

**REINVENTANDO PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS SURDOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

**REINVENTING PAULO FREIRE IN EDUCATION OF YOUNG AND
DEAF ADULTS: A REPORT OF EXPERIENCE**

Viviane Marques Miranda

Mestranda em Educação pela UNINOVE e
Professora de Língua Portuguesa e LIBRAS na
Rede Municipal de Educação de São Paulo.
profaviviane@yahoo.com.br

Dario Leite Resende

Professor de Matemática na Rede
Municipal de Educação de São Paulo.
dlresende@hotmail.com

Climéria dos Santos Cordeiro

Professora de Ciências na Rede
Municipal de Educação de São Paulo.
climeria@hotmail.com

Resumo: Em virtude da parcimônia de trabalhos pedagógicos calcados em uma perspectiva étnico-racial (Lei nº 10.639/03) na educação de jovens e adultos de uma escola bilíngue para surdos, na cidade de São Paulo, desenvolveu-se uma experiência pedagógica pautada na promoção e na valorização da diversidade étnico-racial; em articulação com a temática da surdez, dada a constituição bilíngue da Unidade Escolar (Decreto Municipal nº 52.785/11). Participaram do projeto três turmas de Ensino Fundamental II do período noturno (8ºE, 9ºC e 9ºD, no total de 22 educandos). Em uma perspectiva freiriana, realizaram-se ações pedagógicas interdisciplinares empenhadas em garantir uma diversidade epistemológica não-hegemônica com ênfase para as categorias racialidade e surdez. A sensibilização inicial apoiou-se no filme “Estrelas Além do Tempo” (2016). O tempo de duração foi de um bimestre e envolveu as disciplinas de Ciências, Matemática, Português e LIBRAS. Os resultados revelaram as baixas expectativas profissionais e escolares que os educandos mantêm.

Palavras-chave: Surdez. Racialidade. Paulo Freire.

Abstract: Due to the parsimony of pedagogical works based on an ethnic-racial perspective (Law 10.639 / 03) in the education of youths and adults of a bilingual school for the deaf, in the city of São Paulo, a pedagogical experience was developed based on the promotion and In valuing ethnic-racial diversity; In articulation with the theme of deafness, because of the bilingual constitution of the School Unit (Municipal Decree No. 52.785 / 11). Three groups of the night period participated in the project (8ºE, 9ºC and 9ºD, in the total of 22 students). From a Freirean perspective, interdisciplinary pedagogical actions were undertaken to guarantee a non-hegemonic epistemological diversity with emphasis on the categories of raciality and deafness. Initial sensitization was based on the film "Hidden Figures" (2016). The duration was of a bimester and involved the subjects of Science, Mathematics, Portuguese and LIBRAS. The results revealed the low professional and school expectations that students have.

Keywords: Deafness. Raciality. Paulo Freire.

Introdução

A educação formal é um direito fundamental e é necessária para o processo de desenvolvimento humano. Sendo assim, a escola consiste em um espaço-tempo, potencialmente, privilegiado para diminuir a desigualdade de gênero, racial, linguística e cultural, visando melhoria das condições de existência.

Nesse bojo, a Lei nº 10.639/2003, objetivando o resgate da contribuição africana em diferentes áreas na formação do Brasil, institui a obrigatoriedade do ensino de conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo escolar, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Por sua vez, o Decreto Municipal nº 52.785/11 institui a oferta de ensino bilíngue opcional aos alunos surdos nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS), em que a LIBRAS é considerada a língua de comunicação e de instrução e o português é ensinado como segunda língua na modalidade escrita.

Portanto, a experiência pedagógica que será descrita conduziu-se no sentido de promover e valorizar a diversidade étnico-racial em articulação com a valorização e promoção das identidades surdas; de modo a questionar as narrativas hegemônicas que representam esses atores sociais.

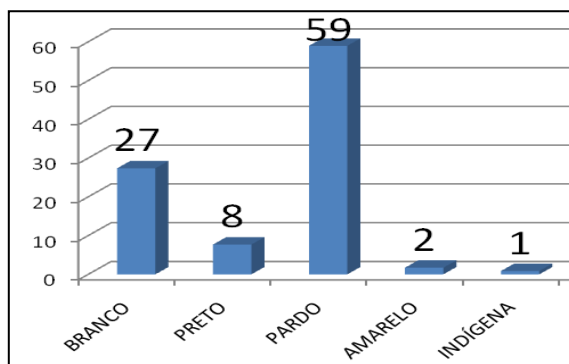
Participaram do projeto três turmas de Ensino Fundamental II do período noturno (8ºE, 9ºC e 9ºD, no total de 22 educandos). Em uma perspectiva freiriana, realizaram-se ações pedagógicas interdisciplinares empenhadas em garantir uma diversidade

epistemológica não-hegemônica com ênfase para as categorias racialidade e surdez.

Racialidade é a qualidade ou condição de se ter uma cor associada a aspectos físicos observáveis na estética corporal que implicariam, no limite, o enfrentamento de barreiras sociais no acesso a direitos básicos. Surdez, por sua vez, é abordada aqui conforme a perspectiva socioantropológica, cuja ênfase é na diferença linguístico-cultural da surdez e não na deficiência. As categorias freiriananas utilizadas serão esclarecidas mais adiante.

No levantamento do perfil sócio-econômico do corpo discente do período matutino e vespertino, referente a 2016, constatou-se que 59% dos estudantes são considerados “pardos”. A classificação utilizada foi a do IBGE. Os responsáveis pelos alunos, menores de idade, responderam à autodeclaração em nome de seus filhos.

Figura 1 – Raça/Cor

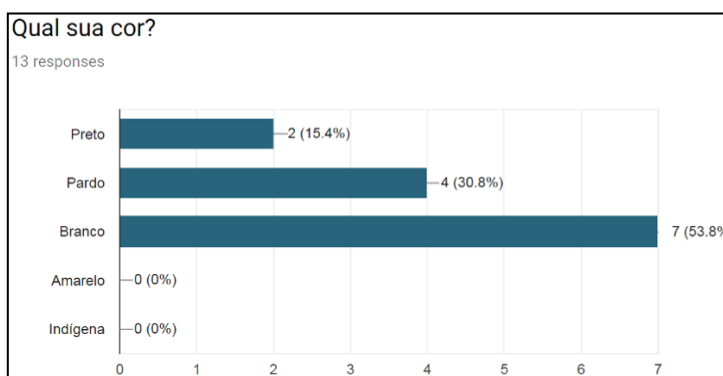


Fonte: Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (2016)

Em 2017, aplicamos um questionário aos alunos do período noturno e do total de 13 respostas, os resultados revelam que 53,8% deles consideram-se brancos e apenas

30,8% consideram-se pardos, enquanto 15,4% declaram-se pretos. Foi saliente a dificuldade de reconhecimento étnico-racial nos alunos do período noturno, um dos fatores que justificou o desenvolvimento do presente trabalho.

Figura 2 – Raça/Cor



Fonte: Elaboração própria (2017)

As três turmas de Ensino Fundamental II, foco do presente relato de experiência, são compostas por jovens e adultos surdos, havendo também estudantes trabalhadores, mães, pais; com baixo nível de alfabetismo, múltipla deficiência, favorecidos por benefício assistencial de prestação continuada, histórico de aquisição lingüística tardia e de sucessivas evasões escolares. Esta diversidade também justificou o desenvolvimento do trabalho que será descrito.

A partir de uma perspectiva freireana, utilizando categorias como relações ne-crófilas, dialogicidade, práxis, inédito viável e conscientização; e técnicas como círculo de cultura, levantamento do universo vocabular e tema gerador, desenvolveram-se

ações pedagógicas interdisciplinares empenhadas em garantir uma diversidade epistemológica não-hegemônica.

A sensibilização inicial apoiou-se no filme “Estrelas Além do Tempo” (2016), que viabilizou discussões sobre relações étnico-raciais e, também, de gênero. Recém-lançado e elogiado pela crítica nacional e estrangeira, a abordagem da produção desconstrói alguns estereótipos, colocando o protagonismo intelectual em figuras femininas negras, fundamentais para o desenvolvimento tecnológico na NASA durante a corrida espacial americana, na década de 60, e mostrando a ascensão social de pessoas negras pela via acadêmica.

Essas já seriam razões suficientes para a escolha do filme; além disso, contribuiu para a seleção o perfil sócio-econômico e racial dos alunos do período noturno: jovens e adultos trabalhadores não-brancos com fraca percepção étnico-racial, cujas ambições profissionais são limitadas por sua condição auditiva, por seu nível de letramento, por questões de gênero e pelo impacto da confluência desses fatores, produzindo uma série interminável de dificuldades de inclusão social e profissional, dentre outras, assim como o filme discute.

Trata-se de uma película estadunidense, baseada em fatos reais, que conta com as protagonistas Katherine Johnson (Taraji P. Henson), Dorothy Vaughn (Octavia Spencer) e Mary Jackson (Janelle Monáe). O drama de 127 minutos foi dirigido por Theodore Melfi e estreou no Brasil no dia 2 de Fevereiro de 2017. Conta a história de três mulheres negras que trabalham na NASA, onde enfrentam discriminação racial, e de sua contribuição para uma das maiores operações da história: o lançamento de um astronauta em órbita. Desta forma, “Estrelas Além do Tempo” constituiu uma rica oportunidade de reflexão sobre práticas de discriminação racial, sobretudo no ambiente

de trabalho, ampliando-se a discussão para diferentes contextos.

Ressalte-se a flexibilidade do projeto, que, em seu curso, realizou ajustes a fim de atender às necessidades emergentes, sinalizadas pelos educandos, com o objetivo precípuo de prepará-los para o exercício da cidadania. Uma vez que:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1987, p. 47).

Paulo Freire e as categorias utilizadas

Nortearon as ações pedagógicas a utilização de categorias freirianas como relações necrófilas, dialogicidade, práxis, inédito viável e conscientização; além de técnicas como círculo de cultura, levantamento do universo vocabular e tema gerador.

Freire (1987) critica a educação “bancária”, em que o estudante é coisificado e visto como “depósito”:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras inidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam (p. 33).

Essa educação, fundamentalmente narradora e depositária, estabelece relações ou traz marcas “necrófilas”, nas quais se nega a humanidade do aluno. Este não é visto como produtor de conhecimento e seus saberes são silenciados. Por outro lado, a “dialogicidade” funda uma educação libertadora, em que os papéis fixos de educador e educando como dois pólos opostos são revistos e a prática pedagógica é encarada como uma construção por meio do diálogo em que o educador é educador-educando e o educando é educando-educador:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. (1987, p. 39)

Desse diálogo, nasce a investigação dos “temas geradores” como ponto de partida do processo educativo, o qual consiste na práxis, isto é, reflexão e ação sobre o mundo, visando sua transformação. Por meio do processo de conscientização os sujeitos assumem um compromisso histórico na ação contínua de fazer e refazer o mundo, dentro das possibilidades concretas disponíveis, fazendo-se e refazendo-se também a si mesmos (FREIRE, 1987; STRECK *et al*, 2008). E é por meio da dialogicidade que se consubstancia o processo de conscientização e que soluções praticáveis despercebidas podem ser encontradas em face de situações-limite, é o que Freire chama de “inédito viável” (1987).

O círculo de cultura é constituído pelos educandos e por um coordenador. Este tem o objetivo de oferecer condições favoráveis para a dinâmica do grupo e interferir o mínimo possível no curso do diálogo. Dessa discussão surgem os temas geradores que refletem os níveis de percepção da realidade e a visão de mundo dos educandos.

Não se deve, segundo Freire (1987), prescrever um conteúdo pronto, pré-fabricado, mas buscar o programa dialogicamente. Essa busca “se inscreve como uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar” (FREIRE, 1987, p. 69).

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas. (ib., p. 53)

A organização do conteúdo programático e da ação política deve, portanto, partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações das pessoas envolvidas. Finalmente, uma descrição mais detalhada das categorias utilizadas neste trabalho encontra-se na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1987).

Descrição da metodologia

Em um primeiro momento, questionamos se os alunos conheciam algum engenheiro ou astronauta negros. A resposta foi quase unânime: desconheciam. Em seguida, questionamos se era mais comum ver homens ou mulheres no exercício de tais profissões. A resposta foi unânime: homens. Desse modo, questionamos acerca de quais postos de trabalho, dentro da escola, eram ocupados, mormente, por pessoas negras. Os alunos responderam: cozinha e limpeza, com destaque para a presença feminina. Em seguida, foi explicado aos alunos qual filme seria exibido e avisado que, depois, faríamos um debate.

Conforme Freire (1987), “quanto mais investigo o pensar do povo com ele,

tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (p. 58). A situação gnosiológica - em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza - era oportuna para “a superação do conhecimento no nível da “doxa” ” (FREIRE, 1987, p. 40), isto é, para a superação dos preconceitos. Com isso, demos início à exibição da película.

O filme era legendado, mas devido a estarem presentes alunos com diferentes níveis de alfabetismo, foi feita interpretação em LIBRAS e, eventual, interrupção para esclarecimento de dúvidas pontuais. Ao término, foi realizado um debate mediado pelos professores, no qual, além de reconstruirmos o enredo da história e do contexto histórico da década de 60, a saber: as lutas dos negros americanos por direitos civis e a corrida espacial americana, investigamos possíveis temas geradores:

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (p. 50)

A partir de suas experiências, os alunos compararam sua realidade com a enfrentada pelas protagonistas. Os principais pontos levantados foram: 1) a desigualdade racial em São Paulo é visível na distribuição demográfica da população da zona sul da cidade. Ressalte-se que o alunado da unidade escolar é oriundo da Zona Sul e do extremo sul do município. 2) A divisão sexual do trabalho também foi debatida, bem como a complexidade da intersecção de racialidade, deficiência e gênero. 3) O preconceito e a discriminação sofridos pelas personagens por serem mulheres e negras, exemplificados em suas dificuldades de ascensão profissional e de limitação de acesso ao ensino formal ao lado da realidade vivida pelos alunos surdos no contexto deles.

Pudemos, assim, apreender a percepção dos educandos acerca do reconhecimento de opressões em virtude de gênero, raça/cor e deficiência. Chamamos a atenção dos alunos para o fato de o filme propor a via acadêmica como possibilidade para transformação da realidade:

(...) a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser trans-formada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos. (FREIRE, 1987, p. 43)

Desenvolvimento

Etapa 1

A partir do filme assistido, na disciplina de língua portuguesa e de LIBRAS leu-se e analisou-se a sinopse, abordando função social, conteúdo temático e forma composicional do gênero. Os alunos também tiveram contato com outras sinopses de filmes, analisadas no próprio suporte.

Em matemática, diante da cena inicial de “Estrelas Além do Tempo”, na qual a

personagem Katherine, quando criança, caminha por uma estrada, contando números primos, foi proposto, por meio do crivo de Eratóstenes, o estudo desses números.

Etapa 2

De volta ao filme, Katherine nomeia as figuras encontradas nos vitrais.

Figura 3 - Figuras Geométricas



Fonte: “Estrelas Além do Tempo” (2016)

Com isso, em matemática e português, estudou-se a relação dos significados dos radicais “isósceles”, “escaleno” e “equilátero” com as respectivas formas dos triângulos, a partir de uma atividade prática, envolvendo o uso de barbante para medir o tamanho dos lados das figuras. Por fim, foi trabalhado o conceito de “ângulo” com as formas já analisadas. Além disso, realizou-se leitura das horas em relógio analógico desde os diferentes ângulos dos ponteiros.

Etapa 3

Em ciências, foram trabalhados conceitos referentes ao planeta Terra, sistema solar, satélite natural e artificial, foguete e ônibus espacial a fim de contextualizar os

avanços tecnológicos da época (década de 60) e a exploração técnico-científica, responsável por levar a espécie humana, primeiro, a circular na órbita da Terra e, segundo, a chegar à Lua.

Figura 4 - Foguete



Fonte: Filme “Estrelas Além do Tempo” (2016)

Etapa 4

Em língua portuguesa, a partir de alguns diálogos do filme, analisamos as dêixis: pessoais, temporais e espaciais, conforme o contexto, bem como os sinais de pontuação presentes e a constituição gráfica e discursiva em português do diálogo em contraste com a LIBRAS cujos recursos discursivos são espaciais e utilizam expressões não-manuais.

Figura 5 – Dêixis de Pessoa



Fonte: Filme “Estrelas Além do Tempo” (2016)

Figura 6 – Dêixis de Lugar



Fonte: Filme “Estrelas Além do Tempo” (2016)

Figura 7 – Dêixis de Tempo



Fonte: Filme “Estrelas Além do Tempo” (2016)

Etapa 5

Com o uso de mapa-múndi, trabalhamos alguns conceitos relacionados ao letramento cartográfico, fazendo uma leitura da representação espacial, sobretudo de Estados Unidos, Rússia e Brasil, por meio da linguagem textual e iconográfica: cores, pontos, linhas e legendas.

Etapa 6

Fizemos um levantamento das profissões conhecidas pelos alunos por constarmos que alguns desconheciam a profissão “engenharia”, presente no filme. Com a lista, discutimos os principais atributos que envolviam cada uma das profissões citadas:

policial, auxiliar de produção, professor, motorista, caixa de mercado, médico, mecânico, garçom, fotógrafo, padeiro, ajudante de pedreiro e pintor. Em seguida, indagamos-lhes qual profissão exerciam ou quais objetivos profissionais teriam e quais os meios que poderiam ser utilizados para alcançar os objetivos apontados, uma vez que a partir do filme pudemos discutir que, apesar das dificuldades, é possível superar algumas barreiras.

No círculo de cultura cada educando contou um pouco de sua experiência profissional (vidraceiro, auxiliar de logística, auxiliar de produção, estoquista em loja de segmento de vestuário, ajudante de pedreiro, babá e ajudante geral). Para quem nunca trabalhou ou estava desempregado, as aspirações profissionais citadas foram: ajudante de pedreiro, estoquista em loja de segmento de vestuário, ajudante geral em supermercado, professor de português para surdos e auxiliar de produção.

Conforme Freire, “desta forma, os participantes (...) vão extrojetando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes” (1987, p. 65). Foi possível apreender um pouco da experiência e da perspectiva profissional, além das expectativas que nossos educandos têm em relação à escola. Segundo eles, estudar é importante para preencher uma ficha de solicitação de emprego ou para ler o bilhete da escola em que o filho estuda. Quando dissemos que as personagens do filme estudaram para alcançar o patamar profissional em que se encontravam, os educandos respondiam que para o surdo é mais difícil, devido à dificuldade de comunicação e à leitura do português:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. (...). Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais.

(FREIRE, 1987, p. 28)

Sendo assim, após essa discussão, mostramos com apoio de imagens mais alternativas de profissões, como: médico, veterinário, advogado, engenheiro, mecânico, técnico em eletromecânica, motorista, padeiro, professor, programador de computador, policial, dentre outros; discutindo os atributos e a formação necessária para o exercício de cada uma delas.

Fizemos um levantamento com os alunos das instituições que oferecem cursos de qualificação profissional para pessoas surdas e encaminhamento para o mercado de trabalho. Verificamos que a maioria dos alunos conhecia, de alguma forma, as organizações citadas, mas desconhecia detalhes, como localização, pré-requisitos e nome do estabelecimento em português. Dessa forma, realizamos uma pesquisa na internet com os alunos a fim de obter mais informações acerca das instituições citadas.

A realidade social, objetiva, segundo Freire (1987), não existe por acaso,

mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores da realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (1987, p. 20)

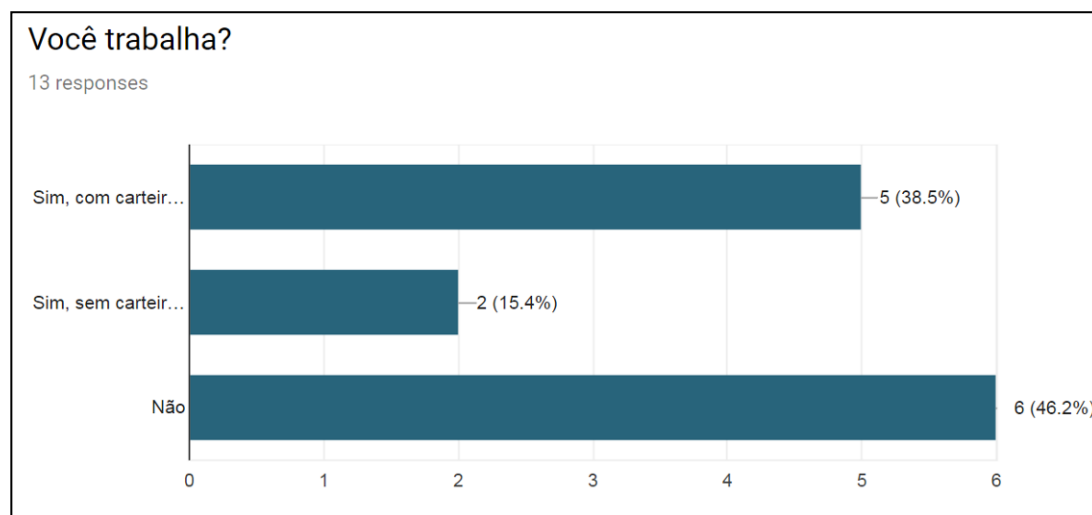
Destarte, a reflexão e a ação das pessoas sobre o mundo é fundamental para a transformação da realidade. Diante das limitadas expectativas profissionais que os alunos apresentaram, trouxemos outras alternativas a fim de que eles pudessem perceber que existem mais possibilidades profissionais, além das que eles já conheciam.

Buscou-se com os educandos o que Freire (1987) chama de “inédito viável”,

isto é, soluções praticáveis despercebidas pelo nível de consciência real do indivíduo no momento vivido para que alternativas possam ser viabilizadas, conhecidas, discutidas e pensadas durante a práxis educativa na busca pela transformação da realidade.

Além disso, os educandos demonstraram interesse em aprender a fazer o próprio currículo, visto que 46,2% deles não trabalham, considerando um total de 13 respostas. Diante disso, redirecionamos as ações pedagógicas a fim de que, em uma próxima etapa, pudéssemos atendê-los.

Figura 8 – Alunos Trabalhadores



Fonte: Elaboração própria (2017)

Etapa 7

Conforme Freire, (1987), a dialogicidade da educação começa na investigação temática. Assim sendo, a preocupação dos alunos com sua inclusão no mundo do trabalho e os relatos de suas experiências profissionais sensibilizou o corpo docente, que,

por sua vez, procurou aprofundar essa investigação temática. Trabalhamos com o gênero currículo em sua função social e forma composicional; após o que os educandos desenvolveram seus próprios currículos na sala de informática.

Pudemos constatar o quanto a exclusão digital afeta nossos estudantes de forma contundente, pois apesar de a maioria possuir celular e utilizar redes sociais e aplicativos de jogos, grande parte desconhece usos que envolvam, sobretudo, a língua portuguesa escrita.

Figura 9 – Fazendo Currículo



Etapa 8

Paulo Freire (1987) criticava o caráter narrador da educação, em que se priorizam conteúdos estáticos, compartimentados e se disserta sobre “algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos” (p. 66), os reduzindo a memorizadores mecânicos e os transformando em recipientes a serem preenchidos; alimentando, assim, a “cultura do silêncio” imposto a eles. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (p. 66), caracterizando uma visão “bancária” de educação, em que o saber é uma doação dos sábios aos que não sabem. Freire (1987) critica a rigidez dessas posições fixas. Sendo assim, os círculos de cultura oportunizam que, a partir da diversidade de experiências dos alunos, seja favorecida uma diversidade epistemológica em que o saber não parta do professor como centro, mas possa emergir de diferentes lugares e posições.

No círculo de cultura, a segregação espacial sofrida pelas funcionárias negras no ambiente de trabalho foi apontada pelos alunos como absurda. Questionamos, então, se eles já haviam passado por situação semelhante, trabalhando separados das pessoas ouvintes. Todos unanimemente responderam que não, porém, conforme o diálogo foi sendo aprofundado, apareceram relatos de separação espacial, em que o funcionário surdo exercia suas atividades em ambiente afastado daquele em que os funcionários ouvintes exerciam as suas, como, por exemplo, em estoque, função para a qual muitos de nossos alunos são contratados.

Foram frequentes os relatos de demissões em que o aluno, na condição de funcionário demitido, desconhecia o motivo da dispensa por não ter acessibilidade linguística. Outros relatos diziam respeito à segregação linguística quase permanente no ambiente de trabalho. Ambas as situações decorreriam, segundo as narrativas, em virtude

da forma de comunicação do surdo em um ambiente no qual sua língua é desconhecida; além disso, seu nível de leitura em português não seria suficiente para que informações escritas pudessem suprir sua necessidade de informação.

Preocupamo-nos em valorizar as experiências dos alunos durante os círculos de cultura, pois neste, aprende-se em “reciprocidade de consciências” (FREIRE, 1987), assim, pudemos perceber que o enfrentamento de barreiras sociais por eles é diário e incessante.

Etapa 9

Discutiu-se no círculo de cultura sobre a dimensão do trabalho na vida do trabalhador, as finalidades do salário e alguns direitos trabalhistas. A partir das dúvidas dos alunos, com apoio de vídeos em LIBRAS do Ministério do Trabalho, apresentamos mais alguns direitos garantidos na CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), o que, por um lado, desencadeou uma série de relatos dos educandos acerca de desrespeito a seus direitos; e, por outro, muitas dúvidas a respeito de garantias para quem trabalha sem registro em carteira, visto que 15,4% de nossos alunos trabalham sem carteira assinada:

A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado

por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos. (p. 9)

A partir desse diálogo, os alunos tiveram contato com outras histórias de violação de direitos no ambiente de trabalho e tiveram ciência de que existem meios legais para protegerem sua dignidade de trabalhadores ou, como diz Freire (1987), lutarem nesse processo de humanização através da intersubjetivação das consciências, porque:

Ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação. (...).

(...) Na intersubjetivação, as consciências também se põem como consciências de um certo mundo comum e, nesse mundo, se opõem como consciência de si e consciência do outro. Comunicamo-nos na oposição, que é a única via de encontro para consciências que se constituem na mundanidade e na intersubjetividade. (FREIRE, 1987, p. 8)

Por fim, os alunos registraram a fonte de onde poderiam retirar mais informações acerca da legislação trabalhista para poderem consultá-la e estudá-la conforme suas necessidades.

Figura 10 – Círculo de Cultura



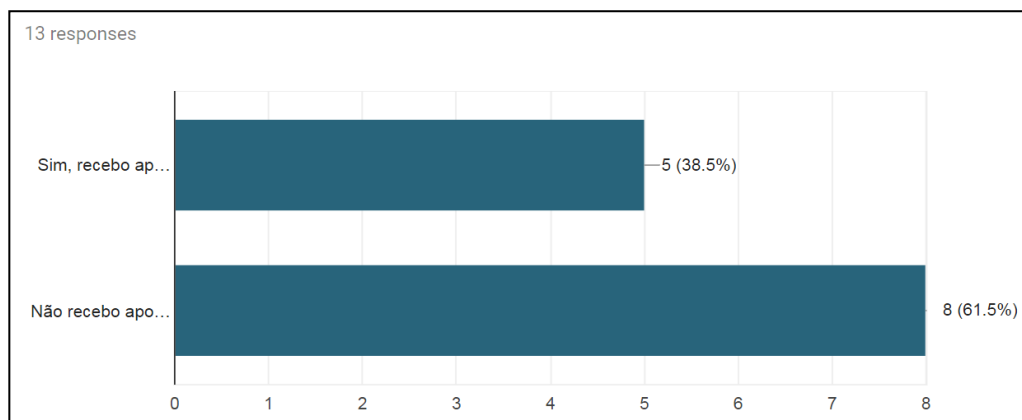
Fonte: Produção própria (2017)

Etapa 10

Estava marcada uma greve geral para oito de março, não haveria aula e os alunos desconheciam o motivo da paralisação. Então, articulamos ao nosso planejamento atividades que contemplassem esse esclarecimento.

Os alunos assistiram algumas animações e vídeos em LIBRAS sobre a reforma da previdência, com a mediação dos professores. Houve interesse por parte deles em saber se tal reforma os afetaria também visto serem surdos e se afetaria ainda os surdos que recebem o benefício assistencial previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), cujo nome oficial é Benefício de Prestação Continuada. Os alunos do noturno que, em 2017, recebem o benefício somam 38,5%.

Figura 11 – Alunos que Recebem Benefício de Prestação Continuada



Fonte: Elaboração própria (2017)

Em seguida, os estudantes fizeram atividades de matemática a fim de entenderem: quem são os beneficiários da Previdência Social, para que serve a contribuição do INSS, quais os benefícios adquiridos com essa contribuição e como é a aposentadoria por tempo de serviço ou por invalidez; dentre outros auxílios, salários e pensões.

A partir de holerites fictícios, foi proposto o cálculo dos valores a serem recolhidos para o INSS. Além disso, fizemos a leitura do gênero “holerite”, analisando aspectos como conteúdo temático, composicional e esfera de circulação do gênero, com ênfase para a função social do demonstrativo de pagamento e sua importância para o trabalhador. Os alunos fizeram as atividades de cálculo de desconto do INSS e os que trabalharam ficaram curiosos para conferir em seus próprios holerites as informações. Depois, com o apoio de imagens e tabelas, discutiu-se como o cálculo da aposentadoria usa o tempo de contribuição e a idade, utilizando fórmulas matemáticas.

Considerações finais

As atividades estenderam-se por, aproximadamente, três meses, de fevereiro a abril de 2017. Aconteceram no período noturno, com três turmas (8^ºE, 9^ºC e 9^ºD), em um total de 22 alunos. Envolveram as disciplinas de ciências, matemática, português e LIBRAS. Utilizamos princípios e técnicas freirianas, conforme demonstrado, visando a cada momento uma prática reflexiva em diálogo com a realidade dos educandos, na tentativa de superação de relações educacionais necrófilas e desumanizadoras.

Como parte das atividades, produzimos um mini-documentário, cujo título é “Reinventando Paulo Freire em uma Escola de Surdos” (MIRANDA, 2017), disponível na internet, no qual registramos os relatos dos alunos acerca de suas experiências no mundo do trabalho. As avaliações foram realizadas de forma contínua e processual, por meio dos círculos de cultura e de atividades que envolveram múltiplos letramentos e diferentes linguagens. Pudemos constatar as baixas expectativas que os estudantes têm em relação a perspectivas profissionais e de escolarização. Destarte, o trabalho tentou sensibilizar os educandos a se perceberem como atores sociais capazes de, por meio de reflexão e ação, se conscientizarem das múltiplas opressões experienciadas e desenvolverem ferramentas, através do letramento e do conhecimento, para a transformação de sua realidade.

Segundo Freire (1987), somente o próprio oprimido poderá entender o significado mais profundo e amplo da opressão e da sociedade opressora, buscando uma libertação que só se alcança pela práxis da busca. Por isso:

Pedagogia do Oprimido: aquela que tem que ser forjada com ele e não para

ele (...) na luta incessante por humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (1987, p. 17)

Este trabalho teve como objetivo levar os educandos à conscientização de alguns dos problemas que os cercam, à compreensão do mundo e ao conhecimento da realidade social, a partir do filme “Estrelas Além do Tempo” (2016) e do eixo “diversidade epistemológica não-hegemônica” com ênfase para as categorias racialidade e surdez. Dessa forma, quisemos colaborar para que nossos alunos jovens e adultos surdos pudessem reconhecer os limites que a realidade opressora lhes impõe, tendo nesse reconhecimento o motor de sua ação libertadora (FREIRE, 1987).

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.* Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 25 de jun. de 2017.

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

HALL, S. *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

MIRANDA, V. M. *Reinventando Paulo Freire em uma Escola de Surdos*. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vup_Xhct28I&feature=youtu.be>. Acesso em: 25 jun. 2017.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SÃO PAULO. *Decreto nº 52.785, de 10 de Novembro de 2011*. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino. Disponível em Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino. Disponível em: < http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11112011D%20527850000 > Acesso em 25 de jun. de 2017.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, C. (Org) (1998). *A Surdez: Um Olhar sobre as Diferenças*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

STRECK, D. R.; RENDÍN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Diccionario Paulo Freire*. - 2da edición en portugués, revisada y ampliada. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2008.

TORRES, A. C. [et al.]. *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e livraria instituto Paulo Freire, 2008.

recebido em 26 mai. 2017/ aprovado em 24 jun. 2017

Para referenciar este texto:

M, V. M.; R, D. L.; C, C. S. Reinventando Paulo Freire na educação de jovens e adultos surdos: um relato de experiência. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n. 1, p.136-162, jan./jun. 2017.