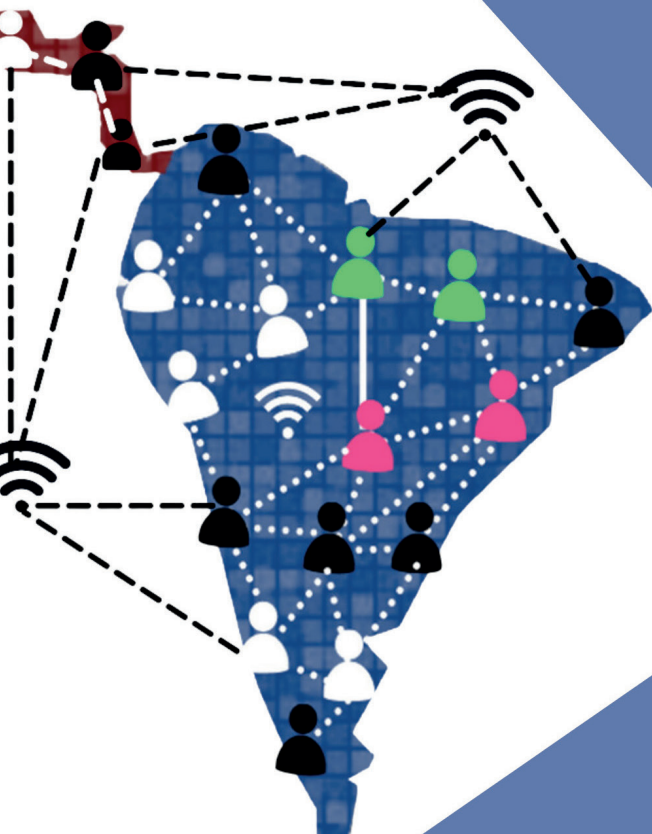


FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM TEMPOS DE CRISES SOCIAIS

construindo reexistências

DILMA MELLO
(Organizadora)



PARECER E REVISÃO POR PARES
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M527f Mello, Dilma (org.).
Formação de professores de línguas em tempos de crises sociais: construindo
reexistências / Organizadora: Dilma Mello
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2024; figs.; fotografias.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-217-0484-3.- Impresso
ISBN 978-85-217-0547-5.- Ebook

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Linguística.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadora

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Formação de professores – Estágios. 370.71
3. Linguística. 410
4. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS
EM TEMPOS DE CRISES SOCIAIS
construindo reexistências

DILMA MELLO

(Organizadora)

Copyright © 2024 - Da organizadora representante dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Imagem da capa: Gabriel Accioly Gatto
Capa: Acessa Design
Revisão: Márcia Queirós

Conselho Editorial:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UnB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil - 2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Dilma Mello	
RAÇA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS.....	13
Aparecida de Jesus Ferreira	
FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E DECOLONIAL: UMA PROPOSTA DE REEXISTÊNCIA?	41
Walkyria Monte Mor	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) EM TEMPOS DE MANDONISMO: UMA EXPERIÊNCIA PARA E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	67
Mariângela Graciano	
MEMÓRIA, ÉTICA E RESISTÊNCIA: PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	97
Renato Pontes Costa	
A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA E DECOLONIAL EM FREIRE: A CENTRALIDADE DE “SITUAÇÕES-LIMITE” E DO “INÉDITO-VIÁVEL”	115
Maria Cecília C. Magalhães	
COLABORAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO INICIAL DE ALFABETIZADORAS*	135
Wagner Rodrigues Silva Leonilde Campos	
ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA: LA LITERACIDAD MEDIOAMBIENTAL COMO OPORTUNIDAD ECO PEDAGÓGICA.	165
Miguel Farías	
SOBRE AS AUTORAS E AUTORES.....	177

APRESENTAÇÃO

Dilma Mello

.....

Este livro é fruto da organização e realização do VIII Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), ocorrido de forma remota, durante a pandemia de covid-19, entre os dias 15 a 17 de setembro de 2021. O CLAFPL é um evento organizado pelo Grupo de Trabalho (GT) Formação de Educadores na Linguística Aplicada, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPLL). Na oitava edição, o Congresso teve como tema central, que dá título a este livro, *Formação de professores de línguas em tempos de crises sociais: construindo reexistências*. O evento, realizado de forma assíncrona pela plataforma EVEN3, foi organizado em Grupos de Trabalho (GTs); uma palestra inicial, uma mesa redonda em homenagem a Paulo Freire, com o tema *Contribuições de Paulo Freire para a Educação em Geral e para a Formação de Docente*; um painel latino-americano e uma palestra final. Este livro é composto por textos advindos das palestras de abertura e de encerramento do evento; artigos resultantes das apresentações realizadas na mesa-redonda em homenagem a Paulo Freire e de algumas das exposições feitas no painel latino-americano de formação de professores, além do texto originado da palestra de encerramento do evento.

Antes de apresentar os capítulos, cabe registrar que as apresentações realizadas no VIII CLAFPL foram transmitidas pela plataforma EVEN3 e pelo canal do Grupo de Trabalho Formação de Educadores na Linguística Aplicada (GTFELA), vinculado à ANPOLL. Importante registrar que durante os três dias de realização do VIII CLAFPL tivemos a apresentação de 805 (oitocentos e cinco) trabalhos em 71 (setenta e um) GTs. Foram 3.266 (três mil, duzentos e sessenta e seis) pessoas inscritas e 875 (Oitocentos e setenta e cinco) propostas de trabalho submetidas. Um total de 1.689 (um mil, seiscentos e oitenta e nove) docentes de escolas públicas do país pôde fazer inscrições e participar do evento de forma gratuita.

Ainda antes da apresentação dos capítulos, cabe justificar a publicação deste livro em 2024, tempos depois da realização do evento que lhe deu origem. O VIII CLAFPL, como já dito, aconteceu em tempos de pandemia e o processo de organização do livro em tempo de pós-pandemia. Muitos foram os percalços vividos. Muitos adoeceram e ainda estamos adoecendo desde o momento que fomos retomando o espaço presencial de trabalho em nossas instituições. Quando pensamos no tema do evento, não nos imaginávamos envolvidos diretamente na crise com a pandemia de covid-19, porém fomos extremamente afetadas/os. Vivemos diversos desafios, tais como livrarmo-nos do risco da doença, atender a todas as demandas pós-pandemia, repor aulas e vivenciar calendários acadêmicos que, em algumas instituições, passou a ser de três semestres a cada ano, por exemplo. Nesse sentido, a publicação deste livro simboliza um pouco do nosso movimento de resistência e de tentativa de reexistir.

Agora, vamos aos capítulos que compõem este livro! O primeiro capítulo, **Raça e Formação de Professoras/es de Línguas**, tem como autora a professora Aparecida de Jesus Ferreira da

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que realizou, de forma remota, a palestra de abertura do VIII CLAFPL.

O segundo capítulo, **Formação Docente Crítica e Decolonial: uma proposta de reexistência?** é de autoria da professora Walkyria Monte Mor da Universidade de São Paulo (USP), autora da palestra de encerramento do evento.

Os terceiro, quarto e quinto capítulos são frutos das apresentações das professoras Mariângela Graciano da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Maria Cecília C Magalhães da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e do professor Renato Pontes Costa, da PUC do Rio de Janeiro, que compuseram a mesa-redonda em homenagem ao centenário de Paulo Freire.

No terceiro capítulo, **A Formação de Professores(as) em Tempos de Mandonismo: uma experiência para e na educação de jovens e adultos**, Mariângela Graciano aborda a formação inicial de professores do curso de Pedagogia da UNIFESP, para agirem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir de uma análise documental, a autora aponta a importância do estudo da obra de Paulo Freire para a formação inicial de professores.

No quarto capítulo, **A Educação Problematicadora e Decolonial em Freire: a centralidade de “situações-limite” e do “inédito-viável”**, de autoria da professora Maria Cecília C Magalhães (PUCSP), aborda-se a “compreensão ontológica freireana do ser humano como ser inacabado”, como afirma, para discutir as perspectivas coloniais e silenciadores discutidas por Paulo Freire. A autora discute, também, a necessidade de criação de novas perspectivas metodológicas e epistemológicas para que promovam a compreensão da realidade pelas pessoas vulneráveis que vivem à margem.

No quinto capítulo, **Memória, Ética e Resistência: Paulo Freire e a formação de professores, Renato Pontes Costa (PUCRJ)**, como forma de celebrar o centenário de Paulo Freire, aborda a contribuição do autor no campo da alfabetização de jovens e adultos, além de propor um debate sobre a importância da memória no contexto atual e de discutir as implicações do trabalho de Freire para a construção de uma perspectiva de educação contra-hegemônica. Como conclusão, o autor aborda o processo atual de formação docente e a possibilidade de construção de um caminho de educação popular.

Os quinto e sexto capítulos foram frutos de duas apresentações que compuseram o painel latino-americano realizado no VIII CLAFPL. O sexto capítulo, **Colaboração Entre Universidade e Escola na Formação Inicial de Alfabetizadoras**, tem como autores Wagner Rodrigues Silva da Universidade Federal do Tocantins (UFT/CNPq) e Leonilde Campos, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Tocantins. O capítulo aborda uma experiência de ensino remoto emergencial vivida na UFT durante a pandemia de covid-19. O artigo põe em foco a prática de alfabetização, modos de intervenção no processo de escrita de diários reflexivos, além de dinâmicas de reflexão via escrita acadêmica, tendo como paisagem a experiência de uma alfabetizadora de crianças.

O sétimo e último capítulo, ***Enseñanza Remota de Emergencia: la literacidad medioambiental como oportunidad eco pedagógica***, tem como autor Miguel Farias (Universidad de Santiago do Chile). O autor aborda as tensões vividas na experiência de formação de professores de língua inglesa em contexto de ensino remoto emergencial, no período da pandemia de covid-2019. Propõem-se que o estudo do letramento ambiental desenvolvido na formação inicial de professores de Língua Inglesa propiciou,

no contexto de pandemia vivido, a possibilidade de construção de conhecimento atitudinal sobre o meio ambiente.

Foi um grande desafio realizar o primeiro CLAFPL de forma remota da nossa história. Mas também foi muito gratificante viver essa experiência inovadora e de muita resistência, considerando todas as dificuldades do momento de pandemia e das crises sociais e políticas daquele momento. Fizemos história e este livro registra um pouco da história vivida no VIII CLAFPL. Espero que os trabalhos aqui compartilhados possam oferecer contribuições para o processo de formação docente, especificamente em contexto de crises sociais e de reexistências.

Finalizo esta apresentação com um enorme agradecimento a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que fosse possível a organização e realização do VIII CLAFPL de forma remota. Agradeço, também, aos docentes e pesquisadores/as que aceitaram participar do evento e contribuíram com a concretização deste livro.

Obrigada!

RAÇA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS¹⁻²

Aparecida de Jesus Ferreira
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

.....

Boa noite a todas, a todos e todes! Para mim, é um grande prazer estar aqui com vocês nesta noite, principalmente, porque eu estou representando o meu GT da ANPOLLI, que é o GTFELA (GT Formação de Educadores na Linguística Aplicada) e por isso também quero agradecer imensamente a todas, todos e todes colegas que sugeriram o meu nome para que eu pudesse estar aqui com vocês nesta noite. Gostaria de parabenizar a organização da Universidade Federal de Uberlândia em nome da professora Dilma Mello e das demais pessoas que estão colaborando. Então, parabéns! O evento está lindo, assisti um pouco da abertura também. Agradeço à mediação da professora Cristiane Brito e também à intérprete que está fazendo toda a colaboração para que outras pessoas possam escutar. Agradeço também a todas as pessoas que estão participando deste evento e aguardo algumas pessoas, para que possamos conversar, depois que eu finalizar.

Eu gostaria de fazer a minha audiodescrição. Eu sou uma mulher negra, estou com uma blusa branca e com cachecol colorido

1 Transcrição da palestra de abertura realizada no VIII CLAFPL, disponível em: <https://www.youtube.com/live/AI-5ISHTotw?feature=share>.

2 A autora autorizou a publicação da transcrição de sua palestra. As referências não foram disponibilizadas.

com mesclas de azul e lilás. Estou usando óculos, tenho tranças até os meus ombros e atrás de mim tem uma estante de livros.

Eu gostaria de iniciar pensando um pouco no título do evento, que traz a questão de pensar sobre formação de professores, em tempos de crises sociais, construindo (re)existências. No momento que nós estamos passando por essa crise política, crise na saúde e falta de recursos que enfrentamos na pós-graduação, na graduação, dentro das universidades em que nós estamos, eventos como esse nos fortalecem, nos aproximam e nos possibilitam pensar formas de como é que podemos (re)existir nesses espaços. Também é importante pensar no tema que abordarei hoje, que é falar um pouco sobre a questão de raça e formação de professores.

Pensando em raça e formação de professores, nesse momento que nós estamos passando pela covid, eu gostaria de mencionar e dizer que eu sinto muito por todas as pessoas que perderam seus parentes, amigos e familiares para a covid-19. E também pensar que a população negra, que é o tema do que eu vou tratar hoje, tem sido junto com outras pessoas a população mais afetada. Eu sinto muito e acredito que nesse momento, que nós estamos passando, pensar a questão de (re)existir é muito importante para todas, todos e todes nós, pois isso nos fortalece.

Eu gostaria de pensar um pouco nesses espaços de (re) existência, pensar sobre os vários grupos e GTs que eu tenho participado e mencionar que todos esses GTs que eu participo, que é desde o GT de Formação de Educadores da Linguística Aplicada, o grupo de estudos e pesquisas o qual eu coordeno na universidade em que eu trabalho, Universidade Estadual de Ponta Grossa, o Nuregs (Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade), do qual eu faço parte junto de outros pesquisadores e pesquisadoras, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil e a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras, têm

grande influência para que eu pudesse estar aqui hoje, pois eu tenho construído relações e trabalhos colaborativos com cada uma dessas pessoas que estão dentro desses grupos de pesquisa, grupos de trabalho, dentro dessas associações. Eu vejo que essas associações têm colaborado para que nós pensemos em ações de forma coletiva, para que nós possamos continuar (re)existindo a toda essa crise que estamos passando nesse momento atual.

Pensando um pouco na questão desse momento histórico, que dia 19 de setembro se comemora o centenário da existência de Paulo Freire, eu gostaria de começar essa fala com uma citação do Paulo Freire e também mencionar um pouco o quanto que Paulo Freire colaborou com a minha formação.

Eu sou professora de inglês, trabalho com prática de ensino de Língua Inglesa na UPG e no momento que eu estava fazendo o curso de Letras na Graduação, em 1988, que foi quando eu comecei a fazer o meu curso de Letras, eu tive um professor fantástico de Língua Inglesa que nos ensinava inglês utilizando os livros de Paulo Freire em Língua Inglesa, entre eles: *Pedagogy of the Oppressed*, que foi um livro muito importante que nós lemos, entre outros tantos, no momento que nós estávamos aprendendo Língua Inglesa. Então, ocorriam fantásticas discussões e até hoje eu agradeço muito ao professor Eurides por ter me propiciado momentos como aqueles, que foram fundamentais para que eu pudesse refletir sobre várias das questões que eu tenho refletido hoje, pensando a questão de formação de professores e as várias possibilidades de pensar os letramentos raciais críticos, pensar raça e formação dos professores e professoras. Paulo Freire coloca assim: “Como professor crítico, sou um aventureiro responsável, predisposto à mudança, a aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável a franquia de mim mesmo, radical, diante

dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.”

Essa citação está no livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Eu não podia deixar de refletir um pouco sobre a importância de Paulo Freire na minha vida e que essa experiência começou com ele já a partir do meu primeiro ano da Graduação, em 1988.

Eu preparei uma fala em que inicialmente vou trazer algumas perguntas, que é o que eu tenho escutado muito, no momento em que eu tenho abordado as questões de raça e formação de professores, nos vários lugares que eu tenho estado. Então, eu vou começar com três perguntas e dentre essas três perguntas, que são as perguntas que são mais perguntadas, eu vou responder para depois trazer um outro resultado de uma pesquisa que eu fiz recentemente. Entre as perguntas que eu tenho escutado bastante e esta pergunta já tem me perseguido há alguns anos, desde o momento em que voltei do meu Doutorado. Eu iniciei o meu Doutorado há 20 anos, em 2001, e naquele momento em que eu fui tratar e trabalhar sobre as questões de raça e formação de professores de línguas eu tive muita dificuldade para encontrar um orientador ou uma orientadora que quisesse me orientar e que estivesse disposta/o para que eu pudesse tratar dessas questões na formação de professores de línguas. Logo que eu voltei do meu pós-doutorado a primeira coisa que eu escutei lá na minha instituição quando eu voltei, naquele momento, foi: mas o que raça tem a ver com formação de professores de línguas? O que você quer com essa questão dentro do curso de letras?

Naquele momento, há 20 anos, nós tínhamos muito poucas discussões sobre as questões de raça na formação de professores de língua. Hoje, eu fico muito feliz de poder trazer alguns nomes

que estão aqui, que vocês podem acompanhar o quanto nós já conseguimos percorrer e avançar com relação à quantidade de pesquisas que nós temos no campo de formação de professores e professoras de línguas, no campo da linguística aplicada, no campo dos estudos da linguagem, que há várias respostas, hoje, do que raça tem a ver com formação de professores de línguas. Então, há um contingente importante de professores que tem pensado raça na formação de professores de línguas trazendo e abordando sobre as pessoas no livro didático, sobre políticas educacionais e políticas linguísticas, sobre narrativas autobiográficas e de interação entre professor/professora/ estudantes e entre estudantes. Então, há um contingente relevante e importante de pesquisas que demonstram e mostram o quanto que pensar sobre a questão de raça na formação de professores de línguas é importante. Por conta dessa pergunta, em 2007, eu acabei fazendo um artigo que foi publicado na UCPel (Universidade Católica de Pelotas). É um artigo que refletia exatamente sobre essa questão. Assim, a pergunta que eu fiz para eu responder naquele artigo foi um pouco respondendo a maneira que eu lembro de como eu fui recebida quando voltei com meu Doutorado, naquela época em que eu já pensava nas questões de formação de professores de línguas e pensando a questão de raça como central.

Outra pergunta que eu recebo com muita frequência também é “Por que tratar da questão de raça em línguas Inglesa, Espanhola, Francesa, Italiana, Portuguesa e as demais línguas que nós temos? Há uma imensidão de possibilidade e de justificativas, desde pensar o racismo endêmico e estrutural que nós temos na sociedade brasileira tem a ver com as relações de poder. Essas relações de poder estão atreladas às questões dos sistemas político, judiciário e econômico e nós precisamos trazer, tratar e abordar tanto na formação de professores, quanto também discutir essas questões nas nossas aulas. Além disso, também estão nas nossas práticas

sociais e nas nossas relações sociais, porque nós interagimos com outras pessoas, no momento que nós temos os nossos estudantes, no contexto das nossas salas de aulas, essas pessoas têm as suas identidades variadas e essas identidades variadas estão interseccionadas com raça, gênero, classe, sexualidade, geração e tantas outras possibilidades de pensarmos as nossas identidades. Além de pensarmos também nas políticas educacionais e políticas linguísticas, que vão desde o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a questão da LDB de 1996, no artigo 26, que foi modificado através da Lei Federal 10639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todo o currículo escolar e a lei federal 11.645, de 2008, que além de tratar das questões de história e cultura afro-brasileira e africana, em todo o currículo escolar também inclui a questão indígena.

A terceira questão que eu escuto com muita frequência em quase todos os eventos que eu participo “É possível abordar sobre raça no ensino/aprendizagem de inglês/ espanhol/ francês/ italiano/ português?”. Tenho respondido mostrando algumas das questões que têm sido trazidas e abordadas neste momento por vários pesquisadores e pesquisadoras, entre elas há este projeto lindo que é o LínguAfro, cursos de inglês e espanhol voltados para os graduandos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que eu tive a possibilidade de participar tratando e abordando em um dos módulos a questão de letramento racial crítico. É um projeto lindo que teve um número significativo de pessoas! Abriram e tiveram que fechar as inscrições em menos de três dias, porque lotou o curso. Teve mais do que 300 pessoas no momento em que eu fui ministrar a atividade sobre o letramento racial crítico. Tinha mais de 300 pessoas do Brasil inteiro! Foi uma iniciativa fantástica que demonstra e mostra a necessidade que as pessoas estão tendo de entender e trabalhar com formação para o ensino de línguas

estrangeiras a partir de uma perspectiva desestrangeirizada e também racializada. Essa é uma das iniciativas.

A outra iniciativa é feita pela Cecília Gusson, na Universidade Estadual de Londrina que está acontecendo nesse momento em que ela está tratando sobre a questão de construir a educação antirracista no ensino de línguas, para os professores de línguas da Educação Básica, que também é um outro projeto lindo, fantástico, e está sendo pensado. Há uma imensidade de questões que estão sendo discutidas, bem como foi discutida no LinguAfro, também nesse projeto, desde questões de formação de professores, materiais didáticos discutindo a questão de branquitude na formação de professores, tratando das questões de racismo e de racismo institucional. Então, é um trabalho lindo que está sendo feito.

Um outro é o programa de extensão Língua e Educação Antirracista do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É um evento fantástico no qual tive a oportunidade de estar fazendo algumas reflexões. Então, isso demonstra o que pensar sobre a questão de raça e o que raça tem a ver com a questão da formação de professores de línguas e ensino-aprendizagem de línguas. Tem tudo a ver, pois nós estamos tratando e pensando e abordando sobre questões que dialogam com a subjetividade das pessoas. Para isso, nós precisamos estar atentos a essas necessidades, trazer e abordar essas necessidades.

Com isso eu gostaria de mencionar algo que ocorreu há umas duas semanas. Eu estava participando do colóquio raça e interseccionalidades, e eu fui convidada para pensar o simpósio e, dentro do simpósio, eu pensei em chamar quatro outras professoras negras que tratassem sobre a questão de raça pensando no contexto da linguística aplicada. Conforme a gente foi trazendo e abordando o tema, as discussões ocorreram. Além de mim, tinha outras quatro professoras e uma das questões trazidas, sobre a

questão de pensar a linguística aplicada e a questão de raça no contexto da linguística aplicada, foi a questão de orientação. A dificuldade de se conseguir orientador para orientar pesquisas de pessoas que queiram tratar das questões de raça nesse contexto. Esse foi um relato que uma das professoras trouxe no simpósio em que nós estávamos. A outra questão que tem um pouco a ver com isso que eu acabei de falar aqui, de novo falando em raça e em língua inglesa, é um pouco desta cobrança de pensar: será que há um lugar para tratar das questões de raça no ensino de língua inglesa? Eu ainda escuto essa questão com muita frequência.

A outra questão trazida por outra pesquisadora que estava presente foi pensar o quanto que raça é central e o quanto que é necessário que seja central nas nossas pesquisas. Uma outra pesquisadora trouxe um pouco da questão da invisibilidade da mulher negra nesses contextos educacionais, como pesquisadoras e professoras, e na Educação Básica também.

Aqui eu trago outras possibilidades: dois cursos de inglês que trabalham e que refletem a questão de ensino-aprendizagem de língua inglesa utilizando de temáticas e de questões que tratam das questões de raça, então, dentro dessas duas atividades. Um deles é o *Afro Class Collective* e o outro é o *Ebony English*. São algumas possibilidades e questões que vêm ocorrendo e se vêm ocorrendo é porque há uma necessidade de as pessoas se verem representadas nesses contextos de ensino e aprendizagem, considerando que no Brasil somos 56% (cinquenta e seis por cento) da população formada por pessoas negras, pretas e pardas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Então, o que eu estou trazendo e falando da questão de raça é uma questão que é importante pensar, é que todas, todos e todos nós somos racializados. Sejamós nós pessoas negras, pretas e pardas, de acordo com o IBGE; as pessoas brancas, de acordo com

o IBGE, são as pessoas eurodescendentes; e as pessoas amarelas, conforme o IBGE, que são as pessoas asiáticas; ou as pessoas indígenas, que representam os vários povos indígenas que tem no contexto brasileiro. Então, quando eu falo da questão de raça eu estou pensando que todos, todas e todes nós somos racializados.

E aí eu gostaria de pensar um pouco sobre a questão dessa educação linguística crítica, pois eu acho que, dentro desse contexto, pensar a questão de raça na formação de professores é refletir sobre o quanto que podemos pensar e tratar a educação linguística crítica. Então, a educação linguística crítica, para mim, é a que está atenta aos alunos, às alunas e às suas identidades, sabendo que se tratam de identidades sociais, sejam elas de raça, de gênero, de classes sociais e de muitas outras categorias que estão interagindo em sala de aula, seja para ensinar a Língua Inglesa ou outra língua adicional, e que perpassa também por esse entendimento e essa necessidade.

A partir de agora eu gostaria de trazer alguns resultados de pesquisas que abordam e tratam um pouco sobre microagressões raciais e porque eu resolvi trazer esse resultado de pesquisa especificamente.

No início desse ano, eu tive um convite para trabalhar com o grupo fechado de professores e professoras que são de Língua Inglesa e que me convidaram para tratar e abordar um pouco sobre a questão do letramento racial crítico, que é uma das questões que eu tenho discutido nas minhas pesquisas. No momento em que fui trabalhar com essas pessoas, houve várias questões que eles foram trazendo de experiências que eles perceberam e percebiam no contexto da sua atuação dentro de sala de aula. Então, tinha professores que atuavam lá na graduação, na pós-graduação, professores da educação básica, tanto das escolas públicas quanto das escolas privadas, e essas questões principais que eles trouxeram

dessas microagressões raciais, eles trouxeram pensando como agir, como pensar, como refletir quais são as possibilidades ou sobre o que podemos pensar? A partir das questões que eles trouxeram, no momento que eles foram trazendo, eu abri uma tela e pedi que eles colocassem as várias impressões do que eles percebiam sobre o que seriam as microagressões de acordo com as percepções que eles tinham nas suas experiências. Daí foram trazendo as várias questões e eu resolvi então tematizar isso nas várias questões que eles me trouxeram e daí resolvi tratar com os meus alunos desse ano, quer dizer, do ano de 2020, que o ano de 2020 finalizou no mês de abril de 2021, para nós aqui da UEPG.

Então, resolvi tratar sobre essas questões com os meus alunos de prática de ensino de Língua Inglesa e em uma outra disciplina flexibilizada, que era de Língua Inglesa e Tecnologias, para compreender se o entendimento que eles tinham das microagressões raciais se aproximavam daquelas discussões que eu havia feito com aquele grupo e para que pudessem também perceber se havia a necessidade dessa reflexão e dessa discussão. Pensando nessa questão das microagressões raciais, é importante trazer um pouco sobre as várias pesquisas que têm sido abordadas por vários pesquisadores, não só no contexto brasileiro, que tem pensado a questão de raça em línguas estrangeiras, no ensino de uma segunda língua ou em outros contextos, mesmo que o termo microagressões raciais não seja utilizado. No entanto, com as várias pesquisas que eu trouxe aqui e que estão nesses livros é possível verificar que várias das agressões que foram identificadas como agressões raciais, naquele momento em que conversei com o grupo de docentes, também aparecem descritas como resultados de pesquisas desses livros e desses pesquisadores e pesquisadoras que eu trouxe aqui. Eu não vou ler individualmente cada um deles, mas eles estão ali e depois podem ser acessados também.

Pensando um pouco nessa definição do que seria a questão de uma microagressão racial, trago aqui a definição de Pierce (1974). Pierce foi uma das primeiras pessoas que cunhou essa nomenclatura vinda do contexto da psiquiatria e pensando a respeito do conceito de *Black Minorities*. Pierce traz o seguinte:

Microagressões raciais são ataques [raciais] à dignidade negra e à esperança negra, são incessantes e cumulativos. Qualquer um pode ser grosseiro. Na verdade, o principal veículo do racismo nesse país é ofensivo aos negros por brancos, neste caminho interminável. Essas ofensas são microagressões. Quase todas as interações raciais entre negra/o- branca/o são caracterizadas por rebatidas de pessoas brancas feitas de forma automática, pré-consciente ou de forma inconsciente (Pierce, 1974, p.515).

Essa é uma definição que eu quis apontar onde foi cunhada. Mas há também essa outra, de Solozano e Yosso. Essa definição é importante, para mim, porque vem de pessoas que trabalham com a questão da Teoria Racial Crítica, que já venho utilizando nas minhas pesquisas desde o meu doutorado, porque a Teoria Racial Crítica vê e pensa a questão de raça como central nessas reflexões. Além desse grupo que pensa a questão da Teoria Racial Crítica como central, há Silvia Almeida que trabalha e trata das questões do racismo estrutural e também vê a questão de raça como central. Então, não há como pensar qualquer questão em contexto brasileiro e no contexto mundial sem que raça seja vista como central, pois ela está embrenhada nas questões políticas, nas decisões políticas, no judiciário e em como é feita a distribuição dos bens econômicos, além de atravessar as questões raciais e, principalmente, quando se fala da população negra. Então, onde há e onde é feito o recorte racial e onde se coloca a população

negra, esse recorte racial é evidente e aponta que a população negra fica em desvantagens dos demais grupos. Por exemplo, em relação à questão de acesso à escola e à universidade; em relação ao acesso à moradia; em relação ao acesso ao emprego; e em relação ao tratamento hospitalar.

Vejamos a definição de Solzano e Yosso (2000):

Microagressões raciais em espaços acadêmicos e sociais têm consequências reais, o mais óbvio deles é o clima racial depreciativo e como resultado os estudantes lutam contra sentimentos de dúvida, de frustração bem como de isolamento. Isto significa que estudantes negros/as nos campi estudados devem se esforçar para manter uma boa posição acadêmica enquanto negociam os conflitos decorrentes de percepções depreciativas deles e do seu grupo de origem. Além disso, eles devem navegar por uma imensidão de estereótipos raciais pejorativos que alimentam a criação e a perpetuação de microagressões raciais (Solzano; Yosso, 2000, p. 60).

No contexto brasileiro, eu trouxe dois pesquisadores que têm pensado sobre as questões de microagressões. Um deles é o Adilson Moreira, que diz o seguinte:

As microagressões são pequenos atos que não são suficientemente graves para gerar um processo judicial, mas que de qualquer forma comunicam indiferença, desprezo e ódio por alguns grupos minoritários. Uma das formas mais presentes nas microagressões é o humor (Moreira, *online*).

O outro pesquisador brasileiro é o Tarcísio Silva, que tem pesquisado a questão do racismo em plataformas digitais, pensando a questão do racismo algoritmo. E o Tarcísio coloca o seguinte:

Diversos estudos empíricos levantam relatos de microagressões nos contextos educacionais, interpessoais e laborais, descobrindo alguns padrões das microagressões racistas nos contextos americanos e brasileiros, com algumas particularidades nos casos de racismo antinegro, antiasiático e anti-indígena (Silva, 2000, p. 125).

Para que a gente fale das questões de microagressões raciais, nós não podemos deixar de dizer que para que elas ocorram nós temos que entender e identificar que estamos em uma sociedade em que o racismo é estrutural, e ele é institucional também. Então, evidenciar essas questões é importante para entender essas microagressões que ocorrem. E aqui eu vou trazer principalmente as questões que aqueles professores com quem eu trabalhei mencionaram, além de expor, também, as questões levantadas por meus alunos e alunas quando apresentei a eles/as as questões feitas pelo grupo de docentes que mencionei antes. Exponho, ainda, outras questões que esses meus alunos e alunas também trouxeram para reflexão, para enfatizar o quanto essa atividade impacta a vida e as experiências deles e delas.

Baseada naquelas categorias que eu acabei gerando, por conta dessa experiência que eu tive, resolvi trazer essa sabedoria para trabalhar com 20 discentes do curso de letras Português-Inglês, discentes da disciplina de prática de língua Inglesa, disciplina flexibilizada de Língua Inglesa e Tecnologias. Os dados foram gerados em março de 2021. Primeiramente foram gerados no Google Forms, para que eles pudessem refletir sobre, e, depois, as reflexões foram feitas em sala de aula e pelo Google Classroom.

E eu vou fazer um pouco da análise dessas respostas que eles trouxeram à luz da Teoria Racial Crítica que, como eu mencionei, tem sido algumas das reflexões que eu tenho feito sobre o tema e

que têm possibilitado enxergar questões que até então não eram possíveis.

A Teoria Racial Crítica aborda e traz cinco princípios como fundamentais, desde a interseccionalidade de raça e de racismo, em que o racismo apresenta essa intersecção como formas de subordinação com base em gênero, classe, qualidade, linguagem, cultura, *status* de imigrantes, por exemplo. Há um outro princípio que é o desafio da ideologia dominante, que é a questão da neutralidade; de discutir e de refletir sobre a questão dessa neutralidade que é trazida, quando se pensa e se fala, que nós vivemos em uma democracia racial que, na realidade, essa democracia racial não existe. Nós vivemos em um mito da democracia racial e por isso que, quando se pensa nessa democracia racial, se pensa nessa questão da neutralidade, mas essa neutralidade na realidade não existe.

Pensando na questão da raça, um outro aspecto importante é a questão da meritocracia. Então, a meritocracia é rapidamente desconstruída no momento em que fazemos a intersecção de raça com os acessos à educação, acesso à universidade, às escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, acesso à moradia, acesso ao emprego, acesso ao atendimento hospitalar, por exemplo. Essa meritocracia é desconstruída rapidamente quando a gente pensa nessas intersecções.

Há a questão de não ver cor ou a cegueira da cor. A igualdade de oportunidades é outra questão importante para ser refletida e para pensarmos nas possibilidades de equidade que são propiciadas. Uma outra questão importante é pensar sobre o privilégio, sobre a branquitude. Depois, eu vou abordar um pouco mais sobre isso e sobre um outro fator, que é o compromisso com a justiça social, que é agenda de pesquisa da justiça social e racial, que expõe a convergência de interesses dos ganhos dos direitos

civis, como o acesso ao ensino superior, em que entra a questão de cotas, por exemplo, e ações afirmativas que entram um pouco na questão desse compromisso para que nós tenhamos, de fato, uma sociedade que seja equitativa.

É importante considerar uma perspectiva interdisciplinar, para que a gente possa pensar as questões de raça. Nós precisamos ir além das fronteiras disciplinares e analisar a questão de raça e racismo nos contextos, por exemplo, da Sociologia, nos estudos críticos de gêneros, nos estudos críticos de raça para a História, para Psicologia e para os estudos culturais, por exemplo, que nos ajudam a entender e interpretar os vários eventos que nós temos e que ocorrem em nosso cotidiano.

E uma outra questão é a centralidade do conhecimento experiencial, da centralidade do experimento. O conhecimento experiencial é o que traz a possibilidade de contar histórias narrativas, autobiográficas, as histórias de família, parábolas, depoimentos, crônicas, porque várias dessas questões que são trazidas através dessas contranarrativas, por exemplo, nos possibilitam entender o contexto no qual vivemos.

E aqui eu trago um pouco dessas categorias que foram trazidas e, dentro dessas categorias, solicitei que meus alunos e alunas pensassem um pouco sobre e pudessem escolher entre essas várias categorias. Cabe lembrar que as categorias foram geradas a partir dos encontros que tive com o grupo de docentes, como já mencionado. Então, o que apareceu muito foi a questão que aparece há muito tempo no contexto de sala de aula: a questão de querer trocar o cabelo das pessoas negras sem a sua permissão, por exemplo. Houve um contingente de 62% das pessoas que responderam e disseram que isso é algo muito frequente que elas observam e vêem muito dentro dos ambientes nos quais elas dialogam.

A outra questão pontuada foi a de que quando os professores pedem aos alunos que utilizem o cabelo de uma outra forma que não seja aquela escolhida pelo próprio aluno ou a aluna. Nesse caso, 40% pessoas disseram que esta era uma questão.

Chamar pessoas ou os estudantes pela cor ou pela raça e não chamá-los/las pelo nome apareceu nos apontamentos de mais de 60% das pessoas que responderam e disseram que isso era uma questão vista com frequência.

Querer que os estudantes que são pessoas negras respondam por toda a raça foi um outro aspecto levantado. Houve um contingente importante também, mais de 58%. É uma questão de colocar todas as pessoas como se fossem iguais, querendo que todas respondam por todas que fazem parte do mesmo grupo racializado, nesse caso das pessoas negras.

Um outro aspecto ressaltado foi o de ver uma pessoa negra sendo tratada de forma diferente da pessoa branca. Esse ponto foi relatado e trazido como ocorrendo dentro do ambiente escolar. Elogiar com mais frequência atividades feitas em sala de aula por pessoas brancas também foi algo relatado. Há uma pesquisa importante feita por Eliane Cavalleiro em que ela também revela, a partir das observações que fez em sala de aula, que isso ocorria com muita frequência.

Um outro aspecto mencionado foi o dito em que se afirma não ser racista porque tem um colega ou uma pessoa negra próxima. Esse ponto foi relatado por 75% das pessoas, dizendo que isso ocorria com muita frequência.

Uma outra questão é considerar somente referenciais teóricos eurocêntricos durante o processo da sua formação profissional. Não citar referenciais educacionais e não nomear questões raciais durante o processo da formação profissional, essa foi uma

outra questão. Chamar para participar de atividades em sala de aula, com mais frequência, estudantes que são pessoas brancas. Se aproximar, em sala de aula, de mais pessoas brancas do que de pessoas negras. Outro ponto é não trazer para o conteúdo de sala de aula discussões sobre a questão de raça interseccionadas. Além disso, falar para os estudantes e professores: “Como você fala bem Inglês!, porque de uma pessoa negra isso não é esperado. Há pesquisas que demonstram um pouco isso, e no livro do Gabriel Nascimento, *Racismo Linguístico*, ele fala um pouco sobre essa questão também. Além dele, vários outros pesquisadores, que depois eu vou mencionar um pouco mais.

Tratando um pouco da questão do cabelo, que foi algo que apareceu umas duas vezes, com bastante ênfase, eu trouxe aqui um pouco do que a Nilma Lino Gomes tem tratado e trazido sobre essa questão. Nesse livro, *Sem perder a raiz*, a Nilma Lino Gomes coloca o seguinte:

Lamentavelmente nem sempre ela [a escola] é lembrada como uma instituição o que o negro e o seu padrão estético são vistos de maneira positiva. O entendimento desse contexto revela que o corpo, como suporte de construção da identidade negra, ainda não tem sido uma temática privilegiada no campo educacional, principalmente pelos estudos sobre formação de professores (e professoras) e diversidade étnico-cultural (2013, p. 167).

Então, essa é uma questão que aparece com bastante evidência, no momento em que você trata, aborda e reflete sobre essas questões com pessoas que, de alguma forma, têm observado como é que se dão as relações e interações no contexto de sala de aula.

Eu vou falar um pouco para pensar sobre as questões de epistemologias e violências, a partir das reflexões do que pensa e traz a bell hooks. Ela é uma professora que se coloca dentro dos aspectos culturais e também dentro dos estudos linguísticos em que ela tem refletido muito sobre a questão de raça interseccionada com gênero, classe social e sexualidade. A autora diz:

Para aqueles professores, a “boa educação” não consistiria apenas em nos oferecer conhecimento e nos preparar para a profissão: tratava-se também de uma formação que incentivaria o compromisso contínuo com a justiça social, especialmente com a luta por igualdade racial (bell hooks).

O que bell hooks propõe é pensar nessa questão de epistemologias e violências considerando o que foi apontado por seu grupo de professores. Em minha experiência acabei fazendo uma reflexão com meus alunos, o que resultou em várias questões sobre epistemologias e violência. O dito de bell hooks nos fala sobre o quanto que epistemologias atravessam os corpos de todas as pessoas que estão dentro do ambiente da universidade, que estão passando por esse processo de formação dos professores. Isso também pode se repetir ou refletir no momento em que esses professores estiverem na Educação Básica e na Educação Infantil ou mesmo, novamente, no ensino universitário. Se as pessoas não experimentam, não experienciam fazer essas reflexões, o quanto que elas acabam repetindo as experiências que elas também não tiveram. Quantos de nós passamos pela experiência de termos lido referências bibliográficas como parte de nossa formação que não fosse somente eurocêntrica? Então, essas são reflexões importantes.

Ao visitar bibliotecas e livrarias, quantos de nós observamos livros de literatura que fossem escritos por pessoas negras

na mesma proporção de livros escritos por pessoas brancas, por exemplo? Isso, considerando novamente que no Brasil 56% da população brasileira é negra, preta e parda. E também pensando nos livros de literatura que você já leu, em quantos deles foi possível identificar que havia vários protagonistas que eram pessoas negras, por exemplo? Ainda continuando essas reflexões com meus alunos, a partir daquelas categorias que discuti, eu perguntei a eles se poderiam dizer, daquelas que não estavam listadas, o que mais eles trariam de reflexões para que a gente pudesse pensar as questões de microagressões raciais no contexto de sala de aula de Língua Inglesa.

Entre as várias perguntas, eu selecionei as respostas e algumas delas que tinham muito mais do que essas seis que exponho. Uma delas que me chamou muito a atenção foi: “Eu não sei opinar, pois não tive proximidade com os meus colegas negros e negras da escola e nem com os professores no período do Ensino Médio”. E questiono: Por que não ocorreu essa proximidade, sendo que nós escolhemos as pessoas com quem nós queremos nos aproximar?

São reflexões importantes para a gente fazer... Quais são as escolhas que a gente faz das pessoas com quem a gente quer estar? Quais são os grupos com os quais nós queremos colaborar? Quais são as reflexões que nós queremos fazer? E e com quem nós queremos fazer essas reflexões? Deveria ser com quem nós consideramos.

Ao pensar sobre o que acontece quando se deixa de discutir sobre questões de preconceito e sobre o quanto está enraizado na nossa sociedade, foi que comecei a pensar um pouco sobre o letramento racial crítico e o quão importante é trazer e refletir sobre essas questões dentro do contexto de formação de professores. Também considero a desconsideração que existe com o compartilhamento de informações e conhecimentos que o cole-

ga negro possui. E isso o Gabriel Nascimento discute um pouco quando fala da questão do epistemicídio, que tem a ver com as nossas referências. Como é que nós fazemos as nossas escolhas das nossas referências, das nossas ementas e do currículo que nós queremos discutir dentro dos cursos de formação de professores e professoras?

Nos aspectos extras que meus alunos levantaram, foi dito que ignora-se o negro em sala de aula, evitando pedir sua participação ou colaboração. Eles trouxeram mais uma vez a questão. Quando o professor trazia vídeos de falantes de Língua Inglesa, geralmente eram representadas por pessoas brancas estadunidenses. Essas reflexões foram feitas também por colegas como Conti (2015), Mariana Maestrella (2015), que fazem pesquisas entendendo a questão do contexto dos livros didáticos de Língua Inglesa e pensando a questão de classe social.

Meus alunos apontaram, também, que durante o Ensino Fundamental viram pais de alunos impressionados porque a professora de Língua Inglesa era preta e alguns ainda deixaram de acreditar no potencial dela. Há uma recorrência dessa questão da dúvida quando é um professor ou uma professora negra dentro do contexto de sala de aula. Há dúvida sobre o conhecimento que aquele professor ou aquela professora tem por conta do seu pertencimento étnico-racial. E daí, trago aqui algumas pesquisas que evidenciam isso que foi colocado por meus alunos e alunas. Romário Dias (2013), Edna Souza Cruz (2015), bem como Elivan Ribeiro (2019), revelam exatamente essas questões que foram trazidas aqui.

Uma outra questão que meus alunos trouxeram é sobre as microagressões raciais em livros didáticos. Por exemplo, a questão da imagem que aparece de pessoas dentro dos materiais didáticos, pensando em grupos e famílias, são geralmente pessoas brancas.

Falta a presença e representação, bem como a representatividade, da pessoa negra. Nesse caso, parece estar mais evidente a questão de uma classe social menos privilegiada do que as outras classes. Mas, quando há fotos de protestos que saíram do controle, por exemplo, aparecem majoritariamente as pessoas negras. Parece frequente a utilização de imagem de pessoas brancas representando profissões que são mais prestigiadas socialmente como médicos, engenheiros e advogados. Além disso, uma microagressão recorrente nos livros de Língua Inglesa para as crianças é a representação de personagens pretos apenas como esportistas. Há muitos materiais didáticos excludentes em textos e imagens nos livros de Inglês que vemos e pelos quais aprendemos. Abordam sempre sobre a cultura norte-americana e a cultura europeia, excluindo sempre os outros povos e culturas que também falam a Língua Inglesa. Compartilho aqui relato evidenciando a questão da Língua Inglesa, mas elas podem ser possíveis em todas as outras línguas também.

Depois de discutir com meus alunos sobre as questões postas, perguntei o que eles fariam para que o grupo de professores e professoras em formação se colocassem como agentes de mudança. Quais seriam as questões que eles poderiam fazer para mudar essas histórias que eles mesmos disseram que viram e que percebem nas suas relações sociais? Pedi que considerassem o contexto da escola que eles estavam enquanto estudantes e o contexto da Universidade que eles observam também de forma mais ampla.

As questões que eles trouxeram foram:

“Acho que se refletirmos melhor sobre o assunto, podemos abordar o comportamento mais igualitário e amigável com as pessoas.”

Em relação a esse aspecto, afirmaram que essas questões geram baixa autoestima, insegurança, pânico, queda de rendimento

no trabalho, depressão, entre outros possíveis traumas. Essas consequências são apontadas por Joice Berth, evidenciam Grada Kilomba e Maria Aparecida Bento _ que são pessoas que têm refletido e pensado no campo da Psicologia e da Psicanálise também.

Então a questão da microagressão racial ainda é uma espécie de tabu, chamam de mimimi o assunto. Falam que é um mito criado por um determinado grupo. Ao meu ver considero que é importante o assunto, até para que o respeito a todos e a tolerância sejam possíveis, bem como a harmonia no ambiente de trabalho. A microagressão racial pode trazer dores, quedas de rendimento profissional, transtornos psicológicos sérios, e que devem ser assuntos tratados por todos, principalmente porque a educação influencia muito em todos os segmentos.

Acredito que debater o assunto é necessário para que nós, professores, saibamos respeitar e incluir todas as pessoas nas aulas.

Trabalhar sobre esse assunto ajuda para que outras pessoas não cometam microagressão, pois isso causa traumas psicológicos, sofrimentos e muitas vezes até depressão.

Esses professores que estão em processo de formação entendem o quanto as microagressões raciais são geradas pelo racismo estrutural e endêmico na sociedade e que nós não podemos passar pelo processo de formação de professores sem refletir sobre essas questões.

Exponho uma situação da Glenda Melo (2015). A Glenda é uma linguística aplicada trabalhando com a questão de formação de professores e ensino de Língua Inglesa:

Muitas vezes silenciemos os conflitos de gênero, de sexualidade, de raça, de classe social, de deficiência que borbulham também nas instituições de ensino e raramente observamos os sofrimentos que tais silêncios podem propiciar às pessoas ali presentes. Ou quando, tentando amenizar conflitos, dizemos que somos todos iguais e as diferenças devem ser ignoradas ou apagadas; esses são alguns dos exemplos entre as várias situações em que minimizamos as dores trazidas pela ausência de discussão de tais traços performativos também nas aulas de línguas (Melo, 2015, p.78).

Um pouco do que a Glenda traz e reflete aqui remete àqueles cinco princípios que eu mencionei e abordei que são trazidos pela Teoria Racial Crítica, que vão desde a questão de não ver cor e de não trazer essas reflexões como fundamentais. Também é importante a questão dos silenciamentos, o quanto que nós precisamos escutar as narrativas das experiências das pessoas com as quais a gente está trabalhando, principalmente, durante os processos de formação de professores, porque depois esses professores e professoras também precisarão ter esse entendimento para que eles também possam observar e ter uma escuta atenta das experiências que serão trazidas para o contexto da educação básica.

Além de outras questões que meus alunos trouxeram, o desafio de pensar em ações, justamente pensando na questão de formação de professores, levantou três pontos:

Quanto mais preparados nós estivermos para notar essas microagressões, mais facilmente falaremos sobre ela, deixaremos de praticá-las e através de nós a visão do mundo dos alunos será diferente, com mais cuidado para com o outro.

Com essas reflexões é possível amenizar os insultos inconscientes que acabam por serem cometidos e, desse modo como futura professora, corrigir esses atos e transmitir essa atitude para a sociedade em que vivo para que as microagressões sejam evitadas assim como o racismo.

Um outro ponto trazido foi:

Acredito que devemos enfrentar esse tema de frente. Discuti-lo, pois está enraizado na sociedade, as pessoas praticam microagressões raciais com naturalidade todos os dias, isso é inaceitável, o próprio fato de existirem muitos alunos brancos em universidades já é uma grande evidência dessas microagressões raciais no ambiente universitário. E desde o Ensino Fundamental acompanho isso, a grande maioria esmagadora dos alunos sempre foi branca. Muitos professores e professoras e coordenadores tentavam mudar os alunos de outras raças, que eu era branca, para ficarem mais parecidos com as pessoas brancas. Eu mesmo era forçado a cortar o meu cabelo, pois ele era crespo e, de acordo com a coordenação do colégio, era ameaçador aos professores. Para que situações como essa deixem de ocorrer, precisamos discutir, conscientizar e educar sobre o tema e expor o problema para que assim possamos proporcionar às vítimas dessas agressões uma sociedade mais justa e acolhedora.

A partir desse processo que eu vivi, pensando nas reflexões do letramento racial crítico, considero importante que se proponha reflexão sobre raça e racismo dentro do nosso cotidiano. É importante pensar nessas várias identidades sociais que atravessam os nossos corpos e que estão interseccionados com raça, gênero,

classe e sexualidade, e isso está presente no nosso trabalho, no ambiente escolar, no ambiente universitário, nas nossas famílias e nas nossas relações sociais. E é preciso se colocar nesse lugar de como uma professora que trata e trabalha com cursos de formação de professores é de extrema relevância para que a gente possa pensar uma sociedade, que, de fato, seja mais justa ou com igualdade e com equidade.

Vou finalizando e trago aqui algumas reflexões para que a gente possa pensar para o momento do debate.

Quem são as pessoas que nós decidimos orientar?

No momento em que eu falei daquele simpósio que organizei no colóquio de raça e interseccionalidades que ocorreu há duas semanas, essa foi uma questão trazida por algumas das pessoas que estavam presentes naquela reflexão. Somos nós que decidimos quem são as pessoas que nós queremos orientar.

Quais são os temas que nós decidimos orientar?

Mesmo que não faça parte do nosso escopo, por exemplo, orientar sobre as questões de raça, eu tenho participado de várias bancas de Mestrado e de Doutorado de vários programas de Pós-graduação em que as pessoas, os orientadores e orientadoras, não têm como questão central a reflexão sobre raça. No entanto, esses orientadores e orientadoras têm utilizado do seu conhecimento e procurado colaboração de outras pessoas que entendem do tema e não deixam de orientar as pessoas que os buscam para orientação porque sabem que aqueles temas e aquelas reflexões são muito importantes para aquelas pessoas que as/os estão procurando.

São reflexões que são necessárias para que a gente pense o quanto que nós estamos colaborando, através dos cursos de Graduação e de Pós-graduação, para que nós tenhamos uma sociedade mais equitativa.

Quem são as pessoas que nós citamos nos nossos artigos?

Porque as escolhas são nossas. Essas pessoas que nós citamos, elas têm um pertencimento racial, elas são ou pertencem a um determinado gênero.

Quem são as pessoas que decidimos pesquisar em parceria e de forma colaborativa?

Pois essas escolhas são nossas também.

Quais são as referências bibliográficas que adotamos nas nossas disciplinas, nos nossos cursos? As ementas somos nós que construímos.

Quais são os referenciais que nós sugerimos para as pessoas que orientamos?

Há aí uma necessidade de pensar também e de refletir sobre a questão de cotas nas universidades para professores, tanto na Graduação quanto na Pós-graduação. Nós já temos cotas para alunos que entram na Graduação e cotas também em várias universidades para alunos que entram para os cursos de Pós-graduação. Na UEPG, por exemplo, nós temos cotas na Pós-graduação desde 2012 e cotas na Graduação desde o momento em que as primeiras reflexões começaram a ocorrer.

Pensando nas questões de lacunas de pesquisas, sobre as várias questões que eu tenho observado, há uma necessidade de refletir sobre a formação de professores com foco na branquitude e nos privilégios. Pensar a análise de materiais didáticos com foco também na branquitude e nos privilégios. É preciso, também, análise de políticas linguísticas com foco na branquitude e também pensarmos em ênfase nos resultados de pesquisas que sejam antirracistas e que precisam ser interseccionadas com estudos que pensam a questão, que sejam anticapitalista, antipatriarcal e anti-

branquitude. Essas reflexões são também propostas por bell hooks, que trata e trabalha bastante com essas interseccionalidades.

Para finalizar, trouxe algumas ações antirracistas que têm sido feitas nos últimos anos. Temos um contingente de 10 dossiês que foram feitos na área de linguagem e raça, feitos por pesquisadores e pesquisadoras no campo da linguística aplicada. Exponho alguns aqui. O mais recente é esse do trabalho de linguística aplicada que foi organizado por mim e pela Letícia Fraga, no qual vários professores e professoras, do contexto brasileiro, participaram.

Entre as ações antirracistas, houve também um congresso que ocorreu, o 11º CBLA, que foi um marco e que, naquele momento, trouxe essas reflexões. Além desse, houve o colóquio de raça interseccionalidades que, em 2021, chegou à 4ª edição e tem trazido essas reflexões, além de ter tido um grande número de professores e professoras tratando da questão de raça no campo dos estudos da linguagem.

Agradeço a possibilidade de estar aqui com vocês e agora eu finalizo e aguardo as reflexões que a gente pode fazer a partir das questões que eu trouxe aqui. Mais uma vez, Dilma Mello, eu parablenizo vocês pelo evento! Muito obrigada pela oportunidade.

FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E DECOLONIAL: UMA PROPOSTA DE REEXISTÊNCIA?¹

Walkyria Monte Mor
Universidade de São Paulo (USP)

.....

INTRODUÇÃO

Acho que nós todas(os) temos dado muita ênfase à ideia de educação crítica e, mais recentemente, incluímos dar mais atenção ao tema da colonialidade e decolonialidade. Esses conceitos estão muito relacionados a uma proposta de educação crítica. Entendo que a retomada sobre educação crítica e letramentos críticos advenha do repensar sobre a obra freireana, fortalecendo, por exemplo, o projeto de decolonialidade pelo qual muitos de nós tem interesse para a sociedade brasileira. Essas questões são contribuições da e para a linguística aplicada no que concerne a formação docente em línguas, como é o caso aqui desse nosso encontro do CLAFPL/2021. E para conversar com vocês tendo essas perspectivas em mente, escolhi três focos sobre o futuro social e educacional no Brasil, expressando minhas percepções / preocupações: (1) relacionadas ao mundo, ao planeta, à socie-

1 Este texto foi elaborado a partir de uma palestra proferida no VIII Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), 15-17/09/2021. A linguagem oral e a linguagem escrita estão mescladas. Agradecemos aos professores Debliane Pavini de Melo Colmanetti e Thiago Lemes de Oliveira pela transcrição e revisão inicial do texto.

dade e cidadãos. Ou seja, sobre participação social e cidadania, sobre o cenário político-sanitário brasileiro e as recentes crises e caminhos possíveis a serem seguidos. (2) O impacto das crises atuais. Nesse, está presente a minha (re)construção de sentidos sobre os momentos difíceis que todos passamos: na história, as décadas de 60 a 80; na perspectiva político-sanitária: a pandemia. A crise, em seus vários graus de relações desumanas e humanitárias, impulsionou-nos a retomar a obra de Freire, constatando que a ênfase ao valor do *humano* (não na acepção iluminista) nas relações sociais, defendida pelo educador e filósofo brasileiro, permanece muito atual para todos nós. Reitero que as ideias que herdamos sobre educação crítica no Brasil sintonizam-se com as propostas decoloniais que estão postas. Temos muita vivência social-cultural-histórica sobre as questões coloniais. (3) Reflexões sobre a ansiedade em relação ao que se esperar do futuro / no futuro. Neste, discuto a nossa familiaridade com tantas teorizações e discussões a respeito do propósito da decolonialidade, considerando-se que os conceitos de crítica e de consciência social já são tão presentes nos estudos aqui no Brasil. Talvez o que estejamos buscando encontrar sejam os caminhos para as nossas agências, para nossas ações como forma de existência e resistência.

Tendo esses três pontos para me guiar, começo alinhavando dois deles: as preocupações sobre o exercício da cidadania ativa e o cenário brasileiro da política sanitária em prolongadas crises. Sei que muitos de vocês prefeririam nem ouvir mais falar sobre isso, mas exatamente acho que precisamos pontuar e não nos esquecermos de algumas questões presentes nessa crise que é de natureza política...e é de natureza sanitária acrescida ao seu teor político. E que ela vem na esteira de antigas crises que muitos conhecemos. Pois, refletindo sobre essa crise política e sanitária, me veio à memória o fato de que, em 2007, eu já havia escrito um texto, publicado mais adiante (Monte Mor, 2009), com base em

uma projeção sobre o futuro social das pessoas feita por Cope e Kalantzis (2000), naquele livro dos letramentos e dos multiletramentos, escrito da década de 1990.

No texto que publiquei em 2009, faço uma reflexão sobre o quanto a gente tinha conseguido, digamos, “avançar” em várias das nossas propostas, quando se pensava numa sociedade crítica, numa linguística aplicada crítica, discutindo vários desses conceitos que já há algum tempo estão em voga. Para a apresentação do CLAFPL/2021, retomo exemplos e citações daquele texto, visando retomar a reflexão sobre o espaço que conseguimos conquistar, principalmente no que se referia/se refere à vida pública, vida cívica, às vidas pessoais dos brasileiros e ao sentimento de perda que atualmente nos rodeia.

SOBRE CRISES DO PASSADO E DO PRESENTE: CRISES DE CIDADANIA?

Então, inicialmente, focalizo dois momentos contrastivos da nossa história e da nossa participação civil. No primeiro momento, apresento fotos de comemorações antigas e atuais do Dia da Independência brasileira. A forma como a Independência é comemorada vem, ao longo do tempo, se alterando, se modificando. A foto 1 mostra uma celebração na Avenida Tiradentes em São Paulo, em 7 de setembro de 1922, centenário da data da Independência do Brasil. Logicamente, foi um desfile muito importante, que mostrava cem anos da força e defesa de um país independente, com todos os grupos militares (Aeronáutica, Exército, Marinha) se apresentando na Avenida Tiradentes, cidade de São Paulo. A multidão de cidadãos/cidadãos civis que acompanhava e festejava ao longo das ruas e das calçadas não era visualizada ou evidenciada nas fotos.

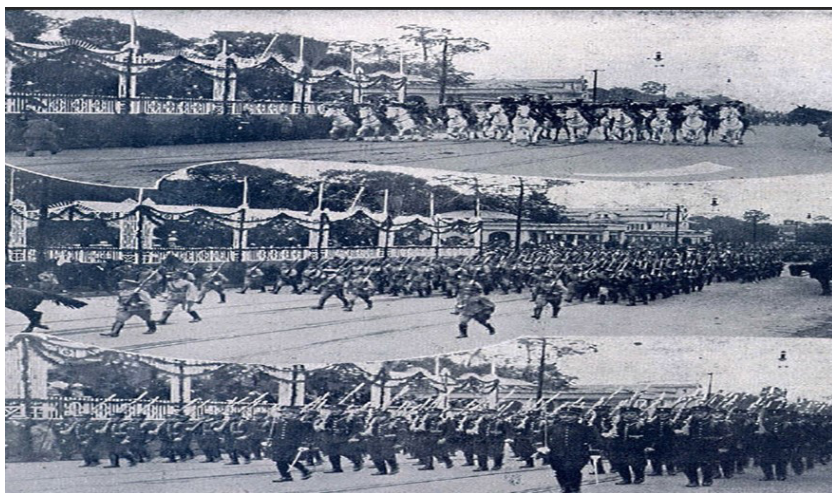


Foto 1: Justaposição fotográfica de 3 momentos do centenário da Independência do Brasil- Desfile de tropas do Exército e da Força Pública de São Paulo na Avenida Paulista em 7 de setembro de 1922, Av. Tiradentes, São Paulo. Fonte: A CIGARRA, Ano X, nº 193, 1º de outubro de 1922, disponível digitalmente no site do Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Cinquenta anos depois, 1972, uma outra foto mostra essa mesma comemoração, dessa vez na Avenida Paulista, indicando que o centro de importância na cidade deixara de ser a Avenida Tiradentes, transpondo-se para a Avenida Paulista, novo centro de negócios e de residências de famílias econômico-socialmente bem-sucedidas. Nesta, veem-se cidadãos e cidadãs acompanhando o desfile, a presença dessas(es) está registrada nas fotos.



Foto 2: Celebração do Dia da Independência. Soldados em formação durante a parada de Sete de Setembro na avenida Paulista, São Paulo, SP, 7/9/1972. Foto: Alfredo Rizutti/ Acervo do Estadão.

Mais recentemente, já em 2019, outros registros fotográficos nos mostram que a comemoração de 7 de Setembro passa a ocorrer no Sambódromo, um ginásio construído principalmente para abrigar as celebrações de Carnaval, como os desfiles paulistas de Escolas de Samba, festivais variados, passando a servir também às comemorações da Independência.

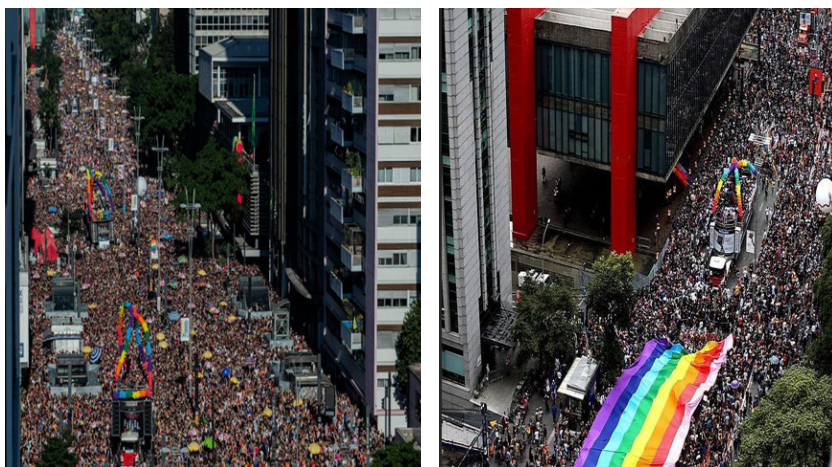


Foto 3: Dia da Independência - 7 de Setembro, 2019, Sambódromo, Anhembi, São Paulo. Foto de Rovena Rosa, Agência Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/desfile-de-7-de-setembro-em-sao-paulo-contou-com-72-mil-participantes>

A reflexão que faço aqui, nessa apresentação em 2021, origina-se na reflexão iniciada em artigo de 2009. Nela, discuti a ideia de que havíamos ampliado a nossa noção de cidadania quando saímos daquela visão um pouco mais restrita de direitos e deveres e conseguido ampliar para o conceito de *cidadania ativa*. Por que falei de cidadania ativa naquela época e volto a chamar a atenção para esse tema em 2021? Justamente por ter percebido que os desfiles cívicos retratados das décadas de 60, 70 e 80 registravam o momento político-social do Brasil em que havia predominado um conceito convencional de cidadania, aquele que dava garantia de direitos e deveres às/aos brasileiras(os). Porém, acreditei ser importante destacar que os espaços para as tais celebrações haviam se deslocado das grandes e importantes avenidas de São Paulo (Avenida Tiradentes, 1922, Avenida Paulista, 1972) para um outro espaço público, o Sambódromo de São Paulo, 2019. Este não era um espaço de circulação cotidiana de pessoas e transportes. Era, sim, um espaço público, porém, localizado fora das vias públicas centrais das quais as/os cidadãos têm poder de uso; dependia das pessoas se deslocarem até lá, por meio de algum tipo de transporte para assistir à referida comemoração. Conceitualmente, seria possível entender essa mudança como perda de espaço público significativo das tais celebrações cívicas quando elas passam a ser exibidas no mesmo espaço em que as escolas de samba do Carnaval? Os dois tipos de manifestação cívica haviam se construído pelo mesmo sentido de cidadania e civismo?

No levantamento sobre tais registros históricos, reconstruí sentidos acerca de suas diferenças: o volume de pessoas da audiência que existia nas ruas, que ia acompanhar o desfile do 7 de Setembro – primeiro na Tiradentes (1922), depois na Paulista (1972) e então no Sambódromo (2019) –, havia diminuído muito. Que sentido dar a essa imagem que havia deixado de compor a paisagem urbana cotidiana e passava a ser exibida entre as moldu-

ras do Sambódromo, um outro tipo de espaço público, porém, de modo mais reservado? Aquele tipo de celebração cívica deixara de evocar as afinidades do passado? Por outro lado, uma outra forma de celebração pública, outro tipo de desfile, dava sinais de que a cidadania ativa (Lankshear; Knobel, 1987) estava se fortalecendo e se manifestando cada vez mais, ganhando mais espaço, o que se constatava na parada do orgulho gay que, então, acontecia na Avenida Paulista (também em 2019) e reunia milhões de pessoas. O conceito desenvolvido pelos referidos autores diz respeito a uma formação cidadã que requer ter iniciativa e postura diante de direitos cívico-sociais e não apenas tomar conhecimento de que tais direitos existem.



Fotos 4 e 5: Parada do Orgulho Gay. Junho / 2019, Av. Paulista, São Paulo. Público durante a 23ª edição da Parada LGBT+, na avenida Paulista, em São Paulo. Foto 4: Eduardo Anizelli/Folhapress. Foto 5: Agência Brasil / EBC.

Considero interessante observar os dois diferentes desfiles fotografados no mesmo ano, em 2019: o Dia da Independência de 7 de Setembro (foto 3) e a Parada do Orgulho Gay em junho (fotos 4 e 5). As diferenças e diversidades das/dos participantes do primeiro desfile não são destacadas. Estão apagadas pelo uso

de uniformes, por meio dos quais a “imagem” que se pretende passar as/aos espectadoras(es) do desfile é da força da homogeneidade que, por sua vez, reforça a representação de união, igualdade, organização, ordem, de que todos [havia presença feminina lá?] “marcham juntos”, “têm o mesmo ideal”. Ali as pessoas consolidavam a ideia de cidadania que, embora tivesse sido construída anteriormente às décadas sombrias de 60, 70 e 80, quando então vivemos o processo de ditadura, imprimem a liturgia do exemplo, da disciplina, da ordem e da manifestação contida.

Como contraste, as imagens da Parada Gay de 2019 (Fotos 4 e 5) reforçam o entendimento de que as/os cidadãs/cidadãos que ali participam desfrutaram maior liberdade e maior participação social do que em tempos passados. Mostram uma outra dimensão de cidadania daquelas vistas nas celebrações abertas do 7 de Setembro (1922 e 1972) e também nas que são comemoradas em espaços reservados, exemplificada na foto de 2019. Os eventos que ocorrem na Avenida Paulista hoje em dia – até nas mais recentes participações políticas, também participações civis – medem seu prestígio pelos quarteirões em que são ocupados nas manifestações. Que sentidos construir para tais fatos? Não me ocorre outra palavra que não seja “conquista” ou “expansão” popular de participação de cidadania na qual vêm à tona os sinais de uma cidade ativa, ou cidadania engajada (Lankshear; Knobel, 1987).

Porém, mais recentemente, vi emergirem dúvidas ou inseguranças a respeito desse “avanço”. Com o advento mundial da pandemia, as participações públicas nas grandes avenidas paulistas ou no Sambódromo passaram a não ocorrer, tendo sido suspensas por razões sanitárias e políticas. No entanto, o que passamos a ver com frequência foram outros modos de

manifestação, como mostra a foto de 23 de maio de 2021, no Rio de Janeiro. Em uma motociata (foto 6), o então Presidente da República lidera motociclistas em uma manifestação de apoio à sua recondução ao governo.



Foto 6: Motociata, 23 de maio/ 2021, Rio de Janeiro. Foto: Agência Brasil



Foto 7: Il Duce, 1933. Benito Mussolini passeava de moto para dar uma ideia de vigor do fascismo, há uns 90 anos. Foto: Reprodução (junho de 1933). Fonte: Estadão. Blog José Nêumanne.

Sinalizo aqui a coincidência de, por ocasião das motociatas, ter me deparado com uma foto de 1933, cerca de 90 anos atrás, onde se vê conteúdo semelhante: um outro grupo de motociclistas, liderado por um líder fascista, em tipo de manifestação de natureza política que chama a atenção pela semelhança com as motociatas de 2019 (Fonte: Estadão. Blog José Nêumanne). Porém, nas imagens das recentes manifestações políticas escondem-se as tensões sociais, culturais e políticas dos últimos anos a qual veio a se somar às tensões da crise mundial gerada pela pandemia de covid-19 (foto 8), aqui neste texto, referindo-se ao Brasil, em que houve um devastador índice de mais de 708.000 mortes, além de mais de 38 milhões de casos confirmados (https://infoms.saude.gov.br/covid-19_html. Acesso em: 9 dez. 2023).



Foto 8: Homem trabalha em meio às sepulturas do Cemitério Nossa Senhora Aparecida, em Manaus. Imagem: Edmar Barros/Futura Press/Estadão Conteúdo

Esse conjunto de crises, crises essas que vinham se acumulando a outras na história do país, suscitou construções distópicas de sentido, criando receios acerca da sobrevivência à epidemia em que se constatou um número jamais visto de mortos, que poderia ter sido evitado se as medidas político-sanitárias corretas tivessem sido tomadas, se a gravidade dos fatos não tivesse sido negligenciada. Só que essa crise político-sanitária veio a desencadear outras, nas várias esferas em que as respectivas fragilidades

foram desnudadas. Indagações postas por tais crises – “o que a gente parece estar vivendo?”, “que fim vai ter isso?”, “para onde vamos? para onde caminhamos?” – acentuaram a consciência/conscientização de que muito havia sido historicamente “varrido para debaixo dos tapetes”.

Entretanto, educacionalmente pensando, devo fazer um adendo justo em relação ao trabalho das(os) colegas professoras(es), destacando o mérito de muitos que, apesar de sofrerem essa crise, na dimensão em que ela afetou todas(os) nós, encontraram saídas criativas e formas de enfrentamento. Isso, apesar das negligências governamentais e apesar do ambiente distópico que víamos, vivenciávamos e sentíamos em nossas peles. As soluções encontradas marcaram muito esse momento educacional! A crise que a gente viveu foi, para mim, uma crise de sociedade. Uma visão de sociedade rompeu-se, evidenciando para muita gente o projeto de sociedade que vem predominando na nossa história e para onde ele nos leva. Adicionaram-se à crise político-sanitária da pandemia as crises da saúde, da educação, de identidade, enfim, uma crise social. Essas geraram mais indefinições, inseguranças, ansiedades nas pessoas em relação aos caminhos a serem seguidos.

Parece, então, que o conjunto de crises nos levou a acentuar a necessidade de estudos e propostas decoloniais sobre as quais temos falado há alguns anos. Estudos e propostas que reacendem os ânimos já vistos nos pensamentos freireanos.

COLONIALIDADE/DECOLONIALIDADE E O PENSAMENTO FREIREANO: APROXIMAÇÕES?

Afirmar que há aproximações entre os estudos sobre colonialidade/decolonialidade e o pensamento freireano é uma asserção que tem adeptos e contestadores; não há certezas. *But who cares?*

Certezas podem também ser vistas como arrogâncias. Nos estudos em questão, é Castro- Gomez (2007) quem fala sobre uma delas, a *arrogância do ponto zero*. Para ele, “a arrogância do ponto zero é a visão colonial do mundo; obedece a um modelo epistêmico implantado pela modernidade ocidental” (p. 79), a visão eurocêntrica. O autor salienta a sua percepção de que todo o projeto da sociedade ocidental segue um plano de modernidade em que “há um ponto zero”, com base, ideais e valores eurocêntricos, ou de predomínio eurocêntrico. O problema presente nesse modelo é o apagamento dos valores da heterogeneidade (observados nas fotos de 1 a 5?), como: das diferenças, das divergências e diversidades presentes aqui na cultura ocidental. A questão indígena, a questão do negro, das/dos homossexuais, das/dos trans, a questão dos que são diferentes, das/dos que são especiais em termos do que veio a ser chamado de “déficits”... enfim, da condição de gênero e todas as outras diferenças, falam de um projeto de sociedade que desejaria apagar as diversidades em prol de uma sociedade binária em que a redução a apenas dois lados – adequados-inadequados; aceitos-não-aceitos etc – facilitaria as classificações e possibilitaria dar primazia a um dos lados, o dos socialmente aceitos, assim “educando” cidadãos/cidadãos com a ideia de que é “natural” que a sociedade seja vista dessa forma.

Nos estudos de decolonialidade, segundo um dos meus levantamentos, constatei que fora e dentro do Brasil, e não necessariamente só ligado à área de linguagens, há colegas que vêm aproximação das ideias de Freire às ideias de colonialidade / decolonialidade. Irwin (2012) é um desses estudiosos. Entende que já havia uma proposta de “decolonialidade como humanização não-iluminista” nas falas e nos estudos freireanos, inclusive cita o que definiu como as “lutas-chave” do filósofo brasileiro: “A luta pela humanização, pela emancipação do trabalho, pela superação da alienação, pela afirmação dos seres humanos como pessoas”

(Freire, 1996, p. 26). Para Irwin (Ibid.), a maior contribuição de Freire para os estudos de decolonialidade são os ideais de humanização. Ou seja, não uma humanização de natureza Iluminista, que vê o homem como o centro do universo, o modelo da sociedade e de superioridade no que tange outros seres vivos, ao que Irwin indaga criticamente: “que homem seria esse?” Responde sua indagação explicando que o “homem iluminista” seria o homem branco, eurocêntrico, que está colocado em patamar privilegiado da hierarquia social, hierarquia essa em que outros tipos de corpos humanos estão inferiorizados. A aproximação que Irwin destaca entre a “humanização” freireana e a decolonialidade estaria (a) na emancipação do trabalho, na qual o trabalho pudesse ser alterado de forma a não ser visto dentro de uma pirâmide participativa; (b) na superação da alienação de forma que as pessoas se conscientizem de que “não é natural que alguns tenham [privilégios, benefícios] e outros não”; (c) pela afirmação dos seres humanos como “pessoas”, na acepção de Freire.



Achei muito interessante Irwin ter trazido a matriz da filosofia freireana, onde ele vai destacar a percepção acerca da relação *subjetividade do saber + realidade sócio-cultural*, como uma forma de decolonialidade. É onde Freire defende que todo sujeito tem o seu saber, que o saber é uma construção das várias pessoas, dos variados humanos, que a ideia de que há conhecimentos superiores é uma construção social ideológica. Logo, seria a subjetividade do saber do sujeito que deveria ser valorizada.

Seguindo essa matriz, creio que podemos interpretar que o ensino deva se voltar para esse contexto sociocultural, levando as pessoas a perceberem que o conhecimento/o saber é construído dentro dos seus contextos, próximos a eles, que o que é tido como “saber” tem valor. E que tudo isso estaria atrelado ao desenvolvimento da subjetividade – onde cada pessoa se faz sujeito –, inclusive como contraste à ideia da objetificação / objetividade da ciência. Não como forma de apagamento da objetividade, mas como forma de levar à compreensão de que a objetividade vale como conceito de um determinado procedimento metodológico; não pode ser valorizada em detrimento da subjetividade, como o próprio Freire (1996) assegurou.

Um terceiro ponto da matriz freireana de Irwin seria sobre transformação. Em tempos freireanos, usava-se o termo conscientização no entendimento de que a partir da realidade sociocultural uma pessoa pode perceber o quanto é possível transformar alguma coisa no seu entorno ou buscar transformações coletivas; conscientizar demandava vir a entender que a realidade não está dada, pronta; ao contrário, ela é construída por pessoas, podendo, portanto, alterar-se na (con)vivência das pessoas. Irwin adiciona que, para Freire, a natureza da opressão dos seus cidadãos não é óbvia nas sociedades dependentes, ou seja, nas sociedades mais liberais [liberais, aqui no caso, na acepção traçada pelo projeto

do liberalismo]. Coloquei-me a refletir se essa visão justificaria o fato de que, em recentes discussões, as questões de transformação, conscientização e decolonialidade se esbarravam uma(s) na(s) outra(s), num possível exercício de reconstrução social, histórica e identitária. Procurei saber se, entre as/os pesquisadoras(es) brasileiras(os), alguma(um)/algumas(uns) via/viam como Irwin, ou seja, de que há uma aproximação das premissas de colonialidade /decolonialidade com as reflexões sobre opressor e oprimido, me perguntando: quem mais compartilha dessa ideia? Seria interessante saber isso para nós que estamos trabalhando com línguas / línguas estrangeiras / línguas outras como sendo as instâncias privilegiadas para discutirmos a dialógica-dialética do eu e do outro? E mais um outro ponto que julguei relevante seria conhecer mais sobre a aproximação das ideias freireanas com o projeto no qual estamos engajados, atualmente, que é o projeto de letramentos, de uma educação crítica.

OPRESSORES, OPRIMIDOS, COLONIALIDADE/DECOLONIALIDADE

Verifiquei, sim, que há colegas brasileiras(os) de diferentes campos de educação reafirmando a aproximação entre a *Pedagogia do Oprimido* e o projeto de colonialidade/decolonialidade. Brasileiros e muitos outros de origem hispânica trabalham o paradigma colonialidade-modernidade, aludindo-o ao conceito de Freire sobre a *Pedagogia do Oprimido*, uma vez que ela propõe formas de desconstruir o mito da estrutura opressora colonial e a perspectiva pós-colonial, “que assinala diferentes estratégias para desconstrução do mito do eurocentrismo”, como afirma a brasileira Camila Penna (2014). Também na obra do pesquisador brasileiro Wildson Luiz Pereira Santos (2008) encontrei essa relação entre opressor e oprimido e colonialidade/decolonialidade. E em outros:

José Batista Neto; Eliete Santiago (2016), sem o intuito de esgotar a lista de todas(os). As leituras me indicaram que essa relação [colonialidade/decolonialidade e opressor-oprimido] é, então, identificada quando salienta o tipo de sentimento e pensamento verificado nas pessoas que acham muito natural existir alguém que é superior e alguém que é inferior; que o padrão é superior às/ aos trabalhadoras(es); que alguém nasce mesmo para exercer tal função, tal posto na sociedade; é assim mesmo, é tudo natural e normal que assim seja.

Para as pessoas que vêm assim, a desigualdade social é uma estrutura imutável: sempre foi assim, por que agora haveria de mudar? A própria situação de miséria é entendida em muitos casos como fatalidade e não como desigualdade. Assim, “o oprimido” na acepção freireana se vê como “autodesvalia”, ou seja, aquele que introjeta em si a visão que o opressor possui dele: incapaz, preguiçoso, indolente, que nada sabe. A “colonização cognitiva” – conforme Dos

Santos (2008), Penna (2014), Neto; Santiago (2016) nomeiam os elementos cognitivos internalizados pelos oprimidos, constitutivos da “razão” da estrutura opressora representada nas crenças ou visões de mundo destes – ou a “colonização do ser” – como definem estudiosos do giro decolonial, como Castro-Gomes (2009), Dussel (2005), Quijano (2000) e outros - leva as pessoas a pensarem e verem o mundo a partir de categorias que as colocam na posição de oprimido. E tem mais, embora as contradições sejam vistas como naturais, fazem crescer nas pessoas que assim se sentem a ideia de que um dia também querem “ser o homem ideal” da sociedade, ou seja, como o padrão, o opressor. Praticamente em um misto de sentimento de medo, repulsa e admiração ao mesmo tempo. Seria a partir de um processo de decolonialidade, ou seja, de conscientização ou de desenvolvimento crítico, como se dizia

na década de 60 de Freire, que a colonização do ser seria problematizada e poderia se direcionar para a busca pela libertação dessas ideias, desse jeito de pensar e viver.

Verifico a convergência nos autores Dos Santos (2008) e Penna (2014), Neto e Santiago (2016), na atenção dada entre a obra de Freire acrescida da literatura pós-colonial dos trabalhos de Dussel (2000) e Quijano (2000), que seria a predominância do raciocínio dialógico. O que seria isso? Fazer com que a pessoa entendesse essa relação entre *eu e o outro*, ou seja, *eu e o meu meio*. Nesse caso línguas e linguagens passam a ser um aprendizado privilegiado para se compreender a perspectiva decolonial entre *eu e o outro* para, por exemplo, quebrar / decolonizar a visão de que aquilo que vem de fora é melhor, de que existe um outro que é melhor do que o eu, ou ao contrário, existe um eu que é melhor do que o outro, enfim de se quebrar e se romper certos modos de ver o mundo e com isso promover a tolerância às diferenças, a convivência com as diferenças.

AS IDEIAS FREIREANAS E O PROJETO DE LETRAMENTOS / EDUCAÇÃO CRÍTICA

Com relação ao projeto de letramentos, Freire é visto e amplamente reconhecido como sendo o grande pai da teoria crítica em educação, da teoria crítica social. Esse reconhecimento vai muito além dos autores que eu trago aqui. Inclusive, vários estudiosos desenvolveram outros pensares a respeito de Freire em seus vários países, como o grupo (New London Group, 1996) que, nas últimas três décadas, desenvolveu um projeto de renovação da educação por meio da revisão no conceito de letramentos/ alfabetização. Ao reverem o processo do ler e do escrever e o papel social desses aprendizados, os integrantes do grupo propõem uma crítica sobre a educação e a sociedade atual, objetivando provocar reflexões e a

mudança de *habitus*, por meio dos processos educativos; *habitus* esses ligados ao modo de ver, de pensar e à compreensão sobre o mundo. Relaciono essa reflexão com a conhecida visão de Freire em que ele fala sobre o ler, como um ato que se constrói numa conjunção entre a linguagem escrita e a leitura de mundo do aprendiz ou do leitor.

Muitos de nós temos discutido essa perspectiva de que, na “alfabetização” ou nos “letramentos”, ler a palavra significaria compreender a relação da palavra com o mundo, com a sociedade. A leitura de mundo vem a ser, portanto, mais ou igualmente importante do que a palavra. Essa perspectiva é a que sustenta também os letramentos críticos. Logo, o Projeto de Letramentos [que envolve multiletramentos, letramentos críticos, visuais, digitais] vem a ser um projeto de revisão educacional do modo convencional de escolarização.

Com todas essas reflexões, fiquei muito instigada a pensar sobre um projeto *outro* [alternativo?] de educação. Há certo tempo reflito sobre isso e essa questão se tornou muito mais presente com a crise político-pandêmica, quando ainda mais preocupada fiquei se essa educação que está aí dá conta ou não de novos desafios que passamos a conhecer/reconhecer. Na minha avaliação, ela não dá conta mais de atender a sociedade como essa se apresenta. Já temos feito propostas de alteração na formação de professores. São alterações na forma de ver como que a formação de professores poderia desenvolver e trabalhar um projeto crítico dentro de parâmetros mais decoloniais. Também em termos estruturais, em termos de currículo etc, tenho indagações, que apresento para vocês:

- Será que um aluno precisa ficar quatro horas por dia ou às vezes até 8 horas por dia na escola?

- Será que precisa ter um professor para cada disciplina mesmo?
- Será que precisa ter aulas todos os dias?
- O aluno precisa ir à escola todo dia?
- Será que as salas de aula, que parecem caixas, e os prédios, que também parecem caixas, são a melhor forma de espaço de convivência dos alunos? A gente pede tanto que o aluno pense fora da caixa e coloca os alunos nessas caixas...
- Será que a gente volta ao presencial?
- Será que a gente promove um ensino híbrido?
- Será que fica só com ensino *on-line*?
- Continuamos a ter um currículo eurocêntrico?
- Ainda vamos ter pessoas acentuando o valor de uma língua estrangeira de acordo com o seu respectivo centro, ou seja, se são línguas hispânicas que seja espanhol da Espanha, se é na língua inglesa que seja da Inglaterra ou dos Estados Unidos? É uma ideia antiga, eu sei, hoje já a discutimos com mais tranquilidade.
- Será que deveríamos ter mesmo um currículo comum?
- Será que o currículo comum dá conta da formação educacional, da cidadania ativa, principalmente, em países com a dimensão do nosso em que existem tantas diferenças?
- Será que o currículo comum realmente atende essas diferenças?
- Será que precisamos ter 12 anos de Educação Básica e de quatro ou cinco anos de ensino superior?

Ando muito pensativa! Vocês devem estar querendo saber se eu encontrei respostas para todas as indagações. Não creio que eu tenha respostas, mas fiquei instigada a pensar e, então, a convidar mais pessoas a pensar comigo sobre esses outros projetos de educação. Até porque eu tenho defendido muito a ideia de que precisamos ter um novo plano escolar, uma nova academia... e que essa antiga academia talvez já não atenda mais a sociedade que temos.

Ao me permitir tais reflexões, tracei modos da resistência e me coloquei a imaginar caminhos de reexistência, como um futuro social e educacional no Brasil. Seria pela desconstrução conceitual das nossas escolas, dos nossos saberes, das nossas disciplinas, da nossa forma de ver o aluno? Talvez sim. E de todas essas ideias que apresentei, já temos vários estudos acontecendo. E por que não conseguimos transformá-los ou trazer alternativas *outras* diferenciadas para essas noções?

Então, algumas dessas ideias são sobre políticas. Eu vou falar de ideias de uma colega fora do Brasil, que vem de um contexto que tem muita afinidade com o nosso. Aqui no Brasil, freireanamente, já somos adeptos e já colocamos em prática muitas das propostas/proposições dessa colega da África do Sul. Mesmo quando não acontecem de maneira oficial ou formalizada, acontecem pelas brechas. Hilary Janks (2010) discute as políticas com “P” maiúsculo e as políticas com “p” minúsculo. As primeiras [políticas com “P” maiúsculo] seriam as políticas desenvolvidas governamentalmente: acordos do governo no comércio mundial de paz da ONU; políticas referentes à ética em relação ao genocídio religioso e tribunais mundiais; políticas sobre a globalização e a nova ordem de trabalho etc.

Mas o que ela chama atenção é para os micropoderes [de todas/todos nós] que se manifestam por meio das políticas com

“p” minúsculo, que são essas do dia a dia, as quais ela nomeia “micropolíticas do cotidiano”. Essas referem-se a escolhas e decisões feitas por professoras/professores/pessoas diante de seus contextos locais, a cada minuto. Entendo que uma boa parte das “micropolíticas do cotidiano” representam ações decoloniais, da nossa atuação docente.

Políticas com “P” (maiúsculo) refere-se a	Políticas com “p” (minúsculo) refere-se a
✓ governo e aos acordos de comércio mundial e de paz da ONU ✓ Ética, genocídio religioso e tribunais mundiais ✓ <i>Apartheid</i> e capitalismo global, lavagem de dinheiro e imperialismo linguístico ✓ Inequidades entre as políticas do norte e do sul ✓ Petróleo, camada de ozônio, engenharia genética e clonagem ✓ Os perigos do aquecimento global / mudanças climáticas ✓ Globalização, nova ordem de trabalho e comércio na Ásia	✓ Micro-políticas do cotidiano ✓ Escolhas e decisões de cada minuto que fazem as pessoas serem o que são ✓ Desejos e receios; como os construímos e somos construídos por eles ✓ Políticas de identidade e local ✓ Pequenos triunfos e derrotas ✓ Perdedores e ganhadores; os que têm e os que não têm, homofóbicos e suas vítimas ✓ Como tratamos os outros no cotidiano ✓ Se aprendemos ou não a língua de alguém [do outro] ✓ se agimos a favor do planeta reciclando o nosso lixo ✓ Se levamos a sério a perspectiva feminista que considera o que é pessoal como político

Figura X: Políticas com “P” maiúsculo; Políticas com “p” minúsculo. (Janks, 2010, tradução minha).

Ideias que remetem ao projeto de decolonialidade também são encontradas nas propostas de Hellen e Mcelhinny (2017), quando esses salientam a relevância da revisão entre a História com “H” maiúsculo, tida como a oficial, e a história com “h” minúsculo, que seria a história dos não vencedores, ou dos oprimidos, dos que foram deixados fora de uma construção histórica de certos interesses. Propõem a reconstrução histórica sobre (a) a diferença social e a desigualdade social, (b) a operacionalização do poder por meio dos valores e recursos e (c) a cidadania e legitimação do

acesso diferenciado. Uma reconstrução que não necessariamente apagaria a “História oficial”, mas que promoveria a percepção de que não há uma única versão histórica para os registros e fatos; de que há fatos e versões não registrados; de que a versão oficial refletiria interesses. Também as propostas de Hellen e Mcelhinny (2017) seriam micropolíticas do cotidiano visando propósitos decoloniais?

REFLEXÕES E PROSPECÇÕES

Iniciei a minha fala salientando algumas crises pelas quais passamos recentemente e ao longo dos anos: a pandemia, que revelou uma crise político-sanitária, que diante da falta de acesso, de restrições por preservação de saúde ou por impedimentos deliberados, me levou a retomar reflexões sobre cidadania, participação social, agência, um militarismo à espreita, aberturas e fechamentos, sobre as possíveis aproximações entre as ideias freireanas e os estudos decoloniais como projetos de futuro.

E sobre tais projetos, compartilho com vocês duas últimas reflexões/talvez prospecções. A primeira diz respeito à expansão nos modos de ver como forma de reconstruir sentidos a cenários histórico-socialmente consolidados. A gente costuma achar que existe um modo de ver que é natural a todas e todos, ou seja, que a gente nasce e enxerga, portanto, todas(os) nós vemos de maneira igual. Porém, já sabemos que não é bem assim. Há todo um aprendizado social e cultural no ato de ver como destaca Mitchell (2008, p. 13): “ver parece ser uma habilidade fácil e naturalmente adquirida [...] considerando-se que a linguagem visual é tida como “universal” e “natural”, [...] mas ela precisa ser aprendida”. Mais recentemente, a ampliação do conceito de linguagem que a ontologia e as epistemologias digitais nos fazem conhecer reafirmam a importância da retomada sobre os atos de “olhar e ver”, agora como reafirma Beiguelman (2021)

[...] boa parte do entretenimento de massa, com exceção da indústria de games, funciona sob os princípios que se conformaram no século XIX, sugerindo um mundo regido por uma subjetividade introspectiva, que contempla imagens como se delas estivéssemos separados por uma linha divisória. [...]

Essa linha sugere a conformação de dois campos: o do que olhamos e o que é visto. E por mais que estejamos epistemologicamente confinados a esse regime de visão, é importante frisar que isso não é atávico ou natural da fisiologia humana. Corresponde a uma experiência histórica, na qual uma forma de fruição e percepção das imagens se impôs, em detrimento de outras (Beiguelman, 2021, p. 18-19).

De que modo *outro* precisaríamos ver? Ou *o quê* precisaríamos *rever*? A sociedade? A educação? Os planos de escolarização da escola-universidade? Os conceitos aprendidos nas escolas, universidades e na sociedade dominante? Essa só poderá ser uma resposta coletiva, de coletivos que concordam com o *rever*. Como um estudioso dos Letramentos, Gee (2004) entende que deveríamos nos desapegar dos conteúdos que são um fetiche do projeto educacional ocidental:

Em boa parte dos planejamentos, quando se pensa no ensino ou aprendizagem de algo, define-se o “domínio” do que deve ser ensinado/aprendido. [...] Ter fetiche por conteúdos pode representar uma barreira na implementação de novas perspectivas nas escolas e universidades” (Gee, 2004, p 117).

Concordo que muitos dos conteúdos que são trabalhados na formação do professor representam esse conceito de fetiche. A educação crítica e decolonial vem apresentando revisões, como

a *Pedagogia Pública* (Giroux, 2005) que se refere às práticas promovidas pelos multimeios neoliberais (TV, por ex.) e que culminam por ‘naturalizar’ atitudes de humilhação quando se trata de competições, reforçando hierarquias e diferenças sociais, disciplina exacerbada; a *Pedagogia das Margens* (Giroux, 2005, p. 20) que respeita as noções de diferença e considera uma perspectiva política e cultural mais ampla, redefinindo a visão tradicional de comunidade, língua, espaço e possibilidade (de modo a incluir as margens); a *Pedagogia de Evento* (Biesta, 2014), que defende a não necessidade de a educação [e a sociedade] limitar-se a reproduzir o que já existe; que a lógica não se reduz a causa e efeito; que entende que os “riscos” na educação [outra; diferenciada] são inevitáveis [na agência, na criação diante do inesperado ou inadequado]; os “Letramentos Críticos” (Luke, 2004, 2019), uma abordagem crítica que implica revisão nos conceitos sobre língua e letramento; compreensão sobre o impacto desses conceitos nas capacidades individuais e rumos de vidas; revisão nos pilares institucionais, nas esferas políticas e cívicas das culturas locais e vidas sociais. As ideias estão aí para nos provocar. A história recente está aí não apenas para nos indignar, mas para nos mover. Temos boas motivações para buscar e encontrar as forças coletivas de grupos, para alterar os modos de ver esse panorama, apesar dos desafios aqui focalizados. Enfim, tomara que coletivamente a gente não deixe morrer a ideia de fazer algo por um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

- BEIGUELMAN, G. **Políticas da Imagem**. Vigilância e Resistência na Dadosfera. São Paulo: Ubu Editora, 2021.
- BIESTA, G. **Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy**. Boulder: Paradigm, 2010.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

CASTRO-GOMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *El Giro Decolonial*, p. 79-91, 2007.

DOS SANTOS, Wildson L. P. Scientific literacy: a Freirean perspective as a radical view of humanistic science education. Bloom, Jeffrey W., Deborah Trumbull (Section Coeditors) Issues and Trends, *Wiley InterScience*, 21 July 2008. Disponível em: www.interscience.wiley.com. Acesso em:

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, E. (comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Clacso, 2000.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEE, J. P. **Situated language and learning**. New York; London; England: Routledge, 2004.

GIROUX, H. **Border crossings**. 2nd ed. New York; London: Routledge, 2005.

HELLEN, M.; MCELHINNY, B. **Language, capitalism, colonialism: toward a critical history**. Toronto: University of Toronto Press, 2017.

IRWIN, Jones. **Paulo Freire's philosophy of education**. Origins, developments, impacts and legacies. London; New York: Continuum, 2012.

JANKS, H. **Literacy and power**. New York; London: Routledge, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Critical literacy and active citizenship. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (ed.). **Constructing critical literacies**. Teaching and learning textual practice. St Leonards: Hampton Press, 1997. p. 95-124.

LUKE, A. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 21-29.

LUKE, A. Educational policy, narrative and discourse. New York; London: Routledge, 2019.

MITCHELL, W. J. T. Visual literacy or literary visualcy? In: ELKINS, J. (ed.). **Visual literacy**. New York; London: Routledge, 2008. p 11-29.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: Expanding views. In: GONÇALVES, G. R. *et al.* (org.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2009. p. 177-189.

NETO, José Batista; SANTIAGO, Eliete. Contribuições de Paulo Freire para o Pensamento Educacional Latino-Americano. **Interitórios** | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 2, n. 2, 2016.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Designing social futures. **Harvard Educational Review**, 66, p. 60-92, 1996.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 8, n. 2, 2014. ISSN 1984-1639.

QUIJANO, A. Coloniality of power: eurocentrism and Latin America. **Nepantla: Views from the South**, 1(3), p. 533-583, 2000.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) EM TEMPOS DE MANDONISMO: UMA EXPERIÊNCIA PARA E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mariângela Graciano
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)



INTRODUÇÃO

Este trabalho sistematiza a exposição e o debate empreendidos no painel “Contribuições de Paulo Freire para a educação em geral e para a formação docente”, organizado no âmbito do VIII Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas – Formação de professores de línguas em tempos de crises sociais: construindo reexistências, e realizados em formato virtual em 16 de setembro de 2021.

Assim como na exposição, dou início a este texto, humildemente, alertando a(o) leitor(a): não pesquiso a obra de Paulo Freire. Tanto na pesquisa de Mestrado, quanto na de Doutorado, o campo de produção é a Educação de Jovens e Adultos, especificamente, a educação de pessoas privadas de liberdade ou egressas do sistema prisional.

Paulo Freire foi chamado a participar das reflexões sobre a educação de mulheres presas, tema de investigação no Mestrado (Graciano, 2005), pelas próprias detentas, que insistiam em manter

seu encantamento com a sala de aula mesmo com a precariedade de condições e violências – físicas e simbólicas – às quais eram submetidas para estudar.

Insistiam em justificar este esforço não pela desgastada e inverossímil promessa de acesso ao mercado de trabalho, quando reconquistada a liberdade¹, ou mesmo a possibilidade de redução da pena². Falavam que estudar ajudava a sentirem-se gente, estimulava sonhos quando sozinhas na cela, dava prazer por serem reconhecidas por suas mães e filhos como inteligentes... ora.... falavam de transformação da realidade, da vida no presente, e aí Paulo Freire se juntou à conversa com seu “inérito viável”, conceito formulado em *A Pedagogia do Oprimido*, vinculado à compreensão e à superação das condições que desumanizam (situações-limite) por meio de ações, ou tomada de posições, concebidas no processo de estudo da realidade.

Assim, em 2015, quando assumi a responsabilidade pela Unidade Curricular (UC) Educação de Jovens e Adultos (EJA): diversidade e práticas educativas”, que integra o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), o pensamento de Freire foi adotado como referencial teórico e metodológico, não apenas para a compreensão dos temas relacionados à EJA, mas também na sua organização e estruturação.

Dessa forma, as reflexões aqui apresentadas estão baseadas nesta experiência de formação inicial de professores(as) para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica estabelecida pelos Artigos N° 37 e N° 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 9.394/1996).

1 As mulheres entrevistadas apontavam a redução do mercado formal de trabalho para a população em geral, restrição que seria ampliada pela condição de egressas do sistema prisional.

2 A remissão penal pelo estudo foi inserida na Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984) pela Lei nº 12.433/2011; até esta data, no entanto, o benefício era uma concessão de juízes(as), discricionariamente.

Apesar da obrigatoriedade da oferta de cursos e exames de certificação com vistas à elevação da escolaridade de pessoas jovens e adultas e de uma demanda potencial de 59.484.124 (IBGE, 2018)³, a formação inicial docente para a EJA ainda enfrenta inúmeros desafios, seja nos cursos de Pedagogia ou Licenciaturas (Soares, 2008; Laffin, 2018).

Também é preciso considerar que, em que pese a ampliação da afirmação dos direitos educativos da população jovem e adulta brasileira, resultante de ações e políticas nacionais, empreendidas no período de 2003 a 2015, o número das matrículas da modalidade vem caindo desde o final da primeira década do milênio (Ireland, 2012 e outros).

O período inaugura a assunção da reponsabilidade pela oferta da EJA pelo Governo Nacional, tanto pela garantia de recursos financeiros e materiais, constituição de programas e projetos específicos, quanto pelo reconhecimento da diversidade do público destinatário. Ireland (2012), analisando a aparente contradição entre a ampliação de recursos e a queda das matrículas, elenca o que denomina os três principais desafios: 1) sensibilização da demanda, o que implica a atuação ativa do Estado em informar e estimular a população com baixa ou nenhuma escolaridade a procurar a escola; 2) elevação da qualidade dos cursos, de maneira a superar a noção compensatória por meio da garantia do acesso à produção do conhecimento, considerando as experiências culturais anteriores, dimensão esta diretamente relacionada à formação docente específica; e 3) a necessidade de políticas intersetoriais, única possibilidade de garantir a permanência das(os) educandos(as) na escola, reconhecendo que o grupo não foi privado apenas do direito educativo, mas de todos os direitos.

3 O número é a somatória das pessoas com 15 anos ou mais analfabetas (9.914.000), com aquelas que não concluíram os anos iniciais do Ensino Fundamental, classificadas como analfabetas funcionais (49.570.124).

As possibilidades de reordenamento e aperfeiçoamento das políticas para a EJA foram abortadas a partir de 2016, período posterior ao afastamento da presidenta Dilma Rousseff, quando sofreram intensas restrições, com a extinção de estruturas administrativas, programas e projetos. Ao mesmo tempo, normas político-administrativas foram elaboradas, corrompendo os princípios e as funções previstas para a EJA (CEB/CNE, 2000), de forte inspiração freireanos, herança da Educação Popular (Streck; Rosa, 2019).

E é justamente neste contexto que o centenário de nascimento de Paulo Freire, reverenciado em diferentes países, nos provoca – e convoca – a refletir sobre a formação docente em tempos de mandonismos e desmontes. No caso deste texto, especificamente a formação para atuação em uma modalidade periférica no sistema educacional e destinada a populações periféricas, conforme contata Arroyo (2017).

PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO INICIAL – BREVE RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

As reflexões sobre a experiência da oferta da UC “EJA: diversidade e práticas educativas” foram formuladas da análise de documentos e registros feitos em diferentes momentos de seu desenvolvimento, entre os anos de 2015 e 2021. Foram 14 turmas, organizadas semestralmente nos períodos vespertino e noturno, totalizando cerca de 610 estudantes.

Foram tomados como fontes de informação documentos que registram os conhecimentos prévios sobre EJA e a obra de Paulo Freire; as expectativas em relação à UC; a síntese das sessões de debates sobre as obras de Paulo Freire; e síntese da avaliação do curso e e autoavaliação, realizadas ao final de cada período.

CONSTRUINDO O CURRÍCULO

Durante a oferta presencial da Unidade Curricular (UC), entre 2015 e 2019, no primeiro dia de aula, durante o momento da apresentação de educandos(as) e educadora, as(os) estudantes foram convidados(as) a se manifestarem publicamente, e suas respostas registradas por mim. Este processo de apresentação durava, em média, cerca de 1 hora, com a participação de aproximadamente 45 estudantes por turma. Os encontros tinham duração de quatro horas, o que possibilitava a participação de todas(os) os estudantes, convidados(as) a compartilharem experiências de formação, dentro e fora do sistema escolar. O exercício nos levava à classificação das atividades para, posteriormente, construirmos coletivamente os conceitos de Educação Formal, Não Formal e Informal (Trilla, 2008).

As reflexões nos levaram, sempre, a duas conclusões: a primeira é que o objeto de estudos da UC é a Educação Formal ofertada à população jovem e adulta com baixa ou nenhuma escolaridade; e a segunda, conseqüentemente, é que todas as pessoas, ao longo de suas vidas, passam por processos de formação fora da escola, seja em atividades de caráter Não Formal, ou em diferentes espaços de convivência social, portanto, todas são produtoras de conhecimento.

Este diálogo inicial tem como objetivo principal a introdução das características da Educação de Jovens e Adultos – sempre lembrando que a sala de aula da UC é também uma turma de jovens e adultos. No entanto, tem sido um importante espaço para conhecer a produção cultural das(os) estudantes e suas trajetórias acadêmicas e de militância social e política, informações essenciais para organização dos encontros e propostas de atividades.

Ao longo dos anos, a condução da conversa tem revelado a presença de pessoas egressas da EJA na turma. Trata-se, simultaneamente, de uma evidência do processo de democratização do acesso ao Ensino Superior para as camadas populares e da oportunidade de uma interlocução privilegiada ao longo do curso, uma vez que estas(es) estudantes contribuem com reflexões que expressam demandas, anseios e frustrações das(os) educandos(as) da EJA.

Em 2020, em virtude do isolamento social imposto pela pandemia de covid-19, os encontros síncronos foram realizados semanalmente por um período de duas horas na plataforma Google Meet, com a sondagem inicial feita por meio de um formulário disponibilizado na plataforma Sala de Aula (Google), e as respostas registradas por meio eletrônico. As duas horas do encontro inicial foram dedicadas à discussão do programa da UC.

Depois da delimitação do “objeto cognoscente” (Freire, 2015) e da constatação da vocação ontológica de “ser mais” (Freire, 1987), reconhecendo que a escola é um importante espaço de produção de conhecimento, mas não o único, o passo seguinte é a definição do programa de estudos.

Nesta fase é apresentada uma proposta inicial, construída com base na produção de conhecimento sobre a EJA, temas e demandas emergentes do contato da Universidade – em diferentes espaços – com educandos(as) e educadores(as) da EJA, arcabouço normativo da modalidade e, destacadamente, nas indicações feitas pelos(as) estudantes da turma antecessora.

Nesta etapa é analisada pelo grupo a pertinência dos temas, bibliografia, dinâmicas e processo de avaliação.

A discussão do programa de estudos foi um processo construído ao longo dos anos. Nos dois primeiros anos esta sessão inicial era apenas de apresentação, um informe, um ato de transferência

de informação. Ao longo do curso, as reflexões das(os) estudantes, seus interesses e curiosidades (Freire, 1996) manifestos traziam para a sala de aula novos temas ou abordagens de estudos.

Esta observação, somada ao resultado da avaliação do percurso e à opção política de pelo menos tentar exercer a docência progressista (Freire, 1996), tem resultado em ampliação do espaço para a construção dialógica da seleção de conteúdos, ou, currículo (Arroyo, 2017).

Não se trata de assumir conduta licenciosa (Freire, 1996) e transferir para as(os) estudantes a responsabilidade docente advinda do conhecimento que deve ter da área de atuação (Urpia, 2020). Ao contrário, trata-se de colocar este conhecimento, que lhe permite contemplar o “objeto cognoscente” de variadas perspectivas, a serviço de aguçar a curiosidade das(os) estudantes, de um lado, e, de outro, permitir-se a curiosidade sobre temas e experiências vividas que, analisadas à luz dos referenciais teórico-metodológicos pertinentes, tem resultado em importante produção de conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos.

A diversidade do público da EJA tem sido alvo de muito interesse por parte das(os) estudantes, o que tem exigido de nós – docente e discentes – um árduo e delicioso trabalho de pesquisa bibliográfica e identificação de experiências educativas e seus sujeitos. Temos exercitado a do-discência, de que nos fala Freire

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico” (Freire, 1996, p. 28).

SISTEMATIZANDO O CONHECIMENTO

Por fim, neste primeiro encontro é definido o processo de avaliação das aprendizagens. Os instrumentos têm variado ao longo dos anos, mas permanece o princípio de garantir pelo menos uma produção individual, mobilizando conhecimentos teóricos e práticos sobre a EJA, e duas produções – uma individual e outra em grupos de trabalho – referenciadas na leitura de uma obra de Freire.

Sobre a produção individual sobre a EJA, partimos da proposta de duas questões dissertativas, no formato escrito, para a primeira turma da UC, em 2015, e estamos, neste momento, exercitando trabalhos temáticos, de livre escolha, em formatos também livres.

Esta tem sido uma experiência bastante animadora, desenvolvida nos dois anos de isolamento social, 2020 e 2021, quando, impedidas(os) de visitar experiências da EJA – elemento que trazia dados empíricos fundamentais para as reflexões –, foi proposto que cada estudante escolhesse tema ou aspecto da EJA para desenvolver no formato que trouxesse segurança na comunicação. Os resultados dos trabalhos superaram as expectativas.

De maneira geral, o desenvolvimento dos temas envolveu diferentes técnicas de pesquisa. Os recursos remotos foram utilizados ampla e criativamente para buscar contato com educadores(as) e educandos(as) da EJA. As redes sociais foram tomadas como campo de pesquisa, assim como familiares foram identificados(as) como sujeitos da EJA e nos ajudaram a compreender as condições de exclusão, mas também de acesso e permanência à escola. As redes de ensino dos municípios de origem⁴ foram investigadas sobre a oferta da modalidade e agentes políticos mobilizados.

4 Com a imposição do isolamento social e as restrições econômicas, muitos (as) estudantes retornaram à casa das famílias.

Sobre o formato, os textos dissertativos perderam a exclusividade na sistematização do conhecimento, e poesias, cordéis, peças audiovisuais e *podcasts* foram produzidos. Pode-se afirmar que a EJA foi analisada – e cantada – em verso, prosa, imagens e sons.

Em relação aos estudos sobre o pensamento de Paulo Freire, a proposta é a leitura, em média, de quatro obras, elaboradas em momentos distintos da produção intelectual do autor: *Educação como prática da liberdade* (1967); *Pedagogia do Oprimido* (1974); *Pedagogia da esperança* (1992) e *Pedagogia da Autonomia* (1996). A turma do período noturno, de 2018, além dessas, pediu a inclusão de *Extensão ou Comunicação?* (1971); e *Cartas à Guiné-Bissau* (1977).

Cada estudante escolhe uma das obras para leitura e, ao longo do último mês da UC, são organizados grupos responsáveis por apresentar suas reflexões, de maneira geral e de forma específica, sobre possíveis contribuições da obra para a formação docente.

Depois do debate, até 2019 cada grupo produzia um breve relatório sobre a experiência. Nos anos de 2020 e 2021, o diálogo com os(as) estudantes apontou a impossibilidade da realização de trabalhos em grupo em virtude das rotinas familiares e das condições desiguais de acesso ao meio remoto, e as reflexões sobre a experiência da leitura de Freire foram feitas individualmente.

Reconhecendo-se pesquisadores(as) e intelectuais, as(os) estudantes das turmas de 2021 demandaram que suas produções fossem publicadas, em forma de coletânea, como uma maneira de reverenciar o legado de Paulo Freire e registrar sua produção de conhecimento⁵.

5 No momento da finalização deste texto, estamos trabalhando juntas(os), docente e estudantes, na produção “do nosso *e-book* Paulo Freire”, como chamam os(as) estudantes. A ideia é que o lançamento seja feito no fim do primeiro semestre de 2022.

Também houve a proposta de publicação dos trabalhos temáticos, mas, diante da impossibilidade em razão das questões operacionais, o grupo decidiu pela organização do blog EJA: diversidade e práticas educativas, de maneira que sua produção de conhecimento fique disponível para o público em geral.

AVALIANDO A PRÁTICA

Nesta etapa os(as) estudantes são convidadas(os) a avaliar o curso no que se refere aos: 1) temas; 2) bibliografia; 3) dinâmica; 4) processos de avaliação; e 5) autoavaliação. É utilizado um questionário com perguntas abertas. Entre 2015 e 2019 esta avaliação era entregue anonimamente, durante o último encontro, dedicado à atribuição das médias finais, que são concedidas em diálogo privado entre estudante e docente, com base na revisão das atividades elaboradas e participação nos encontros.

Este é um processo bastante demorado, e muito interessante, e, durante este período de conversas privadas, os demais integrantes da turma produzem suas avaliações e deixam numa carteira, aleatória, sem o nome.

Na versão ADE - Atividades Domiciliares Especiais, mediação utilizada no período de isolamento social durante a pandemia de 2019, infelizmente, não foram possíveis as conversas individuais, e os questionários foram respondidos na plataforma Sala de Aula, pondo fim à possibilidade do anonimato.

As(os) estudantes são informados(as) previamente que seus apontamentos sobre a organização da UC serão considerados na formatação da proposta de programa para o próximo semestre letivo de oferta, e assim tem sido feito desde 2016. Sobre o processo constante de avaliação da UC, lembro que, segundo Freire

em reunião com educadores populares na década de 1980 (Urpia, 2020), uma das virtudes da(o) educador(a) progressista é avaliar permanentemente sua prática e, humildemente, transformá-la em diálogo com educandos(as).

CONTEXTO E PROCEDIMENTOS

Desde a sua inserção no currículo, em 2015, a “UC EJA”, como é chamada pelas turmas, tem caráter obrigatório no curso de Pedagogia, mas pode ser cursada facultativamente pelos estudantes dos cursos de História, Ciências Sociais, Letras, Filosofia e História da Arte.

Entre as pessoas matriculadas, cerca 70% são da Pedagogia – são obrigados -, portanto, 30% estão em formação nas licenciaturas e procuram a UC voluntariamente. Entre estes últimos, de acordo com os depoimentos iniciais, ler Paulo Freire é o principal estímulo para frequentar a UC EJA. Alguns(mas) dizem que foram informados(as) sobre as obras de Freire na bibliografia do programa publicado oficialmente, mas a maior parte informa que colegas indicaram a presença de Freire nesta UC em contatos pessoais e também nas redes sociais.

Em relação às(aos) estudantes de Pedagogia, é bastante recorrente o anseio por conhecer mais sobre a obra do autor.

Mas, afinal, de onde vem esta curiosidade sobre Paulo Freire entre pessoas, em sua maioria, jovens? Esta pergunta foi imposta pelo tempo, ou seja, não era uma questão inicial para a organização da UC, mas, com o passar dos anos e a recorrente referência a Paulo Freire como estímulo aos estudos, foi inserida, nos últimos dois anos, durante a conversa inicial sobre, quando e se o(a) estudante cita o autor espontaneamente.

O conjunto das respostas indica que poucas são as pessoas estimuladas pelas críticas conservadoras ao pensamento do autor. As relações familiares são um importante estímulo, havendo muitos relatos de mães professoras ou militantes de movimentos sociais. Uma parcela considerável de estudantes tem contato com o pensamento freireano na militância em movimentos sociais, mas, de forma muito particular, pela proximidade ou atuação em Cursinhos Populares. Estudantes egressos das escolas técnicas da rede estadual (Etecs) indicam ter tido contato com o autor durante a Semana Paulo Freire, evento realizado anualmente, organizado com mostras e apresentações de trabalhos produzidos pelos(as) estudantes. Em 2020 duas estudantes afirmaram ter lido *Pedagogia do Oprimido* durante o período das “ocupações das escolas estaduais”⁶.

Em comum, as(os) estudantes conheceram Paulo Freire em situações e atos de resistências contra hegemônicos. Entre as experiências vividas, é particularmente interessante a inserção da Semana Paulo Freire no calendário acadêmico da rede estadual paulista de ensino profissional. O fenômeno exige pesquisa, mas, ousaria assumir como hipótese tratar-se da ação “nas brechas” (Urpia, 2020), das(os) profissionais da educação insubordinados (as) à educação bancária (Freire, 1987), imposta pela ideia da educação a serviço, exclusivamente, do mercado de trabalho.

ALGUMAS LIÇÕES DA PRÁTICA

1.Coerência entre a palavra e a ação

As respostas e menções espontâneas apresentadas indicam haver evidente demanda das(os) estudantes por conhecer o pensamento de Freire em seu processo de formação para a docência.

6 Em 2015, em protesto contra as políticas educacionais que buscavam reorganizar a rede estadual de ensino, estudantes de Ensino Médio ocuparam prédios escolares durante dias, forçando o poder público a rever parte da reforma.

Buscar contemplar este anseio por conhecimento é dever das instituições de ensino, seja de educação básica ou ensino superior. Não se trata de impor o pensamento freireano como única possibilidade de ação e reflexão na docência, mas, lembrando o próprio Paulo Freire, “O currículo passivo [...] não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos” (1987, p. 21).

Nesse sentido, considerar a participação das(os) estudantes na formulação dos programas de estudos é essencial e formativo, pois não existe outra maneira de formar professores(as) dialógicos, se não pelo diálogo (Freire, 1996).

2.A escuta (Freire, 1996) como método

As sessões de debates sobre as obras de Freire têm sido importantes espaços para conversas intensas – e por vezes tensas – sobre o ofício docente, os limites e as possibilidades de ação dos(as) profissionais da educação na construção da democracia e, também, críticas sobre concepções do autor em relação à temática étnico-racial, e o próprio exercício de leitura das obras.

2.1Linguagem rebuscada

Esta é uma crítica recorrente entre as estudantes da Pedagogia, em geral na primeira obra discutida. Algumas estudantes expressam dificuldade em compreender termos e expressões.

Estas considerações têm estimulado nossa reflexão sobre a eficácia da **ação antidialógica** na desqualificação das professoras dos anos iniciais como intelectuais. Nossas alunas, muitas vezes, já incorporaram a ideia de sua incapacidade e reduzido potencial intelectual, expressa por gestores(as), por meio de suas políticas de

formação bancárias e adestradoras, que cerceiam a práxis docente, e por interlocutores da iniciativa privada engajada em fornecer material didático e formação às redes de ensino.

O rumo da conversa, neste caso, tem sido trazer Paulo Freire quando coloca, como primeira etapa do processo de alfabetização de adultos, o reconhecimento, por parte das pessoas adultas não alfabetizadas, que são produtoras de conhecimento, portanto, de cultura. O mesmo com nossas estudantes: são jovens intelectuais em formação, com conhecimentos prévios formulados e que vêm construindo uma trajetória acadêmica, tendo a Universidade espaço privilegiado para exercitar o trabalho intelectual. Provocar a reflexão sobre esta dimensão é, em si, uma parte importante da formação para a docência.

2.2 Enfraquecimento da autoridade da(o) professor(a)

Esta é uma crítica feita de maneira mais recorrente pelos(as) estudantes das demais licenciaturas da EFLCH, que não a Pedagogia. Interpretar o pensamento freireano como avesso à autoridade docente não é uma novidade, e é uma mensagem bastante manipulada em disputas ideológicas, seja em campanhas políticas, eleitorais ou mesmo nas salas dos professores de muitas escolas.

No caso dos debates no âmbito da UC EJA, estes momentos têm sido uma oportunidade importante para mobilizar os estudos sobre a diversidade do público da EJA e juventude e educação (Carrano, 2008; Dayrell, 2011, 2012; Silva, 2020; Dias; Carmo; Oliveira; Silva, 2011, entre outros) que corroboram as indicações de Freire quanto à construção da autoridade docente embasada no compromisso com os(as) educandos(as), a escuta, a valorização da experiência vivida em outros espaços e, acima de tudo, a rigurosidade intelectual manifesta no diálogo e na contextualização do conhecimento mobilizado e produzido com a realidade.

Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se (Freire, 1996, p. 91).

Dessa forma, os debates acerca das ideias expostas em “Ensinar é uma especificidade humana” (Freire, 1996, p. 91) mobilizam intensamente as(os) estudantes, particularmente nas reflexões que apontam o antagonismo entre as noções de autoridade e autoritarismo, e dialogicidade e licenciabilidade, ardilosamente tomadas como sinônimos pelos agentes das práticas bancárias de educação.

2.3 Mito da passividade da população negra diante o processo de escravização e ausência de reflexão específica sobre o racismo estrutural brasileiro

Estas são abordagens recorrentes na discussão da educação como prática da liberdade, que promovem debates intensos e às vezes tensos. Talvez estes sejam os encontros mais desafiadores do curso, e o mais fácil seria argumentar sobre a influência das correntes do pensamento nacional no momento histórico da produção da obra. Mas esta atitude seria, de um lado, injusta com o legado de Freire, pois seria como aprisioná-lo no calendário. De outro lado, seria também contrariar os próprios princípios da Pedagogia Dialógica, que nos instiga a estudar a realidade para desvelar as situações-limite e, assim, possibilitar a construção de inéditos-viáveis.

Mesmo correndo o risco de causar desconfortos e, por vezes, ferir sentimentos, a opção das turmas tem sido transformar esses momentos em exercício da docência, considerando o princípio da dialogicidade, tão caro à obra de Freire, e seus desdobramentos para o ofício docente:

Conforme Freire (1967), é preciso reconhecer o inacabamento como vocação ontológica dos seres humanos, que impulsiona a busca do ser mais, pela incessante produção de conhecimento. Nesse sentido, explicitar que as obras de Freire não são livros sagrados, sobre os quais não se discute, é impulsionar a atuação das(os) futuros(as) docentes como pesquisadores(as).

Respondendo à provocação, num esforço coletivo, todas(os) nós buscamos trazer para a conversa conhecimentos prévios, adquiridos no processo de formação acadêmica e na militância. E foi dessa forma que os pensamentos de Frantz Fanon (2008), bell hooks (2017), Marina Pereira de Almeida Mello e Cleber Vieira⁷, entre outros(as), vêm tomando parte nesta conversa, nos convidando a formular táticas para o exercício do ofício docente, sem perder de vista a Educação como possibilidade de humanização (Freire, 1974) de todas as pessoas envolvidas nos processos de construção do conhecimento.

AValiação Discente

No processo de avaliação final da UC, por dois anos consecutivos (2019 e 2020), propus a redução da carga horária dedicada aos estudos de Freire. A justificativa foi a reduzida carga horária para os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos, afinal, são 15

7 Marina Pereira de Almeida Mello e Cleber Vieira são colegas do Departamento de Educação que têm contribuído intensamente para a compreensão de diferentes perspectivas das relações raciais na Educação, e com o debate da construção da educação antirracista.

encontros para tratar de diversos aspectos da concepção e oferta da EJA – histórico, legislação, políticas educacionais, desafios e especificidades metodológicas; diversidade do público, entre outras.

A proposta foi terminantemente recusada, assim como a substituição da leitura da íntegra das obras por capítulos. O conjunto das(os) estudantes manifesta que quer mais, e não menos Freire. Depoimentos daqueles(as) que cursam a segunda Graduação ou mesmo de quem que já ingressou na docência em caráter temporário, para substituições ou auxílio às (aos) profissionais, dão conta da importância das contribuições de Freire para suas práticas.

Por solicitação das(os) educandos(as) da turma de 2017, que queriam continuar estudando Freire após o término da UC, foi constituído o Grupo de Estudos e Pesquisas Freireanos, que se reúne aos sábados, mensalmente, e conta com a participação de docentes⁸, estudantes e egressas(os) de diferentes cursos da Unifesp, assim como de outras instituições de Ensino Superior, além de educadores(as) populares, uma vez que a atividade é aberta à comunidade.

Mas ainda assim há demanda por mais, vinda especificamente de estudantes que estão iniciando na docência e, por vezes, sentem que seus esforços em construir ações pedagógicas dialógicas são em vão. Relatam resistência, e até mesmo certa agressividade, por parte de seus estudantes dos anos finais do Ensino fundamental e Ensino médio; e o descrédito de colegas, que as(os) instigam a adotar métodos para “dominar a sala”. Os pedidos de ajuda ou desabafos chegam por *e-mail*, WhatsApp ou cafés na lanchonete da EFLCH.

8 A partir de 2019 o grupo foi denominado Grupo de Estudos e Pesquisas Freireanos. Integram e colaboram com a iniciativa, além da autora do texto, as(os) docentes Rosângela Dantas, Magali Silvestre, Cleber Vieira e Roberta Stangherlim, colega que atuou no Departamento de Educação em 2018 e 2019, e permanece participando ativamente das atividades.

A situação nos remete para os desafios da formação continuada. Compartilhar angústias, concretas e absolutamente legítimas e transformá-las em objeto de estudos a serem analisados com contribuições de diferentes campos do conhecimento e o adensamento no pensamento de Freire são ações a serem construídas em processos permanentes de formação, nas e com as escolas. Há muito medo, e também ousadia, para serem tematizados, mas, aparentemente, faltam espaços.

Mesmo reconhecendo a responsabilidade da gestão pública da Educação pela formação continuada, antes do período de isolamento social imposto pela pandemia de covid-2019, vínhamos conversando com um grupo de estudantes sobre a constituição, na Universidade, de espaços menos formais para acolhida, trocas de experiências e apoio no sentido de transformar desafios da prática em temas de estudos coletivos entre pares... simplesmente um local de diálogo, entre colegas, sobre ensinar e aprender na docência.

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE MANDONISMO (FREIRE, 2014)

O desafio imposto pela atual conjuntura reside em pensar e propor formação docente em contexto de desmonte e mandonismo na educação. Qual o lugar possível, e viável, do pensamento Freireano em espaços escolares aprisionados por normas elaboradas em gabinetes por pessoas distantes da realidade da educação pública

Partindo de um exemplo tão concreto quanto cruel, cito as “Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos a Distância” (Resolução nº 1, de 28

de maio de 2021), publicadas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

De maneira geral, o documento desconsidera totalmente os princípios que regiam as orientações curriculares da EJA e indicavam como função desta modalidade a reparação; a equalização e a qualificação.

No dia 1º de junho de 2021, a Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, acompanhando entendimento do Parecer CNE/CEB nº1/2021 (homologado pelo Ministro de Estado de Educação), publicou a Resolução nº1, de 28 de maio de 2021 (RES 01/21), instituindo as “Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos a Distância”.

Tanto o parecer quanto a resolução foram publicados no intuito de atender à “necessidade de revisão e atualização das Diretrizes Operacionais de EJA”, tendo em vista os marcos legais aprovados na BNCC que alteraram a forma de oferta, a base curricular e a dinâmica do ensino básico.

Sob a alegação de garantir condições de acesso e qualidade, considerando a diversidade do público da EJA, estabelece quatro formas para a oferta da modalidade: presencial, EJA na modalidade Educação a Distância; EJA articulada à Educação Profissional; e EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao longo da vida.

O texto, equivocadamente, denomina “forma” categorias distintas previstas na LDB. Reduz a mesmo denominador um princípio (Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida); uma modalidade da Educação Básica (Educação Profissional); e dois formatos de cursos (presencial e a Distância). Importante desta-

car que a EaD não é uma modalidade de ensino, mas apenas uma dos formatos possíveis para organização e oferta de atividades de formação em diferentes âmbitos, mas sempre com regulações específicas para cada ação.

Quanto à “Educação e Aprendizagem ao longo da Vida”, trata-se de um dos princípios da LDB, inserido em 2017, portanto, uma orientação a ser seguida por todo o sistema de educação do país. No entanto, o documento estabelece que essa “forma” deve ser destinada à educação de pessoas com deficiência, estudantes com dificuldade de locomoção, residentes em locais remotos e de difícil acesso, em periferias de alto risco social, em situação de privação de liberdade, populações do campo, indígena, quilombola, ribeirinha, itinerante, refugiada, migrante e outros povos tradicionais.

Determina que sua oferta deva ocorrer em “escolas regulares comuns”, mas em turmas específicas, que contarão com “currículos diferenciados” que permitam o acesso a “aprendizagens não formais e informais, além das formais” (Art.8, § 1º, 5º, 7, 6º e 7º). Em que pese a utilização de termos que remetem à intenção de contemplar as necessidades e especificidades dos destinatários da EJA, e o fato de o texto não permitir o significado de “currículo diferenciado”, ou aprendizagens não formais e informais”, a imposição de diferentes fragmentos de conhecimento para grupos específicos nos remete ao que Arroyo (2017) denomina “injustiça cognitiva” ou negação do acesso ao conhecimento que permita às pessoas desvelarem sua realidade (Freire, 1987).

Por fim, é preciso destacar que a obrigação do Estado na garantia da educação pública, gratuita, laica e de qualidade para jovens e adultos com baixa ou nenhuma escolaridade também é pervertida pelo documento quando, no art. 33, estimula a iniciativa privada a tomar parte na oferta desta modalidade, sob a alegação

de sua autonomia na organização de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs).

Ao longo de 32 artigos, o Artigo impõe formas de organização administrativa, político e pedagógica, retirando das unidades escolares a autonomia para construção de seus PPPs, impondo conteúdos e buscando relacioná-los à incabível noção de seriação formulada para crianças, e no final, no último artigo, chama a iniciativa privada a participar da oferta justamente pela possibilidade da autonomia.

Diante deste incrível retrocesso, busco em Freire a formulação de algumas táticas, considerando a estratégia de manutenção dos avanços no reconhecimento dos direitos educativos de jovens e adultos verificados nas últimas décadas;

Na *Pedagogia da Autonomia* (1996), quando Freire afirma que “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 98) e aponta imperativos éticos e políticos docência, ressalta

[...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste [...] (Freire, 1996, p. 103).

Nesse sentido, resistir às investidas contra a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é uma tarefa a ser construída por nós, professores(as), em diálogo com as comuni-

dades escolares. Lembro-me aqui de uma estudante de Pedagogia que, durante o debate sobre a *Pedagogia da Autonomia*, em 2018, relatou ter observado as diferentes reações de famílias quanto às fake news acerca dos estudos sobre identidade de gênero. “Na escola ‘x’ o projeto político-pedagógico é construído com a participação da comunidade, daí que ninguém acreditou, e as professoras não estão preocupadas com perseguições da ‘escola sem partido’”, testemunhou.

Freire, corroborado pela atenta estudante de Pedagogia, indica que as resistências são construídas coletivamente, com base no diálogo, e refratárias às polêmicas, que são recursos poderosos de manipulação na ação antidialógica (Freire, 1987).

É preciso, então, aprender a “ser “manhoso” (Urpia, 2020), compreendendo a relação entre “tática” – os procedimentos – e “estratégia” – o objetivo.

Se o objetivo é conduzir processos dialógicos de construção de conhecimentos a serviço da compreensão da realidade, considerando saberes e desejos da(os) educandas(os), as táticas devem ser adotadas em conformidade com ele.

Para tanto, é preciso compreender o contexto e o território nos quais as ações serão desenvolvidas. No nosso caso, é fundamental conhecer detalhadamente as normas que estabelecem e garantem a possibilidade da educação como prática da liberdade, mas também aquelas que estão sendo editadas atualmente e impõem a educação bancária e a subserviência da educação pública aos interesses da iniciativa privada.

Também é essencial analisar as relações de poder nas unidades escolares e identificar possíveis parceiros(as) entre colegas e também na comunidade do entorno. É dessa análise rigorosa que são percebidas brechas e forjada a “manha”. Para Freire, se os opri-

midos não tivessem desenvolvido “manhas”, teriam sucumbido totalmente frente à violência do opressor, desde sempre.

A “manha” é, então, o conjunto de táticas adotadas para garantir a sobrevivência. É ela quem permitirá que educadores(as) progressistas não sejam punidos e perseguidos pelo mandonismo característico do poder público neste momento.

Por fim, e para encerrar algumas das reflexões construídas com as(os) estudantes, destaco as “duas tentações” (Urpia, 2020) que rondam o ofício docente, e sobre as quais é preciso estar alertas.

A primeira é a “desesperança”, ou aquela sensação de impotência ou mesmo esforços desperdiçados, frente àquilo que muitas vezes nós, professores(as), percebemos como fracasso da Pedagogia Dialógica frente à cultura do mandonismo e autoritarismo. “Como eu, com 50 minutos de aula de História por semana, para adolescentes de 13 anos, posso construir uma sociedade justa? Indagava uma estudante do curso de Licenciatura em História, durante o debate da *Pedagogia do Oprimido*, em 2015.

A segunda tentação: o cinismo ou o cruzar de braços, consolando-se com as tentativas frustradas.

Freire indica que a única maneira de fugir à primeira tentação, que inevitavelmente leva à segunda, é zelando pela coerência e compreendendo que a Educação não é a cura milagrosa para a superação de todas as situações de injustiça e abusos da sociedade. Perceber os processos de construção de conhecimento de educandos(as), identificar e celebrar conquistas, mesmo quando aparentemente pequenas frente à estrutura desumanizadora imposta, são elementos que trazem sentido à prática docente.

Em “Medo e Ousadia” (1993, p. 25), Freire diz que a produção do conhecimento feita com os estudantes ilumina a realidade. Não

se trata, no entanto, de considerar exitosa apenas a construção de holofotes potentes, capazes de iluminar, de uma só vez, todas as estruturas sociais. É preciso valorizar a criação dos vaga-lumes nas salas de aula, que muitas vezes iluminam parcialmente a existência de uma pessoa, mas, ainda assim, é luz e potencializa inéditos viáveis. Esta foi a reflexão construída com a estudante historiadora, citada acima, em diálogo com aquela turma.

CONCLUSÃO

“Confesso que andava bem desanimado com a educação... pensando até em desistir da Graduação, mas os estudos e debates devolveram a vontade de ser professor. Vou pelo menos tentar... quem sabe posso ser um professor que dê espaço para os alunos criarem gosto pela escola” (Diego Lima, licenciando em História, na roda de conversa de avaliação da UC EJA: diversidade e práticas educativas”, 2021)

A reflexão de D. sobre seu futuro na docência ilustra a “Contribuição de Paulo Freire na formação de professores”, tema que motivou o desenvolvimento deste trabalho.

A obra de Paulo Freire estimula a esperança na carreira docente. Não a esperança mágica, ou ingênua, construída sobre fantásticas habilidades atribuídas a professores(as) também fantásticos, que atuarão com estudantes igualmente irreais.

Ao contrário, estudar e debater as ideias de Paulo Freire permitem que estudantes, futuros(as) professores(as), entrem em contato com obras construídas com base na reflexão de práticas educativas e observação rigorosa da realidade.

Não há, em Freire, nenhuma proposição que não tenha sido absolutamente gestada pela práxis, o que confere sentido no processo de formação docente.

O papel da(o) professor(a) delimitado pelo autor é verossímil, possível e viável, desde que respeitada sua condição de pesquisador(a) e pessoa humana, portanto, também em processo permanente de formação e constituição.

A relação dialógica estabelecida com educandos(as), longe de se apresentar como sinônimo de licenciabilidade, é apreendida pelas(os) futuros(as) professores(as) como imperativo ético, político e metodológico de seu ofício.

Perceber-se inacabado(a) e, ao mesmo tempo, parte ativa no processo de construção do conhecimento, em comunhão com educandos(as), traz a concretude do potencial transformador da educação como prática da liberdade. Assim, a necessidade de certezas absolutas e preestabelecidas dá lugar à produção do conhecimento estimulado pela curiosidade, conforme Freire (1967)

Educação que proponha [...] ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel [...], que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades de que decorreria sua capacidade de opção (Freire, 1967, p. 80).

Nesse sentido, a contribuição de Freire na formação docente consiste em estimular que as(os) profissionais deem uma chance para educação como prática da liberdade, como fez Diego, e propõe Beatriz Antunes, estudante de Pedagogia:

Qual tamanho o mundo pode ter?

Nunca tinha conhecido alguém tão grande como Freire,
que traz sentido à palavra pra gente tão diferente
seja na escola, no acampamento ou na prisão,
não há quem não seja provocado a experimentar a liberdade.

Esse convite carrega junto
todo aquele sentimento que é genuíno de sentir
e que tem a força de transformar tudo:

primeiro

as pessoas,

depois

as estruturas.

Fico imaginando como seria a vida,
se todo mundo tivesse escutado um pouco de Freire
Acho que tudo ia ter cara de esperança,
de gente cheia de teimosia, raiva e alegria

Certamente, o mundo ia ser maior...

Fica quieta menina!

Outro dia me perguntaram
“qual foi a última vez que sentiu curiosidade?”
respirei fundo, pensei muito
“não sei”, respondi
Me indagaram:
a curiosidade é um sentimento importante,
é ela que nos dá coragem,

É se questionando,
se *curiosando*
que a gente acha resposta pra tudo
que ainda não descobriu,

ou melhor,
que ainda não mudou

Lembrei da minha criança
Passava o dia procurando resposta pra tudo
Por que o sol vem antes da lua?
Por que dever de casa existe?
Por que meu pai trabalha de noite quando todo mundo vai dormir?
Por que tudo custa dinheiro?

injurjava todos os adultos
ninguém sabia me responder
parecia que eles não se questionavam tanto quanto eu
era questão de mais pra um mundo só

não entendia muito bem,
mas as perguntas me ajudavam a entender tudo
cada resposta não dada,
cada “fica quieta menina!”
me ajudou a entender o quão complexo é o mundo.

Quando será que parei de perguntar?

(Beatriz Antunes, estudante de Pedagogia. Produção elaborada para o processo de avaliação da UC EJA: diversidade e práticas educativas, 2021)

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Sujeitos do direito ao conhecimento. In: ARROYO, M. G. **Passageiros da noite** – do trabalho para a EJA. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 123-153.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Educação de Jovens e adultos (EJA) e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: MACHADO, M. M. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos** (II Seminário Nacional). 1. ed. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. p. 103-118. v. 1.

CONSELHO Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, CNE, 2000.

CONSELHO Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2021.

DAYRELL, Juarez *et al.* Os jovens de 15 a 17 anos: características e especificidades educativas. In: DAYRELL, Juarez *et al.* **Jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental**. Caderno de Reflexões. Brasília: Via Comunicação. 2011. p. 13-62.

DAYRELL, J.; MELO, L. C. M.; SOUZA, G. S. Escola e juventude: uma relação possível. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 12, p. 161-186, 2012.

DIAS, F.; CARMO, H.; OLIVEIRA, H.; SILVA, J.; CRUZ, N.; GONZAGA, Y. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 49-82. v. 1.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GRACIANO, M. **Educação como direito humano**: a escola na prisão. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir** – a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** (PNADC) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). 2016-2018.

IRELAND, T. Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004-2010): os desafios da desigualdade e da diversidade. **Rizoma freireano** – Rhizome freirean, n. 13, 2012. Instituto Paulo Freire de España.

LAFFIN, M. H. L. F. Formação inicial de educadores no campo da Educação de Jovens e Adultos: espaço de direitos e de disputa. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 01, n. 01, p. 53-71, jan./jun. 2018.

SILVA, J. A.; SOARES, L. Homofobia: uma pedra no caminho da efetivação do direito à Educação de Jovens e Adultos. *In*: SELLER, E. P.; SILVA, E. J. L. (org.). **Minorias no Brasil e na Espanha: atores, desafios e políticas**. 1. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 26-40.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

STRECK, D. R.; ROSA, C. S. A Pedagogia do Oprimido como referência para a EJA e para a Educação Popular. **Educação** – Revista Quadrimestral, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 408-416, set./dez. 2019.

TRILLA, J. A educação não formal. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. p. 8-35.

URPIA, M. F. M. Entrevista e Palestra/Conferência de Paulo Freire às margens do Velho Chico, nos idos de 1986... **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos**, v. 7, 2020.

MEMÓRIA, ÉTICA E RESISTÊNCIA: PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Renato Pontes Costa
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)



INTRODUÇÃO

O ano de 2021 foi de muitas homenagens ao centenário de nascimento de Paulo Freire. Eventos, *lives*, mesas-redondas e seminários se multiplicaram pelo país durante o mês de setembro celebrando a memória desse grande educador, patrono da educação brasileira. Ao passo de todos esses eventos, o Ministério da Educação do Brasil permaneceu calado, inerte, se isentando de qualquer manifestação nessa direção. O mundo inteiro festejou os 100 anos de Paulo Freire e o Governo brasileiro não. Não é de se espantar essa postura se considerarmos o momento histórico atual. Contudo, mesmo com o silêncio dos canais oficiais, ousada e insurgentemente, bem ao estilo freireano, educadores/as em todas as partes do país, especialmente nos campos da Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular, não deixaram a data de 19 de setembro de 2001 passar em branco. Como diz a letra do *jingle* criado para o centenário: “*aqui ninguém vai esquecer Paulo Freire e sua força pra gente viver. Aqui ninguém vai se calar Paulo Freire e sua força pra gente lutar*”¹.

1 O hino do centenário: “#CEAALtv – ‘Carta dos Professores a Paulo Freire’. Campanha em Defesa Legado Paulo Freire”, está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JWeGDhV6pl0>. Acesso em 27 out. 2022.

Este texto se soma então ao movimento de fazer ressoar a memória e o legado de Paulo Freire, aqui especificamente objetivando refletir sobre o tema central do VIII CLAFPL – “Formação de professores de línguas em tempos de crises sociais: construindo reexistências”, e retomando em linhas gerais a mesa-redonda em homenagem a Freire, realizada no dia 16 de setembro de 2021. O presente artigo, para além da construção de um texto de forma acadêmica, pretende ser um “texto-conversa” sobre memórias da atuação de Paulo Freire no campo da alfabetização e que foram importantes para a constituição do que passamos mais tarde a chamar de educação popular. A ideia é que a reflexão sobre essas memórias possam ser inspiração para pensar as lutas e as resistências de professores e professoras de línguas no território da América Latina.

A MEMÓRIA COMO FORTALECIMENTO DA LUTA E DA RESISTÊNCIA EM TEMPOS DIFÍCEIS

Tenho insistido na ideia de que uma reflexão sobre a figura de Paulo Freire e do seu legado para a história da educação não pode prescindir do exercício de situá-lo no contexto de produção de seu pensamento no bojo dos movimentos de educação e cultura popular nos anos 1960². Nesse sentido, tenho igualmente insistido na relevância dos estudos sobre a memória na área da educação, especialmente nos campos da educação popular e educação de jovens e adultos. Os estudos sobre a memória nesses campos específicos se configuram na atualidade como importante linha de pesquisas e estudos que têm muito a ensinar e a inspirar ações concretas para o difícil momento histórico em que estamos inseridos. Um tempo marcado pela reestruturação do capitalismo, pela crescente onda neoconservadora de extrema direita em

2 Fávero (2000) e Bezerra e Rios (1995) listam os movimentos de educação e cultura popular em curso no Brasil entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960.

todo o mundo, pelo retrocesso nas conquistas de direitos e pela mercantilização da educação. As lições no campo da educação popular são, na visão de alguns autores, uma chave para a leitura desse momento e para a construção de uma perspectiva outra de educação e de formação de educadores³.

Para demonstrar a relevância da afirmação acima, inicio este artigo fazendo memória de um momento relativamente recente em que vivemos um ataque à figura de Paulo Freire. Durante as manifestações que ocorreram no dia 15/03/2015, contra a presidenta Dilma Rousseff, com a intenção de pressionar a sociedade brasileira para o movimento de *impeachment* e levantando a bandeira de uma pretensa “luta anticorrupção no país” (muitas aspas para essa expressão!), aparece uma imagem que logo viralizou na internet. A imagem causou bastante repercussão, inclusive internacional, em repúdio a ela. Em meio a uma multidão de manifestantes, havia uma faixa em que se lia: “Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire”⁴.

A alusão a essa imagem tem aqui a intenção de ressaltar a fundamental importância da memória na construção da história. Isso significa dizer que, quando não preservamos a memória dos fatos, corremos o risco de que a história seja modificada, contada de outra maneira e de que discursos construídos intencionalmente, de forma desvirtuada, assumam o lugar de fatos históricos reais. Quando não cuidamos da memória histórica, permitimos que significativas experiências se percam e que, não verdades, assumam o lugar da verdade.

3 Sobre essa questão ver: “Aula Inaugural do Minicurso do NEAd – Arte, EP e EJA – 08/09/2020 – Com Marco Raúl Mejía”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h34h5b6n2jU&t=7s>. Acesso em: 31 out. 2022.

4 A reportagem no portal G1, intitulada: “Precisamos de mais mestres como Paulo Freire”, assinada por Andrea Ramal, em 17 mar. 2015, traz uma reprodução dessa imagem. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/precisamos-mais-mestres-como-paulo-freire.html>. Acesso em: 26 jan. 2021.

Como afirmam (Silva e Silva, 2006; Neves, 2000), os estudos da memória são hoje uma área bastante reconhecida na historiografia contemporânea, mas nem sempre foi assim. Do ponto de vista da pesquisa histórica, a memória era considerada como “dado pobre” devido ao seu caráter provisório e impreciso. Diferente da pesquisa histórica documental, que sempre teve uma pretensão de objetividade e concretude referenciada no dado material que o documento proporciona. Somente a partir da década de 1970 isso começa a mudar com importantes estudos desenvolvidos por (Le Goff, 1990; Halbwachs, 1990; Nora, 1993) e outros.

Como aponta (Barros, 2009), a memória no senso comum é frequentemente entendida como lembrança, como recuperação mecânica de “vestígios” do passado. Mas o sentido contemporâneo atribuído a ela é algo bem diferente disso. A memória possui um caráter ativo e criador de novas realidades. Não se trata de mera recuperação do passado, ou seja, de trazer à tona lembranças de algo que aconteceu em outro tempo histórico. Fazer memória é proceder uma reordenação do passado que, inevitavelmente, é atravessada pelos acontecimentos do tempo presente provocando uma releitura do que é lembrado. Essa releitura possibilita, de alguma forma, uma projeção futura, ou seja, a construção de um projeto de futuro, (Neves, 2000). A memória pelo seu caráter plástico e fluido transita em diferentes temporalidades e pode ser uma chave para a compreensão do presente e para a construção de um novo futuro, bem na linha do que afirma Bosi (1994, p. 48), quando diz que “o passado não é o antecedente do presente, mas a sua fonte”.

As afirmações acima têm a finalidade de reforçar a ideia de que precisarmos cuidar da memória histórica, sobretudo em se tratando da educação popular. Quando uma manifestação fala de Paulo Freire atribuindo um significado controverso à sua fi-

gura de educador e à sua atuação como reconhecido teórico da educação, os organizadores dessa manifestação estão também produzindo uma memória. Eles estão tentando criar uma nova realidade pautada numa visão distorcida da história. No reverso da medalha, o mesmo acontece atualmente com o golpe civil-militar de 1964, com a ditadura, com os campos de concentração, entre outros. Nesse sentido a memória assume um lugar fundamental no campo da educação e na formação de professores, por ser espaço de preservação da história e de criação de novos caminhos para a sociedade e para a educação. Cuidar da memória é tarefa de todos nós.

Importante destacar que hoje, na América Latina, essa preocupação em entender a história da educação popular no continente tem provocado um intenso movimento, no sentido de afirmar essa perspectiva de educação como um campo epistemológico próprio, forjado nas lutas e na diversidade desse continente pluriétnico e pluricultural, (Mejía, 2020). Um continente que possui características próprias, produz um conhecimento próprio e que tem uma história bastante singular. Um continente marcado por muitas violações de direitos, mas também pela existência de muitas lutas e de conquistas bastante significativas. (Mejía, 2009, 2012, 2013, 2014). Assim, no contexto brasileiro, fazer memória e reafirmar a contribuição de Freire e de todos os movimentos de educação e cultura popular dos anos 1960 é uma exigência do nosso tempo, para que não se coloque em dúvida a sua importância e não se construa um discurso controverso e inautêntico sobre o que aprendemos com eles. Muito mais que fazer homenagens a Paulo Freire, fazer memória da sua atuação e do seu legado teórico é um ato político num momento atual tão desafiador.

Para fazer um contraponto ao “basta de Paulo Freire!”, registro aqui a existência de outro movimento, que teve seu início

justamente como reação aos muitos ataques feitos à figura e ao legado de Paulo Freire nos últimos anos. Em 2018, num momento em que a figura de Paulo Freire estava sendo duramente atacada por grupos neoconservadores e o próprio Ministério da Educação, que questionava o título conferido a Freire de patrono da educação brasileira, duas gaúchas começam timidamente um encontro chamado: “café com Paulo Freire⁵”. Elas passaram a se encontrar com uma certa regularidade, em uma reunião amorosa, simples, com pessoas interessadas em aprofundar a discussão em torno dos conceitos freireanos e em criar uma maneira de se manifestar socialmente em favor da contribuição e do Legado de Freire. Logo, outros grupos, em outras cidades passaram a fazer o mesmo movimento e hoje, três anos depois, esse movimento está presente em mais de 30 cidades, em 12 estados da federação, e também em outros países. A rede “Cafés com Paulo Freire” tem uma parceria com o CEAAL e já produziu dois números de uma revista eletrônica⁶ que tem circulação em vários países da América Latina. Essa é a prova da potencialidade de Freire, que todos os ataques não conseguiram calar e de que a amorosidade que ele ressaltou como parte da ação pedagógica é capaz de vencer qualquer discurso de ódio e de intolerância.

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL – MEMÓRIA E DESAFIOS

Não é novidade que o campo de atuação de Freire foi a alfabetização de jovens e adultos. É a partir desse campo que ele desenvolve ações práticas e também a sua contribuição teórica sobre a educação. Muitas vezes nos concentramos na novidade

5 Um histórico detalhado da criação e desenvolvimento desse movimento pode ser encontrado em (Borges, 2021).

6 Revista Café com Paulo Freire. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/CPF/issue/view/245>. Acesso em: 29 jan. 2022.

que representou o que passamos a chamar de “método Paulo Freire de alfabetização”, e pouco nos aprofundamos na discussão teórica que acompanha essa “metodologia”. Por isso, nessa parte do trabalho, considero importante situar alguns aspectos históricos para identificar a força de seu pensamento, não como um “metodólogo” da alfabetização, algo que ele mesmo criticava, mas como um teórico da educação.

Alfabetização de jovens e adultos era uma temática urgente e desafiadora no seu tempo e vista pelos movimentos de educação e cultura popular como um campo que sintetizava muitas lutas no meio político, educacional e cultural. Lutas que mobilizavam a juventude presente no movimento estudantil, nos partidos políticos e também na igreja, principalmente (mas não unicamente) a igreja católica. Para entender o contexto em que se produziam essas lutas entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960 e a contribuição de Freire nessa discussão, é importante antes fazer algumas considerações, do ponto de vista histórico, sobre a alfabetização de jovens e adultos no Brasil⁷.

Não podemos nos referir à história da educação de adultos no Brasil sem fazer referência ao analfabetismo. Em muitos momentos quando falamos em educação de jovens e adultos, estamos de fato nos referindo à alfabetização de jovens e adultos. O problema do analfabetismo no Brasil, considerando o conjunto da população brasileira, é histórico e imenso. Os números sempre foram alarmantes e desafiadores. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), “ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta”. Os mesmos autores afirmam que na década de 1920 esse índice é de 72% da população (p. 110). Com essas afirmações é possível perceber que o analfabetismo é

7 Existem muitas produções que tratam da alfabetização de adultos no Brasil e suas implicações históricas, a saber: (Di Pierro; Galvão, 2012; Freire, 1989; Paiva, 1973; Beisiegel, 1974, 2010), entre outros.

um dos grandes problemas enfrentados pela sociedade brasileira desde os tempos coloniais. Em relação aos adultos, a situação se agravava já que desde o final do século XIX, a Lei Saraiva, Decreto nº 3 029, de 9 de janeiro de 1881, retirou dos adultos não alfabetizados possibilidade de voto. Essa medida tem forte impacto na participação social da população, já que o direito ao voto só é retomado por essa população com a constituição de 1988. Esse fato histórico excluiu uma parcela significativa de cidadãos/as brasileiros/as do direito humanos à participação social, ferindo a cidadania e comprometendo seriamente a democracia do país. De acordo com Carvalho (1987, p. 43-44):

O espírito das mudanças eleitorais republicanas era o mesmo de 1881, quando foi introduzida a eleição direta. Até esta ultima data, o processo indireto permitiu razoável nível de participação no processo eleitoral, em torno de 10% da população total. A eleição direta reduziu este numero para menos de 1%. Com a Republica houve um aumento pouco significativo para 2% da população (eleição presidencial de 1894). Perceba-se que, no caso brasileiro a exigência de alfabetização, introduzida em 1881, era barreira suficiente para impedir a expansão do eleitorado. [...]

A exclusão dos analfabetos pela Constituição republicana era particularmente discriminatória, pois ao mesmo tempo se retirava a obrigação do governo de fornecer instrução primária, que constava do texto imperial (p. 45).

Nas primeiras décadas do século XX algumas iniciativas da sociedade civil, de cunho cívico e nacionalista, denominadas “ligas” se colocam como “missão patriótica” (e a palavra é essa

mesma: “missão”) a tarefa de alfabetizar a população. Como mostra Nofuentes (2008, p. 28-29):

No contexto específico dos anos 10, as noções de intelectuais e sociabilidades tomam proporções bastante peculiares, uma vez que observamos uma efetiva proliferação de associações diversificadas que se utilizavam de uma mesma nomenclatura: Liga. [...]

A fundação de associações como a Liga de Defesa Nacional, A Liga Nacionalista, a Liga Pró-saneamento do Brasil e a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo tinha por objetivo dar um novo rumo ao país, solucionando os grandes problemas da pátria (p. 29).

Eram muitas as ligas e elas tinham a intenção principal de atuar na solução dos dois maiores problemas do Brasil da época: o analfabetismo e o saneamento básico. Em relação à questão do analfabetismo a que teve uma atuação mais expressiva foi a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (LBCA), criada em 07 de setembro de 1915. Uma data bastante significativa para representar a marca ideológica de civilidade e patriotismo que marcavam essas instituições.

Ana Maira Freire diz que em todos os anos de atuação a LBCA não conseguiu expressamente reduzir os índices de analfabetismo. Contudo ela foi bastante competente no sentido de disseminar uma visão preconceituosa sobre o analfabeto. Essa autora diz que eram bastante comuns nos discursos das Ligas expressões que se referiam ao analfabetismo como: “a praga negra”; “as muralhas do obscurantismo”; “uma chaga”, “um câncer” Freire (1989, p. 191). Na mesma direção esses discursos se referiam ao analfabeto como: “um desocupado”, “um cego”, “algo nocivo para a sociedade” (*idem*). Num discurso do médico

sanitarista Miguel Couto, encontrado em Paiva (1973, p. 28), ao referir-se ao analfabeto, usa a expressão: “aqui o ócio, ali o vício, além o crime”. É quase uma sentença de que se a pessoa não sabe ler, ela não tem outra chance na vida a não ser tornar-se um desocupado.

Poderia continuar trazendo outros exemplos sobre o preconceito contra os analfabetos, pois a literatura sobre o tema traz inúmeras passagens em que o discurso criado nesse momento da história vai aos poucos se consolidando e se tornando uma “verdade construída”. Essa visão sobre o analfabetismo e sobre o analfabeto atravessa décadas. Estava plenamente colocada na visão higienista da educação nos anos 1930 e na primeira campanha nacional de alfabetização promovida pelo Governo Federal, no final da década de 1940⁸. Em certa medida, se observarmos atentamente, é possível encontrar ainda hoje (2022) quem reproduza essa ideia, dada a força que a concepção de analfabetismo e de analfabeto adulto, forjada no início do século XX, teve a partir do trabalho desenvolvido pelas Ligas. Até hoje, em documentos oficiais, é usado o termo “erradicação”, para se referir às ações de universalização da alfabetização. Não é demais chamar a atenção para o fato óbvio de que erradicação é uma palavra da Medicina, usada para indicar a superação de doenças e que o analfabetismo não é uma doença.

Esse é o cenário que Paulo Freire e os movimentos de educação e cultura popular têm no final dos anos 1950 e 1960. Por isso a alfabetização de adultos era um campo tão importante de atuação. Naquele tempo era (e não deixa de ser nos dias de hoje, claro!) necessário enfrentar o problema do analfabetismo

8 Criada em 1947 por Lourenço Filho, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi a primeira iniciativa governamental mais estruturada para alfabetização de jovens e adultos. Foram criadas dez mil classes em todo o território nacional e esteve em funcionamento até meados dos anos 1950.

porque ele revelava uma questão social profundamente marcada pela desigualdade existente no Brasil e, numa visão mais ampla, também na América Latina.

PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Antes de iniciar a sua atuação prática no campo da alfabetização de adultos, seja em Recife, como colaborador do Movimento de Cultura Popular (MCP)⁹, seja em Angicos – RN, coordenando a experiência que ficou conhecida como as “40 horas de Angicos”¹⁰, Paulo Freire já defendia algumas concepções relacionadas ao problema do analfabetismo, bastante diferentes daquelas disseminadas desde o início do século. Para ele o analfabetismo devia ser encarado como uma questão social, que tem origem na desigualdade social. Portanto, o analfabetismo não é uma opção nem uma marca inata desse homem/mulher que não domina o código escrito. O analfabetismo é ausência de um direito e de uma ação do Estado. De acordo com Beiseguel (2010, p. 17), Freire também afirma que “as condições de vida do analfabeto, suas experiências existenciais, deveriam determinar as características de uma prática educativa nesse campo”, o que já indica a maneira como ele entende o ato educativo, profundamente ancorado na realidade e na vida do educando.

9 “Janeiro, 1962: primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos feita por Paulo Freire no MCP, no Centro Dona Olegarinha; logo depois, no início de sua sistematização no Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife” (Fávero, 2000, p. 160).

10 “Janeiro, 1963: experiência de alfabetização de adultos pelo Sistema Paulo Freire, em Angicos, no Rio Grande do Norte” (Fávero, 2000, p. 160). Nesse momento Paulo Freire trabalhava no Setor de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife e, junto com um grupo de estudantes universitários, consegue alfabetizar 300 trabalhadores rurais em 40 horas, na cidade de Angicos – RN, com a metodologia elaborada por ele. Essa experiência teve grande repercussão na época e levou Freire a ser convidado para coordenar no MEC um Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Em janeiro de 1964 ele inicia as atividades de implantação do PNA, na Baixada Fluminense – RJ, mas é interrompido pelo golpe civil-militar, em 01 de março de 1964.

Essas ideias vão se refletir de forma metodológica nas suas experiências posteriores em Recife e Angicos, no início dos anos 1960 e posteriormente na sua produção teórica sobre a educação. Nessas experiências ele vê a alfabetização como um ato de criação do sujeito e não como repetição mecânica para a aprendizagem da escrita. Enxerga o analfabeto como sujeito de direitos, como sujeito histórico e como sujeito de aprendizagem. O adulto não alfabetizado é “sujeito de direito” porque a alfabetização é um direito que foi negado a essas pessoas. Todo/a cidadão/ã deve ter a possibilidade de expressar o pensamento que ele já produz sobre o mundo, também de forma escrita. Como “sujeito histórico” o adulto não alfabetizado deve ser entendido como um ser humano situado numa realidade concreta e num determinado contexto social. Esse sujeito é afetado por esse contexto e produz, sobre ele, uma compreensão da realidade que está inserido. Essa compreensão é, no dizer de Freire, a leitura que precede a leitura da palavra. A alfabetização é outra forma de poder expressar a compreensão do mundo para além da compreensão da realidade que ele já produz. Por fim, o adulto não alfabetizado entendido como “sujeito de conhecimento e aprendizagem” é visto como um ser humano produtor de cultura. A leitura da palavra é parte dessa produção, então, ela não pode ser mera repetição de códigos. Ela precisa ser um movimento produtivo no qual estão envolvidos o educador e o educando. Nas palavras do próprio Freire: “[...] a alfabetização é um ato de criação de que fazem parte o alfabetizando e o educador. O educador é fundamental. Ele tem mesmo que ensinar desde, porém, que jamais anule o esforço criador do alfabetizando” Barreto (2006, p. 76-77). Isso significa que ao educador cabe mostrar como funciona a mecânica da leitura, mas a leitura da palavra em si, tal qual a leitura da realidade é criação autoral e autônoma do educando.

Todas essas afirmações, de certa forma, hoje nos parecem claras e óbvias, mas se considerarmos o momento histórico do final dos anos 1950, elas representavam uma revolução. As afirmações de Freire e dos movimentos de educação e cultura popular representavam um confronto direto com a concepção hegemônica e instituída sobre alfabetização de adultos (e também sobre educação em geral), fortemente pautadas por uma compreensão instrumental, mecânica e comportamental do fenômeno educativo.

Há uma frase clássica na *Pedagogia do Oprimido* que sintetiza bem essa perspectiva de educação defendida por Freire e por todas as outras experiências de educação popular em curso naquele momento. Normalmente as pessoas reproduzem apenas uma parte dessa citação e não o trecho completo, mas considero importante colocar o texto na íntegra:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação Freire (1987, p. 84).

Quando se lê apenas a primeira parte da citação, o autor parece fazer alusão a um conceito muito forte em sua obra que é o diálogo, a dialogicidade, a teoria da ação dialógica e antidialógica. Ele afirma que “a ‘educação autêntica’ não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B”. Esse trecho analisado separadamente traz claramente a ideia de diálogo, de horizontalidade entre os diferentes. Contudo, a sequência do texto diz que esses dois polos de conhecimento estão “mediatizados pelo mundo” e que esse mundo

“impressiona e desfia a uns e a outros, gerando visões e pontos de vista sobre ele”. Ou seja, são diferentes sistemas de conhecimento, maneiras de perceber, de entender e de dizer o mesmo mundo que, numa situação de educação, estão colocados em confronto. Essa relação não é exatamente de horizontalidade. Talvez nunca seja porque vai sempre ser atravessada por uma relação de poder. Por isso, mais que diálogo, a relação é de reconhecimento da diferença no pensamento do outro e de negociação dessas diferenças.

Nesse sentido o que Freire chama de “educação autêntica” é aquela que acontece pela alteridade, pelo confronto entre diferentes sistemas de conhecimento, pelo diálogo de saberes e, sobretudo, pela negociação cultural. Na obra de Freire desse período, esses conceitos estão apontados embrionariamente, mas posteriormente vão ser mais aprofundados por autores, como (Mejía, 2013, 2016; Bezerra; Rios, 1995), entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer memória da atuação de Paulo Freire no contexto do seu tempo e recuperar essa construção no tema específico da alfabetização de jovens e adultos nos deixam algumas lições, que podem ser apropriadas para o campo da formação de professores:

A primeira delas é pensar no enfrentamento de um problema histórico que era (e ainda é) o analfabetismo no Brasil. Isso representa um ato de coragem que precisa nos inspirar como professores/as de línguas. Paulo Freire e todos os outros educadores/as dos movimentos de educação e cultura popular dos anos 1960 estavam remando contra a maré. Pensando fora do instituído e, sobretudo, experimentando caminhos. Quando fiz a tese de doutorado (Costa, 2018), ouvi alguns educadores/as dessa época e uma das coisas que diziam era que não tinham

certeza de por onde seguir, mas ousavam pensar e fazer, construir ações fora do que estava previamente instituído. Creio que essa afirmação dos educadores/as populares dos anos 1960 nos desafia a pensar nossa atuação enquanto professores nos dias de hoje. Em que medida nossas práticas e ações estão cheias de certezas e esvaziadas de ousadia, de experimentação, de enfrentamento do pensamento hegemônico sobre educação? Até que ponto nós nos dias de hoje temos coragem de enfrentar a escola que mora na nossa cabeça cujo modelo remonta o final do século XIX? Que outras possibilidades educativas podemos ousar, experimentar em nosso cotidiano?

Paulo Freire e os educadores/as dos anos 1960 ousaram enfrentar a questão do analfabetismo do ponto de vista prático, como disse anteriormente, experimentando processos. Mas eles também fizeram isso do ponto de vista teórico, produzindo reflexões, sistematizações, indagando-se profundamente sobre o significado dessa atuação. O resultado dessa elaboração teórica é a construção de uma perspectiva de educação, um modo outro de pensar a educação no sentido contra-hegemônica da época e que, mais tarde, passamos a chamar de educação popular. Não uma “educação para o povo”, não uma “educação fora do espaço formal da escola”, mas fundamentalmente educação. Não se trata de uma educação outra para alguns, mas sim de buscar a essência do que significa de fato educação, ou seja, uma ação humana por excelência, um “jogo de ensinar-aprender-ensinar” o que é comum a todos, um lugar de construção coletiva de conhecimento, como nos ensina (Brandão, 2007). Essa é a educação que deve ser para todos/as em todos os espaços, em todas as experiências. Essa é a educação popular.

Alguns autores como (Jara, 2020; Mejía, 2020), entre outros, têm afirmado que a educação popular, que tem em Freire um dos

seus maiores, senão o maior autor contemporâneo, é uma chave para esse enfrentamento das grandes questões da educação no tempo presente ao nível local e mundial. A inspiração do que já foi vivido, construído nesse campo no chão da América Latina é capaz de nos ensinar a construir processos mais fluidos, participativos e transformadores e de resistir, nesses tempos tão difíceis.

REFERÊNCIAS

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. 7 ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2006.

BARROS, J. D. História e memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. **Mouseion**, v. 3, n. 5, jan./jul 2009.

BEISIEGEL, C. de R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BEISIEGEL, C. de R. **Política e educação popular**: a teoria de Paulo Freire no Brasil. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEZERRA, A.; RIOS, R. La negociación: una relación pedagógica posible. In: DAM, A. van; MARTINIC, S.; PETTER, G. (org.). **Cultura y política en educación popular**: principios, pragmatismo y negociación. La Haya: Centro para el Estudio de la Educación Popular en países en vías de desarrollo (CESO), 1995 – (CESO – paperback: nº 22) – versão em português (mimeo).

BORGES, L. Rede nacional café com Paulo Freire – para pensar e transformar o mundo. **Revista Café com Paulo Freire**, v. 1, n. 2, 2021.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

CARVALHO, J. M. de. **Os bestializados** – o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

COSTA, R. P. **Poder e negociação como relações pedagógicas**. Memória da pesquisa Confronto de sistemas de conhecimento na educação popular. Rio de Janeiro. 286 p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2018.

DI PIERRO, M. C.; GALVÃO, A. M. de O. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

FÁVERO, O. Paulo Freire: primeiros tempos. *In*: VENTORIM, S.; CARARO, M. de F.; OLIVEIRA, E. C. de. **Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador**. Vitória: EDUFES, 2000. p. 159-179

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola, 4).

HADDAD, S.; DI PIETRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vertice, 1990.

JARA, H. O. **Educação popular latino-americana**: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL, ENFOC, 2020.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

MEJÍA JIMENEZ, M. R. Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. **Educador em Revista**, Curitiba, n. 61, jul./set. 2016.

MEJÍA JIMENEZ, M. R. **Educación popular**: raíces y travesías de Simón Rodríguez a Paulo Freire. Bogotá D.C.: Educaciones Aurora, 2020.

MEJÍA JIMENEZ, M. R. Aprofundar na educação popular para construir uma globalização desde o sul. *In*: PONTUAL, P.; IRELAND, T. (org.). **Educação popular na América latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

MEJÍA JIMENEZ, M. R. **Educação e pedagogias críticas a partir do sul**. Cartografias da Educação popular. Rio de Janeiro: Novamerica, 2012.

MEJÍA JIMENEZ, M. R. La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. *In*: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (org.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

MEJÍA JIMENEZ, M. R. Una nueva humanización desde el sur para construir otras educaciones. *In*: COSTA, R. P.; VIANNA, V. M. (org.). **Entrelaçando olhares por uma educação planetária**. Rio de Janeiro: Caetés, 2014.

NEVES, M. de S. A educação pela memória. **Revista Teias**, ProPED/UERJ, v.1, n. 1, 2000.

NOFUENTES, V. C. **Um desafio do tamanho da nação**: a campanha da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915-1922). 2008. Dissertação (Mestrado) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, Rio de Janeiro, 2008.

NORA, P. Entre a memória e a história. A problemática dos lugares. *In*: NORA, P. **Les lieux de mémoire**. I La République, Paris: Gallimard, 1984. Tradução de Yara Aun Khoury (autorizada pelo editor). Departamento de História da PUC-SP. Projeto História. São Paulo, (10), dez. 1993.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

A EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA E DECOLONIAL EM FREIRE: A CENTRALIDADE DE “SITUAÇÕES-LIMITE” E DO “INÉDITO- VIÁVEL”¹

Maria Cecília C. Magalhães
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)



INTRODUÇÃO

A organização política atual do Brasil e os retrocessos sociopolíticos impostos a todas as áreas estão, como aponta Santos (2021, p. 81-104), apoiados em um capitalismo selvagem que denomina ‘abissal’. Para esse pesquisador, trata-se de um capitalismo ‘bárbaro’ “que se consolida reconfigurando o colonialismo e o patriarcado”, criando exclusões que, para ele, decorrem da linha abissal que separa a humanidade entre seres considerados humanos e seres considerados “sub-humanos”, ontologicamente inferiores e descartáveis, que Mbembe (2019, p. 19) descreve como “mortos vivos”.

Trata-se de uma descrição que cabe bem à situação social e política brasileira, neste momento, conforme revelam dados do Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), divulgados em 11-06-2022, segundo os quais, nos mais de três anos do governo

1 Este texto está apoiado em discussões apresentadas em 2021, no VIII Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPEL), Mesa em Homenagem a Paulo Freire.

Bolsonaro, houve desmonte de políticas públicas e retrocessos de garantias de direitos humanos em setores como moradia, saúde, meio ambiente, empregos, salários, igualdade de gênero, orientação sexual, relações étnico-raciais e educação (foco deste ensaio). Retomando a discussão de Santos, esse contexto aponta a inclusão de alguns favorecidos que lucraram muito com a gestão federal, por serem considerados “humanamente dignos”, e a exclusão de muitos subalternizados e invisíveis aos olhos governamentais.

No cenário educacional, a pandemia de covid-19 escancarou uma política de necroeducação (Mbembe, 2019) que trouxe o agravamento da desigualdade e da exclusão dos mais vulneráveis, em escolas públicas dos ensinos Fundamental, Médio e Superior, com uma queda de R\$ 8 bilhões, entre 2019 e 2021 (Inesc), que impossibilitou, nas universidades, investimentos em pesquisas em formação de educadores “que pudessem descolonizar² o processo educacional” (Sodré, 2021, p. 19), para olhar além da aparente realidade pós-pandêmica, orientando-se para sua desconstrução voltada à constituição igualitária do domínio da leitura-escrita como direito de todos. Para Santos, essa construção de um necro-cenário da educação pública revela o desrespeito do capitalismo abissal ao direito de seres humanos oprimidos e invisibilizados quanto a uma formação educacional como agentes críticos e transformadores da sociedade, de outros e de si mesmos, nesse processo.

Apoiado nas questões acima, este texto discute, de modo geral, a compreensão freireana do papel potencial da escola como locus de pensamento crítico que possibilita a toda(o)s participantes das comunidades escolares (alunos, professores, gestores, pais de alunos e pesquisadores) assumirem o controle de suas próprias

2 Opção do pesquisador (Muniz Sodré, 2021).

histórias e analisarem, dialógica e colaborativamente, os modos pelos quais suas subjetividades foram/são ideológica e politicamente construídas. Para isso, como propõe Freire, é necessária a criação de novas epistemologias e metodologias que possibilitem às pessoas subalternizadas, silenciadas e invisibilizadas a imersão em sua realidade, de forma a compreendê-la, bem como os interesses a que servem, o que pode possibilitar a emergência de novos modos coletivos e políticos de agir que tragam, como nos diz Santos (2021, p. 305),

[o] des-pensar para voltar a pensar e pensar o que não foi pensado, des-ritualizar para tornar possível outras temporalidades, des-diferenciar as hierarquias para voltar a diferenciar sem hierarquia, nem indiferença, des-produzir o extrativismo da exploração do ser humano e da natureza para aprender a produzir convivialmente entre humanos e entre estes e a natureza.

Da Mota Neto e Streck (2019) ressaltam o central papel de Paulo Freire, ao lado de Orlando Fals Borda, como precursores da teoria decolonial na América Latina, por suas bases epistemológicas, ético-políticas e investigativas em Educação e Pesquisa Social, voltadas à participação dos setores populares, na compreensão e transformação do conhecimento de si e do mundo, por meio da imersão em sua realidade. Este ensaio está voltado à necessidade de retomarmos as discussões de Freire quanto à organização colonial das escolas oficiais brasileiras que, em sua maioria, atendem a alunos subalternizados, apoiadas em questões sociopolíticas de um capitalismo selvagem que ainda se mantém. Especificamente, discuto a denúncia de Freire dos conceitos de colonialismo e colonialidade que apoiam a educação bancária e a discussão de sua proposta de uma educação problematizadora

que se organize pela pergunta questionadora, pela organização teórico-metodológica possibilitadora da imersão na realidade e da emersão crítica, por meio dos conceitos de “situação-limite” e “inédito viável”, centrais para que uma educação libertadora tenha lugar, organizada pela dialogia, por relações colaborativas e pela reflexão crítica com foco no conceito de contradição. Discuto, a seguir os conceitos de colonialismo e colonialidade.

COLONIALISMO E COLONIALIDADE

Como apontam Da Mota Neto e Streck (2019, p. 214), em toda sua obra, Freire denuncia, de forma radical e abrangente, as questões problemáticas trazidas pelo colonialismo e mantidas pela colonialidade, que organizam a educação brasileira, apoiada em uma visão bancária de acúmulo de conhecimento narrado por professores, na cultura do poder revelado pelo silenciamento do outro subalternizado e invisibilizado, mas também pela violência, desumanização, patriarcado, racismo, autoritarismo político, assistencialismo e pelo cientificismo, questões que hoje vemos no Brasil, em áreas diversas.

Para Da Mota Neto e Streck (2019, p. 214), Freire revela em suas discussões que, embora relacionados, o colonialismo refere-se à conquista do espaço físico, ao poder sobre terras e pessoas, enquanto a colonialidade mantém essas relações de poder que se sustentam pela invisibilidade e subalternidade dos menos favorecidos, nas mais diversas formas de organização da sociedade como: discursos, humor, questões sociais, não aceitação do diferente e nas relações sociopolíticas dominantes quanto a quem detém o poder, em outras palavras, quanto a ser no e com mundo. Em suas palavras,

A colonialidade é mantida viva nos livros, nos critérios de desempenho acadêmico, nos padrões culturais, nos sentidos comuns, na autoimagem das pessoas, nas aspirações de si e tantos outros aspectos de nossa experiência, uma vez que refere-se a padrões de poder que definem cultura, trabalho, relações intersubjetivas, currículo, produção de conhecimento e pesquisas.

O conceito de decolonialidade é definido por Walsh (2009, p. 27) como o esforço por “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade”. Para essa pesquisadora, a decolonialidade é uma *“energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad...”*. Nessa perspectiva, neste texto, entendemos pedagogia decolonial com base na construção de práticas-teorias de formação humana que possibilitem que grupos subalternos ajam contra a lógica opressiva da colonialidade, tendo como horizonte, como salienta Freire ([1970] 1987, p. 79), a formação de um ser humano crítico em sua ação-reflexão, voltado à transformação do mundo por meio do diálogo crítico-reflexivo e de uma sociedade livre, amorosa, justa e solidária. Em suas palavras,

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Discuto, a seguir, concepção de educação para Freire.

EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA E LIBERTADORA

Freire discute educação em contextos escolares e fora da escola regular, apoiado em bases epistemológicas e ontológicas que salientam a politização do pensamento educativo e a reflexão pedagógica, voltada à constituição de sujeitos crítico-reflexivos (Da Mota Neto e Streck, 2019). Salienta a central importância de uma educação em que educadores e educandos agem, crítico-colaborativamente e intencionalmente, para a mútua compreensão e transformação de uma realidade injusta e opressora, na construção de um mundo mais humano e igualitário.

Nessa direção, questiona a educação que denomina “bancária” como um instrumento de opressão na formação de grupos subalternizados, por sua organização pela narrativa de conteúdos alheios aos interesses e experiências dos educandos. Nesse quadro, o papel do professor é o de transmitir aos alunos conhecimentos fragmentados, simplificados e, usualmente, sem significado a eles, porque desconectados dos objetivos e interesses que os apoiam. Nas palavras de Freire ([1970] 1987, p. 58), a educação torna-se “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador é o depositante” e não um ato em que educador e educandos colaborativamente agem para a constituição crítico-reflexiva de si e de outros e para a construção de sociedades mais justas, igualitárias e humanas.

Assim, educação para Freire, em qualquer contexto (escolar ou não), necessita ser problematizadora, isto é, ser capaz de criar contextos para a compreensão e questionamento crítico de modos de pensar, sentir e agir do pensamento colonial racista, patriarcal e opressor e de possibilitar que grupos subalternizados compreendam que podem resistir a estruturas de poder instituídas, tradicionalmente, pelo colonialismo e mantidas pela colonialidade. Em

outras palavras, uma educação problematizadora que possibilite a superação dos mais diversos legados do colonialismo.

Para Freire, essa educação problematizadora organiza-se como um esforço permanente em possibilitar que educadores e educandos percebam, de forma crítica, “como estão sendo no mundo”, o que denomina a “imersão na realidade”, um momento centralmente importante para a construção de novos modos de ser, sentir e agir. Para isso, o diálogo crítico torna-se uma organização de linguagem indispensável ao desenvolvimento crítico-reflexivo. Nas palavras de Freire ([1970] 1987, p. 78), o diálogo é uma exigência existencial, uma vez que

[...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Nessa direção, a organização dialógica da linguagem em contextos escolares é a essência da educação como prática da liberdade, uma vez que é por meio do diálogo crítico-colaborativo que se opera a superação da contradição educador-educando para “educador-educando com educando-educador”. A amorosidade é, também, para Freire, uma característica crucial do diálogo. Em suas palavras (Freire, [1970] 1987, p. 79-80),

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa

verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Na direção das discussões de Freire, apontadas acima, bell hooks (2020, p. 239) aborda a importância do amor na educação para o ensino- aprendizagem e desenvolvimento crítico na sala de aula. Em suas palavras,

O amor na sala de aula estabelece uma base para o aprendizado que acolhe e empodera todo mundo. Comecei a pensar sobre a relação entre o amor e a luta para acabar com a dominação e para compreender os elementos que constituíram movimentos bem-sucedidos por justiça social no mundo. Ficou evidente que o foco em uma ética do amor foi fator central no sucesso do movimento. [...] defini amor como uma combinação da escola decolonial e modos de agir interdependentes que enfoquem “cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança.

Nessa direção, em estreita relação com a centralidade de uma educação problematizadora e libertadora, está o papel da pergunta na escola, na sala de aula e na formação de professores críticos e reflexivos, com foco em uma pedagogia problematizadora e libertadora. Em suas palavras em diálogo com Faundez (Freire; Faundez, [1985] 2011, p. 67),

Faundez: Acho, então, que é profundamente democrático começar a aprender a perguntar. No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de *curiosidade*. Mas a curiosidade é uma pergunta! Tenho a impressão (e não sei se você concorda comigo) de que hoje o ensino, o saber, é resposta e não pergunta.

Freire: Exato, concordo contigo inteiramente! É isto que eu chamo de “castração da curiosidade”. O que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá pra lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada! [...] Tu tens razão; um dos pontos de partida para a formação de um educador ou de uma educadora, numa perspectiva libertadora, democrática, - seria essa coisa aparentemente tão simples: O que é perguntar? [...]

O diálogo acima apoia e avança as discussões que trouxemos até agora. Para esses pesquisadores, uma pedagogia problematizadora inicia com o ensinar-aprender a perguntar, uma vez que a pergunta não é usualmente abordada na educação, em geral, focada na resposta de uma pergunta não feita, constituindo um movimento linear do perguntar-responder entre professor-aluno ou aluno-professor, sem volta. Na verdade, é, de fato, a volta com uma pergunta questionadora (argumentativa) do professor para o aluno e/ou do aluno ao professor, o essencial para o desenvolvimento crítico-reflexivo, como revela o excerto de Freire, acima.

Dessa forma, as discussões de Freire e Faundez, como também as de Ninin (2018), quanto ao ato de perguntar estão apoiadas em uma base teórico-metodológica da práxis crítica, um movimento

político-educacional na constituição de alunos questionadores e agentes críticos. O excerto, a seguir, revela esse movimento organizativo crítico-colaborativo de uma pedagogia que se organiza pela pergunta (p. 71-72), como uma possibilidade de desenvolvimento crítico-reflexivo, enfocando que perguntar não é apenas fazer uma pergunta.

Freire: [...] é preciso deixar claro, mais uma vez, que a nossa preocupação pela pergunta, em torno da pergunta, não pode ficar apenas a nível da pergunta pela pergunta. O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas. Eu não sei se fica claro o que digo. Parece-me fundamental esclarecer que a tua defesa e a minha, do ato de perguntar, de maneira nenhuma tornam a pergunta como um jogo intelectualista. Pelo contrário, o necessário é que o educando, ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão.

Faundez: E necessário, no entanto, precisar a relação pergunta-ação, pergunta-resposta-ação. Acredito que você não pretenda que a relação entre toda pergunta e uma ação deva ser uma relação direta. Há perguntas que são mediadoras, perguntas sobre perguntas, às quais se deve responder. O importante é que esta pergunta sobre a pergunta, ou estas perguntas sobre as perguntas e sobre as respostas, esta cadeia de perguntas e respostas, enfim, esteja amplamente vinculada à realidade, ou seja, que não se rompa a cadeia. Porque estamos acostumados ao

fato de que essa cadeia de perguntas e respostas, que no fundo não é senão o conhecimento, rompe-se, interrompe-se, não alcança a realidade. O que exigimos é que, havendo perguntas mediadoras, elas sejam sempre uma ponte entre a pergunta primeira e a realidade concreta

Também é importante lembrarmos que para esses pesquisadores não há perguntas bobas nem respostas definitivas, porque, mesmo que a pergunta possa parecer ingênua ou confusa, ela, usualmente, aborda uma questão que é importante a quem a fez. O papel do educador, nesse contexto, precisa ser o de agir para que a pergunta seja repensada e refeita, de forma a criar um contexto de aprendizagem a todos – educador e educandos. Dando continuidade e avançando as discussões de Freire ([1970] 1987) sobre questões centrais quanto à necessidade de criarmos novas epistemologias e metodologias que possibilitem às pessoas “situadas às margens” (Santos, 2021) a “imersão” em sua realidade, de forma a compreendê-la, bem como os interesses a que servem, criando espaços para a ‘emersão’ de modos de pensar, sentir, conhecer e agir problematizadores, voltados à reconstrução de um viver mais justo e igualitário, em que todos tenham voz e ajam para transformar utopias em realidade (McLaren, 1999), a que Freire denomina “inédito viável”.

“INÉDITO-VIÁVEL” E “SITUAÇÃO-LIMITE”: A POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E DECOLONIAL

As discussões de Freire que abordamos, neste texto, revelam sua base em uma educação que se organiza por meio de um diálogo em que professores e alunos estejam crítico-colaborativamente engajados, como um coletivo, na construção de conhecimento questionador sobre o mundo, sobre suas ações, os conceitos que

as apoiam e os interesses a que servem. A compreensão da própria prática e dos significados e teorias que a apoiam é, para esse educador, uma questão central, uma vez que muitos educadores/formadores, embora preocupados com uma formação crítica e libertadora, agem, muitas vezes, apoiados em uma concepção bancária de educação e não percebem que suas ações estão apoiadas em conceitos desumanizadores e alienadores.

Nessa direção, salienta a importância da organização dialógica da linguagem da práxis como ação-reflexão sobre/no mundo, mediada por um processo de questionamento mútuo e crítico-colaborativo de descoberta, que se organiza pela pergunta argumentativa (Freire, [1970] 1987, p. 67). Isso porque o processo de libertação, como já apontado, se dá pelo engajamento do educador e dos educandos em um diálogo reflexivo, em que ambos são sujeitos em interações voltadas à imersão na realidade para sua compreensão política como possibilidade de transformação.

Dessa forma, para que uma educação libertadora e decolonial possa ter lugar, é necessário que seja criado um espaço interacional de inserção dos interagentes na realidade, voltada à compreensão questionadora dos significados prático-teóricos e políticos que apoiam os modos de agir. Para Freire, como já abordamos anteriormente, há uma impossibilidade de uma educação colonial e bancária apoiar a constituição de modos críticos e transformadores de pensar, sentir e agir no mundo. Assim, o processo de imersão na realidade, no contexto escolar, objetiva que alunos e professores possam tomar consciência de sua alienação, por meio do engajamento em ações crítico-reflexivas sobre a realidade concreta em que estão inseridos, de forma a ultrapassar situações que julgavam dadas e intransponíveis, o que Freire denomina “situação-limite”. Para que isso tenha lugar, como apontam Liberali *et al.* (2021), entre outros pesquisadores, é necessário que participantes de uma

interação se organizem por meio de relações colaborativas para 1) escutar, de fato, uns aos outros, o que possibilita a todos dizerem o que pensam e acreditam, de modo a sentirem-se respeitados, independentemente de suas posições hierárquicas, políticas ou epistemológicas; 2) entender que cada participante é único e constituído social, cultural e historicamente em contextos diversos e, 3) compreender que os pontos de vista postos em discussão são sujeitos a questionamentos quanto ao que está sendo colocado, aos conceitos em que se apoiam e a que servem, quanto à manutenção ou transformação do *status quo*.

O papel dessa “escuta responsiva” do outro no diálogo (em termos bakhtinianos) é extremamente importante, principalmente em contextos escolares, em que a educação colonial e bancária predomina, em que muitos participantes são subalternizados pelas ações do professor e/ou colegas, situações muitas vezes não percebidas e questionadas. Nessa direção, o papel da pergunta, como discutido por Freire e Faundez ([1985] 2011) e Ninin (2018), é fundamental para enfocar a criação de conflitos cognitivos e afetivos, voltados à transformação de modos de pensar, conhecer, sentir, ser e agir no mundo, de questões de poder, opressão, injustiças e desigualdades.

Nessa direção, Medina (2011) salienta o papel do professor/ e/ou pesquisador em criar, de forma colaborativa, diálogos que possibilitem aos interagentes a compreensão e questionamento dos sentidos colocados, para que as discordâncias sejam discutidas politicamente e as posições possam ser retomadas e transformadas, coletivamente. Medina (2011), apoiado na epistemologia de resistência foucaultiana, ao descrever o trabalho com intervenções críticas que venham a ter efeitos transformadores, ressalta que as discussões necessitam uma cuidadosa organização. Nas palavras do autor,

[...] intervenções críticas que rompam e interroguem as hegemonias epistêmicas e as perspectivas tradicionais (por exemplo, histórias oficiais, interpretações padrão, significados excludentes ossificados etc.) requerem o difícil trabalho de mobilizar públicos dispersos e marginalizados e de explorar o potencial crítico de suas experiências e memórias abatidas (Medina, 2011, p. 11, tradução nossa)³.

Para esse pesquisador, como também salienta Freire, os saberes subjulgados são invisíveis e as possibilidades de resistência podem passar despercebidas e necessitam da organização de ações críticas que envolvam relações colaborativas entre pesquisadores e participantes da pesquisa, porque estes últimos, por si próprios, podem não ser capazes de desestabilizar o *status quo* epistêmico. Para isso acontecer, é necessário a criação de espaços interacionais que tragam à discussão práticas passadas apoiadas em experiências por eles vividas.

Essas questões discutidas por Medina são extremamente relevantes ao contexto educacional, quanto à organização de atividades críticas que possibilitem o questionamento e modos de agir para o compartilhamento de novos significados. Todavia, criar contextos que possibilitem a coparticipação de todos em um diálogo crítico, em contextos educacionais é, como apontam Medina e também John-Steiner (2000), bastante complexo, pois, necessariamente, envolve tensões e riscos na colocação de pontos de vista, ideias e comentários. Dessa forma, criar esse espaço de imersão na realidade não é tarefa simples, uma vez que nos constituímos inseridos em uma educação bancária. Todavia, como

3 Original: “critical interventions that disrupt and interrogate epistemic hegemonies and mainstream perspectives (e.g. official histories, standard interpretations, ossified exclusionary meanings, etc.) [...] involve the difficult labor of mobilizing scattered, marginalized publics and of tapping into the critical potential of their dejected experiences and memories” (p. 11).

salientam Liberali *et al.* (2021), para isso, é necessário tomar o coletivo como central na produção e/ou questionamento da realidade, de forma a possibilitar que novas formas de agir no/com o mundo sejam compartilhadas e todos os pontos de vista, conceitos, ideias sejam ouvidos, valorizados e questionados, para que transformações possam ocorrer. Como salienta Liberali (2019), trata-se de uma linguagem voltada à colaboração e não à destruição dos oponentes, apoiada na colocação de novos significados, bases teóricas que possibilitem o questionamento de epistemologias, valores e interesses na organização de relações em contexto vários.

Freire denomina de “situação-limite” a obstáculos, barreiras difíceis de serem transpostas, mas, como apontamos neste texto, poderão ser superadas por meio de ações reflexivas colaborativo-críticas que possibilitem aos interagentes desenvolverem compreensões do que antes não percebiam, como possíveis de serem repensadas. Dessa forma, a imersão possibilita a emersão de novos modos de pensar, sentir e agir no mundo, como descrevem Magalhães, Ninin e Carrijo (2021, p. 129):

[...] no âmbito de Pós-graduação, a organização da linguagem pela colaboração crítica foi crucial para ampliar o escopo do conhecimento acadêmico, muitas vezes restrito ao conteúdo teórico. Transformar esse contexto foi um dos desafios da Linguística Aplicada e demanda pensamento e ação decoloniais, visando à não reprodução ou aplicação teórica.

Freire denomina o conhecimento novo ainda não conhecido, mas possível de ser realizado, que resulta da imersão na realidade “inédito-viável” como um processo de emersão que possibilita a superação das “situações-limite” e a constituição de novos modos

de pensar, conhecer, sentir e agir. O “inédito-viável” é um dos conceitos mais importantes de Freire, algo que só será conseguido pela práxis libertadora, no processo questionador das bases teóricas e teórico-metodológicas que apoiam as ações opressivas em contextos vários.

CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

Em meio aos imensos retrocessos do momento atual brasileiro, em todas as áreas, este capítulo discutiu a compreensão freireana do papel potencial da escola como locus de pensamento crítico, capaz de possibilitar a alunos e professores o controle de sua própria história, bem como a análise crítica dos modos pelos quais suas subjetividades foram/são ideológica e politicamente formadas. Nessa direção, discutimos a central importância de revisitarmos as bases epistemológicas e teórico-metodológicas que, usualmente, apoiam a educação no Brasil, em todos os níveis, bem como a necessidade da construção de novas bases prático-teóricas que possibilitem a problematização, a decolonização e a transformação dos conceitos escolarizados e desligados da sociedade e dos interesses dos alunos, que embasam o ensino-aprendizagem, na maioria das escolas.

As discussões de Freire, como abordamos neste texto, apontam a necessidade de uma educação pensada para a constituição de alunos e professores que, colaborativamente, busquem, numa relação dialética, a constituição de novos modos de agir e pensar a escola, a sociedade e a si próprios nesses contextos. Isto é, a constituição da escola como locus de pensamento crítico, que age como um coletivo que detém o controle de suas ações no/com o mundo, bem como das bases sociopolíticas que, de fato, as apoiam para a constituição de uma cidadania crítica.

Nessa direção, dois conceitos são centrais à discussão de Freire: “situações-limites” e “inédito-viável”. As “situações-limite”, como apontamos, são obstáculos, barreiras difíceis de serem transpostas por seres humanos subalternizados, mas que poderão ser superadas por meio de ações reflexivo-colaborativas que possibilitem a compreensão dos significados educacionais e políticos que antes não eram percebidos. Dessa forma, a imersão na realidade é, para Freire, questão central para que seres humanos invisibilizados possam materializar suas ações em força revolucionária e concretizar o que antes viam como um “inédito-viável”. Todavia, para que isso ocorra, necessitam “desenvolver uma consciência coletiva de sua própria constituição ou formação, enquanto classe subalterna, bem como um *ethos* de solidariedade e interdependência”, como nos diz, McLaren (1999, p. 23).

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. 23. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 1987.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1985] 2011.
- HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.
- JOHN-STEINER, V. **Creative collaboration**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LIBERALI, F. C. Argumentação na opressão destrutiva e na colaboração crítica: do cenário político do impeachment ao contexto do projeto Digit-M-Ed. In: SZUNDY, P. T. C.; TILIO, R.; MELO, G. C. V. (org.). **Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 261-295.
- LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; MEANEY, M. C.; DIEGUES, U. C. C.; SOUZA, S. S.; PARDIM, R. P. Critically collaborating to create the “viable unheard of” – connecting Vygotsky and Freire to deal with a devastating reality. In:

TREVISAN DE SOUZA, V. L.; ARINELLI, G. S. (ed.). **Qualitative research and social intervention**: transformative methodologies for collective contexts. Charlotte: IAP, 2021. p. 65-83.

MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, M. O. G.; CARRIJO, V. L. S. Colaboração crítica na formação superior em tempos de resistência: questões epistemológicas e teórico-metodológicas. In: TANZI NETO, A. (org.). **Linguística Aplicada de resistência**: transgressões, discursos e política. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 121-148.

MBEMBE, A. **Sair da grande noite**: ensaio sobre a África descolonizada. Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2019.

MBEMBE, A. **Arte & Ensaios** (revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro), n. 32, dez. 2016.

McLAREN, P. Uma pedagogia da possibilidade – Reflexões sobre a política educativa de Paulo Freire. In: McLAREN, P. **Utopias provisórias**: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. p. 15-48.

MEDINA, J. Toward a Foucaultian Epistemology of Resistance: counter-memory, epistemic friction, and guerrilla pluralism. **Foucault Studies**, n. 12, p. 9-35, 2011.

MOTA NETO, J. C.; STRECK, D. R. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.65353>. Acesso em:

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

SANTOS, B. S. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

SODRÉ, M. **A sociedade incivil**: mídia, iliberalismo e finanças. Petrópolis: Vozes, 2021.

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In WALSH, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I, Serie Pensamiento decolonial. 1. ed. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BAPTISTA, L. M. T. R.; LÓPEZ-GOPAR, M. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México: questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. **Letras & Letras**, v. 35, n. especial, p. 1-27, 2019.

FREIRE, P. (org.). **Pedagogia da esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

JONES, P. E. Karl Marx and the language sciences – critical encounters: introduction to the special issue. **Language Sciences**, 70: 1-15, 2018.

MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. **Linguagem**: Estudos e Pesquisas, v. 22, n. 2, 2019.

MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. **Linguagem**: Estudos e Pesquisas, 22(2), p. 17-35, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/lep.v22i2.57502>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 13-39.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte: UFMG, 10(3), p. 773-797, 2010.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/09502380601162548>. Acesso em: 5 out. 2020.

MALDONADO-TORRES, N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2006a.

MALDONADO-TORRES, N. Pensamento crítico desde a subalteridade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das Ciências Sociais no século XXI. **Afro-Ásia**, n. 34, p. 105-129, 2006b.

MBEMBE, A. **Arte & Ensaios**, revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32, dez. 2016.

COLABORAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO INICIAL DE ALFABETIZADORAS^{1*}

Wagner Rodrigues Silva
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e
Tecnológico (CNPq)

Leonilde Campos
Secretaria Municipal de Educação de Palmas/Tocantins
(Semed)



INTRODUÇÃO

Este capítulo traz uma síntese de uma experiência exitosa na formação inicial de alfabetizadoras, compartilhada inicialmente no Painel Latino-Americano, composto por expositores do Chile, Colômbia e Brasil, promovido no VIII Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL), realizado virtualmente em setembro de 2021, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU)². Este texto se configura um relato

-
- 1 Este capítulo contribui para investigações científicas realizadas no grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq). O primeiro autor deste capítulo agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da bolsa de Produtividade em Pesquisa 1D.
 - 2 A exposição do painel foi proferida pelo primeiro autor deste texto e intitulou-se “Empoderamento profissional de alfabetizadoras em sessões virtuais” (Silva; Campos, 2022). Este capítulo é um segundo recorte para publicação, resultante da exposição mencionada.

crítico de um trabalho colaborativo, implementado no modelo de ensino remoto emergencial, por quatro semestres letivos consecutivos (2020.1-2021.2), no Câmpus de Palmas, pertencente à Universidade Federal do Tocantins (UFT). Esse modelo foi assumido em decorrência da pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, responsável pela covid-19.

Este estudo mostra a relevância do trabalho consciente com instrumentos linguísticos para o planejamento e o desenvolvimento de situações educativas no ensino superior. Para tanto, destacam-se os usos de dois instrumentos mediadores, utilizados no processo formativo inicial de alfabetizadoras: (1) Circuito da Educação Científica (CEC), caracterizado como uma ferramenta pedagógica organizadora do planejamento colaborativo; e (2) relato reflexivo, produção escrita utilizada como espaço discursivo para problematizar o trabalho de formação inicial de alfabetizadoras, desencadeando articulações teóricas e práticas, rememorações e prospecções sobre trabalhos pedagógicos. A situação de formação focalizada também envolveu a participação de uma alfabetizadora convidada, que, ao compartilhar vivências profissionais humanizadoras, contribuiu para o aprendizado mútuo dos participantes das sessões remotas.

Assume-se uma abordagem indisciplinar de Linguística Aplicada (LA), caracterizada especificamente pela articulação de contribuições teóricas de diferentes campos do conhecimento e pelo compromisso com o fortalecimento das instituições representadas pelos participantes do trabalho focalizado. Trata-se de uma pesquisa colaborativa iniciada com interlocuções entre representantes do ensino superior e da escola básica, em sessões virtuais realizadas pelo Google Meet, vinculado ao *e-mail* institucional da universidade; e finalizada com a escrita deste capítulo pelo docente formador

e pela alfabetizadora convidada. A pesquisa colaborativa foi motivada por pressupostos sustentadores das abordagens da educação científica (Demo, 2011; Freire, 2008; Silva, 2022, 2019) e da *Pedagogia da positividade* (Matos, 2002, 1996), desenvolvidas na LA.

Os relatos reflexivos foram submetidos à microanálise linguística inspirada em pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Halliday, 1993). Assim, assume-se a concepção de linguagem como atividade sociosemiótica, sendo a língua uma forma privilegiada de materialização da linguagem. A língua é composta por diferentes sistemas dinâmicos, a partir dos quais os falantes e escritores fazem escolhas lexicais e gramaticais no esforço de garantir significados textuais pretendidos. Em um movimento recíproco, as escolhas linguísticas são motivadas por condicionantes contextuais e, por sua vez, contribuem para configurações desses contextos.

Por ser moldada nas interações sociais, a materialidade textual carrega espécies de pistas contextuais passíveis de interpretação por analistas. Essa dinâmica sintetizada é responsável pela faceta sociosemiótica mencionada. Nessa perspectiva, Halliday (1993, p. 94) afirma que a língua é um domínio do conhecimento humano para os linguistas, “é a condição essencial do conhecimento, o processo pelo qual a experiência se torna conhecimento”. Ainda nos termos do autor, pode-se “compreender o aprendizado como algo que é inerentemente um processo semiótico”.

Este estudo se justifica pela escassez de pesquisas sobre metodologias para a docência no ensino superior brasileiro e, em especial, sobre a formação de alfabetizadoras na Licenciatura em Pedagogia, reconhecida como um curso com múltiplas habilita-

ções³. Tal característica justifica críticas proferidas a tal formação generalista, realizadas por especialista em formação de professores, atuantes em diferentes campos do conhecimento (Cagliari, 2007; Libâneo, 2017; Silva; Brito; Ferreira, 2022). Demo (2011, p. 58), a título de exemplo, destaca de forma incisiva a existência de escolas que não sabem alfabetizar, “problema que rebate implacavelmente na universidade, onde se inventam alfabetizadores visivelmente despreparados”.

Além da gestão pedagógica, a Licenciatura em Pedagogia habilita professoras para atuarem na Educação Infantil (EI) e no Ensino Fundamental 1 (EF1) – 1º ao 5º ano –, dentre outros espaços educativos. Nesses anos iniciais, tais profissionais são responsáveis pelo trabalho com diferentes componentes curriculares. Neste capítulo, é realçado o ensino de Língua Portuguesa por pedagogas e aí está a grande demanda pela educação linguística dessas profissionais. O trabalho consciente das alfabetizadoras com e sobre a língua materna é constitutivo do processo de alfabetização de crianças⁴. Atuando nos estudos linguísticos e sobre alfabetização, Cagliari (2022, p. 31) afirma:

a inadequação das Licenciaturas em Pedagogia é facilmente vista no tipo de profissional que elas preparam para as escolas. Se elas não formam adequadamente os professores das escolas, estas serão o quê? As Licenciaturas em Pedagogia precisam de uma grande e profunda reforma. Outra prova da falência do que se ensina nos cursos de pedagogia é a contínua necessidade de o governo promover cursos

3 Neste texto, utiliza-se a flexão de gênero feminino para referências às pessoas atuantes nos primeiros anos escolares, o que envolve uma força de trabalho predominantemente feminina, egressa das Licenciaturas em Pedagogia. Compreende-se esta escolha como uma estratégia política de visibilização dessas profissionais.

4 Neste texto, faz-se referência diretamente à alfabetização de crianças, mas articulações do conteúdo tematizado ao processo educativo de jovens e adultos podem ser realizadas com ponderações necessárias.

de atualização, de aperfeiçoamento e semelhantes, tendo em vista o fato de que um grande contingente de profissionais que atuam nas escolas apresenta formação deficitária para a função que precisam exercer. Isso era mais claro com relação ao fracasso da alfabetização.

Este capítulo está organizado em duas principais partes, além desta Introdução, das Considerações finais e das Referências. Na primeira, o contexto do trabalho colaborativo é caracterizado, na medida em que são compartilhados os fundamentos teóricos e metodológicos assumidos. Na segunda, são descritas (1) maneiras de intervenção, realizadas pelo docente formador, nos relatos reflexivos escritos por licenciandas, bem como (2) uma tipologia de dinâmicas de reflexão pela escrita acadêmica, criada a partir da análise dos referidos escritos selecionados. Ainda se compartilha a análise de manuscritos infantis, considerando o olhar investigativo e humanizador da alfabetizadora convidada sobre singularidades emergentes no processo de alfabetização de crianças. Nessas principais partes, as vozes das licenciandas ganham visibilidade com a exemplificação de excertos dos textos investigados.

CONTEXTO FORMATIVO DAS ALFABETIZADORAS

A formação de qualquer profissional é passível de aprimoramento e não seria diferente com a instrução inicial das alfabetizadoras na Licenciatura em Pedagogia. Ressalta-se a complexidade do processo de alfabetização e procura-se evitar a responsabilização exclusiva das referidas profissionais por resultados negativos demonstrados por crianças brasileiras, ao final do ciclo de alfabetização (Buin; Ramos; Silva, 2021). Sobre essa etapa de escolarização, diferentes atores sociais de natureza diversa, internos

ou externos à escola, exercem influência, envolvendo interesses e forças em disputas, a exemplo de políticas públicas, materiais didáticos, métodos de ensino, fatores biológicos, econômicos, históricos e sociais, além da formação profissional focalizada diretamente neste capítulo. Numa perspectiva discursiva, M. V. Silva (2015, p. 312) afirma:

A persistência e a insistência no uso de métodos que têm como centro a repetição e a memorização, por parte de professores, não devem ser atribuídas apenas à vontade individual de mudança, ou não. Parece haver um jogo, aí, uma memória que constitui posições de sujeito – professor, aluno, pais, pessoas escolarizadas ou não – e sentidos atribuídos à escrita e ao escrito em relação a relações sociais complexas de uma formação social dada.

Os diferentes atores sociais ou as memórias em disputa não são passíveis de completo controle pelas alfabetizadoras, mas uma atitude investigativa diante de elementos constitutivos das situações educativas é essencial para responder a demandas emergentes no trabalho de alfabetização. Para tanto, a educação científica se configura uma abordagem promissora: contribui para a assunção de posturas vigilantes pelas alfabetizadoras, permitindo-lhes identificar forças incidentes em contextos formativos, compreender formas de interferência dos atores responsáveis por essas forças, além de enfrentá-las com o auxílio da mixagem de saberes orientadores do trabalho pedagógico.

No contexto tematizado, um exemplo de força danosa para o processo de aprendizagem foram as medidas sanitárias necessárias para o retorno seguro às aulas presenciais escalonadas durante o arrefecimento da covid-19. A alfabetizadora precisou adaptar o trabalho pedagógico habitual em função da impossibilidade de

agrupar crianças e de compartilhar materiais ou recursos didáticos, mesmo consciente da necessidade da interação e do ensino sistematizado diário para se alfabetizar. Também resistiu ao amplo uso dos blocos de atividades, preparados pela Secretaria de Educação, para serem utilizados com as crianças do 2º ano. Esses materiais seguiam as orientações de diretrizes locais para o referido nível de escolarização, ao passo que a maioria das crianças ainda estava na fase inicial de alfabetização, equivalente ao 1º ano do EF1, como consequência da interrupção das aulas presenciais durante a pandemia. Nesse período, foram utilizadas diferentes estratégias de ensino para se garantir algum aprendizado às crianças, diante das variadas situações adversas enfrentadas pelas famílias.

O Exemplo 1 contém um excerto com relato descritivo do contexto escolar adverso tematizado pela alfabetizadora em exposição, na sessão virtual. Trata-se da representação compartilhada por uma licencianda do curso focalizado.

Exemplo 1 – Contexto escolar adverso

[...] em função da paralisação das aulas no ano de 2020, devido à pandemia de Covid-19, muitas crianças não avançaram no processo de alfabetização. Mesmo assim, foram aprovadas para a série seguinte. A aprovação automática resulta, para o ano corrente, na composição de turmas mais heterogêneas do que de costume. Na turma em que Campos atua no momento, por exemplo, há alunos nos quatro níveis de consciência alfabética, quais sejam: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. (Licencianda A)⁵

5 A autoria dos excertos selecionados como exemplos não foi identificada para evitar exposições indesejadas das licenciandas participantes. Optou-se por utilizar a denominação genérica Licencianda seguida por letras do alfabeto latino. Nos excertos exemplificados, foram utilizados ainda sublinhado contínuo para realçar o conteúdo tematizado e sublinhado pontilhado para destacar marcas linguísticas sinalizadoras de reflexão pela escrita ou relevantes para a categorização realizada.

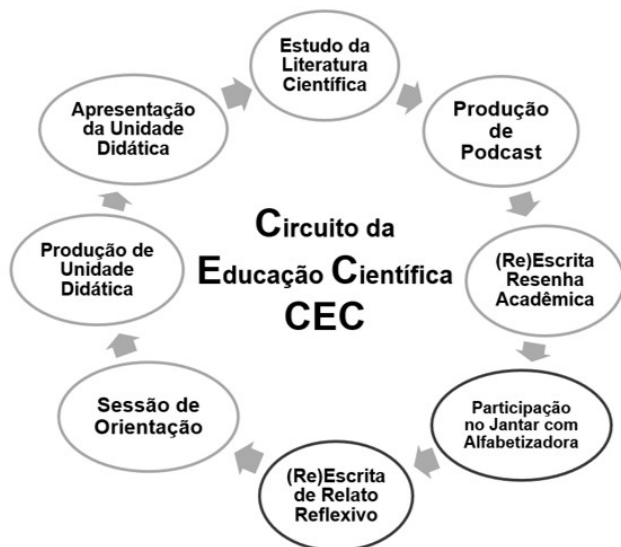
No excerto, foram destacadas construções com relação semântica de concessão: mesmo não avançando no processo de alfabetização, inúmeras crianças foram promovidas para o ano escolar subsequente. A heterogeneidade da turma se tornou maior que a costumeira, demandando que a alfabetizadora trabalhasse objetos de conhecimento programados originalmente para o 1º ano do EF1.

A abordagem da educação científica auxilia no desenvolvimento de diferentes competências em estudantes de diferentes níveis de escolarização: curiosidade, comunicação, colaboração, criatividade, criticismo, compaixão, controle e cidadania (Silva, 2020, p. 2301). Essa abordagem envolve a assunção de uma postura questionadora e investigativa, além do discernimento para se utilizar de conhecimentos atrelados às ciências, em atividades cotidianas de diferentes domínios sociais.

A fim de contribuir com a educação científica de profissionais do magistério, foi criado o Circuito da Educação Científica (CEC), conforme ilustrado na figura adiante, que representa a experiência educativa focalizada neste capítulo, concebida no segundo semestre letivo de 2021. O CEC foi desenvolvido pelo primeiro autor deste texto, ao longo de diferentes semestres letivos, em suas próprias aulas na Graduação e na Pós-graduação, evitando-se a preponderância de práticas instrucionistas ou reprodutivas. Essa ferramenta possibilita planejamentos participativos, pois docente e discentes são responsáveis pela construção de situações educativas alinhadas a interesses compartilhados e situados na oferta do componente curricular⁶

6 Mais detalhes sobre os usos do CEC, ver Silva (2023, 2022, 2019).

Figura 1. Circuito da Educação Científica



Fonte: autoria do primeiro autor.

Havia a preocupação de que as aulas ministradas na universidade se configurassem como referências exemplares, capazes de influenciar positivamente o trabalho das pedagogas egressas na escola básica. Na dinâmica representada na Figura 1, as práticas de leitura e escrita ganham funcionalidades diferenciadas, justificam-se em função dos diferentes produtos gerados: *podcast*, resenha acadêmica, relato reflexivo e unidade didática. Tais produtos se caracterizam como intermediários ou final, os quais, respectivamente, funcionam como gêneros satélites e gênero âncora (Silva, W. R., 2022, 2015). Os primeiros garantem o trabalho dos objetos de conhecimento programados, preparam as estudantes para produzirem o gênero âncora, motivador das tarefas integrantes da ferramenta pedagógica. Nas situações educativas representadas na Figura 1, a unidade didática corresponde ao gênero âncora (ou produto final)⁷, ao passo que os produtos intermediários

7 Nas unidades didáticas (UD), as licenciandas produzem atividades articuladas de

funcionaram como gêneros satélites, além da própria literatura científica, trabalhada durante o semestre letivo, e do Jantar com Alfabetizadora. Essa última tarefa e a produção de relatos reflexivos são focalizadas diretamente neste capítulo, o que motivou as bordas negritadas na Figura 1⁸.

Em diferentes semestres letivos, as exposições da alfabetizadora resultaram em ganhos significativos aos participantes dos jantares virtuais, conforme exemplificado na seção subsequente. A assimetria frequentemente perceptível entre escola básica e universidade foi minimizada por interesses particularizados. Conforme proposto por Freire (1977), contrapõe-se aqui à postura extensionista usualmente assumida pela comunidade universitária diante das pessoas comuns. A *extensão* reproduz o antidiálogo ou silenciamento, diferentemente da noção de *comunicação* proposta pelo autor. No primeiro termo, “está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém” (p. 26). No segundo termo, está implícita a noção de educação científica, “é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (p. 69).

Por um lado, a professora demonstrou estar sempre em busca de aprimoramento profissional e compreendeu que poderia estabelecer comparações entre as práticas de ensino propostas na

leitura, oralidade, escrita e análise linguística, conforme recomendações de diretrizes oficiais para as práticas escolares de linguagem ou os eixos de integração (Brasil, 2018, 1997). Para tanto, são necessárias a mobilização e a articulação entre teorias linguísticas e saberes da prática. As UD são entregues em duas versões – do aluno sem respostas e da professora com respostas, comentários e sugestões –, além de serem acompanhadas por planos de aula para orientarem a implementação do material didático. Normalmente, caracterizam-se como propostas temáticas. Exemplos desses produtos estão disponíveis em: www.wagnerodriguesilva.com.br.

8 A solicitação e o recebimento dessas tarefas passaram a ser realizados pelo Google Sala de Aula. Nesse ambiente virtual de aprendizado, foram disponibilizadas literaturas científicas, materiais e recursos didáticos, possibilitando organizar o trabalho pedagógico. No retorno ao modelo presencial de ensino, esse ambiente virtual continua sendo utilizado.

universidade e o próprio trabalho realizado. Mostrou se esforçar diariamente para articular teoria e prática, de maneira que fosse garantido o direito de aprendizagem discente. Por outro lado, as licenciandas compreenderam que as literaturas científicas são efetivamente necessárias para uma alfabetização sustentável de crianças, não restrita à oralização de palavras, frases ou textos, sem garantia do uso da escrita para responder a diversas demandas sociais mediadas pela referida tecnologia. Com consistência, as licenciandas articularam as teorias trabalhadas e a produção de material didático, o que sempre se caracterizou como um grande desafio para o formador.

Assim, é possível afirmar que os representantes da escola básica e da universidade aprimoraram as competências garantidoras das trocas de saberes, desenvolvendo uma escuta atenta e respeitosa, conforme esperado dos envolvidos em pesquisas colaborativas. Tal postura pode ser continuamente aperfeiçoada, além de caracterizada por qualidades a serem compartilhadas por pessoas preocupadas em desenvolver uma argumentação humanizadora, conforme descrito por Matos (2002, p. 21-22), na perspectiva da *Pedagogia da positividade*:

- responsabilidade: estar preparado intelectualmente, para discutir a questão;
- humildade: reconhecer os limites do seu conhecimento/saber;
- igualdade: reconhecer que somos todos iguais;
- reciprocidade: “amar ao próximo”, no cristianismo;
- bondade: tratar bem a pessoa a quem você pretende convencer/persuadir;
- comunicabilidade: usar a Língua Portuguesa de maneira agradável;
- construtividade: ser construtivo, no argumentar.

Conforme Demo (2011, p. 22), a universidade deveria ser responsável pela culminância da educação científica, iniciada desde a tenra idade, e “considerada uma das habilidades mais cruciais do século XXI”. Essa abordagem se contrapõe à reprodução de conteúdos legitimados pela tradição escolar ou acadêmica. Contribui para as alfabetizadoras mobilizarem e, inclusive, produzirem conhecimentos orientadores das atividades profissionais. A transmissão de conteúdos não garante a educação necessária para as futuras alfabetizadoras enfrentarem os desafios emergentes e renovados durante o exercício do magistério, conforme característico às diferentes profissões na sociedade contemporânea, marcada por transformações aceleradas do conhecimento.

Na licenciatura focalizada, predomina um perfil de discentes cursando a primeira Graduação e egressas de escolas públicas. Demonstram familiaridade com práticas escolares reprodutivistas, inclusive no contexto universitário. Nesse sentido, a proposta de alfabetização pela conscientização do funcionamento do sistema de escrita alfabética e ortográfica, a ser utilizada com as crianças (Morais, 2012; Soares, 2020), configura-se uma novidade em Alfabetização e Letramento, componente curricular ministrado no quinto período da licenciatura⁹.

Essa abordagem insere-se na pedagogia do letramento crítico a que está atrelada à proposta de formação inicial de alfabetizadoras tematizada neste capítulo (Kalantizis; Cope; Pinheiro, 2020; Kalman; Street, 2013; Silva, 2021, 2020). Ao serem alfabetizadas pela conscientização do funcionamento do sistema de escrita alfabética e ortográfica do Português, as crianças desenvolvem

9 Esse componente é ofertado no 5º período do curso. Há cinco componentes curriculares obrigatórios na área de linguagem, são eles seguidos dos respectivos períodos regulares de oferta: Leitura e Produção de Texto (1º); Alfabetização e Letramento (5º); Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem (6º); Literatura Infanto-juvenil (5º); e Língua Brasileira de Sinais – Libras (8º). Essa licenciatura possui nove períodos letivos ministrados semestralmente.

competências semelhantes às constitutivas da educação científica, elencadas no início desta seção. Esse processo de escolarização pode influenciar posturas críticas assumidas posteriormente enquanto jovens e adultos diante da sociedade. Trata-se, portanto, de uma educação de mentes minimamente curiosas, questionadoras e criativas, trata-se de uma educação para a vida além dos muros escolares, cuja garantia pode ser auxiliada pela observância dos direitos dos alfabetizandos, elencados adiante em forma de questionamento, conforme listado por Matos, (2002, p. 44):

A pessoa tem o direito de...

1. ser respeitado cognitivamente, linguisticamente e socioculturalmente?
2. saber como, por que e para que está sendo alfabetizada?
3. aprender a identificar e explorar os variados usos do ler e do escrever?
4. ser alfabetizada pela própria comunidade em que reside?
5. aprender com/de outros alfabetizandos e não apenas de/com alfabetizadores?
6. relacionar sua educação linguística à sua vida em casa, no trabalho e em outros contextos comunitários?
7. ter suas estratégias de aprendizagem de lectoescrita identificadas, reconhecidas e ativadas?
8. ler textos autênticos, variados e questionar sua possível faliabilidade?
9. ser avaliada humanizadamente, quanto ao saber e saber-fazer construídos na aprendizagem, e não apenas para satisfazer as exigências escolares de aprovação?

10. ajudar a (re)construir sua própria realidade sociocultural, política, econômica e linguística visando, acima de tudo, à promoção de uma convivência pacífica ou, como preferimos dizer em nossa Pedagogia da Positividade, a paz comunicativa? (destaques do original)

As abordagens pedagógicas assumidas na formação inicial das alfabetizadoras e no trabalho da professora colaboradora alinham-se aos direitos reproduzidos acima. Podem ser sintetizadas como práticas de ensino com enfoque sobre a conscientização do funcionamento do sistema linguístico, e sobre os usos da linguagem em diversos domínios sociais. Aí descritos sucintamente, tais enfoques são denominados convencionalmente de alfabetização e letramento (Buin; Ramos; Silva, 2021; Faria; Silva, 2022; Moraes, 2012; Silva; Delfino, 2021; Soares, 2020).

O relato reflexivo é o segundo instrumento linguístico tematizado neste capítulo. Ele medeia a educação linguística das futuras alfabetizadoras, pois as envolve em um significativo trabalho com e sobre a Língua Portuguesa, intensificando a familiarização das licenciandas com práticas de escrita e de reflexão sobre diferentes níveis de análise linguística, responsáveis pela composição textual. O relato reflexivo passa a ser focalizado mais diretamente na seção seguinte.

MEDIAÇÃO PELA ESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL

O relato reflexivo se configura como um “gênero catalisador”, no termo empregado por Signorini (2006, p. 8), para caracterizar “gêneros discursivos que favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus

aprendizes”¹⁰. Sob a mediação desse gênero, as licenciandas experienciaram uma prática de escrita mais cuidadosa, pois os textos foram lidos e comentados pelo formador, além de ser demandada a reescrita em função da necessidade de ajustes sinalizados. Semestralmente, essa última atividade é marcada por uma particularidade: no formato em que se configura, normalmente, a reescrita não é uma prática familiar às licenciandas¹¹.

FORMAS DE INTERVENÇÃO SOBRE A ESCRITA

As intervenções sobre os textos discentes podem ser agrupadas em três tipos, sendo realizados pelo formador ajustes diretos na materialidade textual ou indiretos a partir de comentários inseridos, ambos com auxílio da ferramenta de revisão do *Word/Windows*: (1) correções linguísticas diretas (“a paixão que a professora nutre em relação à prática que desenvolve em sala”); (2) correções linguísticas indiretas (“Não se separa por vírgula o sujeito e o verbo com o qual concorda”); (3) ajustes de formato adequado ao gênero (“Recomendo que revise os tempos verbais do texto. É melhor fazer o relato com verbos no passado.”; “Você estava escrevendo em primeira pessoa do singular. Aqui já usou a forma impessoal”); e (4) ajustes de adequação do conteúdo (“Por que chamou a atenção? Nunca tinha visto antes nas escolas ou no seu próprio processo de alfabetização?”; “Na academia, faz-se referência a autores e pro-

10 Ainda segundo a autora, esses gêneros funcionam como “um espaço regulado de natureza linguístico-discursiva e também sociocognitiva, feito de trilhos e andaimes indispensáveis à construção do novo: novos gêneros feitos da mistura ou entrelaçamento de outros já conhecidos; novos textos visando novos interlocutores e novas indagações, mas ancorados na experiência com gêneros e práticas bem conhecidas, inclusive escolares; novos objetos de ensino orientados por novas concepções e novos objetivos, mas articulados em sequências de atividades que se integram a práticas de ensino já existentes” (Signorini, 2006, p. 8-9).

11 Algumas poucas versões finais são lidas oralmente pelas autoras para a turma. A consistência do conteúdo tematizado e a qualidade na elaboração linguística são os principais critérios que justificam a escolha de relatos reflexos a serem compartilhados.

fissionais diversos por sobrenome ou primeiro e último nome. A referência pelo primeiro nome denota intimidade.”).

Além das intervenções inseridas ao longo dos relatos reflexivos, as correções eram finalizadas com uma espécie de recado ou de bilhete escrito pelo formador, a fim de orientar as licenciandas a reescreverem seus textos. Nesses textos são destacadas as demandas sobressalentes nas intervenções. As versões reescritas também recebiam esses comentários finais, ainda que outras reescritas não fossem solicitadas. Os Exemplo 2 e 3 ilustram encaminhamentos diferenciados para reescrita.

Exemplo 2 – Encaminhamento da reescrita

Licencianda B,

Gostei muito do seu texto, mas compreendo que você poderia aparecer mais na escrita, expor mais suas opiniões/impressões.

Considere as intervenções ao longo do texto e reescreva-o.

Grato!

Exemplo 3 – Encaminhamento da reescrita

Você não fez um relato reflexivo. Seu texto corresponde a um amontoado de citações sem um fio argumentativo claro, sem um projeto de texto! Você precisa relatar as principais experiências compartilhadas pela professora e se posicionar criticamente, refletir sobre elas, considerando a literatura científica sobre o assunto!
Aguardo novo texto! (Licencianda C)

O Exemplo 2 é iniciado com um reforço positivo sinalizado pelo processo mental atrelado ao formador (“gostei”). Posteriormente, destaca-se um aspecto passível de ajuste em função do formato do gênero: trata-se de um escrito configurado como relato, com escassas marcas linguísticas de reflexão, responsáveis pela manifestação explícita das vozes das licenciandas (“você poderia aparecer mais na escrita, expor mais suas opiniões/impressões”).

O Exemplo 3 revela a demanda por uma adequação significativa do texto discente ao gênero relato reflexivo, daí as escolhas lexicais marcadamente negativas, indicando ausências ou inadequações (“não”; “sem”). O texto discente se configurou como um relato impessoal informado pela literatura especializada, trabalhada no componente curricular, e por diretrizes curriculares oficiais.

Esses dois últimos exemplos são finalizados com comandos diretos para a reescrita. No segundo, foi realizado um encaminhamento padrão a partir de duas formas verbais no modo imperativo (“considere”; “reescreva”). No terceiro, o encaminhamento foi mais detalhado, pois se utilizou um verbo modal (“precisa”)¹² seguido por outras formas verbais sinalizadoras de ações a serem assumidas pela licencianda em conformidade com a composição do relato reflexivo (“relatar”, “posicionar”; “refletir”).

DINÂMICAS DE REFLEXÃO PELA ESCRITA

Foram identificadas três dinâmicas reflexivas interconectadas nos textos acadêmicos sob análise, às quais foram atribuídos os seguintes rótulos tipológicos, também trabalhados em Silva e Campos (2022): (1) contexto escolar adverso; (2) prática alfabetizadora da convidada; (3) próprio processo de alfabetização; e (4) articulação entre teoria e prática.

A primeira categoria pode ser ilustrada no Exemplo 1, reproduzido na segunda seção deste capítulo. Nela também foi comentado o uso restrito do bloco de atividade pela alfabetizadora, diante das orientações recebidas da Secretaria de Educação. Esse uso é tematizado no Exemplo 4.

12 Esse uso da forma verbal “precisa” indica *modalidade de necessidade epistêmica*, conforme tipologia apresentada por Neves (2011).

Exemplo 4 – Contexto escolar adverso

Destaco a importância da formação da docente para que ela exerça a autonomia em sala de aula. Ao perceber que trabalhar somente o bloco fornecido pela Secretaria de Educação, durante o ensino remoto, seria insuficiente para as crianças desenvolverem o uso consciente da língua, optou por trabalhar o bloco em um dia da semana e nos demais aplicar atividades que contemplavam a realidade dos níveis de aprendizagem dos alunos. Isso foi possível porque a professora tem propriedade do que ensina e capacidade para argumentar e defender sua atuação. (Licencianda E)

Além de mostrar o contexto escolar adverso, o Exemplo 4 realça, a partir do uso de um processo verbal com valor avaliativo marcado (“destaco”), a autonomia assumida pela alfabetizadora diante de forças externas que poderiam comprometer o trabalho personalizado e humanizador planejado por ela, diante de crianças com percursos escolares prejudicados, principalmente pela interrupção das aulas presenciais durante a pandemia da covid-19. No excerto, a alfabetizadora é representada pela licencianda de maneira bastante positiva, provavelmente devido ao perfil profissional demonstrado durante a exposição (“a professora tem propriedade do que ensina e capacidade para argumentar e defender sua atuação”).

O Exemplo 5 ilustra o tipo de relato e de descrição realizados pelas licenciandas a partir de situações educativas selecionadas da exposição presenciada.

Exemplo 5 – Prática alfabetizadora da convidada

1ª Versão

No *slide* sobre o Ambiente Alfabetizador, foram listados os elementos que a professora utiliza: Alfabeto, Calendário, Cantinho da Leitura, Jogos, Relógio, Ficha de leitura, Mural e Combinados. (Licencianda B)

2ª Versão – reescrita

No *slide* sobre o Ambiente Alfabetizador, foram listados os elementos que a professora utiliza: Alfabeto, Calendário, Cantinho da Leitura, Jogos, Relógio, Ficha de leitura, Mural e Combinados. O que me chamou bastante atenção foi o fato de a professora explicar que a construção desse ambiente tem a contribuição dos seus alunos, algo de certo modo incomum pois normalmente quando a criança chega na sala de aula está tudo pronto e para Leonilde Campos construir um ambiente alfabetizador também faz parte da alfabetização. (Licencianda B)

Na primeira versão, são listados os materiais ou recursos didáticos utilizados pela alfabetizadora. Nesse momento do texto, o formador inseriu o seguinte comentário: “E o que você tem a dizer sobre isso? Na sua infância, foi alfabetizada dessa forma?”. As marcas de reflexão estavam concentradas nas “considerações finais”, pois, diferentemente da maioria dos trabalhos discentes, esse relato reflexivo foi organizado em quatro seções (“introdução”, “desenvolvimento”, “considerações finais” e “referências”).

A primeira parte do questionamento do formador foi respondida na segunda versão do Exemplo 5 (“E o que você tem a dizer sobre isso?”). A produção de materiais ou recursos didáticos pelas crianças chamou a atenção da turma (“O que me chamou bastante atenção”), pois, normalmente, as professoras são responsáveis por ornamentar as salas da EI e do EF1, sendo as pedagogas caracterizadas, inclusive, por esse tipo de trabalho (“a construção desse ambiente tem a contribuição dos seus alunos, algo de certo modo incomum pois normalmente quando a criança chega na sala de aula está tudo pronto”). Diferentemente, a alfabetizadora transforma a produção desses materiais em situações educativas, contribuindo para articular as abordagens da alfabetização e do letramento (“para Leonilde Campos construir um ambiente alfabetizador também faz parte da alfabetização”). Em outros termos,

é oportunizado às crianças o trabalho sistematizado com letras, números e imagens, em função da produção de textos multimodais para uso coletivo.

A segunda pergunta da intervenção do formador foi ignorada (“Na sua infância, foi alfabetizada dessa forma?”). Essa pergunta é recorrente nas intervenções, porque, normalmente, as licenciandas não têm experiência profissional como alfabetizadoras, o que possibilitaria comparações com o conteúdo da exposição. Nas considerações finais, porém, a licencianda revelou atuar como auxiliar de sala na EI, logo, realizou comparações com essa experiência profissional.

Para a alfabetizadora convidada, a produção colaborativa dos materiais contribui para as crianças construírem uma identidade com a sala de aula, sentirem-se responsáveis pela organização desse espaço de aprendizagem. Essa estratégia está atrelada ao terceiro e ao quinto direitos dos alfabetizandos elencados na seção anterior: “aprender a identificar a explorar os variados usos do ler e do escrever”; “aprender com/de outros alfabetizandos e não apenas de/com alfabetizadores” (Matos, 2002, p. 44). Conforme Exemplo 6, tal identidade está atrelada à conscientização do funcionamento do sistema de escrita pelas crianças, e ainda do próprio processo de alfabetização em que estão envolvidas.

Exemplo 6 – Próprio processo de alfabetização

A criança precisa compreender o sistema de escrita alfabética, compreender que está sendo alfabetizada aprendendo de fato, pois o aluno precisa ter identidade com a sala. Lembrando-me aqui do meu processo de alfabetização, fui reprovada na alfabetização! Como isso poderia ter acontecido? Estava tentando aprender! Ou a professora não sabia usar de outra alternativa para eu ter a chance de aprender e construir significados? Até hoje esse pensamento ecoa e, muitas vezes, sem respostas. (Licencianda F)

No Exemplo 6, o processo mental (“Lembrando”) e os auto-questionamentos (“Como isso poderia ter acontecido?”; “Ou a professora não sabia usar de outra alternativa para eu ter a chance de aprender e construir significados?”) são marcas linguísticas de reflexão sobre o processo vivenciado de alfabetização. A experiência de reprovação parece ter marcado a memória da licencianda (“Até hoje esse pensamento ecoa e, muitas vezes, sem respostas”) e sinaliza a inobservância do nono direto dos alfabetizandos elencado por Matos (2022, p. 44): “ser avaliada humanizadamente, quanto ao saber e saber-fazer construídos na aprendizagem, e não apenas para satisfazer as exigências escolares de aprovação”. Essa rememoração traz significado diferenciado às experiências compartilhadas pela alfabetizadora, que precisam ser articuladas às literaturas trabalhadas na universidade.

Essa articulação realizada pelas licenciandas é ilustrada no Exemplo 7. A sessão experienciada (“ver”; “ouvir”) permitiu a verificação das teorias estudadas na prática pedagógica compartilhada pela alfabetizadora (“um experimento comprobatório de nossos estudos e leituras”), contribuindo para a compreensão da literatura especializada (“entendemos”).

Exemplo 7 – Articulação entre teoria e prática

Ver os slides e ouvir Leonilde Campos explicando como desenvolveu determinada dinâmica, quais os objetivos que ela pretendia alcançar e, principalmente, como foi a ação e o progresso dos alunos na execução da atividade, funcionou como um experimento comprobatório de nossos estudos e leituras. Com os exemplos apresentados pela professora, entendemos o que lemos em Buin, Ramos e Silva (2021, p. 47), “quando afirmam que a criança em sua evolução na sala de aula passa a reconhecer e refletir sobre as unidades da fala e a manipular essas unidades tal qual um objeto, desenvolvendo neste processo a compreensão sobre a linguagem”.
(Licencianda B)

A orientação da prática pedagógica por teorias foi realçada pela alfabetizadora, em diversos momentos da exposição, surpreendendo a maioria das licenciandas, que parecia compartilhar imagens menos positivas das pedagogas em geral. Num estilo de testemunho, a alfabetizadora comentou sobre a insatisfação com o próprio trabalho quando iniciou as atividades do magistério em escola privada, estando inclusive mais suscetível a imposições dos que se encontravam na gestão pedagógica. Após estudar literaturas especializadas, passíveis de atualização frequente, constrói percursos pedagógicos mais seguros e produtivos. A partir desses estudos, aprendeu a sempre refletir sobre os caminhos trilhados a fim de aprimorá-los.

Um exemplo dessa prática reflexiva foi a alfabetizadora afirmar que, ao trabalhar a consciência fonológica a partir de rimas, costumava dizer para as crianças procurarem em textos selecionados rimas que terminassem com a mesma sílaba. Ao refletir sobre a própria prática, ela percebeu a inadequação desse comando, pois estava enfatizando a imagem da escrita, quando mencionou as sílabas semelhantes. As crianças deveriam observar palavras que terminassem com sons semelhantes, realçando a oralidade. Essas rimas não significam que as sílabas finais dessas palavras sejam escritas com as mesmas letras. Além da diversidade na composição silábica (anzol e farol; temor e terror; pais e paz¹³), há letras diferentes utilizadas para representar um mesmo som no Português (anel e troféu; girassol e lençol; roxa e colcha).

Outra postura necessária às alfabetizadoras é a prontidão para mobilizar conhecimentos linguísticos a fim de compreender as hipóteses de escrita das crianças, sejam elas aparentemente simples ou mais desafiadoras, conforme o ponto de vista

13 Há rimas dependentes de pronúncias características de determinadas localidades brasileiras.

compartilhado frequentemente por adultos alfabetizados. As participações nas sessões virtuais têm contribuído com o fortalecimento dessa postura na alfabetizadora. Conforme destacado na introdução deste capítulo, o desenvolvimento da conscientização linguística pelas licenciandas se configura como um grande desafio para as Licenciaturas em Pedagogia. Como desenvolver a conscientização linguística das crianças, quando tal aprendizado não foi oportunizado às próprias alfabetizadoras? Nessas condições, as crianças dificilmente desenvolverão essa habilidade. Assim, a prática de memorização ou de reprodução tende a se manter nas escolas.

Os escritos ilustrados nas Figuras 2 e 3, por exemplo, demandaram tal postura da alfabetizadora e remetem ao sétimo e ao nono direitos dos alfabetizandos: “ter suas estratégias de aprendizagem de lectoescrita identificadas, reconhecidas e ativadas”; “ser avaliada humanizadamente, quanto ao saber e saber-fazer construídos na aprendizagem, e não apenas para satisfazer as exigências escolares de aprovação” (Matos, 2002, p. 44). As figuras revelam oscilação na direção da escrita pelas crianças autoras dos manuscritos e foram apresentadas como hipóteses corriqueiras no processo de aprendizagem. As crianças compreendiam que era possível escrever da esquerda para a direita ou no sentido contrário, conforme espaço disponível ou imagens utilizadas na página. Essas hipóteses foram destacadas pela alfabetizadora convidada como um tipo de caso apreciado pelo docente formador, o que revela a construção de afinidade entre os educadores.

Figura 2. Direção da escrita livre



Fonte: arquivo da alfabetizadora.

O manuscrito da Figura 2 foi produzido por uma criança de 7 anos, em resposta ao seguinte enunciado do livro didático: “Desenhe, pinte, escreva e transforme o quadro a seguir em um muro colorido e animado!”¹⁴. A criança utilizava letra cursiva e estava adquirindo fluência na leitura. Também foi diagnosticada pela alfabetizadora no nível alfabético de escrita, ou seja, registrava palavras observando a composição silábica, conforme percepção sonora da oralidade, e precisava avançar no tocante às convenções ortográficas do Português.

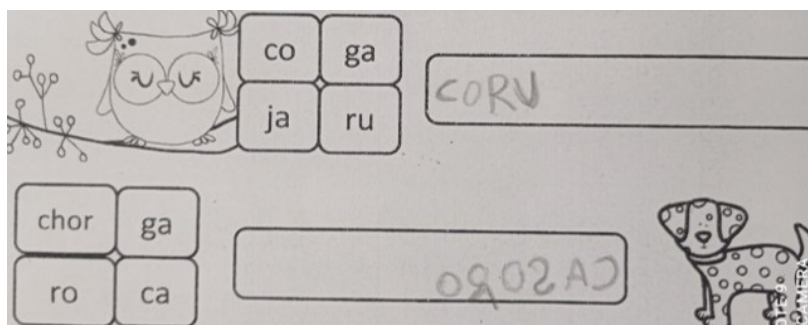
O uso da letra “g” ao escrever “jacaré” revela a demanda pelo aprimoramento do conhecimento ortográfico. Ao ser questionada sobre o porquê da escrita das palavras “oãel” (leão) e “ahnilag” (galinha), a criança explicou que, por não haver espaço, compreen-

14 TRICONI, A. *Ápis: Língua Portuguesa – 2º ano do Ensino Fundamental*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2017. p. 15.

deu que seria possível escrever iniciando dos desenhos dispostos na página.

A atividade da Figura 3 foi proposta pela professora para consolidar a escrita de palavras na direção convencional. Na ficha criada, o comando da atividade foi: “Organize os nomes dos animais:”. Conforme diagnóstico realizado pela alfabetizadora, essa segunda criança não se utilizava da escrita cursiva, demonstrava dificuldade de dicção ao pronunciar sons específicos em palavras, usava a letra bastão com irregularidade e não possuía o conhecimento consolidado de todas as letras do alfabeto e dos sons representados por elas.

Figura 3. Direção da escrita com sílabas



Fonte: arquivo da alfabetizadora.

A criança escreveu a segunda palavra da direita para a esquerda (“Orosac”), diferentemente do primeiro registro (“Coru”). Ao se considerar as posições das imagens, pode-se supor que elas influenciaram a direção da escrita, diferentemente da ausência de espaço conforme verificado na Figura 2. Mesmo sendo orientada a selecionar e juntar as sílabas sugeridas para formar palavras, houve equívocos na composição. A alfabetizadora procurou uma justificativa para os registros realizados. Descobriu que a criança queria escrever a palavra coruja da forma como pronunciava

(“coruxa”), mas não se lembrava que a letra “X” representava o som pronunciado. A criança compreendeu equivocadamente que poderia se utilizar de sílabas diferentes das sugeridas na atividade. Uma evidência dessa compreensão é a escrita da última palavra: a sílaba “chor” não foi utilizada. Talvez, a dúvida na escrita da segunda palavra não esteja atrelada ao som ignorado no esforço de registrar a primeira palavra, pois a criança possuía dificuldade na dicção e escreveu a palavra “cachorro” da maneira como a pronunciava (“Casoro”)¹⁵.

O posicionamento da imagem utilizada influenciou a escrita espelhada da segunda palavra da Figura 3. O espelhamento também ocorreu em dois registros da Figura 2, provocado, diferentemente, pela ausência de espaço. O não espelhamento da letra “g” se justifica pelo fato de a criança ter aproveitado a letra utilizada na escrita regular da palavra, que não pôde ser finalizada por esbarrar na imagem à direita. Ao ampliar a imagem, é possível ver que a sequência “alin” fora apagada, permanecendo o “g” aproveitado para a escrita na direção não convencional.

Considerando os exemplos dessas últimas figuras, destaca-se a atenção necessária aos usos de imagens em contextos de instrução, especialmente nos primeiros anos de escolarização, quando inúmeras convenções da escrita ainda estão sendo compreendidas pelas crianças. A disposição das imagens na página pode interferir no trabalho realizado por crianças, conforme mostraram os registros singulares das últimas figuras. Ainda assim, compreende-se que não seja possível ter completo controle das reações das crianças, por mais que a alfabetizadora queira prever as respostas delas. Elas podem elaborar hipóteses não previstas.

15 Demonstrando atenção para as singularidades das crianças, a alfabetizadora realizou, posteriormente, um trabalho específico de consciência fonêmica com essa criança a fim de ajudá-la a superar a dificuldade na dicção.

Durante a exposição, a alfabetizadora ressaltou que se utiliza de imagens para auxiliar os pequenos aprendizes nas atividades, aproveitando inclusive o aspecto lúdico das figuras. Um exemplo é o uso de imagens de animais em peças do alfabeto móvel. Em outras palavras, o som inicial do nome do animal da figura é representado pela letra identificadora da peça. Os usos de imagens no processo de alfabetização demandam pesquisas aprofundadas. Eis um assunto para continuidade desta investigação em outro momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo foi compartilhada uma experiência de formação inicial de alfabetizadoras mediada pelo uso do Circuito da Educação Científica (CEC) e do gênero relato reflexivo, ambos concebidos como instrumentos linguísticos para o planejamento e o desenvolvimento de situações educativas no ensino superior. A experiência foi realizada na modalidade de ensino remoto e se mostrou produtiva para sustentar um trabalho colaborativo entre representantes da universidade e da escola básica. As licenciandas, a alfabetizadora convidada e o docente formador negociaram, rememoraram e compartilharam saberes na busca por respostas para demandas profissionais coletivas e particulares.

Uma grande demanda respondida foi a visualização pelas licenciandas de pressupostos teóricos estudados, informando práticas produtivas de alfabetização. Essa articulação foi possível pela instauração de situações educativas na universidade, mediadas pelos referidos instrumentos linguísticos. Assim, as licenciandas precisaram mobilizar teorias para analisar relevantes experiências de ensino compartilhadas pela alfabetizadora, além confrontar essas teorias e experiências com as próprias vivências rememoradas.

Ainda sobre a articulação de pressupostos teóricos e demandas da prática pedagógica, compartilha-se aqui um efetivo testemunho da alfabetizadora em uma das sessões virtuais. Ela afirmou que a sala de aula é um laboratório de onde se leva os questionamentos para a teoria. Em seguida, retorna-se com respostas elaboradas a fim de serem aplicadas de maneira produtiva, levando um crescimento realmente significativo para as crianças. Isso demonstra uma postura profissional orientada pela “humildade”, “igualdade”, “responsabilidade”, “reciprocidade”, “bondade”, “comunicabilidade” e “construtividade”, que são atributos da comunicação positiva, conforme proposto por Matos (2022, 1996).

Este capítulo é finalizado na esperança de que este trabalho colaborativo possa influenciar não apenas outras licenciandas, alfabetizadoras e docentes formadores vinculados a Licenciaturas em Pedagogia, inclusive na retomada do ensino presencial, mas os profissionais de outras áreas do conhecimento, envolvendo outras licenciaturas e demais cursos superiores, inequivocamente necessitados de renovação em suas metodologias de ensino.

Agradecimentos

Agradecemos às acadêmicas da Licenciatura em Pedagogia pela colaboração que tornou possível a produção deste capítulo; à Profa. Dra. Edilaine Buin (UFGD/CNPq) e à Profa. Ma. Kiahra Antonella (IFTO) pela leitura crítica de uma versão preliminar deste capítulo. Fragilidades restantes nesta publicação são de nossa inteira responsabilidade. O primeiro autor deste capítulo agradece ainda ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de Produtividade em Pesquisa 1D.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental; MEC, 1997. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- BUIN, E.; RAMOS, N. S. C.; SILVA, W. R. **Escrita na alfabetização**. Teresina: EdUESPI, 2021.
- CAGLIARI, L. C. Práticas de alfabetização de crianças e formação de alfabetizadoras. *In*: FARIA, E.; SILVA, W. R. (org.). **AlfabetizaÇÕES**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 16-41.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o duelo dos métodos. *In*: SILVA, E. T. (org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-72.
- DEMO, P. **Outra universidade**. Jundiaí: Paulo Editorial, 2011.
- FARIA, E.; SILVA, W. R. (org.). **AlfabetizaÇÕES**. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- HALLIDAY, M. A. K. Towards a language-based theory of learning. **Linguistics and Education**, n. 5, p. 93-116, 1993.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- KALMAN, J.; STREET, B. (ed.). **Literacy and numeracy in Latin America**: Local Perspectives and Beyond. London: Routledge, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. A formação de professores no curso de Pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do Ensino Fundamental; que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? *In*: SILVESTRE, M. A.; PINTO, U. A. (org.). **Curso de pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo; Cortez, 2017. p. 49-78.
- MATOS, F. C. G. **Comunicar para o bem**: rumo à paz comunicativa. 2. ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2002.
- MATOS, F. C. G. **Pedagogia da positividade**: comunicação construtiva em português. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.

- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- SIGNORINI, I. Prefácio. In: SIGNORINI, I. **Gêneros catalisadores**: letramento & formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 7-16.
- SILVA, M. V. **História da alfabetização no Brasil**: sentidos da escolarização. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.
- SILVA, W. R. Educação científica na pós-graduação: uma abordagem da Linguística Aplicada. **Revista Internacional de Educação Superior**. 2023. (submetido)
- SILVA, W. R. **Pesquisa no centro do magistério**: memórias forjadas nos desafios da vida. Palmas: UFT, 2022. (inédito)
- SILVA, W. R. Letramento ou literacia? Ameaças da cientificidade. In: SILVA, W. R. (org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 111-162.
- SILVA, W. R. Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 3, p. 2278-2308, 2020.
- SILVA, W. R. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. **Veredas**: Revista de Estudos Linguísticos, n. 23, v. 2, p. 144-161, 2019.
- SILVA, W. R. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte: UFMG, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, 2015.
- SILVA, W. R.; BRITO, K. C. C. F.; FERREIRA, V. Formação inicial de pedagogas como professoras de Língua Portuguesa. **Revista Raído**, 2022. (no prelo)
- SILVA, W. R.; CAMPOS, L. Empoderamento profissional de alfabetizadoras em sessões virtuais. **Revista Brasileira de Educação**, 2022. (no prelo)
- SILVA, W. R.; DELFINO, J. Letramentos familiares na política brasileira de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. s/v, n. 14, p. 148-169, 2021.
- SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

ENSEÑANZA REMOTA DE EMERGENCIA: LA LITERACIDAD MEDIOAMBIENTAL COMO OPORTUNIDAD ECO PEDAGÓGICA.¹

Miguel Farías
Universidad de Santiago de Chile



INTRODUCCIÓN

A pesar de haber trabajado con el apoyo del computador y otras tecnologías de las comunicaciones desde que se las introdujo en el sistema educacional y hasta el inicio de la pandemia por covid-19, este apoyo era auxiliar y sabíamos que no reemplazaba completamente la situación de aprendizaje cara a cara. En el contexto de la docencia universitaria chilena, lo más cercano a la educación a distancia fueron los cursos en modalidad *blended learning*, compartida o híbrida, en los cuales un porcentaje de las sesiones de aprendizaje se realizan de forma remota y otro de manera presencial. Pero la llegada de la pandemia, con sus extensas cuarentenas y confinamiento, obligó al sistema escolar a usar la modalidad remota en un 100%, con ausencia de las caras y los cuerpos reales de estudiantes y profesores. Los ambientes de aprendizaje presenciales se desplazaron hacia la intimidad de los hogares, hacia la pantalla acomodada en algún lugar improvisado; las comunidades educativas se dispersaron

1 Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación DICYT 031851FFCG, Universidad de Santiago de Chile.

en redes cibernéticas unidas por la señal wifi a través de internet (cuando estuvo disponible). Esta respuesta pedagógica rápida y casi sin mayor preparación con la que los docentes tuvimos que responder ante el distanciamiento social impuesto por la pandemia se la ha denominado enseñanza remota de emergencia (Bozkurt, 2021).

En este contexto de pandemia, tuvimos que aprender que la formación docente en modalidad remota requiere de un enfoque socio emocional que apele al cuidado de la salud física, emocional y espiritual de todos los participantes en el proceso de formación. Al mismo tiempo, se intenta cumplir (a veces en porcentajes muy reducidos) con los objetivos planteados en los programas con la finalidad de que haya una continuidad en la calidad de la enseñanza. En medio de esta tensión, surgen distanciamientos y cercanías en la comunicación que marcarán la formación docente de los futuros profesores de la generación covid-19.

El distanciamiento que trajo la docencia mediada por el computador y acrecentado por los miedos e incertidumbres de la pandemia, requiere de varios cambios en las estrategias de enseñanza. Por ejemplo, la retroalimentación inmediata por medio del diálogo, la pregunta o el debate que se genera en clases presenciales, se tienen que cambiar por la atención al *chat*, por preguntas enviadas en encuestas de las que disponen algunas plataformas, o por emoticones de aprobación o reforzamiento. Este distanciamiento genera una comunicación incorpórea (disembodied) en las que el profesor/a ve pantallas en negro, de identidades desconocidas que participan periféricamente desde la cotidianidad de sus casas.

En este marco, a continuación, se describe un curso de literacidad ambiental como una oportunidad para abordar los problemas de la educación remota de emergencia, comprender

la pandemia y sus relaciones con el medio ambiente, y extender la noción de cuidado personal a la atención al medio ambiente.

LITERACIDAD MEDIOAMBIENTAL COMO OPORTUNIDAD

A pesar de que en este trabajo podemos estar usando los conceptos de educación ambiental y literacidad medioambiental de manera indistinta, reconocemos sus diferencias en cuanto a que la literacidad ambiental es un término amplio que puede incluir las dimensiones culturales, éticas y estéticas involucradas en el conocimiento, las actitudes y los comportamientos en materias medioambientales. Considerando estas dimensiones ética y estética, algunos autores proponen que la inclusión de la literatura de pueblos indígenas, por ejemplo, puede ofrecer un buen acercamiento a entender las relaciones de los pueblos originarios con la naturaleza y, por tanto, a establecer contrastes con las visiones extractivistas y antropogénicas que caracterizan a las sociedades urbanas contemporáneas. En este sentido, una definición de literacidad medioambiental que compartimos es la de Mc Bride *et al.* (2013) que señala que “incluye una conciencia y preocupación por el medio ambiente y sus problemas asociados, como también el conocimiento, destrezas y motivaciones para trabajar en la solución de problemas presentes y la prevención de nuevos problemas” (Mcbride *et al.*, 2013, p. 3). Por su parte, Roth (1991, 1992) identifica tres áreas a trabajar en la adquisición de la literacidad ambiental: nominal, funcional y operativa. La primera apunta al reconocimiento de los conceptos utilizados en la comunicación sobre el medio ambiente (conocimientos). La funcional enfatiza la capacidad de adquirir conocimientos, conceptos y habilidades de pensamiento para formular posibles acciones en relación con problemas ambientales particulares y comportamiento diario. La operativa se articula para desarrollar

la capacidad de percibir regularmente los problemas ambientales, recopilar y evaluar la información pertinente, seleccionar y elegir entre alternativas y tomar medidas al respecto. Estas acciones deben estar orientadas a sostener y desarrollar las bases del conocimiento ambiental y el uso de elementos analíticos objetivos y el razonamiento deductivo. Otros autores consultados, como Stables y Bishop (2010) nos proporcionan una definición más amplia de literacidad ambiental en la que ven el medio ambiente como texto. Según los autores, esto implica que, en última instancia, todo puede entenderse como un texto, lo cual permite también incluir las dimensiones culturales, éticas y estéticas de comprensión y procesamiento textual. Desde esta perspectiva filosófica y de tintes semióticos, Bishop, Keith, Reid, Stables, Lencastre, Stoer, Soetaert (2000) afirman que, si consideramos el medio ambiente como texto, para leerlo debemos estar alfabetizados en el medio ambiente. Sin embargo, es necesario atender al poder epistémico de estos paradigmas formulados en el Norte Global y situarlos en el contexto latinoamericano y por medio de un ejercicio de reflexión y praxis, asumir perspectivas de una literacidad medioambiental crítica (Lutwig; Deetjen, 2021; Corbetta; Sessano, 2018).

Introducir la educación medioambiental en medio de la docencia virtual en tiempos de covid-19 representa una oportunidad de entender la pandemia como proceso biológico y social que afecta los ecosistemas humanos. En un curso electivo de educación medioambiental en un programa de formación inicial de profesores de inglés uno de los temas que se abordó fueron los aspectos positivos y negativos de la pandemia para el medio ambiente (RUME, T. y S.M. DIDAR-UL ISLAM, 2020). Los futuros profesores conocieron y tomaron conciencia, por ejemplo, de que hubo una disminución de la contaminación del aire y del mar debido a la baja en el tráfico aéreo y marítimo. Fue noticia mundial

ver como la fauna autóctona, al constatar que en sus hábitats no había la amenaza del ser humano, recuperaba sus espacios originales. De esta manera, en Santiago de Chile, por ejemplo, se vieron pumas y cóndores en el sector oriente de la ciudad en lugares donde no se los había visto antes. O también vimos la noticia de como los canales de Venecia se volvían transparentes y se podía ver peces que habían desaparecido debido al alto tráfico de *vaporettos*, góndolas y embarcaciones que transportan en su gran mayoría a turistas.

Por otro lado, uno de los efectos negativos que se mencionó en estas clases fue la contaminación hospitalaria de mascarillas, protectores faciales y botellas vacías de alcohol gel, que se suman a la abundante contaminación por basura y que ha creado en los océanos verdaderas “islas de plástico”.

En cuanto a lo metodológico, la docencia presencial fue cambiada por la plataforma Moodle y sesiones via Zoom que se graban y se suben a Moodle para atender a quienes tienen problemas de conexión. Usando el menú de portafolios de Moodle, el soporte comunicacional del curso fue una bitácora medioambiental o *ecojournal* con entradas asignadas.

En algunas versiones del curso, la primera entrada fue la identificación y descripción de un problema medioambiental que afecta a la comunidad donde vive el o la estudiante. Esta actividad está orientada en primer lugar a generar una conciencia medioambiental y comenzar a abordar el conocimiento sobre el medio ambiente necesario para describir el problema. Este conocimiento fue abordado con presentaciones, lecturas y glosarios de conceptos medioambientales, para lo cual se les solicitó utilizar los conceptos en contextos significativos y de esta manera asegurar la transición entre retención y transferencia de información que conduce al aprendizaje.

Otra entrada del *ecojournal* fue el comentario de alguna noticia, video o programa televisivo sobre el medio ambiente donde es posible incluir imágenes y vínculos a los sitios de la referencia.

Con el fin de incorporar la acción y participación en temas ambientales, que constituye uno de los tres pilares de la literacidad medioambiental (junto con conocimientos y actitudes), una de las entradas en la bitácora ambiental consistió en el informe de la participación activa en algún foro o medio social sobre educación medioambiental. Por ejemplo, algunos participaron en los foros provistos por la North American Association of Environmental Education (NAAEE) sobre distintos temas de educación ambiental.

Por último, para contextualizar la literacidad medioambiental en la formación de docentes, se les pidió elaborar un proyecto a ser implementado en clases de inglés en algún nivel educacional, como preparación para el ejercicio docente.

En otras versiones de este curso de literacidad medioambiental hemos incorporado la visita de expertos en temas ambientales y se les pide a los estudiantes que redacten una entrada (entry) en su bitácora ambiental sobre la visita.

En medio de la pandemia, la literacidad medioambiental adquiere características de una pedagogía basada en la comunidad (Sharkey; Clavijo; Ramírez, 2016) en la medida que se levanta un mapa del medio ambiente de la comunidad del estudiante y se puede extender para abarcar los problemas globales que incluyen el cambio climático, gases de efecto invernadero, calentamiento de los océanos, etc.

UN PROYECTO DE EJEMPLO

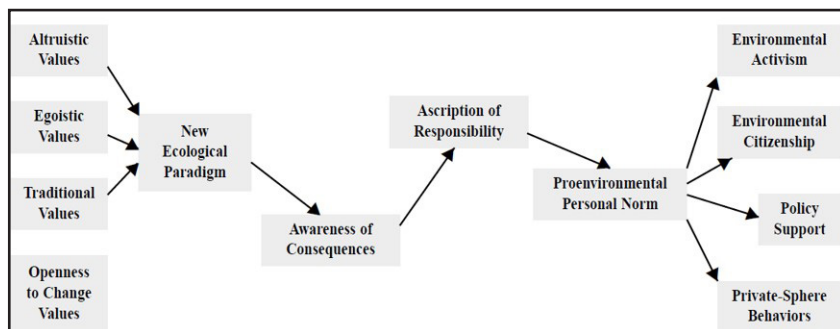
Uno de los proyectos presentados por un estudiante en una versión del curso tuvo como título “Environmental Consciousness: Building from an Ethical Framework” [Conciencia medioambiental: construyendo desde un marco ético] cuyo foco fueron las actitudes medioambientales y como desarrollarlas en la clase de inglés. El autor del proyecto plantea que “Ecology is primarily an act of empathy and respect for our environment, and to properly teach about it, we should clearly follow an ethical framework based on a horizontal relationship with nature to guide our behaviour in the first place” [La ecología es ante todo un acto de empatía y respeto por nuestro medio ambiente y para enseñar bien sobre el tema debemos claramente seguir un marco ético basado en una relación horizontal con la naturaleza que guíe nuestro comportamiento en primer lugar]. El proyecto continúa estableciendo las bases curriculares con referencias a varias leyes chilenas tanto del Ministerio del Medio Ambiente como del Ministerio de Educación que sirven para enmarcar la inclusión de este proyecto en la clase de inglés de Tercero Medio (16-18 años) del sistema educacional chileno. La implementación del proyecto contempla los siguientes pasos:

1. Diagnóstico de las actitudes medioambientales de los estudiantes mediante la aplicación de un instrumento llamado New Ecological Paradigm (NEP) (DUNLAP et al 1978, 2000) que evalúa en términos generales la relación entre humanos y medioambiente y que consta de 15 enunciados evaluados con una escala de Likert (disponible en: <https://scholars.direct/Articles/environmental-studies/aes-2-006-table1.html>)

Este instrumento se evalúa siguiendo un modelo de Valor-Creencia-Norma (Value-Belief-Norm) que permite identificar si los

individuos adoptan una actitud pro medioambiente si perciben que existe una obligación moral para protegerse a sí mismos (motivación egoísta), proteger a otros miembros de la sociedad (motivación altruista) o proteger al ecosistema en general (motivación biosférica) (Stern *et al.*, 1999). La Figura 1 muestra un esquema de las variables en la teoría Valor-Creencia-Norma aplicado al medioambientalismo y sus relaciones causales directas entre variables.

Figura 1. Modelo esquemático de variables Valor-Creencia-Norma. (Stern; Dietz; Abel; Guagnano; Kalof, 1999, p. 84).



2. Siguiendo una metodología de aprendizaje basado en tareas (Task-based learning), se discuten los resultados del NEP y se presenta uno o dos videos de la serie Conservation International (<https://www.youtube.com/playlist?list=PL5WqtuU6JrnXjsGO4WUpJuSVmlDcEgEYb>), que pueden ser los siguientes:

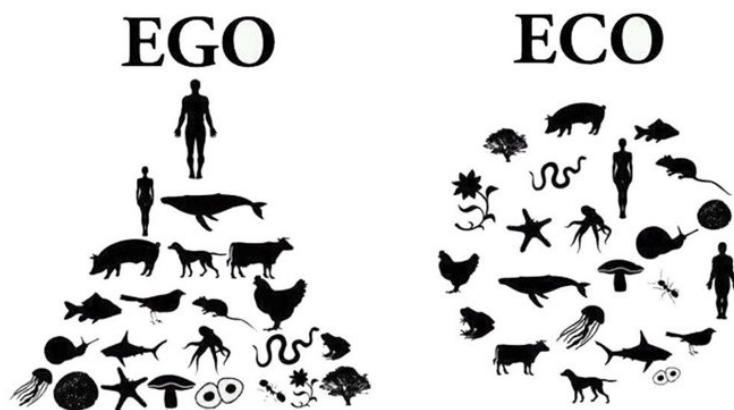
“Julia Roberts is Mother Nature” (<https://www.youtube.com/watch?v=WmVLcj-XKnM>) y “Reese Witherspoon is Home” (<https://www.youtube.com/watch?v=mkjwxmcdh0E>).

En un trabajo en parejas, se les pide a los estudiantes que tomen notas de sus impresiones de los videos y que aborden preguntas generales, como “Do you agree/disagree with the message?”, “What would you add, remove, or change from the video?” or “How do you feel after watching this video?”

3. Para introducir el tema de la ética medioambiental, se propone una discusión de algunas ideas tomadas del libro de filósofo estadounidense Paul W. Taylor “Respect for Nature: A Theory of Environmental Ethics”, adaptadas y simplificadas por el o la profesora. Por ejemplo, se puede debatir sobre los cuatro principales pilares de la propuesta biocéntrica de Taylor (1986), que son los deberes de no maleficencia (no dañar ninguna forma de vida), no interferencia (no restringir la libertad y las funciones naturales de las comunidades bióticas), fidelidad (no engañar o desinformar a cualquier forma de vida) y justicia restitutiva (restaurar el equilibrio entre naturaleza humana y no humana).

La clase se divide en cuatro para abordar cada principio, comparando las relaciones que se establecen entre la naturaleza humana y no humana. Se puede ilustrar el debate con la presentación de la siguiente figura donde se establece un contraste entre un modelo jerárquico en forma de pirámide (EGO) y sistema circular de valores biocéntricos (ECO) (Ver Danon, 2019).

Figura 2. Diferencias entre antropocentrismo y biocentrismo



4. Para finalizar, se evalúa el progreso de los estudiantes hacia una conciencia eco ética basada en principios éticos claros y consistentes por medio del análisis de los resultados en el NEP.

CONSIDERACIONES FINALES

A pesar de que todavía no tenemos la distancia histórica para evaluar cabalmente las estrategias pedagógicas implementadas durante la pandemia en cuanto a su eficacia y relevancia en los aprendizajes, sí podemos decir que se perdió la dimensión afectiva y humana de los encuentros presenciales donde los cuerpos comunican a través de la mirada, los gestos, los movimientos, los tonos de voz que forman parte sustancial de la comunicación humana. Su reemplazo por y en la pantalla llevó a grandes esfuerzos por tratar de modelar esa interacción e intentar instalar una cultura del cuidado en medio de la pandemia.

La educación medioambiental ofrece oportunidades para que los y las estudiantes y profesores comprendan la pandemia en el contexto global de la interacción entre ecosistemas y sus múltiples relaciones. El cambio de la interacción humana cara a cara, de cuerpo presente por una interacción descarnada y mediada por tecnologías produce desequilibrios que todavía estamos tratando de resolver. La interacción mediada por el computador reduce los repertorios semióticos mediante los cuales se pueden comunicar significados debido a la ausencia de los cuerpos y los objetos que aportan diversas capacidades semióticas a la comunicación lingüística. La oportunidad post pandémica que se nos presenta es recuperar los cuerpos, objetos y actividades significantes que construyan una praxis eco sistémica de aprendizajes. Esta oportunidad se ilustra con un ejemplo de un proyecto presentado en un curso de literacidad ambiental en un programa de formación inicial docente en inglés. El proyecto aborda la dimensión de la conciencia ética en la literacidad medioambiental y permite comprender las relaciones entre humanos y medioambiente de manera sistémica a partir de la aplicación de un instrumento que

mide lo que se denomina Nuevo Paradigma Ecológico. La discusión de breves videos sobre el medioambiente y el debate sobre ciertos principios biocéntricos permiten reforzar la conciencia ética en el desarrollo de la literacidad medioambiental.

La literacidad medioambiental como ecopedagogía permitió darle sentido a la educación remota a distancia que se tuvo que implementar debido a la pandemia en la medida que ofreció una oportunidad para entender la pandemia en el contexto de las relaciones entre eco sistemas.

REFERENCIAS

BOZKURT, A. (ed.). Handbook of research on emerging pedagogies for the future of education: trauma-informed, care, and pandemic pedagogy. **IGI Global**, 2021.

CORBETTA, S.; SESSANO, P. Los procesos de formación y de pensamiento de la educación ambiental: entre “la mera apariencia” y el “estar para el fruto”. **Aportes y reflexiones desde el Pensamiento Ambiental Latinoamericano**, 2018. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/328201772>. Acceso en:

DIFFERENCES between anthropocentrism and biocentrism. Disponible en: <https://www.encyclopedia.com/history/modern-europe/czech-and-slovak-history/anthropocentrism>. Acceso en:

DANON, M. “From Ego to Eco”: The contribution of Ecopsychology to the current environmental crisis management. **Visions for Sustainability**, 12, p. 8-17, 2019.

DUNLAP, R. E.; VAN LIERE, K. D. The New Environmental Paradigm: A proposed measuring instrument and preliminary results. **Journal of Environmental Education**, 9, 10-19, 1978.

DUNLAP, R. E.; VAN LIERE, K. D.; MERTIG, A.; EMMET JONES, R. Measuring Endorsement of the New Ecological Paradigm: **A Revised NEP Scale**. Journal of Social Issues, 56(3): 425-442, 2000.

LUDWIG, C.; DEETJEN, C. (ed.). **The world beyond: developing critical environmental literacies in ELT**. Winter, 2021.

MCBRIDE, B.; BREWER, C.; BERKOWITZ, A.; BORRIE, W. Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? **Ecosphere**, 4(5), 1-20, 2013.

RUME, T.; DIDAR-UL ISLAM, S. M. Environmental effects of COVID-19 pandemic and potential strategies of sustainability. **Heliyon**, 6 e04965, 2020. Disponível en: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04965>. Acesso en:

ROTH, C. Towards shaping environmental literacy for a sustainable future. **ASTM Standardization New**, p. 42-45, Apr. 1991.

ROTH, C. Environmental literacy: its roots, evolution, and directions in the 19-90s. **ERIC/CSMEE Publications**, 1992.

SHARKEY, J.; CLAVIJO-OLARTE, A.; RAMÍREZ, L. Developing a deeper understanding of community-based pedagogies with teachers. **Journal of Teacher Education**, v. 67, n. 4, p. 306-319, 2016.

STABLES, A.; BISHOP, K. Weak and strong conceptions of environmental literacy: implications for environmental education. **Environmental Education**, 7(1), p. 89-97, 2010. Disponível en: <https://doi.org/10.1080/13504620125643>. Acesso en:

STERN, A.; DIETZ, T.; ABEL, T.; GUAGNANO, G.; KALOF, L. A value-belief-norm theory of support for social movements: the case of environmentalism. **Human Ecology Review**, v. 6, n. 2, p. 81-97, 1997.

TAYLOR, P. W. Respect for nature: a theory of environmental ethics. (REV-Revised). New Jersey: Princeton University Press, 1986. Disponível en: <https://doi.org/10.2307/j.ctt7sk1j>. Acesso en:

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Aparecida de Jesus Ferreira: Possui Pós-doutorado (2015), e Doutorado em Educação de Professores e Linguística Aplicada – Universidade de Londres – Inglaterra (2005), Mestrado em Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001) e Graduação em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1990). Atualmente é professora associada da UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atuando no curso Letras Graduação (Língua Inglesa, Prática de Ensino) e no Mestrado em Estudos da Linguagem na mesma instituição. Já publicou quatorze livros no Brasil. Publicou também um livro nos Estados Unidos. Tem vários artigos publicados em livros e periódicos científicos, no Brasil, Inglaterra, Estados Unidos, Angola, Portugal, Colômbia e Espanha. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores (Línguas Adicionais e Língua Portuguesa), prática de ensino de língua inglesa, ensino e aprendizagem de línguas adicionais, análise e desenvolvimento de materiais de ensino, análise de livro didático, letramentos escolares, e os processos de construção de identidades sociais de professores de línguas, e de identidades sociais raça e gênero. É parecerista de vários periódicos. Foi pesquisadora visitante pelo King's College London – Universidade de Londres, Inglaterra (2014-2015).

Dilma Mello: Graduação em Letras pelo Centro Universitário Nove de Julho (1993), Mestrado (1999) e Doutorado (2005) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com passagem pela Universidade de Alberta-Canadá, para realização de doutorado sanduíche com bolsa CAPES (2003-2004). Seu Pós-doutoramento foi realizado também na Universidade de Alberta-CA, com bolsa CAPES (2011-2012). Atuou como coordenadora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – UFU, de 2012-2016. Em 2020 atuou como professora visitante sênior na Universidade do Porto e de outubro/2022 a janeiro/2023 atuou também como professora visitante sênior na Universidade de Victoria, BC – Canadá, em ambos os casos como bolsista do programa PRINT-CAPES. Atualmente é professora efetiva Associado IV da Universidade Federal de Uberlândia e líder do GPNEP (Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores) e coordenadora do GTFELA – GT Formação de Educadores na Linguística Aplicada, da ANPOLL. Membro do SIG (Special Interest Groups) de Pesquisa Narrativa (Narrative Research) da Associação Americana de Pesquisa em Educação (AERA – American Educational Research Association). Tem experiência na área de Linguística Aplicada e foi vice-presidente da ALAB (Biênio 2016-2017). Suas áreas de interesse incluem os estudos sobre: formação de professores, ensino e aprendizagem de línguas, tecnologias digitais e assistivas, ensino para alunos com baixa visão e pesquisa narrativa.

Leonilde de Souza Alves Campos: Pedagoga, formada pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Paraíso do Tocantins (FECIPAR). Especializou-se em Alfabetização na Prática pela Faculdade Focus, aprofundando seu conhecimento em estratégias pedagógicas voltadas ao ensino de leitura e escrita. Desde 2010, atua na Rede Municipal de Palmas, onde tem contribuído significativamente para a educação da região. Atualmente, é Orientadora Educacional no Centro Municipal de Educação Infantil Professora

Juscéia Garbelini, desempenhando um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento infantil.

Maria Cecília Camargo Magalhães: Graduada em Letras Germanicas (Português, Inglês e Alemão) pela Universidade de São Paulo (1970), Licenciada em Português e Inglês pela Universidade de São Paulo (1971), Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1980) e Doutora em Educação pelo College of Education – Virginia Polytechnic Institute and State University (1990) em Currículo e Instrução com foco na leitura e em formação contínua de professores, com base na metodologia colaborativo-crítica. Defendeu tese de DR com um trabalho colaborativo desenvolvido com uma professora de um grupo de reforço em leitura, em uma escola americana. Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia e PPG em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira, leitura e escrita no ensino-aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, formação contínua de professores colaborativos e críticos, formação de educadores para contextos bi/multilíngues, metodologia de pesquisa Crítica de Colaboração. Sua pesquisa está embasada no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e na concepção enunciativa de linguagem (Volochinov e Bakhtin). Em programas de extensão, coordena e ministra sobre formação de educadores, teorias de ensino-aprendizagem, leitura e escrita com foco nos gêneros do discurso e questões de cidadania. É uma das líderes do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar – LACE e atua como Editora de Seção na *Revista Delta*.

Mariângela Graciano: Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2010), onde pesquisou a participação da sociedade civil nas práticas educativas desenvolvidas nas prisões paulistas. No Mestrado (2005), cursado na mesma instituição, estudou a educação de mulheres encarceradas. Graduada em Jornalismo pela Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero (1992) e Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP. Foi assessora da ONG Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação (2003 a 2011), instituição na qual permanece como pesquisadora. Por meio de concurso público, no segundo semestre de 2012 exerceu a função de professora substituta na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na disciplina Juventude e Educação. Entre março de 2011 e janeiro de 2014 foi assessora parlamentar na Assembleia Legislativa de São Paulo. Desde fevereiro de 2014 é Professora Adjunta vinculada ao Departamento de Educação da UNIFESP.

Miguel Farias: Profesor Titular, Departamento de Lingüística y Literatura, Universidad de Santiago de Chile. Doctorado, The Catholic University of America; Master of Arts, Ohio University y Profesor de Estado en Inglés, Universidad de Chile. Imparte cursos en áreas de la Lingüística Aplicada y Análisis Crítico del Discurso en programas de pre y posgrado: Pedagogía en Inglés, Magister en Lingüística y Doctorado en Estudios Americanos. Publicaciones nacionales e internacionales en temas de aprendizaje multimodal de lenguas, formación inicial docente, estudios críticos del discurso (multimodal) y literacidad medioambiental. Es editor de Árboles y Rizomas. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios.

Renato Pontes Costa: Doutor em Ciências Humanas – Educação (2018), Mestre em Educação Brasileira (2001) e Licenciado em Filosofia (1998) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente é professor do Departamento de Educação

da PUC-Rio. Integra o GEPEJA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Educação em Direitos Humanos e Produção de Materiais Didáticos.

Wagner Rodrigues Silva: Possui Licenciatura Plena em Letras (Língua Portuguesa e Inglesa) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Mestrado, Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela The Hong Kong Polytechnic University (PolyU) e pela Aswan University (Egito). Durante o curso de graduação, foi bolsista de Iniciação Científica (CNPq/PIBIC) por três anos. É professor Titular (Classe E) na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Palmas, onde leciona na área de linguagem na Licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Letras. Também atua como docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). É coordenador do grupo de pesquisa Práticas de Linguagens (PLES) e do Laboratório Virtual de Pesquisa Escolar com Gramática (LabGram). Foi docente do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), na UFT. É bolsista de produtividade do CNPq (PQ 1D), membro do Comitê de Assessoramento de Letras e Linguística – CA-LL/CNPq (2021-2024) e segundo secretário da Gestão 2023-2025, Pluralizar e Democratizar, da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). É representante regional (Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil) da comissão gestora da Associação de Linguística Sistêmico-Funcional da América Latina (2017-2020/2020-2023). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos Estudos do Letramento, compreendendo os seguintes conteúdos: ensino de gramática, gêneros textuais, alfabetização, material didático, currículo,

práticas de escrita, práticas de leitura, formação de professores e educação científica. Coordenou o Programa de Pós-graduação em Letras – Ensino de Língua e Literatura (Mestrado e Doutorado) durante quatro anos. Foi membro da Diretoria (2016-2017) e do Conselho Consultivo (2018-2019) da ALAB. É membro da ALAB, da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e do Grupo de Trabalho Formação de Educadores na Linguística Aplicada (ANPOLL).

Walkyria Monte Mor: Possui Graduação em Letras Inglês-Português, Mestrado em Filosofia da Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e doutorado em Linguagem e Educação (Universidade de São Paulo). É professora Livre-Docente da Universidade de São Paulo, professora Sênior do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Realizou pesquisa de Pós-doutorado na Universidade de Manitoba (Canadá). Coordena o Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (2015-2022) e coordenou o Projeto Nacional de Formação de Professores “Novos letramentos, multiletramentos e línguas estrangeiras” (2009-2015), cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Coordena o Projeto Piloto *Knowledge Exchange and Research Proposal: Literacies and Languages in Teacher Education*, Universidade de São Paulo, Brasil e Universidade de Illinois, Urbana-Champaign, EUA – (Projeto Piloto USP-UIUC). Suas pesquisas recentes concentram-se em Linguagem e Educação, Letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos, Letramentos Críticos, Letramento Digital), Crítica e Construção de Sentidos, Pedagogia Crítica, Formação de Professores.

