encontros e reflexões instigantes sobre o cinema e os temas propostos. A partir da experiência coletiva do cinema, tivemos a oportunidade de debater temas que são muito caros para as ciências sociais contemporâneas. Ao longo dessa atividade de extensão, também enfrentamos algumas dificuldades para conseguir cumprir efetivamente nossos objetivos estabelecidos no projeto inicial. Um deles foi a ausência de equipamentos modernos, como computadores, projetores e até mesmo cabos. Sentimos na prática que a estrutura atual das universidades e das escolas ainda não está preparada para receber em seus ambientes projeções cinematográficas com qualidade. Outra dificuldade foi relacionada aos ambientes disponíveis para essa atividade: os auditórios e salas, apesar de sempre estarem disponíveis, não possuem as condições adequadas para esse tipo de atividade. Não há telas móveis e não é possível estabelecer um controle de luz nas janelas, o que dificultou bastante a realização das sessões durante os períodos diurnos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa reflexão, buscamos demonstrar a importância do enlace entre o cinema e a educação, enfatizando principalmente o potencial que a prática cinematográfica possui na construção de um olhar reflexivo sobre a realidade social



na qual estamos inseridos e inseridas. Através dos relatos das sessões, apresentamos várias possibilidades discursivas que os filmes podem proporcionar. Ao longo das cinco sessões aqui apresentadas, trabalhamos com diferentes temas, refletimos sobre os processos de urbanização da cidade de Maceió, as culturas populares, os filmes feitos por mulheres, as lutas vivenciadas pela comunidade LGBTQIAP+ e a identidade cultural das periferias. Buscamos, por meio desses espaços de sociabilidade, não apenas propiciar um ambiente de exibição filmica na parte alta de Maceió, mas também refletir criticamente com a parte alta de Maceió sobre sua condição estrutural, e assim abrir possibilidades para, através do cinema nacional, discutirmos questões urgentes no debate público.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Maurício. **Crime socioambiental transformado em lucro imobiliário: o caso da Braskem em Maceió**. 2021. Disponível em: <https://observatoriodamineracao.com.br/crime-socioambiental-transformado-em-lucro-imobiliario-o-caso-da-braskem-em-maceio/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 9 - 15, 31 maio 2004. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais (RBEUR). <http://dx.doi.org/10.22296/2317-1529.2004v6n1p9>

TARELHO, Weliton Alécio. Cineclubismo como atitude crítica e sua urgência. **Revista do Neseff Filosofia e Ensino**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 98-104, jan-jul. 2008.

CESAR, AMARANTA. **cinema como ato de engajamento: documentário, militância e contextos de urgência**. C • LEGENDA - ISSN 1519-0617. N°35, 2017/2 (11-23 pp) disponível em < <https://periodicos.uff.br/ciberlegenda/article/view/37001/23088>>

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.



SATIKO, Rose. Imagens que afetam: filmes da quebrada e o filme da antropóloga. In: GONÇALVES, HEAD (orgs.). **Devires Imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens**. Rio de Janeiro, 7LETRAS, 2009, v.1, p. 115-135.

VILELA, Beatriz Souza. **Cinemas de rua: sociabilidades, decadência e moralidade em Maceió (1960-1980)**. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Programa de Pós Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3237>. Acesso em: 25 maio 2023.



SOBRE AS ORGANIZADORAS



Maria Aparecida Vieira de Melo

Professora do Departamento de Educação pela UFRN/CERES; Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos pela Formadora pela Universidade Federal de Pernambuco; Coordenadora do Comitê Territorial de Educação Integral Polo Caicó-RN; Coordenadora da Rede Brasileira de Direitos Humanos Pernambuco; Diretora Pedagógica do Centro Paulo Freire: estudos e pesquisas. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire CNPq/Capes/UFRN; Doutora em educação pela Universidade Federal da Paraíba. Mestra em Educação, Culturas e identidades pela Fundação Joaquim Nabuco/UFRPE. Pedagoga pela UFRPE. E-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.com Contato: 81 9 85303448.



Maria Aparecida Cruz

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de PE/IFPE. Professora/tutora pela Universidade Aberta do Brasil/IFPE. Especialista em Educação Profissional Técnica. Pedagoga. cidavitor2003@yahoo.com.br. Contato: 81 9 87715701



Sara Ingrid Borba: Professora da Rede Estadual de Alagoas. Professora na Pós-graduação em Educação do Campo e Sustentabilidade/UNEAL. Mestra em educação pela UFPB, doutoranda



ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem [15](#), [69](#), [70](#), [71](#), [72](#), [74](#), [76](#), [77](#), [78](#), [81](#), [82](#), [84](#), [89](#), [90](#), [91](#), [92](#), [94](#), [95](#), [96](#), [98](#), [99](#), [104](#), [105](#), [107](#), [108](#), [109](#), [114](#), [117](#), [118](#), [123](#), [137](#), [140](#), [146](#), [148](#), [151](#), [152](#), [153](#), [154](#), [163](#), [175](#), [176](#), [177](#), [178](#), [181](#), [182](#), [184](#), [189](#), [190](#), [193](#), [200](#)

B

Brasil [6](#), [26](#), [29](#), [38](#), [40](#), [41](#), [44](#), [46](#), [47](#), [48](#), [49](#), [50](#), [53](#), [55](#), [57](#), [69](#), [73](#), [74](#), [75](#), [76](#), [79](#), [80](#), [86](#), [88](#), [100](#), [104](#), [105](#), [106](#), [115](#), [118](#), [119](#), [124](#), [132](#), [133](#), [135](#), [142](#), [145](#), [149](#), [150](#), [153](#), [154](#), [155](#), [160](#), [163](#), [164](#), [165](#), [166](#), [171](#), [173](#), [177](#), [188](#), [189](#), [190](#), [191](#), [192](#), [196](#), [198](#), [200](#), [203](#), [204](#), [205](#), [208](#), [215](#)

C

Conhecimento [6](#), [8](#), [9](#), [10](#), [32](#), [33](#), [38](#), [39](#), [43](#), [47](#), [54](#), [55](#), [56](#), [62](#), [76](#), [78](#), [91](#), [92](#), [95](#), [98](#), [103](#), [104](#), [107](#), [109](#), [112](#), [115](#), [117](#), [125](#), [126](#), [127](#), [129](#), [135](#), [136](#), [137](#), [140](#), [141](#), [146](#), [150](#), [151](#), [154](#), [155](#), [159](#), [162](#), [171](#), [177](#), [178](#), [179](#), [180](#), [182](#), [187](#), [191](#), [193](#), [194](#), [197](#), [199](#), [200](#), [201](#), [202](#), [206](#), [209](#)

Criança [10](#), [45](#), [69](#), [70](#), [71](#), [72](#), [74](#), [75](#), [76](#), [81](#), [82](#), [83](#), [84](#), [89](#), [107](#), [124](#), [143](#), [146](#), [158](#), [159](#), [160](#), [161](#), [162](#), [163](#), [164](#), [166](#), [167](#), [168](#), [169](#), [170](#), [171](#), [181](#), [182](#), [183](#), [195](#), [196](#), [197](#)

Currículo [62](#), [72](#), [89](#), [126](#), [155](#), [166](#)

D

Democracia [15](#), [40](#), [43](#), [46](#), [48](#), [145](#), [148](#), [165](#)

Diálogo [18](#), [19](#), [25](#), [28](#), [46](#), [59](#), [80](#), [85](#), [97](#), [104](#), [107](#), [108](#), [110](#), [115](#), [129](#), [136](#), [137](#), [142](#), [147](#), [177](#), [178](#), [180](#), [208](#), [216](#), [217](#)

Direito [9](#), [10](#), [14](#), [15](#), [17](#), [18](#), [19](#), [29](#), [43](#), [61](#), [69](#), [70](#), [71](#), [73](#), [74](#), [75](#), [78](#), [81](#), [83](#), [85](#), [87](#), [103](#), [104](#), [108](#), [114](#), [115](#), [129](#), [134](#), [144](#), [146](#), [147](#), [148](#), [150](#), [153](#), [159](#), [160](#), [162](#), [168](#), [170](#), [189](#), [192](#), [194](#), [196](#), [198](#), [199](#), [201](#)

Direitos Humanos [47](#), [48](#), [49](#), [53](#), [54](#), [55](#), [56](#), [58](#), [71](#), [74](#), [85](#), [87](#), [88](#), [89](#), [104](#), [105](#), [107](#), [115](#), [117](#), [120](#), [131](#), [132](#), [133](#), [136](#), [137](#), [141](#), [142](#), [143](#), [144](#), [145](#), [146](#), [147](#), [148](#), [149](#), [151](#), [152](#), [154](#), [155](#), [156](#), [157](#), [158](#), [160](#), [161](#), [162](#), [163](#), [164](#), [165](#), [166](#), [167](#), [168](#), [170](#), [171](#), [172](#), [173](#), [192](#)

Diversidade [6](#), [8](#), [10](#), [14](#), [16](#), [40](#), [41](#), [43](#), [47](#), [44](#), [48](#), [49](#), [50](#), [52](#), [53](#), [54](#), [56](#), [57](#), [58](#), [60](#), [62](#), [64](#), [66](#), [70](#), [71](#), [79](#), [85](#), [186](#), [188](#), [189](#), [196](#), [202](#), [204](#), [210](#)

E

Educação [28](#), [29](#), [34](#), [36](#), [40](#), [45](#), [43](#), [44](#), [46](#), [47](#), [48](#), [49](#), [50](#), [51](#), [52](#), [53](#), [54](#), [55](#), [56](#), [57](#), [58](#), [59](#), [60](#), [61](#), [62](#), [63](#), [65](#), [66](#), [67](#), [69](#), [70](#), [71](#), [73](#), [74](#), [75](#), [76](#), [78](#), [79](#), [80](#), [81](#), [82](#), [84](#), [85](#), [86](#), [87](#), [88](#), [89](#), [90](#), [91](#), [92](#), [93](#), [94](#), [95](#), [96](#), [97](#), [98](#), [99](#), [100](#), [101](#), [102](#), [103](#), [104](#), [105](#), [106](#), [109](#), [110](#), [111](#), [112](#), [114](#), [117](#), [119](#), [120](#), [122](#), [123](#), [130](#), [131](#), [132](#), [134](#), [133](#), [135](#), [136](#), [137](#), [138](#), [140](#), [141](#), [142](#), [143](#), [144](#), [145](#), [146](#), [147](#), [148](#), [150](#), [151](#), [152](#), [153](#), [154](#), [156](#), [157](#), [158](#), [155](#), [159](#), [160](#), [161](#), [162](#), [163](#), [164](#), [165](#), [166](#), [167](#), [168](#), [170](#), [171](#), [172](#), [174](#), [175](#), [176](#), [177](#), [178](#), [179](#), [180](#), [181](#), [183](#), [184](#), [185](#), [186](#), [187](#), [188](#), [189](#), [190](#), [191](#), [192](#), [193](#), [194](#), [195](#), [196](#), [197](#), [198](#), [199](#), [200](#), [201](#), [202](#), [203](#), [204](#), [205](#), [209](#)



Engajamento [123](#), [136](#), [147](#), [219](#)

Ensino [43](#), [44](#), [46](#), [49](#), [51](#), [53](#), [54](#), [55](#), [56](#), [57](#), [60](#), [61](#), [62](#), [63](#), [65](#), [66](#), [69](#), [71](#), [73](#), [74](#), [75](#), [76](#), [77](#), [78](#), [79](#), [80](#), [81](#), [82](#), [83](#), [85](#), [88](#), [91](#), [92](#), [93](#), [94](#), [96](#), [97](#), [98](#), [99](#), [102](#), [103](#), [104](#), [105](#), [106](#), [107](#), [108](#), [109](#), [110](#), [111](#), [112](#), [114](#), [115](#), [117](#), [118](#), [121](#), [122](#), [123](#), [124](#), [127](#), [129](#), [133](#), [134](#), [138](#), [140](#), [143](#), [152](#), [153](#), [158](#), [159](#), [160](#), [162](#), [163](#), [164](#), [165](#), [166](#), [167](#), [171](#), [176](#), [177](#), [178](#), [179](#), [180](#), [181](#), [182](#), [183](#), [184](#), [186](#), [187](#), [188](#), [189](#), [190](#), [191](#), [192](#), [193](#), [194](#), [195](#), [196](#), [197](#), [199](#), [200](#), [201](#), [202](#), [204](#), [219](#)

Escola [6](#), [15](#), [17](#), [25](#), [29](#), [37](#), [45](#), [43](#), [49](#), [54](#), [61](#), [70](#), [73](#), [75](#), [76](#), [86](#), [87](#), [91](#), [92](#), [93](#), [95](#), [96](#), [100](#), [107](#), [121](#), [122](#), [123](#), [125](#), [126](#), [133](#), [146](#), [147](#), [159](#), [160](#), [161](#), [162](#), [167](#), [170](#), [173](#), [187](#), [188](#), [189](#), [190](#), [195](#), [198](#), [200](#), [201](#), [203](#), [207](#), [212](#), [216](#), [215](#), [217](#)

Experiência [9](#), [17](#), [23](#), [34](#), [57](#), [60](#), [70](#), [71](#), [72](#), [80](#), [91](#), [92](#), [97](#), [98](#), [102](#), [103](#), [104](#), [106](#), [107](#), [108](#), [109](#), [110](#), [113](#), [114](#), [118](#), [121](#), [122](#), [123](#), [124](#), [128](#), [129](#), [134](#), [135](#), [137](#), [140](#), [141](#), [147](#), [148](#), [150](#), [155](#), [167](#), [171](#), [174](#), [175](#), [176](#), [177](#), [178](#), [180](#), [181](#), [182](#), [184](#), [185](#), [208](#), [209](#), [210](#), [212](#), [214](#), [218](#)

F

Formação [8](#), [9](#), [10](#), [11](#), [31](#), [44](#), [47](#), [48](#), [49](#), [54](#), [53](#), [55](#), [56](#), [57](#), [58](#), [60](#), [61](#), [62](#), [63](#), [64](#), [72](#), [73](#), [74](#), [79](#), [81](#), [83](#), [86](#), [92](#), [93](#), [95](#), [99](#), [104](#), [105](#), [107](#), [108](#), [114](#), [117](#), [120](#), [124](#), [126](#), [131](#), [132](#), [133](#), [134](#), [135](#), [136](#), [137](#), [139](#), [140](#), [141](#), [142](#), [145](#), [146](#), [148](#), [150](#), [151](#), [152](#), [153](#), [154](#), [155](#), [156](#), [157](#), [158](#), [159](#), [160](#), [161](#), [162](#), [167](#), [170](#), [171](#), [173](#), [175](#), [176](#), [177](#), [180](#), [182](#), [186](#), [188](#), [189](#), [191](#), [195](#), [197](#), [200](#), [201](#), [204](#), [206](#), [212](#)

Formação continuada [86](#), [99](#), [140](#), [156](#)

I

Inclusão [6](#), [14](#), [19](#), [28](#), [37](#), [44](#), [54](#), [55](#), [56](#), [58](#), [64](#), [76](#), [79](#), [86](#), [107](#), [192](#), [196](#), [204](#)

Inclusão social [8](#), [86](#)

L

Legislação [37](#), [40](#), [44](#), [136](#), [163](#)

Leis [41](#), [44](#), [86](#), [159](#), [184](#), [186](#), [191](#), [203](#)

LGBTQIA+ [44](#), [47](#), [58](#), [60](#), [62](#), [66](#), [166](#)

M

Mobilização [160](#), [211](#)

Monitoria [108](#), [109](#), [110](#)

Movimento [6](#), [9](#), [10](#), [16](#), [33](#), [44](#), [45](#), [46](#), [48](#), [62](#), [72](#), [78](#), [89](#), [94](#), [103](#), [105](#), [106](#), [107](#), [112](#), [116](#), [117](#), [124](#), [132](#), [133](#), [134](#), [135](#), [136](#), [141](#), [142](#), [147](#), [190](#), [203](#), [208](#), [211](#), [215](#), [219](#)

N

Natureza [15](#), [17](#), [18](#), [24](#), [36](#), [42](#), [53](#), [54](#), [70](#), [73](#), [87](#), [115](#), [128](#), [165](#), [182](#), [188](#), [190](#), [201](#), [202](#)

P

Política [14](#), [23](#), [29](#), [33](#), [35](#), [37](#), [40](#), [41](#), [42](#), [43](#), [46](#), [49](#), [50](#), [55](#), [66](#), [70](#), [86](#), [94](#), [95](#), [96](#), [99](#), [102](#), [116](#), [119](#), [126](#), [149](#), [155](#), [185](#), [200](#), [205](#), [207](#), [209](#), [210](#)



O XIII ENCCULT - Encontro Científico Cultural de Alagoas (Evento NACIONAL), tem como tema nesta edição "Ciência, inovação e o papel da Universidade na produção de conhecimentos". São 13 anos contribuindo para o fomento das discussões científicas no âmbito interdisciplinar, congregando pesquisadores de diferentes instituições no contexto local, regional e nacional.

ISBN 978-65-6061-011-8



9 786560 610118