

CONHECENDO OS ESCRITOS DE PAULO FREIRE

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE
LIBERDADE



A word cloud of Paulo Freire's concepts, centered around 'Humanização' and 'Diálogo'. Other prominent words include 'Liberdade', 'Ética', 'Justiça Social', 'Democracia', and 'Amorabilidade'. Smaller words include 'Ato Educativo', 'Curiosidade', 'Inédito Viável', 'Dignidade Humana', 'Inconclusão', 'Utopia', 'Humanização', 'Consciência', 'Ser Mais', 'Politicidade', 'Formação', 'Esperança', 'Leitura do Mundo', 'Investigação', 'Dialogicidade', 'Tematização', 'Reflexão Crítica', 'Problematização', 'Transformação', and 'Corpos Conscientes'.

MARIA ERIVALDA DOS SANTOS TORRES
MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO

**CONHECENDO OS ESCRITOS DE PAULO FREIRE:
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE**

Vol. 1

**CONHECENDO OS ESCRITOS DE PAULO FREIRE:
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE**

Vol. 1

Organizadoras:
**MARIA ERIVALDA DOS SANTOS TORRES
MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO**

Recife, PE
2023

Produzido por:

Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Educação (CE), Recife, Pernambuco, Brasil.

CEP: 50740-530

<https://www.centropaulofreire.com.br/>

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Diagramação: Ricardo Santos de Almeida

Capa: Canva.com utilizado por Ricardo Santos de Almeida

Imagens: As imagens são de arquivos pessoais dos autores e de bancos virtuais gratuitos.

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Conhecendo os escritos de Paulo Freire [livro eletrônico] : educação como prática de liberdade : vol. 1 / organização Maria Erivalda dos Santos Torres, Maria Aparecida Vieira de Melo. -- Recife, PE : Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2023.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-87824-21-5

1. Educação - Brasil 2. Educação pública
3. Educação rural 4. Freire, Paulo, 1921-1997 -
Influência 5. Pedagogia - Brasil 6. Prática de ensino
- Brasil I. Torres, Maria Erivalda dos Santos.
II. Melo, Maria Aparecida Vieira de.

23-158140

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Freire, Paulo : Pedagogia : Educação 370.1

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Copyright © 2023. O livro pode ser baixado gratuitamente em formato digital de qualquer lugar do mundo entrando na página www.centropaulofreire.com.br/e-books/digitais.

2023. Escrito e produzido no Brasil.

**PRESIDÊNCIA, DIRETORIAS E CONSELHOS
CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS**

Maria Erivalda dos Santos Torres
Presidenta

Séphora Marinho de Freitas
Diretora Administrativa

Maria Aparecida Vieira de Melo
Diretora Pedagógica

Danielle Jaiane Silva
Diretora Financeira

Cícera Maria do Nascimento
Diretora de Comunicação

Nelino José Azevedo de Mendonça
Conselho Fiscal

Ricardo Santos de Almeida
Conselho Fiscal

Cintha Lúcia Martins Torres Saraiva de
Melo
Conselho Fiscal

Agostinho da Silva Rosas
Conselho Consultivo

Anair Silva Lins e Melo
Conselho Consultivo

Viviane de Bona
Conselho Consultivo

CONSELHO EDITORIAL
CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS

Agostinho da Silva Rosas	UPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Paula de Abreu Costa de Moura	UFRJ e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Maria Saul	PUC/SP e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Eliete Correia dos Santos	UEPB – Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Inés María Fernández Mouján	Cátedra Paulo Freire, Universidad Nacional de Mar del Plata, Centro de Investigaciones y Estudios en Teoría Poscolonial, Universidad Nacional de Rosario, Argentina e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado	Universidade de Coimbra/Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Luiza Cortesão	Professora Emérita da Universidade do Porto, Presidente do Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Aparecida Vieira de Melo	UFRN e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Fernanda dos Santos Alencar	UFPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Erivalda dos Santos Torres	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Mírian Patrícia Burgos	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Instituto Paulo Freire de Portugal
Ricardo Santos de Almeida	UNEAL, UFAL, UFSM, Prefeitura Municipal de Porto Calvo/AL e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

SUMÁRIO

PREFÁCIO	6
Ricardo Santos de Almeida	
APRESENTAÇÃO	8
Maria Erivalda dos Santos Torres Maria Aparecida Vieira de Melo	
A PRÁXIS DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: QUEFAZER AMOROSO AUTÔNOMO E LIBERTADOR	10
Tereza Luiza e França	
TRANSITORIEDADE COM FREIRE	47
Eliana Nóbrega de Oliveira	
A EMANCIPAÇÃO HUMANA ATRAVÉS DO MALINAR, BRINCAR, BULIR E MEXER, EM MUSEU DE CIÊNCIA NUMA ESCOLA PÚBLICA	64
Carlos Wagner Costa Araújo Marcos Antonio Pinto Ribeiro	
DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: A MUDANÇA DA PROPOSTA POLÍTICO- PEDAGÓGICA DA ESCOLA CEL. LUIZ IGNÁCIO PESSOA DE MELLO	85
Manoel José Rodrigues Filho	
A EDUCAÇÃO POPULAR E AS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DE GRUPOS E ASSOCIAÇÕES DE PESSOAS IDOSAS DE OLINDA	111
Graça Elenice dos Santos Braga	
AS NOSSAS ESCRIVÊNCIAS TECEM LIBERDADES: A TRAJETÓRIA DO COLETIVO MULHERES DO LER	128
Veronica Cunha	

PREFÁCIO

O Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas realizou entre abril a junho de 2022 encontros no ciberespaço, via *Google Meet*, com pesquisadores, educandos, educandas e representantes de movimentos sociais e sindicatos. Ao longo destes diálogos o livro *Educação como Prática da Liberdade*, sob a autoria de Paulo Freire, foi lido, compreendido e corroborou para diferentes reflexões que confluem em torno das seguintes categorias freireanas: emancipação, conscientização, política, alfabetização, transição na sociedade. Estas categorias se fazem presentes na atualidade e constante em nossas vidas como práticas de resistência esperando rumo a dias melhores.

Analizou-se ao longo dos encontros e consubstanciam os artigos dos autores as diferentes práticas sociais, no campo e na cidade, que promovem e confluem por processos emancipatórios na Educação brasileira que se encontram permeadas pelas principais categorias que permeiam processos dialógicos nos estudos evidenciados.

Contando com seis reflexões consubstanciadas a partir de diferentes obras freireanas, e por base *Educação como Prática da Liberdade*, os estudos que consubstanciam este e-book emanam a necessidade da permanência do debate e diálogo em tempos de esperar com os mais diferentes indivíduos, coletivos e instituições, pois se entende que os caminhos para a libertação consistem na constante busca por pessoas livres. Logo, a prática da liberdade só se estabelecerá a partir da Pedagogia cujo cerne conflua para que os oprimidos tomem consciência de quem são, as suas potencialidades, descobrindo-se, conquistando-se afirmando sua condição real de protagonistas de sua própria história sejam estas pessoas do campo ou da cidade.

CONHECENDO OS ESCRITOS DE PAULO FREIRE:
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Maria Erivalda dos Santos Torres; Maria Aparecida Vieira de Melo (Org.)

Diferentes problematizações foram promovidas pelos encontros no Grupo de Estudo Conhecendo os escritos de Paulo Freire - Educação como Prática da Liberdade e materializam-se para além do ato de educar nos escritos dos autores da obra **CONHECENDO OS ESCRITOS DE PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE** organizada pelas professoras Maria Erivalda dos Santos Torres e Maria Aparecida Vieira de Melo.

Boa leitura!
Ricardo Santos de Almeida
Maio de 2023

APRESENTAÇÃO

Este e-book emerge do grupo de estudo “**Conhecendo os escritos de Paulo Freire**” que aconteceu de abril a maio de 2022. Tudo se deu nas reflexões da obra de Paulo Freire Educação como Prática da Liberdade que se foi tecendo teias e construindo um trabalho coletivo expressando as diversas vozes de territórios diferentes.

O debate no grupo promoveu uma reflexão em torno das categorias: emancipação, conscientização, política, alfabetização, transição na sociedade. Categorias interessantes que mereceram o estudo proposto e realizado, para que nestes tempos sombrios possamos esperar por dias melhores. Entendendo que os caminhos da libertação só estabelecem sujeitos livres e a prática da liberdade só pode se concretizar numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

O CPFreire compreende que educar é uma ação intrinsecamente sócio-política, eventualmente revolucionária. Os estudos no grupo proporcionaram entender que em uma sociedade democrática, a educação libertadora é um imperativo porque a liberdade é uma componente essencial da própria democracia. A proposta final do grupo foi registrar através de capítulo de livro as ações cotidianas dos participantes enquanto educação como prática da liberdade.

E assim a teia foi sendo construída por Tereza Luiza e França com **A práxis docente no Ensino Superior: *quefazer amoroso autônomo e libertador***. Ela faz um percurso em sua escrita trazendo o lugar de fala, o olhar e a escuta que, na condição de pesquisadora se faz necessário para entender o chão formativo do ensino superior. Eliana Nóbrega de Oliveira com o texto intitulado **TRANSITORIEDADE COM FREIRE** fazendo um relato de sua trajetória nos grupos de estudo promovido

pelo Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas, que ao reler e refletir cada obra de Paulo Freire foi agraciada com mudanças significativas em sua vida pessoal e profissional. Dando continuidade Carlos Wagner Costa Araújo e Marcos Antonio Pinto Ribeiro fazem a escrita do texto nominado como **A Emancipação Humana Através do Malinar, Brincar, Bulir e Mexer, em Museu de Ciência numa Escola Pública** fazendo uma reflexão de textos escritos durante a pandemia da Covid 19 e que resultaria em novo escrito trazendo para somar as obras de Paulo Freire. Manoel José Rodrigues Filho em seu capítulo intitulado **DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: A mudança da proposta político-pedagógica da Escola Cel. Luiz Ignácio Pessoa de Mello** vem trazer uma reflexão sobre a educação do campo que é sempre pensada como uma educação urbana. Graça Elenice dos Santos Braga traz em seu texto **A Educação Popular e as contribuições na Formação em Direitos Humanos de Grupos e Associações de Pessoas Idosas de Olinda** as dificuldades sofridas pelos idosos e idosas em suas vidas pessoais e sociais. O último escrito deste e-book é o texto de Veronica Cunha com o título de **As nossas escrevivências tecem liberdades: a trajetória do Coletivo Mulheres do ler** vem nos revelar a importância das relações dos educandos e educandas da EJA para se ter um bom ensino aprendizagem.

Este trabalho fruto da coletividade e vozes diversas vem contribuir para que você leitor leitora possa refletir e aprimorar a sua leitura crítica emancipadora. Tenha uma ótima leitura!

Maria Erivalda dos Santos Torres
Maria Aparecida Vieira de Melo

A PRÁXIS DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: *QUEFAZER* AMOROSO AUTÔNOMO E LIBERTADOR

Tereza Luiza e França¹

Introdução

[...] por ser uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por si mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização FREIRE (1983, p. 59).

Iniciar este artigo com um pensar freireano expressa a sólida intencionalidade de convidar o(a) leitor(a) a compreender o lugar de fala, o olhar e a escuta que, na condição de pesquisadora, pretendo percorrer nesta escrita. E, revelo o entendimento que cada uma das palavras e o conjunto delas implica em provocar retornos da comunidade acadêmico-social, no que diz respeito ao chão formativo superior permeado pela democracia, compromisso, esperança e amorosidade.

Ao considerar o pensar freireano, como vista à uma educação como prática da liberdade, compreendo que, para construir e viver a práxis formativa no universo do ensino superior, implica (re)conhecer os limites e, também, as propícias possibilidades de (re)criação de estratégias que favoreçam

¹ Doutorado em Educação-UFRN. UFPE. Docente Associada IV - Curso Licenciatura em Educação Física-UFPE. tereza.frança@ufpe.br

atitudes crítico-reflexivas e criativas sobre e com esse contexto político-educativo-social do real concreto.

Para Kosik (1976, p. 41), “o real é um todo estruturado que se desenvolve e se cria, o conhecimento de fatos ou conjuntos de fatos da realidade vem a ser conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real”. Este autor inspira este artigo, pois seus escritos forjam um pensamento crítico-dialético para conhecer e (re)conhecer a realidade social. Aqui, seu pensamento dialoga com o pensamento freireano quando, dentre outras afirmações, frisa que para compreender a realidade do sujeito histórico e pensante, torna-se imprescindível “vê-lo, portanto, em sua interação dialética com a realidade, que ele sente, percebe e sobre a qual exerce uma prática transformadora” (FREIRE, 1977, p. 75).

É com este contexto dialético que, as disciplinas Metodologia do Ensino das Práticas Lúdicas do Curso de Licenciatura e Trabalho de Conclusão de Curso 2 do Curso de Bacharelado, ambas em Educação Física na UFPE, se configuram o universo de pesquisa para a construção deste artigo.

Convencida, pelas experiências vividas juntos às mencionadas disciplinas, tomamos a decisão de nortear a sistematização teórico-metodológica para a construção e (re)construção de nossa práxis no ensino superior, fundamentada pelo legado freireano, por apreendê-la como unidade teórico-prática. Práxis, que se configura como “uma atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade” (KOSIK, 1989, p. 202). Como afirma Araújo (2012, p. 40) por “compreendemo-la como capacidade humana de atuar, operar, transformar a realidade; logo, é indissociável da capacidade de refletir”.

E, destas relações de construção e (re)construção, com a intencionalidade de (re)significar e/ou transformar o ensino-aprendizagem no universo superior, este artigo ganhou fôlego como válvula propulsora para dinamizar como significativo o currículo formativo através de concretas relações e (inter)ações emergentes na e da práxis pedagógica, mediatizada pelos saberes e conhecimentos.

Pois, como afirma Souza (2009, p. 29):

A práxis pedagógica é a inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento histórico, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos sujeitos.

O processo resultante desse cotidiano, motivou e norteou esta elaboração por considerar fundamental socializar as trilhas e partilhas vividas numa construção participativa junto com estudantes dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física na UFPE. Cursos, aqui são compreendidos como espaços acadêmicos que estimulam e afloram o ato de viver o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, as lutas, como conteúdos da Educação Física, que quando tematizados pela cultura corporal instigam entre discentes, docentes e gestores uma “discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio ‘eu’” (FREIRE, p. 90).

Nesta esteira, estudiosos crítico-reflexivos do universo da Educação Física, têm publicado escritos provocativos que

apontam mudanças na sistematização da prática pedagógica², com novas linguagens para ser possível aletrar a relação de poder, a forma de comunicação e linguagem e alterar o trato com o conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Tais alterações refletem sentidos e significados ao processo de ensinar-aprender com construções coletivas com autonomia e respeito, entre professores e estudantes que dialogam e contribuem para as transformações do próprio contexto partilhado. Estas relações só acontecem quando incorporamos as afirmações freirianas que enfatizam e alertam:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e revelar para sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão*. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2003, p. 59-60).

Permeada por este pensar freireano, foram elencadas as seguintes questões de pesquisa:

- ✓ Na percepção dos(as) estudantes das disciplinas

² Aqui Prática Docente é considerada: a prática docente, a prática discente e a prática gestora (SOUZA, 2007).

Metodologia do Ensino das Práticas Lúdicas do Curso de Licenciatura e Trabalho de Conclusão de Curso 2 do Curso de Bacharelado, ambas em Educação Física na UFPE, durante o processo de ensino-aprendizagem, o *quefazer* teórico-metodológico enriquece, incrementa, aprimora e aperfeiçoa a formação discente para a atuação docente?

- ✓ A práxis sistematizada, nas disciplinas Metodologia do Ensino das Práticas Lúdicas do Curso de Licenciatura e Trabalho de Conclusão de Curso 2 do Curso de Bacharelado, ambas em Educação Física na UFPE, incrementa situações de ensino-aprendizagem na dimensão da educação como prática da liberdade?
- ✓ Quais os indícios, sobre a práxis das disciplinas Metodologia do Ensino das Práticas Lúdicas do Curso de Licenciatura e Trabalho de Conclusão de Curso 2 do Curso de Bacharelado, ambas em Educação Física na UFPE, são externados nas narrativas dos(as) estudantes que evidenciam uma prática libertadora?

Questões essas que despontaram a problemática patenteia a elaboração deste artigo:

- Como a práxis das disciplinas Metodologia do Ensino das Práticas Lúdicas do Curso de Licenciatura e Trabalho de Conclusão de Curso 2 do Curso de Bacharelado, ambas em Educação Física na UFPE, consubstancia um processo formativo de formação inicial que legitima uma educação como prática da liberdade?

Desenvolvimento

A dimensão problematizadora, acima descrita, impôs apropriação de saberes e conhecimentos assegurados por

estratégias teórico-metodológicas com o objetivo de desvelar e compartilhar o *quefazer*³ coletivo participativo, construído e sistematizado pelo coletivo de atores, estudantes, monitores(as) e professora, disciplinas Metodologia do Ensino das Práticas Lúdicas do Curso de Licenciatura e Trabalho de Conclusão de Curso 2 do Curso de Bacharelado, ambas em Educação Física na UFPE.

Para tanto, orientada e norteada pelo legado freireano, (re)estruturei⁴ as Propriedades do Planejamento Participativo (FRANÇA; MACHADO, 2007), a saber:

- a) Diálogo que construído à luz dos escritos freireano se constitui em como característica fundante e indispensável à prática docente, na qual o diálogo estudante-docente estimula e provoca a curiosidade sobre o conhecimento. Consiste em frequentes desafios à escuta e à pergunta. “E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica que gera criticidade(Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confoança. Por isso só o diálogo comunica”. (FREIRE, 1983, p. 107). Nutridas por estas reflexões, sistematizamos a ***Propriedade Dialogicidade*** que orienta o ensino-aprendizagem como um processo dialogado, inter-relacional, interativo, numa relação de ensinantes e aprendentes.
- b) Contexto-realidade que no legado freireano representa a unidade das experiências (re)criações do ser humano

³ Aqui *quefazer*, conceito freireano, expressa unidade teoria-prática na e da reflexão-ação nova ação, em que verbalismo e/ou ativismo são banidos para ser possível romper com o sectarismo e/ou a intolerância nas ações professor-educado.

⁴ Tais propriedades têm sua origem conceitual nos estudos de Dissertação de Mestrado de autoria de Lizandre Machado (2007) o qual orientei no Programa de Pós-Graduação em Educação no Centro de Educação da UFPE.

no seu tempo/lugar – contexto social do presente-passado, do presente-presente, do presente-futuro, enfim sua historicidade configurando-se como concreta manifestação do seu território, seu universo, seu lugar, seu mundo. No “mundo de acontecimentos, de valores, de ideias, de instituições. Mundo de linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos. Mundo da opinião, mundo do saber. Mundo da ciência, das artes, mundo das relações de produção” (FREIRE, 2007). Destes ensinamentos, sistematizamos a ***Propriedade Territorialidade*** a qual norteia um *quefazer* que priorize atitudes de respeitar, valorizar e proteger as heranças e raízes próprias do tempo humano, garantindo a preservação da identidade do ser docente-discente na construção da práxis educativa com sentido e significa para e com a cultura local e universal.

- c) Participação que nas leituras freirianas estimula a pensar sobre a consciência do ser humano e sua inserção na realidade. Compreende-se que não é suficiente fazer parte de uma sociedade e sim (re)conhecer o papel que exercemos nesta coletividade, para assim, questioná-la, influenciá-la e produzir transformações. O que somente é possível com posturas crítico-reflexivas, as quais estimulam a criatividade e a busca por descobertas. Ser participativo que, sem dúvida, sofre influências e, como homens e mulheres de relações, influenciam com suas decisões posições.

“A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando algo de que ele mesmo é o fazedor” (FREIRE, 1983, p. 43). Com a inspiração do farol das luzes desse pensar freireano, sistematizamos a

Propriedade Totalidade a qual aponta o sentido e significado da realização de práticas coletivas na direção da tomada de decisões, das elaborações, das (re)criações das situações da práxis pedagógicas com expressa e constante disponibilidade de escuta com abertura à fala, a gestualidade a diferença da outra pessoa.

- d) Cidadania freiriana é essência singular com forte significado em relação a voz de quem fala, para que fala e porque fala. Ecoa palavras representatividade, (re)afirmação, decência, sentido ético e estético, diversidade e possibilidade de intervenção na realidade e assunção da responsabilidade junto ao coletivo social pela construção do sonho possível por uma sociedade cada vez menos desigual. “Não, cidadania não é um puro “adjetivo”. A cidadania está referida diretamente à história das pessoas e tem que ver com uma outra coisa muito mais exigente, que é a assunção da história da pessoa.”(FREIRE, 2001, p. 129). As reflexões nesta essência nos estimulou a elaboração da ***Propriedade Emancipação*** explicita que o planejar participativo é um processo interdependente com autonomia do por um *quefazer* crítico, criativo numa aventura humanescente, lúdica, corporalizada estimulante na pedagogia da liberdade, da esperança, da indignação, do sonho possível.
- e) Ser de Relações no sentido freireano homens e mulheres que são e se completam com e a partir das relações que são estabelecidas uns com os outros. Que (re)conhecem seu papel no convívio social que pensa, sente e age. Contudo, sempre integrando-se em seu contexto sócio-político-cultural-educativo numa dimensão compartilhada. Um ser singular/plural na busca de descobertas em que o outro é valorizado em sua

individualidade coletiva. Em que a prática da liberdade resulta numa conquista de todas as pessoas com doação com sentido de pertencimento num ato responsável de respeito mútuo em relação as especificidades da crutatura humana. “O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em “coisas” (FREIRE, 2007, p. 19). Com esta compreensão de ser de relações comprometidas e solidárias elaboramos a ***Propriedade Solidariedade*** que implica um planejat compartilhado num constante fazer junto, construir com o outro, a partir de relações de cooperação e ajuda mútua, o que caracteriza um compromisso humano solidário do *quefazer* docnte.

- f) Transcendência freiriana que compreendemos como soma de atitudes possíveis para romper a cegueira do conhecimento e superar limites da consciência ingênua, pela qual conseguimos (re)conhecer como seres “inacabados” e/ou “inconclusos” e impulsionados na busca da plenitde humana. Pluralidade freiriana a compreendemos como diversidade de possibilidades do olhar e escuta sobre a realidade. As buscas de respostas aos desafios sócio-político-educativo-culturais de nosso tempo. Frente aos quais observam, refletem, analisam, interpretam e buscam estratégias e/ou movimentos coletivos de superação. “Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. A pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio”(FREIRE, 1983, p. 40). Temporalidade freiriana que compreendemos como o homem em seu tempo-historicidade no e com o mundo. E, como ser de

Maria Erivalda dos Santos Torres; Maria Aparecida Vieira de Melo (Org.)

relações determina e é determinado pelas interações históricas da humanidade. “O homem existe – existe – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 1983, p. 41). Nutrindo-se destes conceitos elaboramos a *Propriedade Participação Qualificada* como eixo norteador do planejar participativo que concebe os atores do processo estudantes e docentes em suas dimensões em relações consigo, com os outros, com o mundo em busca da construção da plenitude.

A figura abaixo, expressa a conectividade das propriedades e as ações acadêmicas vividas no universo pesquisado.

Realidade Sócio-político-educacional

Dialogicidade **F** *Emancipação*
 O
Territorialidade **R** *Solidariedade*
 M
Totalidade **A** *Participação*
 Ç *Qualificada*
 Ã
 O
Contribuições Revolucionárias e
Transformadoras

Planejamento Participativo
PRÁTICA DOCENTE
PRÁTICA DISCENTE
PRÁTICA GESTORA



Figura 1: Própria autoria

PAUTADAS NO CHÃO DA ESCOLA

CONHECENDO OS ESCRITOS DE PAULO FREIRE:
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Maria Erivalda dos Santos Torres; Maria Aparecida Vieira de Melo (Org.)

Esta figura, ilustra a práxis pedagógica que se materializa por assegurar a indissocialidade ensino-pesquisa-extensão, assumindo, de fato, um processo formativo que reforça e preconiza as finalidades do projeto político pedagógico proposto numa formatação com saberes e conhecimentos constituídos de afetividade, criticidade, amorosidade, seriedade, multidisciplinaridade, numa perspectiva interdisciplinar.

Portanto, entendemos que, assim, a graduação está comprometida em formar o cidadão crítico consciente da tomada de decisões para atuar na realidade com atitudes que o possibilita a (re)significar suas opções no sentido da racionalização que:

[...] implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, positiva, porque preponderantemente crítica. Porque a crítica é amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opinião. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesmo de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendem impor silêncio. Dos que, em nome da liberdade, matam, em si e nele, a própria liberdade (FREIRE, 1983, p. 50-51).

Nestas perspectivas, reafirmo que pensar a formação superior na atualidade impõe refletir e incorporar os pressupostos freireanos para atender os princípios da qualificação e atuação dos(as) professores(as).

Para o legado freireano não existe neutralidade na formação docente, conseqüentemente, é condição imperiosa assumir responsabilidades constituídas de atitude política, o que exige do(a) professor(a), que atua no ensino superior, a

apropriação de saberes consistentes e norteados pela emoção e pelo compromisso de (re)significar o mundo no qual o universo de formação está inserido. O que só se conscientiza com valores existentes na reciprocidade teórico-prática e, também, podemos também (re)afirmar, num frequente e consistente ato de esperar e empreender incursões significativas à dinâmica do movimento criador da formação diante do mundo contemporâneo, ou seja, que “reconhece a condição de sujeito do aluno/a e do professor/a como produtor/a desse conhecimento na relação com objetos da realidade, objetos culturais” (SANTIAGO, 2006, p. 76).

As reflexões e os estudos que motivaram a estruturação deste artigo, com bases na teoria freiriana, justificam-se pela convicção da relevância do seu olhar e de sua escuta do e para o cotidiano formativo, dos constantes movimentos de um com o outro, aguçados pelo interesse em saberes, sentindo prazer pela busca, considerando o universo e suas íntimas relações. “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas, autoanulação (FREIRE, 2003, p.119)”.

Para dialogar com as diretrizes freirianas, buscamos em Mariotti (2000, p. 295-318), cinco saberes do pensamento complexo, histórico-crítico, os quais, quando adotados na perspectiva de inter-relação, afloram práticas de uns com os outros para serem vividas em sua plenitude. Saberes que significam *saber ver* é saber ver o outro, único ponto de partida realmente humano para começar a enxergar o mundo; *saber esperar* não é uma condição que deriva de um conjunto de regras, de um sistema filosófico ou de uma disciplina pragmática, tampouco, é, sim, uma condição transcendente, à qual impõe cursar movidos pela condição humana do viver. *saber conversar* é saber ser livre para dialogar, ouvi e ser

ouvido, o principal aqui consiste em abordar conteúdos que tragam à tona o desejo de trocas e, dentro do possível, fazer escolhas; *saber amar* é perceber que o amor se expande à inteligência e parece não haver dúvidas a esse respeito. Nesse sentido, sustento que viver a formação superior galgada por estes saberes, é viver inteligentemente, de modo competente, o que significa, entre outras coisas, não permitir reduzir as dimensões dos problemas. Mas, sobretudo, saber enfrentá-los com dignidade e respeito. A formação docente resulta da vertente e da intenção de fazer brotar; e, *saber abraçar* significa compreender que a essência do ser humano se define pelas relações com o mundo e, guarda, também, uma afinidade indispensável com a totalidade do ser humano.

Mergulhada no foco destes saberes, com olhar etnometodológico, sempre atenta às inesperadas pistas, sensações, expressões manifestas pelas narrativas do coletivo de estudantes das disciplinas ministradas, sempre me permitindo penetrar, perceber e/ou corporalizar, com todos os sentidos do humano, o mundo desenhado pelas mensagens emitidas pelas narrativas, fui me permitindo dialogar com as subjetividades e objetividades na busca de novos significados.

Neste clima multidimensional, plena de amorosidade, ludicidade, criticidade, envolvida na práxis reflexivo-etnometodológica, que indicou os procedimentos e estratégias necessárias para compreender e provocar a compreensão das narrativas dos(as) estudantes, tornou-se indispensável situar e incorporar em nossa práxis os saberes da experiência cultural, decorrentes da vida dos estudantes. Tais saberes suscitaram (re)descobertas, (re)construções, (re)elaborações e (re)significações para forjar novas representações de enfrentamentos do inesperado, do paradoxal, do contraditório e

do complexo⁵ existentes na práxis vivida. Um saber cultural que modifica, às vezes, de maneira sutil e, às vezes, mais radicalmente, todo processo educacional.

Nestes percursos, o *quefazer*, durante as aulas, foi nutrido e fortalecido pela arquitetura desenhada e entrelaçada, também, pelos saberes estudados por Tardif (2002, p. 102-109):

saberes da formação, os quais configuram-se num conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação; *saberes disciplinares* produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária; *saberes curriculares* que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita; *saberes experiências* específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, os quais revela-se de forma marcante, cuja premissa centraliza-se por exterioriza-se em movimentos, em convivências e em harmonia diante do mundo (grifos do autor).

Portanto, em conjunto, estes saberes representam o núcleo gerador epistêmico-metodológico do *quefazer* do coletivo de estudantes e permitiram sistematizar com firmeza e qualidade as situações de ensino-aprendizagem, para ser possível encorajar nos(as) futuros(as) profissionais a exercer um papel crítico, criativo, propício para produzir alternativas

⁵ Estas categorias estão aqui colocadas reconhecendo suas implicações e dimensões históricas e políticas no meio acadêmico. Assim, nossa base de reflexão em relação a estas categorias tem como referências os estudos de Kosik (1989, p. 45), quando, por exemplo, ele escreve: "a realidade, em certo sentido, não existe a não ser como conjunto de fatos, como totalidade hierarquizada e articulada de fatos".

diferenciadas e reveladoras e, assim, “deliberar sobre as suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar a eficácia” (BORGES E TARDIF, 2001, p.15).

Metodologicamente, adotamos os conceitos-chave etnometodológicos, os quais centram-se em analisar e refletir a expressividade cotidiana em processo de transformações com implicações sociais, aflorando possibilidades teórico-práticas para adentrar no *quefazer* e desvelar de que forma os atores sociais estão atribuindo sentidos e significados às situações vividas no mundo social.

Nesse sentido, ressaltam-se as contribuições da Abordagem Etnometodológica que orienta formulações processuais para ensinar/aprender. Nesta abordagem, os atores⁶ constituem o núcleo central na construção de saberes e conhecimentos.

Os conceitos, acima citados, viabilizam compreender e captar, com rigor científico, os nexos e contrastes das diversas práxis sociais. A saber: a) **prática/realização** aguça a percepção sobre as propriedades presentes no *quefazer*, mesmo que, por vezes, não estejam determinadas o que e como contribuem, efetivamente, para a sistematização de suas práticas; b) **indicialidade** descortina, no conjunto das narrativas, o sentido do pertencimento das propriedades do *quefazer* dos atores; c) **reflexividade** indica as propriedades presentes no *quefazer*, pela expressão consciente dos atores que vivenciam a práxis; d) **accountability** ou **descritibilidade** expressa-se no cotidiano com as aproximações descritivas pelos atores sobre o mundo vivido, expondo a realidade produzida e vivenciada; e) **noção de membro** indica a interação entre atores, a forma como se

⁶ Para Coulon (1995), o(s) ator(es) são os membros e/ou participantes que constituem o universo da pesquisa. Atribuindo a todos e todas independente do gênero.

comunicam, interagem e compartilham na construção social, cuja característica fundante e preponderante do ator/membro é o domínio da linguagem comum ao grupo e como se relacionam construindo uma rede de significados em suas inter-relações (FRANÇA, p. 84, 2003).

A escuta e o olhar etnometodológico, antes, durante e após a práxis formativa, possibilitou registrar dados sobre o *quefazer*, como participam, articulam e como se aproximam e/ou distanciam dos objetivos propostos coletivamente. O legado freireano, fonte alimentadora das reflexões acerca da educação como prática da liberdade, constituiu-se no espelho etnometodológico através do qual refletiu as nuances da práxis galgada numa educação de caráter permanente, para a qual, "não há seres educados e não educados. Existem graus de educação, mas estes nada são absolutos" (FREIRE, p. 28, 2007). Ou seja, é, sem dúvida, um processo formativo permanente e constante, ou seja, um ato político, de amor e de coragem com raízes no diálogo, na discussão e no debate.

Para as análises e reflexões acerca do *quefazer*, expresso pelas narrativas do coletivo de estudantes das disciplinas, universo de pesquisa, foi levado em consideração o entendimento do ser humano que vive em constante aprendizagem. Como afirma Freire (2007, p. 29): "a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa".

Neste cenário epistêmico-etnometodológico, por acreditar que "o caminho se faz caminhando" (FREIRE, 2003), elegemos como estratégias teórico-metodológicas, ou seja, como procedimentos etnometodológico:

- 1) **Texto Didático Orientador – TDO:** esta estratégia tem por objetivo explicitar e orientar a sistematização das tarefas acadêmicas, as diretrizes, os prazos, as fontes de referências

e destacar a relevância da realização de cada tarefa. É importante destacar que o TDO é disponibilizado com antecedência e com prévias explicações e debates sobre o mesmo. Para tanto, se faz necessária a leitura atenta ao disponibilizá-lo para ser possível concretizar a sua materialidade. Considero importante ressaltar que as experiências resultantes desta estratégia revelam que o TDO se constitui numa fonte fluente, segura e cientificamente reveladora de ideias, formulações e propostas de diferentes experiências, as quais provocam amplos resgates e/ou (re)significados de concepções, por ser canalizador e catalizador de informações com sentido e e valorização das tarefas acadêmicas.

- 2) **Observação Participante:** esta estratégia tem por objetivo aproximar e ampliar as possibilidades de acesso aos diferentes locais de intervenção que se constituem como espaços propícios da práxis vividas na UFPE e fora dela. Garante obter dados significativos para melhor compreensão do real concreto social, das expressividades manifestas pelos(as) estudantes nos diferentes espaços de atuação. Sua relevância reside como inovadora ao observar e/ou participar diretamente das intervenções, sem, contudo, alterar a realização do momento vivido no contexto real e, assim, subsidiar a coleta dos dados para nutrir as análises na perspectiva da educação como prática da liberdade. Propicia buscar, com aproximação, mais efetiva, elementos constitutivos do olhar e da escuta sobre o *quefazer* acadêmico. Ao adotarmos esta estratégia, o fazemos para assegurar, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, uma estreita relação com o que observamos em relação aos objetivos da disciplina, podendo, com seriedade, ética, respeito e autonomia compreender o contexto observado. É um procedimento de pesquisa relevante tanto na organização quanto na sistematização do *quefazer*

acadêmico dos(as) futuros(as) profissionais de Educação Física.

- 3) **Roda de Diálogos:** com base no legado freireano, esta estratégia é vivida nos encontros, reuniões, oficinas, debates e palestras com a finalidade de aprofundar e fomentar debates críticos e relevantes na sistematização do *quefazer* acadêmico. Para tal, adotamos registrar no Caderno Etnometodológico pontos representativos nas falas e gestualidades do coletivo participante. Se configura como um ambiente dinâmico de trocas e construções de saberes e conhecimentos, no qual são estimuladas falas, expressividades, gestualidades e/ou diferentes formas discursivas com abordagens sobre conteúdos específicas da Educação Física, como: esporte, ginástica, luta, dança, jogo e/ou temas transversais de áreas afins, diversificados e aprovados pelo coletivo de cada disciplina, como: educação étnico-racial, gênero, drogas, violência, religiosidade, conjuntura política, intolerância, práticas inclusivas, obesidade, racismo, antirracismo, povos tradicionais de terreiro e indígenas, entretenimento, aventuras, educação infantil, educação de jovens, adultos e idosos, dentre outros. O fundamental é garantir debates e reflexões com base nos conceitos-chave etnometodológico, a saber: prática-realização, indiciabilidade, *accountability*, noção de membro.
- 4) **Pesquisa que Alimenta a Pesquisa:** o objetivo desta estratégia é orientar e fomentar a pesquisa integrada ao ensino-extensão na construção e sistematização das vivências e/ou tarefas acadêmicas que qualificam a atuação teórico-metodológica em escolas e/ou diversos espaços formativos sócio-cultural-educacionais. Alimentada por pressupostos crítico-reflexivo-participativos, estimula a materialidade da práxis, numa perspectiva de territorialidade e emancipação no cerne do contexto sócio-cultural-pedagógico. Para tanto, é condição inegociável o

rigor, a seriedade e o domínio de conhecimentos e saberes para trilhar e partilhar as fontes pesquisadas, de forma individual ou coletiva. Destaca-se nesta estratégia a concretude de ações conjuntas que subsidiam o processo de reflexões e discussões durante o processo formativo com a materialidade do *quefazer* interdisciplinar o qual altera as relações de poder, as formas de comunicação e linguagem e o trato do conhecimento.

- 5) **Seminário Integrativo:** o objetivo desta estratégia é abordar temáticas relevantes que possam contribuir para qualificar a formação e atuação dos(as) estudantes em processo de formação para atuar no chão da escola e em diferentes espaços culturais. São convidados estudantes egressos, professores, especialistas, mestres, doutores que abordam temáticas que valorizam e qualificam a formação e, assim, também, estreitar relações acadêmico-científico-profissionais do coletivo da turma junto à estudiosos(as) e/ou pesquisadores(as), que atuam, estudam e/ou publicam sobre temáticas significativas para a atuação dos(as) futuros(as) profissionais. Durante Seminário realizamos o lançamento e sorteios de livros e são socializadas práticas pedagógicas de educadores e educadoras das Redes Estadual e Municipal de Ensino, da UFPE, de outras IES, Clubes, Associações, Academias e estudantes-monitores(as), com contribuições relevantes teórico-metodológicas para a formação do coletivo, incentivando o fortalecimento desses universos como espaços privilegiados para projetos voltados para a educação como prática da liberdade.
- 6) **Sistematização e alicerce da práxis:** após a matrícula e o registro das disciplinas no Sig@, envio um comunicado, por e-mail, informando o dia do início das aulas. Nesta comunicação, expresso uma breve apresentação como professora e desejo a realização de um proveitoso semestre. No primeiro dia de aula realizamos uma vivência de

acolhimento e/ou conhecimento e (re)conhecimento do coletivo. Em seguida, apresento a proposta do Plano de Ensino para o semestre letivo, com a ementa, os objetivos, a metodologia, o processo avaliativo, as referências do processo ensino-aprendizagem e as estratégias acima descritas. Fica acordado que a turma tem uma semana para as análises e emitir sugestões e/ou modificações, considerando a ementa da disciplina e o as contribuições para a formação em Licenciatura ou Bacharelado.

Conclusão

Discussões e resultados dos diálogos-reflexões e análises das narrativas das/os estudantes

Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato à outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos. Ademais, é o homem, e somente ele, capaz de transcender (FREIRE, 1983, p. 40).

A Educação no Brasil e, mais especificamente, no ensino superior, tem se confrontado com sérios e vultosos desafios, como por exemplo, cumprir o compromisso político, ético e estético da qualidade na produção e construção do conhecimento pedagógico-científico.

São precárias as condições objetivas para o desempenho docente no mundo do trabalho, como destaca Antunes (2000, p. 176), "trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)socialização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha, destroçam-se os direitos

sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho...". As IES são exigidas a manter políticas de ciência, tecnologia e inovação sem, entretanto, serem nutridas de informações, dados recursos materiais e técnicos, financiamentos, meios, bases, conhecimentos, referências, subsídios suficientes e qualificados para consubstanciar e fomentar práticas docentes-discentes de ensino-pesquisa-extensão.

Como escreve Freire (1983, p. 45), "infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos alí, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas ciam para ele".

Neste cenário real e histórico, com sentimentos de indignação e de esperar, os docente-educadores rompem barreiras para ver, perceber e agir de forma crítico-reflexiva e, "se tornam capazes de projetar. Na medida em que vão se integrando com seu tempo e o seu espaço e em que, criticamente, se descobrem incabados. Realmente não há por que se desesperar se se tem a consciência exata, crítica, dos problemas, das dificuldades e até dos perigos que se tem à frente" (FREIRE, 1983, pág. 54). O que não representa, na verdade, se acomodar e/ou deixar de lado os enfrentamentos. Muito pelo contrário, assumem posturas responsáveis, críticas, criativas, questionadoras e reflexivas, com ações educativas em que a indissocialidade teórico-prática e a unidade ensino-pesquisa-extensão é o marco científico-pedagógico de sua práxis.

Aí, é que a posição anterior de autodesvalia, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsionam sempre às imitações, começa a ser substituída por uma outra, de autoconfiança. E, os esquemas e as 'receitas' antes simplesmente imortados, passam

CONHECENDO OS ESCRITOS DE PAULO FREIRE:
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Maria Erivalda dos Santos Torres; Maria Aparecida Vieira de Melo (Org.)

a ser substituídos por projetos, planos, resultantes de estudos sérios e profundos da realidade. E a sociedade passa assim, aos poucos, a se conceber a si mesma. Renuncia à velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito. Por isso, a desesperança e o pessimismo anteriores, em torno de seu presente e de seu futuro, como também aquele otimismo ingênuo, se substituem por otimismo crítico. Por esperança, repita-se" (FREIRE, 1983, p. 54).

Ancorada nesta forma de construção de pensar, sentir e agir que acredito e, constatei na realidade concreta, ser possível de sistematizar uma práxis educativa na perspectiva da educação como prática da liberdade.

Nas narrativas dos(as) estudantes das disciplinas Metodologia do Ensino das Práticas Lúdicas do Curso de Licenciatura e Trabalho de Conclusão de Curso 2 do Curso de Bacharelado evidencia-se que o processo de ensino-aprendizagem, alicerçado no *quefazer* teórico-metodológico crítico-reflexivo, enriquece, incrementa, aprimora e aperfeiçoa a formação discente para a atuação docente.

Aprofundando as análises com referências nos conceitos-chave etnometodológicos, a práxis sistematizada pelas disciplinas Metodologia do Ensino das Práticas Lúdicas do Curso de Licenciatura e Trabalho de Conclusão de Curso 2 do Curso de Bacharelado, ambas em Educação Física na UFPE, incrementam situações de ensino-aprendizagem na dimensão da educação como prática da liberdade, ao propor e provocar situações de ensino-aprendizagem que criam, instituem, geram, elaboram e implementam estratégias tecnológicas e inovadoras no interior desses cursos, como: Texto Didático Orientador – TDO, Observação Participante, Roda de Diálogos, Pesquisa que Alimenta a Pesquisa, Seminário Integrativo, Sistematização e alicerce da práxis.

Ademais, revelam indícios de uma prática libertadora

sobre a práxis docente universitária nas disciplinas Metodologia do Ensino das Práticas Lúdicas do Curso de Licenciatura e Trabalho de Conclusão de Curso 2 do Curso de Bacharelado.

O que se pode afirmar que, concretamente, que a práxis nas disciplinas Metodologia do Ensino das Práticas Lúdicas do Curso de Licenciatura e Trabalho de Conclusão de Curso 2 do Curso de Bacharelado, consubstanciam o processo formativo de formação inicial que legitima uma educação como prática da liberdade.

As análises, discussões e resultados, aqui expostos, resultam do olhar e da escutar sobre as narrativas dos(as) estudantes-atores, junto às turmas das citadas disciplinas. Nossa intencionalidade é que sejam (re)pensados, (re)elaborados, (re)discutidos, pela comunidade acadêmica e/ou leitores(as), as possíveis contribuições advindas da leitura deste artigo. Contudo, ressaltamos que este é um processo em construção e/ou amadurecimento.

Para desvelar e compartilhar o *quefazer*⁷ coletivo participativo, construído e sistematizado pelo coletivo de atores, estudantes, monitores(as) e professora das referenciadas disciplinas, seguem algumas narrativas analisadas. Assegurando a identidade das(os) estudantes-atores que participaram da entrevista narrativa. Aqui, serão nomeados por categorias e/ou obras freirianas.

Em sua narrativa Prática da Liberdade, destaca:

“...as vivências metodológicas da disciplina cursada propocionou elementos para relacionar diferentes concepções sobre a práxis pedagógica contribuindo para meu atual e o futuro quefazer docente. As aulas evidenciam pressupostos de uma práxis educativa quando nossa turma é motiva a pesquisar

⁷ Aqui *quefazer*, conceito freireano, expressa unidade teoria-prática na e da reflexão-ação nova ação, em que verbalismo e/ou ativismo são banidos para ser possível romper com o sectarismo e/ou a intolerância nas ações professor-educado.

CONHECENDO OS ESCRITOS DE PAULO FREIRE:
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Maria Erivalda dos Santos Torres; Maria Aparecida Vieira de Melo (Org.)

sobre os conteúdos das aulas com o objetivo de realizar debates levando em conta cada realidade. As reflexões são sempre realizadas com base nos conteúdos abordados em que a escola é nosso universo de referência. Ao participar, como estudante, da disciplina, enfrentei alguns problemas de adaptação, pois durante meu processo de escolarização, na educação básica, não fui estimulado para leitura e a fala”.

Nesta narrativa, evidencia-se o conceito-chave etnometodológico da reflexividade. Pois, Prática da Liberdade destaca que as reflexões afloram do real concreto, evidenciando os nexos com a escola, sua experiência cultural e conhecimento acadêmico. Como destacamos no legado freireano:

A integração ao seu contexto, resultante de não estar apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha (FREIRE, 1983, p. 42).

O transito de consciência ingênua à consciência crítica, por exemplo, durante o processo avaliativo de uma das disciplinas, evidencia-se na narrativa de Conscientização:

“Prof. a disciplina foi excelente. Provocou nosso pensar. Estimulou estudos e pesquisas. Possibilitou acesso ao chão da escola. Os TDOs – Texto Didático Orientar, sempre nos deram nortes e pistas de como construir os trabalhos. Incentivo à pesquisa e à extensão. Várias Rodas de Conversas com palestrantes que nos ensinaram bastante. Power Point e vídeos bem elaborados consistentes e com temáticas atuais. Realmente foi excelente. A senhora está de parabéns. Mas, senti falta de aulas mais expositivas por parte da senhora. A senhora dizer

CONHECENDO OS ESCRITOS DE PAULO FREIRE:
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Maria Erivalda dos Santos Torres; Maria Aparecida Vieira de Melo (Org.)

mesmo, falar para a turma, pessoal vejam como se faz, isso é assim. Aqui devem fazer desta ou daquela forma..."

Pedagogia da Autonomia, narra:

"...passei a compreender a importância dessa disciplina no ensino superior, pois, sempre a professora e os(as) monitores(as) têm o compromisso e a responsabilidade de formar cidadãos e cidadãs visando contribuir com a transformação dos espaços em nós futuros docentes atuaremos. O ensino superior ao estimular ações acadêmicas, como a professora fala, assegurando a indissociabilidade teórico-prática, traça caminhos para que nós estudantes possamos construir nosso próprio conhecimento. Estou no terceiro período, com base em teorias do conhecimento que permitem um processo formativo profissionalmente qualificado. É sim, mesmo diferente das diretrizes da educação básica, um processo de escolarização em que o educar é um fenômeno holístico, com implicações e/ou repercussões em todas as dimensões do humano.

Ao fazer tais afirmações, nos remete aos conceito-chave etnometodológico *accountability*, por aflorar a relevância dos(as) estudantes participarem da construção dos conhecimentos durante sua formação.

Esta narrativa, de Conscientização, ao apontar a futura atuação, nos leva a reafirmar o pensamento freireano na dimensão de que "os homens são seres que se superam, que vão para a frente e olham para o futuro, seres para os quais a imobilidade representa ameaça fatal, para os quais ver o passado não deve ser mais que um meio para compreender claramente quem são e o que são, a fim de construir o futuro com mais sabedoria (FREIRE, 2006, p. 95).

Com firmes alicerces nos fios condutores das reflexões corporizadas e, fundamentadas pelos dados demonstrados nas análises resultantes deste recorte das entrevistas narrativas junto

as turmas nos finais dos semestres no período de 2015 a 2020, foi possível reafirmar que os(as) estudantes estabelecem concretas relações humanas nas dimensões econômicas, políticas, educativas, políticas e sociais expressas no processo formativo no ensino superior, o qual não existem e nem expressam um universo social latente pela presença destas pessoas, as quais constroem e vivem a práxis formativa na perspectiva de contribuir, significativamente, com um *quefazer* dialógico imerso no e com o mundo de respeito, tolerância, transcendência, transividade crítica para alterar e/ou romper estruturas obsoletas de opressão, dominação e submissão existentes em um processo formativo docente em nossa sociedade, para ser possível garantir a finalidade do educar para a transformação desta mesma sociedade.

Destaco, aqui, o pensamento freireano quando denuncia e anuncia que sim, é sim, possível uma pedagogia dos sonhos possíveis.

Acho que era possível que homens e mulheres que fazem a política neste país comesçassem a compreender, de forma diferente, a expressão 'educação é minha prioridade'. Não há prioridade que não se expresse em verbos. Não adianta o discurso da prioridade, para, no ano seguinte, dizer: 'É prioridade, mas, lamentavelmente, não tenho dinheiro'. É preciso que este país alcance o nível em que isso não possa mais ser dito. Mas, para que isso nunca mais possa ser dito, é preciso que os professores não aceitem que se diga isso. Quer dizer, os professores precisam continuar brigando, e muito. É preciso, também, que a opinião pública entenda o direito e até o descer que os professores têm de lutar. Acho que eles têm até mais dever do que o direito de lutar, ou têm tanto um quanto o outro. Finalmente, é preciso que decidamos, como um concerto da nação inteira, que é fundamental que a educação e a saúde sejam priorizadas. Sem briga, não vão ser nunca. É preciso que haja luta, que haja protesto, que haja exigência e que os responsáveis, de maneira direta ou indireta, pela tarefa de formar entendam que formação é permanente. Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim

CONHECENDO OS ESCRITOS DE PAULO FREIRE:
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Maria Erivalda dos Santos Torres; Maria Aparecida Vieira de Melo (Org.)

de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca (FREIRE, 2001, p. 245).

Convivemos numa sociedade de relações não somente “boas” e, não somente “ruins”. Mas, sim de diferentes relações, as quais se constituem com especificidades e resultantes de diferentes processos dialógico-dialéticos, que caminham na busca de descobertas e/ou da tríade “ação-reflexão-nova ação”.

No entanto, por vezes, convivemos nesta mesma sociedade munida de relações opressoras, racista, machista, homofóbica que é alicerçada pelos ditames do racismo estrutural. Considero fundamental trazer para dialogar, Silvio Almeida (2018), homem negro, jurista, advogado, filósofo com atitude democrática, libertadora, imponente, político-social e comprometida tem entregue sua voz e escrita para nos alertar enfrentamento e combate ao racismo estrutura. Para este estudioso, as instituições asseguram e reproduzem condições que estabelecem e mantêm a ordem social vigente contaminando a sociedade de padrões e determinantes para assegurar o racismo estrutural. Escreve este pensador que:

Deste modo, se é possível falar de um racismo institucional, significa que, de algum modo, a imposição e regras de padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada a ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são próprios -, o racismo que esta instituição venha a expressar é também parte desta mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais claro: *as instituições são racistas porque a sociedade é racista* (ALMEIDA, 2018, p. 36).

No legado freireano estas relações que são impostas, ganham centralidade que magnetizam a sociedade. Pois, se valem da consciência ingênua social, ou seja, “para a consciência ingênua, o que lhe parece causalidade autêntica já não é, uma vez que lhe atribui caráter estático, de algo já feito e estabelecido” (FREIRE, 1983, p. 105).

Romper para superar estas relações que escravizam e, possuem em si o “fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem” (FREIRE 1983, p. 106), torna-se condição inegociável apropriar-se e/ou incorporar-se do que é “próprio da consciência crítica, a sua integração com a realidade.

Ou seja, translumbrar socialmente, mesmo numa sociedade em processo de transição, assegurar posturas educativas libertadoras enraizadas pelas relações de encontros aos amplos desafios, com estratégias inovadoras, dialógicas, tecnológicas e político-educativo-culturais visando construir e socializar saberes e conhecimentos historicamente construídos para dinamizar e alavancar ação-reflexão-nova ação articuladas e nas dimensões de um “*quefazer*” científico, tecnológico, inovador visando fortalecer, fomentar, consolidar produções com empenho de “mais alta importância, da educação universitária e pós-universitária” (FREIRE, 1983, p. 98). Um *quefazer* que, inspirado no legado freireano, significa indissociabilidade teórico-prática de valorização de identidade cultural em unidade teórico-prática pelos atores deste processo formativo.

Para esta atitude docente impõe-se linguagens multidisciplinares e interdisciplinares com estreitas articulações, com saberes nucleares que qualificam a formação de professores(as) e ser possível realizar e/ou participar de intervenções em vários espaços do mundo do trabalho que estão e/ou estarão atuando. O universo escolar é um desses

espaços, com amplo e complexo ciclos de escolarização que vai desde a educação infantil, passa pelo ensino fundamental, chega no ensino médio e desabrocha no ensino superior. E, esta caminhada vai construindo e consolidando o(a) futuro(a) professor(a) em sua docência, “ a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade” (FREIRE, 1992, p. 9). E, foi, é e, continuará a ser um enorme desafio, tanto pela forma estruturante quanto de funcionamento do ensino superior. Tanto pelo, ainda, processo de transição da consciência ingênua à consciência crítica vivido pelo coletivo de discente, docente e gestor, quanto pelas limitadas condições objetivas para um processo institucional formativo que qualifique os profissionais da área da Educação Física para atuar no mundo do trabalho.

As expressividades das e nas narrativas, reafirmam que este processo formativo, construído de forma participativa, tem concretos indicativos de materializar relações e/ou experiências exitosas, as quais nos impulsionaram a buscar, aprofundar e qualificar o trabalho docente e discente.

Na condição docente-pesquisadora, descrever, (re)escrvo neste artigo o que Freire (1983, p. 124), sabiamente, em sua obra Educação como Prática da Liberdade, nos brinda:

1ª SITUAÇÃO⁸

O homem no mundo e com o mundo. Natureza e cultura.

Através do debate desta situação, em que se discute o homem como um ser de relações, se chega à distinção entre dois mundo ~ o da natureza e o da cultura. Percebe-se a posição normal do homem como um ser no mundo e com o mundo. Como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade. Com perguntas simples , tais como: quem fez o poço? por que o fez? como o fez? quando? que se

⁸ Na página 125, ao lado, uma grafia que traduz e é traduzida pelas suas palavras. Vale a pena ver.

CONHECENDO OS ESCRITOS DE PAULO FREIRE:
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Maria Erivalda dos Santos Torres; Maria Aparecida Vieira de Melo (Org.)

repetem com relação aos demais “elementos” da situação, emergem dois conceitos básicos: o de *necessidade* e o de *trabalho* e a cultura se explica num primeiro nível, o de subsistência. O homem fez o poço porque teve necessidade de água. E o fez na medida em que, relacionando-se com o mundo fez dele objeto de seu conhecimento. Submetendo-o, pelo trabalho, a um processo de transformação. Assim, fez a casa, sua roupa seus instrumentos de trabalho. A parti daí, se discute com o grupo, em termos evidentemente simples, mas criticamente objetivos, as relações entre os homens, que não se pode ser dominação nem de transformação, como as anteriores, mas de sujeitos.

De sujeitos históricos e construtores da historicidade de sua formação acadêmico-humana. Discentes e docentes que, ao adotar estratégias de formação crítico-reflexivas, próprias e necessárias ao processo formativo na graduação, de cunho científico-pedagógico, respaldam seus estudos e pesquisas acadêmicas rumo à aventura criadora no mundo e como o mundo em diálogos de unidade teórico-prática e relações centradas na *necessidade* e no *trabalho* discente-docente do ensinar-aprender. Rumo à educação como prática da liberdade. Com perguntas: quem fez o ensinar-aprender? por que o fez? como o fez? quando? com quem fez? para que o fez? que mantêm à respeito de tantas outras à qualificar a formação. O discente-docente porque tivemos a necessidade de concretizar uma formação libertadora.

E, o fizemos como estratégias de relacionarmos-nos com e no mundo. Fizemos num tempo e lugar com as diferentes especificidades do *quefazer* discente-docente, atores das constantes e permanentes relações que apontem e/ou indicam a sistematização de práticas corporais.

Desvelar as trilhas e partilhas desta construção histórico-acadêmica com diálogos sobre a práxis docente no ensino superior na perspectiva do *quefazer* amoroso autônomo e

libertador, a inspiração para a escrever este texto surge numa dimensão plena, lúdica, libertadora, de emoções e sonhos possíveis por beber no legado freireano, centrada na obra *Educação como Prática da Liberdade*, na qual Paulo Freire adota uma explosão de ideias, conceitos, concepções, representações, abstrações sentidos e significados do ensinar-aprender com atitudes e estratégias para, nós educadores e educadoras, docentes atuantes no mundo do trabalho acadêmico, possamos superar os ditames da educação bancária⁹. Freire nos estimula a viver e (con)viver com nossas experiências de vida, docentes-discentes, para assegurarmos um processo de formação com trocas e construções mútuas em ambientes educativos com seriedade e disciplina acadêmica. O que para Freire, não significa ambientes rígidos e desumanizados. E, sim ambientes agradáveis, com leveza humana, democrático nas decisões tomadas com avanços inovadores e tecnológicos, epistêmicos e metodológicos, com energias lúdicas do conhecer, (re)conhecer, descobrir e (re)descobrir. “O que nos escritos freireanos “nada tem a ver com uma escola fácil e irresponsável. Pelo contrário, ela é cuidadosa, trabalha criticamente a disciplina intelectual da criança, estimulando-a e desafiando-a a engajar-se seriamente na busca do conhecimento” (FREIRE, 2001, p. 196). Aqui, cabe a analogia - escola o ensino superior e as crianças os futuros docentes.

Ou seja, sujeitos reais do processo histórico com experimentações resultantes das relações sócio-políticas em permanentes construções e reconstruções de conhecimentos e saberes. Aqui, ser inacabado, incompleto como condição humana que nos faz viver em constante busca, curiosidade e mergulhar em aventuras criadoras. “Inacabamento do ser ou de

⁹ Aprofundamos esta concepção freiriana, na leitura de suas obras/clássicos: *Pedagogia do Oprimido* (1983) e *Pedagogia da Autonomia* (2003).

sua inconclusão; é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2003, p. 55). Compreendo que, este ser ao buscar incorporar e compreender-se inacabado abre horizontes ampliando seu potencial docente-reflexivo. Para tanto, é fundamental ancora-se nas exigências da reflexão filosófica problematizada por Saviani como radical, rigorosa e de conjunto. Para esse estudioso:

Radical – exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida a palavra radical no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até às raízes da questão, até seus fundamentos. Rigorosa – que para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensinar. De conjunto – o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido (SAVIANI, 1986, p. 24).

Neste diálogo de titãs, os elementos, os princípios e os pressupostos, do *quefazer* docente, jamais resumem-se em mera transferência de conhecimentos. Com efeito, é integrado e/ou articulado “ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito” (FREIRE, 1983, p. 106), de sua própria história e, dialeticamente, da história social. Assume e defende a alteração da relação de poder, da forma de comunicação e linguagem e do trato do conhecimento, na dimensão da interlocução docente-discente mediante interesses, necessidades e vivências do seu tempo com,

[...] a descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional. Atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o

CONHECENDO OS ESCRITOS DE PAULO FREIRE:
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Maria Erivalda dos Santos Torres; Maria Aparecida Vieira de Melo (Org.)

amanhã. Na história de sua cultura terá sido o do tempo ~ o da dimensionalidade do tempo ~ um dos seus primeiros discernimentos" (FREIRE, 1983, p. 41).

Aqui, a liberdade nasce e, com o tempo, é incorporada e consolidada, tornando o ser humano experiente com responsabilidades para tomada de decisão com ética frente aos conflitos. Liberdade decorrente das bases crítico-reflexivas da educação com prática da liberdade.

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (FREIRE, 2003, p. 40).

Por fim, sem a pretensão de colocar um ponto final nestas reflexões e/ou convicções teórico-metodológicas, mas, sim, apontar indícios e abrir (re)caminhos ao processo formativo crítico-reflexivo libertador no ensino superior, em plena construção, aqui e agora, a intencionalidade provocativa é abrir possibilidades de caráter inconcluso, de um esperar dialético, com certezas e incertezas, entendendo que "só no entendimento dialético, repitamos, de como se dão consciência e mundo, é possível compreender o fenômeno da introjeção do(a) opressor(a) pelo(a) oprimido(a), a 'aderência' deste àquele, a dificuldade que tem o(a) oprimido(a) de localizar o(a) opressora(a) fora de si, oprimido(a)" (FREIRE, 2005, p. 106). Este mergulho ancorado na relação dialética discente-docente instiga a incorporação de saberes e conhecimentos pelo *quefazer* no ensino superior, com indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, os quais qualificam e potencializam a práxis,

produzindo vida, ultrapassando limites, ampliando possibilidades de relações e de transformações político-educativo-formativas.

São indícios que reafirmam:

- ✓ Ser imprescindível incorporar ao *quefazer* docente o pensamento complexo que nos orienta a discernir o sentido e significado de viver um processo de formação docente nutrido pelos diferentes momentos da história da humanidade com criticidade. Um pensar certo resultante da superação e/ou rompimentos de uma educação imposta pelas rédeas da opressão político-educativa que faz reproduzir às cegueiras do conhecimento. E, ser possível lançar laços entrelaçados às inovações problematizadoras de relações dialéticas que contribuem para (re)descobertas e/ou (re)interpretações sintonizadas com a dinâmica do novo tempo libertador.
- ✓ Ser inegociável manter a formação docente com suas raízes alavancadas pelo racismo estrutural que, ainda, em pleno século XXI, dita normas e regras às instituições de ensino superior, que é “uma ou vem sendo uma das melhores ‘trampas’ que serve ao capitalismo para encobrir o seu caráter de classe. Não é fácil, na verdade, para os grupos negros perceberem a diferença entre cor da pele e ‘cor da ideologia’ (FREIRE, 2001, pág. 287). Portanto, para romper com esses ditames de exploração econômica, política, educativa, reafirmo ser possível um caminho que se faz caminhando. Um *quefazer* docente construído no dia a dia, que possa provocar e nos fazer compreender ser urgente abrir esses novos caminhos “dentro desse processo, que o conduza para uma menos rápida chegada a formas mais autênticas e humanas de vida” (FREIRE, 1983, p. 83) caminhos que aflorem avanços na ciência, na tecnologia, nas relações sociopolíticas necessárias a apropriação de saberes e conhecimentos, tornando-os como

(re)apropriação à humanidade, considerando sua diversidade e sua complexidade de materializar a práxis viva e propícia ao processo civilizatório. O desafio que se coloca ancora-se na necessidade de um compromisso coletivo gerador de perspectivas com ações interdisciplinares de caráter interativo/integrativo, que venham consolidar uma formação docente que enfatiza e assegura um *quefazer* científico, criativo, valorativo, dialético, em dimensões de cunho atitudinal, processual e participativo. Mesmo e, apesar, de todos os limites expressos nos diversos setores da práxis docente. Nessa direção, o conhecimento científico-pedagógico é pertinente e estabelece relações mútuas e influências recíprocas, pondo um elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade.

- ✓ Ser fundamental que a formação docente venha subsidiar um *quefazer* fortalecido por categorias explicativas etnometodológicas, a saber: prática/realização, indicialidade, reflexividade, *accountability* ou descritibilidade, noção de membro, explicitadas acima, página 6 deste texto, relevantes e criadoras de outras energias com dimensões verdadeiramente humanas. Uma formação que “colocasse em diálogos constantes com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus ‘achados’. À uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científico” (FREIRE, 1983, p. 90). Configurando este *quefazer* docente como prática social transformadora, imperiosa e necessária para nosso tempo de aprendizados político-formativos de emoções lúdicas com estreitas e fluentes relações que flui da subjetividade humana que se manifesta na práxis.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7ª. Edição Revisada e Ampliada. São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ARAÚJO, Monica Lopes Folena. **O quefazer da educação ambiental crítico- humanizadora na formação inicial de professores de biologia na universidade.** Recife-PE. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

BORGES, C. M. F. e TARDIF, M. Apresentação. In: **Dossiê – “os saberes docentes e sua formação”.** Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade(CEDES). N°. 40 – 2001. Campinas: CEDES, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

FRANÇA, Tereza Luiza de. **Lazer – Corporeidade – Educação: o saber da experiência cultural em prelúdio.** Natal-RN. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

FRANÇA, Tereza Luiza de; MACHADO, Lizandre Maria Lins. **Planejamento participativo: eixo estruturante da docência participativa.** Recife: NIEL-DEUFPE, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 18ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CONHECENDO OS ESCRITOS DE PAULO FREIRE:
EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Maria Erivalda dos Santos Torres; Maria Aparecida Vieira de Melo (Org.)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 28ª Edição. SP: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando** - Conversas sobre educação e mudança social. 2ª Edição. Petrópolis: Editora Voz, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança** – um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança** 30ª Edição. Rio Janeiro Ed. Paz e Terra, 2007.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SANTIAGO, Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO e SANTIAGO (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

TRANSITORIEDADE *COM* FREIRE

Eliana Nóbrega de Oliveira¹⁰

As primeiras lembranças

O mundo não nos é dado: construímos nosso mundo através de experiências, classificação, memória e reconhecimento incessantes. (OLIVER SACKS, 1995, p. 4)

Minhas lembranças de Freire misturam-se às lembranças de uma jovem sonhando por um mundo melhor, mais justo e bonito para todos. Naquele momento, escrevia sempre no masculino, aceitava o entendimento que, escrevendo assim, no masculino, convocava todos, todas, todes. A humanidade cabia nessa escrita. Hoje, a leitura do mundo amplia nosso olhar e sentir, o que nos obriga a rever esse posicionamento. Conforme escreveu Freire (1967, p. 105,106): “[...] a natureza da ação corresponde à natureza da compreensão”. Então, por uma questão de coerência, escreverei todos/as/es para não excluir ninguém.

Voltando às lembranças, ouvi falar de Freire nos movimentos sociais e nas comunidades eclesiais de base (CEBs). Era um nome que fluía fácil da boca dos que sonhavam e tentavam transformar o desejo de um mundo melhor em realidade. Mas, logo descobri que não era uma unanimidade. Um mundo melhor para quem? Alguns, em cima de seus privilégios, já se consideravam em tal lugar e agarravam-se de tal forma aos seus lugares de privilégio que ignoravam qualquer possibilidade de releitura deles. Seus privilégios têm a marca da exclusividade que não é dirigida a todos. Nessas

¹⁰ Pedagoga da rede Municipal de Angra dos Reis; doutoranda ProPEd UERJ; integrante do Grupo de Pesquisa CNPq Aprendizados ao longo da vida; participante do grupo de estudo Pedagogia da Autonomia. E-mail: nobregaeliana.o@gmail.com.

algumas bocas, o nome não fluía suave, pelo contrário, carregava a sombra de perigo, algo que despertava a desconfiança, que representava risco. Sentiam-se ameaçados. Caberia perguntar: risco para quem? Que gosto amargo era esse que descreviam e pediam que afastasse da tentação de qualquer intenção de se aproximar? Na minha inexperiência, coloquei um pé atrás e fui tentar entender o que se passava.

Ao reler o livro e pensar no contexto atual do país, ao participar dos momentos de troca que o grupo de estudo Pedagogia da Autonomia me proporcionou, pude revisitar as memórias arquivadas e refletir sobre a sua produção. Elas carregam em si a ideia de pertencimento a um tempo e a um lugar e informam sobre as opções realizadas, sobre os diálogos travados, sobre os problemas enfrentados.

O reconhecimento da memória marca a presença do sujeito atuante no mundo, sujeito que tece conhecimento, que faz história, que se reinventa e produz cultura. A memória tem o poder de devolver o passado que habita em cada um como uma cicatriz muitas vezes ignorada. E, ao devolver, possibilita rever, questionar, ressignificar, recontar, reencontrar os fios e os nós da vida. Artières (1998, p. 07) afirma que “[...] devemos manter arquivos para recordar e tirar lições do passado, para preparar o futuro, mas sobretudo para existir no cotidiano”. O esforço a que me proponho se apoia, sobretudo, *para existir no cotidiano* em que as lutas são intensas e as benesses são sempre promessas para um tempo posterior, um tempo futuro inacessível e recheado de ausências. Santos (2004) propõe criar condições para ampliar o campo de experiências credíveis, contribuindo para alargar o mundo e dilatar o presente. “É tudo para ontem” lembra Emicida (2019). São partes da reflexão que partilho neste artigo.

A (re)leitura

Rer o livro *Educação como prática da liberdade*, tanto tempo depois, foi uma experiência gratificante e, ao mesmo tempo, inquietante. A atualidade do texto chega a espantar. É possível ouvir a voz terna de Freire falando sobre o que estamos experienciando hoje. Os desafios se repetem mesmo quando se disfarçam com outros nomes, esmagam com a mesma violência. Vivemos tempos de desafios, de derrotas. Mas, a leitura não constitui “lugar” de lamentos. Ao contrário, à dureza dos fatos, Freire contrapõe a certeza de que existir é mais que estar no mundo. Que não estamos reduzidos a um hoje permanente. Não somos coisa, *não somos meros espectadores da história* e, convoca-nos a assumir nossa condição de seres históricos, de produtores de cultura. Somos inconclusos, podemos ser sempre mais.

No grupo de estudo promovido pelo Centro Paulo Freire nos desafiamos a estudar/refletir/se fortalecer para construir juntos uma sociedade mais justa e igualitária para todos, todas e todes. O compromisso com o saber, com a pesquisa é pela defesa da vida, é resistência, é criação. Reconhecemos nossas limitações, somos “inacabados” e não podemos nos eximir do mundo. “Estamos nele e com ele”, como alerta Freire (1967).

A leitura proposta pelo grupo de estudo; a partilha das experiências e da compreensão de cada participante; as provocações e trocas afetam o leitor/participante e deixam bem claro que não se trata de leitura passiva. O convite à leitura e ao debate provoca uma atitude crítica, solidária, de partilha e de beleza. Como estamos realizando nossas experiências? Como podemos vivenciar a educação conscientizadora? Como estamos enfrentando os desafios? Assim, vamos tecendo conhecimentos junto com o outro, nos inspirando nas práticas, trocando ideias, transformando nosso fazer, nos fortalecendo para enfrentar desafios cotidianos de nossa prática educativa. Sabemos: não estamos sós. A leitura em grupo aguça o olhar e

permite reler a história, autoriza o diálogo com o tempo presente.

Enfrentamentos necessários

As palavras habilidade e competência invadiram a discussão oficial sobre educação em geral e alfabetização em particular, de tal modo que chegam a denunciar o esforço estratégico para que sejamos convencidos/as/es de que são sinônimos de educação. Alfabetizar é muito mais do que adquirir habilidades de leitura e escrita como mera técnica. Alfabetizar é processo de assunção de si enquanto sujeito de seus pensamentos, de suas escolhas, de direitos, de que cada um é produtor de cultura. Sujeitos de diálogo, capazes de debater e enfrentar situações desafiadoras. A apropriação do universo da leitura e da escrita tem sentido formativo à medida que possibilita a ampliação da leitura do mundo; que forneça meios de superação da visão ingênua ou mágica do mundo; em outras palavras, que esteja profundamente comprometida com a libertação, com a criticidade. Isso se faz junto, com o outro. Estar junto com o outro é o que torna a esperança possível, pois ela só se concretiza no coletivo. Em Freire, a esperança se movimenta, não é espera.

Humanizamo-nos na interação com o outro, na troca, na escuta atenta, no diálogo. No ato de ensinar somos aprendentes e ensinantes. Afetamos e somos afetados. Como afirma Freire (1967, p. 97) “[...] a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Pensar na educação de jovens, adultos e idosos implica se comprometer com a desmitificação da realidade opressora e excludente, o que abre a possibilidade de um olhar mais crítico, de expressão das insatisfações, de reconhecimento da violência, de tomada de decisão, de se assumir sujeito *inacabado*. É o

próprio Freire (1996, p. 62) que nos ajudar a refletir sobre esse conceito:

Continuemos a pensar um pouco sobre a inconclusão do ser que se sabe inconcluso, não a inconclusão pura, em si, do ser que, no suporte, não se tornou capaz de reconhecer-se indeterminado. A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem cuidar, filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

Nossa educabilidade está fundamentada no nosso inacabamento. Santos (2004) contribui com esta reflexão quando escreve sobre a incompletude de todos os saberes, quando afirma que toda ignorância é ignorante de um certo saber. A nossa capacidade de aprender permite escrutinar a realidade para poder transformá-la, para recriá-la por meio de nossa intervenção responsável. A educação constitui, assim, um espaço de troca de saberes e experiências, de partilha de saberes forjados na prática e é movimento contínuo de formação mútua. Professor/a se forma permanentemente no exercício da docência junto aos/às/es discentes. Aprendemos ao longo de toda a vida, no entanto, muitas são as pessoas que tiveram e continuam com o direito à educação interditado.

O grupo de pesquisa Aprendizados ao Longo da Vida, do qual faço parte, desenvolve a pesquisa Mídias na pesquisa Constelações analíticas do direito à educação em novos

contextos históricos: revelações de sentidos e efeitos na dignidade humana. O objetivo da pesquisa é captar a compreensão e os sentimentos de sujeitos jovens e adultos que sofreram interdição à educação em qualquer momento de suas vidas, considerando contextos históricos e políticas socioeconômicas, culturais, educacionais e as mudanças produzidas em relação ao trabalho e renda, na cidadania, nas questões da diversidade e como todos esses elementos constelacionais impactam o princípio da dignidade humana. A proposta da pesquisa exige dos/as/es pesquisadores/as abordagem que considere não apenas a captura de relatos e acontecimentos ancorados na memória dos sujeitos entrevistados, mas que revele emoções e sentimentos ao narrarem sobre interdições à educação e seus efeitos na vida cotidiana de cada um. As entrevistas são gravadas, roteirizadas e editadas. Transformam-se em filmes que dão visibilidade aos sujeitos esquecidos, excluídos e que questionam, pela potência dos relatos, visões preconceituosas que ainda hoje se abatem sobre eles. Mas, se engana quem imagina que os sentidos captados dão conta de sujeitos submissos, passivos diante da situação, sem conhecimento, sem crítica. Freire (1967, p. 41) ajuda a compreender esses sujeitos históricos.

Não há historicidade do gato pela incapacidade de emergir do tempo, de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional — um hoje constante, de que não tem consciência. O homem existe — existere — no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.

O sujeito foge das determinações, das “prescrições” e no seu movimento de estar no mundo, e com o mundo é movido pela necessidade de se inserir nele, recriando e transformando a vida. Cria redes de saberes, tece possibilidades a partir da curiosidade e dos enfrentamentos contra a opressão que o

esmaga, produz conhecimentos. Um dos entrevistados pela pesquisa, Sr. Júlio Garílio, faz análise crítica de sua história de vida e explicita seu entendimento sobre sua condição de sujeito que sofreu interdição à educação, revela o sofrimento causado por esta interdição, um sofrimento que não é fruto de desajuste individual, mas de situação social de exclusão. O sentimento de impotência e humilhação vivenciado, cotidianamente, informa acerca do sofrimento ético-político (SAWAIA, 2009).

A senhora, por exemplo, tem estudo. A senhora sabe muito bem. Quem tem estudo, tem muito mais possibilidade em tudo, facilidades em tudo! Não é? De quem é um analfabeto... é muita diferença. Olha, até hoje... hoje está pior ainda que no nosso tempo era uma coisa meio banal e ninguém ligava muito não. Muita gente era analfabeta, né? A gente vê até na TV falando que hoje a exigência é maior - a pessoas estudar uma coisa e outra. Uma criança hoje tem que estudar. Ela não pode trabalhar pequena. Um garoto com nove, dez é proibido até trabalhar. No nosso tempo não, era serviço mesmo e pronto! O pessoal não ligava. E hoje, no meu caso, eu falo por mim, não é por ninguém não! No meu caso, por exemplo, eu não tive estudo.

O entendimento que Júlio Garílio aponta sobre sua condição de existência por ser analfabeto corrobora Freire (1981), quando afirma que, numa cultura cuja comunicação e cuja memória são auditivas, a palavra escrita não tem significação. Sua história é marcada pela orfandade e a necessidade de ir à luta para ajudar na criação dos irmãos menores, cuidar do sustento da casa. Não houve tempo e lugar para o estudo. O fundamental era sobreviver, apoiar a família. Uma história tão comum. O trabalho infantil e a falta de política pública cruzam sua história. Sr. Júlio, um simples menino diante de tamanho desafio, se reinventou, e não “[...] foi convertido em espectador dirigido por mitos que forças sociais poderosas criam para ele”, conforme Freire (1967, p. 44) afirma. É Sr.

Júlio que revela seu aprendizado no trabalho, ao convertê-lo em objeto de sua ação.

Olha: eu trabalhei até agora há pouco. Tem uns dez anos que eu parei! Aposentei, tal e parei! Mas... porque a planta de uma obra, uma planta de uma obra, ela tem tudo quanto é escala e a escala é fácil de tu compreender. Entendeu?

É fácil, fácil, fácil de tu pegar a escala de uma obra, de uma planta. Que a planta vem com tudo quanto é escala e tudo quanto é medida. Numa fôrma, por exemplo, qualquer fôrma que vir, ela tem medida. Aí a escala é 1 por 50.

Você sabe o que é aquilo. Não tem problema nenhum! E aquilo não exige leitura! Planta de obra não exige leitura não! Exige um bocado de inteligência, pro (sic) cara ter inteligência pra (sic) aquilo.

As palavras de Sr. Júlio são carregadas de vida, dizem respeito a seu trabalho e são reveladoras de suas dores. Cabe perguntar: por que seu conhecimento não tem valor? Por que afirma que não exige leitura? Mas, arremata com muita segurança, constatando a importante leitura que faz de si: "exige um bocado de inteligência". Sr. Júlio exemplifica a força do saber de experiência feito, a força do aprender praticando. Tem conexão com a vida e, por isso, é mais significativo.

Outro entrevistado, o Sr. Manoel Luiz Ventura, revela a dor e o sofrimento causados em sua vida pela interdição à educação. Quase morreu envenenado quando agricultor convencional.

Acho que o estrago que a gente também fez quando por eu não saber ler uma bula, por não saber ver aquele veneno que a gente tava colocando nas plantas. Eu acho assim: as pessoas que tavam (sic) vendendo, sabiam o que tavam (sic) vendendo. Nós que não sabia o que tava (sic) comprando, ou o que tava aplicando. Tá entendendo?

Com 23 anos de idade eu me intoxiquei com veneno e...

Ali foi assim: hoje quem trabalha com agricultura convencional, que nem eu já trabalhei, assim, a gente vai nas lojas, chega lá preciso um veneno pra aplicar na minha lavoura. O veneno que

Maria Erivalda dos Santos Torres; Maria Aparecida Vieira de Melo (Org.)

a gente compra é o que tá lá, para resolver o problema na lavoura. E na época era o veneno que tava resolvendo o problema da lavoura. Na nossa, na época, eu trabalhava muito com o plantio de alface. Em alta escala. E, só esse veneno resolvia, tava (sic) resolvendo o problema e o veneno era o DDT, o pó da China, né? A senhora sabe bem ...Ele foi o veneno que em pouquinho tempo, creio que, em menos de 1 ano a gente aplicando ele (sic), eu fui intoxicado. Hoje a parte respiratória, uma perna é gelada a outra é quente. É assim. Tudo isso é mas, pelo menos em pesquisa que a gente teve com alguns professores e colégios eles falam que eu ainda tô (sic) no lucro, que de 10 foi 9. O veneno foi o pó da China que todo mundo sabe o que que é: matou tanta gente numa guerra. E, a gente usou aquilo. Pena que com 23 anos a vida já tava (sic) num fio.

A fala de Sr. Manoel Luiz é uma denúncia. Quantos outros sujeitos passaram e passam pela mesma dor? Este deveria ser um tema já superado por nossa sociedade, mas sabemos que ainda não é assim. A interdição à educação revela, na história de vida de Sr. Manoel Luiz, a vulnerabilidade a que sujeitos privados de direitos fundamentais como a educação estão assujeitados. Para ele, no entanto, é tema superado. A reflexão sobre o que viveu o levou a fazer novas leituras de mundo e, consciente do que aconteceu, fez opção pela agricultura orgânica, transformando, assim, sua realidade e de outros agricultores pela divulgação de seu trabalho e de sua história. Hoje se orgulha de ser agricultor orgânico, de oferecer alimento de melhor qualidade e sem veneno. Diz que a comida sem veneno foi sua cura. A opção feita frente ao adoecimento descortinou sua nova inserção no mundo.

Sr. Júlio e Sr. Manoel Luiz são vizinhos e trabalham juntos na agricultura familiar, um apoiando o outro. Os dois entrevistados confirmam que os processos educativos acontecem na relação do sujeito com o outro, com o mundo e não se restringe a um lugar ou a um tempo. Tecem saberes e práticas autênticas, aprofundam-se nas interpretações dos

problemas e, por isso mesmo, apresentam potencial para romper com explicações mágicas, com respostas prontas. Ambos confirmam com suas histórias que a capacidade de criar não é ensinada, é própria do ser humano.

Esses sujeitos realizam sua leitura de mundo e intervêm diariamente na sua realidade. A ausência da educação escolar é denunciada na análise que fazem de suas histórias. Eles não se deixaram intimidar pelas dificuldades, se recusaram a ser meros espectadores e travaram, com as oportunidades que foram forjando, os sujeitos que são hoje. As relações que estabeleceram ao longo da vida teceram e ainda tecem uma rede de trocas, de apoio, de conhecimentos. A vivência das dores causada pela falta de acesso à educação fez, e ainda faz, em seu cotidiano, ressoar o envenenamento por agrotóxico, a desvalorizado do próprio saber, e as circunstâncias das condições de trabalho, por exemplo.

O aprendizado da leitura e da escrita que foi negado a esses sujeitos poderia funcionar como chave de superação com potencial de ampliar a leitura de mundo, de instrumentalizar para o exercício consciente da cidadania e acessar outros direitos. Ressoaria também como importante ferramenta capaz de mudar a qualidade da resposta aos desafios cotidianos ao ampliar a percepção desses desafios, pela reflexão, pela investigação, pelo despertar da curiosidade e da crítica. Seria uma possibilidade de suspender o tempo da produção, do mercado, para ler, pensar, entender, problematizar e sonhar o mundo, junto.

A face cruel do abandono a que muitos sujeitos são condenados, no entanto, deslegitima suas práticas e seus saberes. A potência de suas ações no mundo atualiza a realidade e, ao mesmo tempo, confina sua experiência. Os saberes são válidos, mas não validados socialmente. O risco é o desperdício dessas experiências, como já pontuou Santos (2004) e, conseqüentemente, empobrecimento de todos.

Algumas perguntas se fazem necessárias: como saberes e experiências de sujeitos como os retratados anteriormente seriam tratados na educação escolar? Suas leituras e interpretações de mundo caberiam na prática escolar? Freire (1967, p. 90) levanta pontos relevantes para o diálogo necessário sobre educação:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio "eu", submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusse a constantes revisões. À análise crítica de seus "achados". A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.

Uma educação comprometida com a liberdade, com a democracia e justiça social, que instrumentalize para os enfrentamentos necessários do cotidiano, que reafirme, no seu fazer diário, a importância da verdadeira participação, que desperte o gosto de saber mais, de pesquisar, de comprovar, de exercitar a curiosidade e dúvida. Passar da curiosidade espontânea para ir mais além, avançando da apreensão do objeto para a compreensão das relações do objeto, percebendo assim, a razão de ser dele. Enfim, uma educação comprometida com a humanização das pessoas. Em Freire (1974, p. 10) encontro outra possibilidade de aprofundar esse entendimento.

Porque admira o mundo e, por isso, o objetiva; porque capta e compreende a realidade e a transforma com sua ação-reflexão, o homem é um ser de práxis. Mais ainda: o homem é práxis e, porque assim o é, não pode se reduzir a um mero espectador da realidade, nem tampouco a uma mera incidência da ação condutora de outros homens que o transformarão em "coisa".

Maria Erivalda dos Santos Torres; Maria Aparecida Vieira de Melo (Org.)

Sua vocação ontológica, que ele deve tornar existência, é a do sujeito que opera para transformar o mundo. Submetida a condições concretas que o transformem em objeto, o homem estará sacrificado em sua vocação fundamental. Mas, como tudo em seu contrário, a situação concreta na qual nascem os homens-objeto também gera os homens-sujeitos.

A práxis pressupõe o movimento de reflexão sobre o mundo, de ação e reflexão constante para transformar a realidade e superar as contradições nela contida. Nesse movimento, comprometido com a liberdade, com a justiça social, no diálogo amoroso, amplia-se a compreensão e a visão de mundo, desmascara-se os processos de desumanização.

Os sujeitos revelados pela pesquisa demonstram o sofrimento fruto da negação do direito à educação e, ao mesmo tempo, revelam sujeitos capazes, que dialogam com outros sujeitos, que produzem conhecimento e cultura. A educação é um direito e instrumento potente de luta, de diálogo com o mundo, que facilita novas aprendizagens, que amplia a visão de mundo, favorecendo uma atuação mais crítica e consciente do lugar que sujeitos ocupam no mundo e que precisa ser garantido a todos. A capacidade para aprender, produzir e transmitir conhecimento, esses sujeitos têm.

Diálogos e tessituras

O diálogo constitui um dos eixos fundamentais da teoria freiriana. Mas, o que é diálogo? É Freire (1967, p. 107) quem define:

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Maria Erivalda dos Santos Torres; Maria Aparecida Vieira de Melo (Org.)

“O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos”.

O diálogo é a base da conscientização libertadora. Diálogo é encontro. Por meio do diálogo com o outro, da ação no mundo vamos nos humanizando. Não somos tudo o que poderemos ser ainda. Daí, a esperança que se movimenta.

O contrário do diálogo, o antidiálogo, é definido por Freire (1967, p.107/108) como:

O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrílico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Autossuficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de ‘simpatia’ entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicação.

Um traço do antidiálogo ecoa no que Adichie¹¹ (2009) fala sobre o risco da história única: “As histórias únicas criam estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que a história se torne a única história”. E acrescenta: “A consequência de uma única história é essa, roubar das pessoas sua dignidade”.

As ideias, os valores, os saberes e os fazeres das classes subalternizadas são colocados no não lugar, como não existência. Santos (2004) propõe a sociologia das ausências,

¹¹ Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, pode ser vista no endereço https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story.

uma investigação que objetiva demonstrar que o que não existe é, na verdade, produzido como não-existente. Ouvir as falas dos sujeitos entrevistados ajuda-nos a perceber outro lado da história, valorizar a diversidade de experiências e isto reforça a ideia de que dar visibilidade às histórias é extremamente importante. O argumento de Adichie é bastante claro sobre essa perspectiva.

As histórias importam! Muitas histórias importam! Muitas histórias têm sido usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para humanizar, capacitar, empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem recuperar essa dignidade despedaçada.

Emicida, rapper, cantor, compositor e apresentador brasileiro, no documentário “AmarElo- É tudo Pra Ontem” recupera uma parte invisibilizada da história do Brasil. Ele também participa desse diálogo. “Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes. Achar que essas mazelas me definem é o pior dos crimes. É dar troféu para nosso algoz e fazer-nos sumir”. Então, tensionar os silêncios, articular saberes, fazer emergir novos personagens, extrair o sentido da vida com as marcas de uma inteligibilidade negada, invisibilizada, mas que resiste, são resultantes do diálogo e da tessitura de novas redes de conhecimento para se convencer das possibilidades, para refazer histórias enterradas no silêncio.

A tessitura de conhecimentos se faz com o outro, no diálogo, na interação. Daí sua força de transformação, de solidariedade, de partilha. A tessitura apresenta a perspectiva de fazer e se refazer constantemente. Cada saber é um saber entre outros tantos. Admite a pluralidade de caminhos sem privilegiar ou subordinar nenhum, “[...] é na discussão coletiva, enquanto exercício democrático de resolver um problema concreto que a todos interessa, e no qual a dúvida e a surpresa predominam sobre o triunfalismo discursivo, que se dá a

tessitura do conhecimento em rede.” (ALVES, 2002, p. 80). Desse modo, as diferentes práticas e saberes são validados. As redes favorecem o diálogo e fortalecem os sujeitos para a superação desse período de trânsito em que nos encontramos. Tempo de crise e de opção. A democracia e a liberdade se apresentam como possibilidades.

Considerações finais

Retomando Sacks (1995, p. 4) “[...] o mundo não nos é dado”, temos de conquistá-lo, construí-lo cotidianamente. Essa construção não se faz só e nem de uma vez por todas. A releitura de Freire reaviva a esperança, a fé na humanidade, nos convoca para o entendimento de que o caminho é a luta para transformar o presente e que a educação é um campo de luta. A centralidade da cidadania, da assunção enquanto sujeitos da própria vida, da própria história impulsiona à ação coletiva por justiça, por democracia, por direitos. Freire anuncia a utopia e nos fortalece para viver esse momento de distopia. Lembra-nos que o mundo não se reduz a esse triste período histórico e que constatar a distopia constitui um passo para mudança, para se movimentar no sentido do desejo que não é possível se realizar hoje, mas que cabe ao oprimido gritar por sua libertação. A demanda reprimida por educação de jovens, adultos e idosos grita pela necessidade de pensar políticas públicas que garantam direitos fundamentais e evoca a urgência da observação do Parecer n. 06/2010 quanto à necessidade da chamada pública.

Talvez valesse recorrer ao grande escritor brasileiro Guimarães Rosa (2001, p. 80) para nos inspirar ainda mais na compreensão da potência de nossa incompletude e, também, de nossas possibilidades.

[...] o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. Mire e veja: o mais importante e bonito desse mundo é: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não terminadas, mas que estão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior que a vida me ensinou.

Participamos da vida cotidiana com todos os nossos sentidos, todas as nossas capacidades intelectuais, com nossos sentimentos, ideias e emoções. Estamos mergulhados/as/es por inteiro. Somos formados/as/es por inúmeras redes educativas, convivemos com um mosaico de vozes, de cores, de olhares, de sentidos. Gestamos sonhos, imagens de um mundo melhor. Podemos esperar juntos/as/es na luta.

O mundo não nos é dado, mas podemos, juntos, reconstruí-lo.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história.** Disponível em

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story. Acesso em 27 set. 2021.

ARTIÈRES, Philippe. **Arquivar a própria vida.** Estudos Históricos. CPDOC/FGV. 1998.

EMICIDA. **O AmarElo** – É tudo Pra Ontem. Documentário da Netflix.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

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

GARÍLIO, Júlio. **Filme de pesquisa.** Produção coletiva do GP Aprendizados ao longo da vida. UERJ:FAPERJ:CNPq, 2022.

MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 19. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001,

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte** - Sete histórias paradoxais (O caso do pintor daltônico | O último hippie | Uma vida de cirurgião | Ver e não ver | A paisagem dos seus sonhos | Prodígios | Um antropólogo em Marte). Trad. Bernardo Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Título original: *An Anthropologist on Mars - Seven paradoxical tales*.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: **As artimanhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. 9. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

VENTURA, Manoel Luiz. **Filme de pesquisa**. Produção coletiva do GP Aprendizados ao longo da vida. UERJ: FAPERJ: CNPq, 2022.

A EMANCIPAÇÃO HUMANA ATRAVÉS DO MALINAR, BRINCAR, BULIR E MEXER, EM MUSEU DE CIÊNCIA NUMA ESCOLA PÚBLICA

Carlos Wagner Costa Araújo¹

Marcos Antonio Pinto Ribeiro²

Introdução

*“Os mundos novos
devem ser vividos antes
de ser explicados”
Alejo Carpentier¹²*

Este ensaio é “rescaldo” de dois artigos que foram apresentados e publicados em congressos internacionais no ano de 2021, em comemoração aos 100 anos de nascimento de Paulo Freire. Os congressos foram Pedagogia Cuba 2021, em Havana/Cuba e XII Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, em Paris/França, contou com o apoio da FACEPE e CNPq¹³. Cabe aqui ressaltar que os eventos foram virtuais, em função da pandemia Covid-19. A pandemia revelou a necessidade de uma educação científica emancipatória, democrática e crítica, para a população, com o intuito claro de contrapor os movimentos anticiência e antivacina.

Neste sentido, vimos a necessidade de aprofundar e ampliar a discussão tendo embasamento na obra de Freire, com ênfase na obra Educação como Prática da Liberdade e também na Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Pergunta, enquanto possibilidades para a fundamentação na construção

¹² ACOSTA, A. O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/Elefante, 2016. 264 p.

¹³ Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco – FACEPE e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

do Museu de Ciência Ricardo Ferreira, localizado em Petrolina, no sertão Pernambucano.

A proposta é embasada no referencial teórico, que tem a perspectiva de educação emancipadora, popular, democrática e crítica, com base nas contribuições de Paulo Freire (1985), Anísio Teixeira (1955), (1958) e Theodor Adorno (2021), enfatizando e ressaltando a necessidade de que a mesma seja composta de provocações, formações articuladas numa perspectiva humanista e de convivência com o Semiárido. No contexto atual da pandemia Covid-19, vimos a necessidade de revisitar esses teóricos, essenciais para a reflexão e para alimentar a consciência. Há dois anos estamos mergulhados em busca de entendimento através de pesquisa de como o coronavírus vem nos afetando nas mais diversas áreas.

Dessa forma, é possível encontrar em Freire e Adorno uma estreita ligação com a educação científica e educar pela pesquisa dos estudantes. A educação científica para uma educação emancipadora e crítica encontra referências em várias correntes de pensamento. Nos dois artigos foram discutidas as seguintes temáticas: 1) A emancipação através da educação científica a partir de um museu popular de ciência; 2) Popularização da ciência crítica; 3) Educação contextualizada no semiárido.

O espírito da investigação na formação de estudantes e professores é um desafio permanente na sua incompletude. A educação científica proposta por CHAPARK; LÉNA; QUERE, 2006; CARVALHO *et al*, 1998; SCHIEL, 2005), intitulada de Inquiry Based Science Education - IBSE, teve início nos anos 90, em vários países com suporte das Academias de Ciências. No Brasil, foi denominada ABC na Educação Científica: Mão na Massa embasado no projeto francês *La main à La Pâte*. Cabe ressaltar, que a experiência brasileira teve a Rede Nacional de Educação e Ciência - Novos Talentos (ARAÚJO, 2019, p. 6).

Para Ribeiro (2021, s. p.) o objetivo principal da educação científica não é o de formar cientistas ou

pesquisadores, mas de difundir conhecimentos, atitudes e valores associados à postura indagativa e crítica própria das ciências. Ensino de Ciências Baseado em Investigação - ECBI, abarca a perspectiva de processo de evolução conceitual, que considera a progressiva modificação das concepções do aprendiz pelo processo de participação em práticas científicas.

As atividades de educação científica podem já ter início e ser estruturadas na pré-escola junto com o processo de alfabetização escolar. E Demo (2017, p. 04) afirma “que muitas crianças sequer sabem escrever, mas já “brincam” de cientista no laboratório” [...]. Portanto, esse brincar necessita de intencionalidade, planejamento e presença do professor para dosar o quantitativo de ciência para uma criança de quatro anos de idade.

Cabe destacar que brincar é uma forma de explorar a natureza, o mundo, que pode se tornar em pesquisa e investigação, dos territórios não só geográficos, mas cultural e social. O exercício da emancipação, da liberdade em pensar, argumentar e respeitar a ideia do outro são processos para a construção de uma democracia escolar, logo na educação infantil. Crianças que são resultados da memorização fracassam nos processos de aprendizagem. Só se faz investigação com o protagonismo humano para inspirar as perguntas, problemas, projetos, ideias, argumentos e a investigação.

Chama a atenção que a visão da Ciência como prática, que engloba componentes de um conjunto amplo de atividades, com participantes e instituições articulados em redes, com modos especializados de falar, escrever, argumentar, modelar e descrever dados e fenômenos científicos são condições para a uma educação libertadora. No livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), publicado no exílio em 1968, Freire faz a transição para a pedagogia crítica, onde parte expressiva do livro “é dedicada à educação dialógica e

problematizadora como suporte de uma pedagogia da pesquisa" (SCOCUGLIA, 2014, p. 04).

Anísio Teixeira (2000) alerta que durante muito tempo aprender tinha significado de memorização de fórmulas em uma perspectiva catequética de pergunta e resposta, sem o processo reflexivo. Um método de decorar e memorizar, sem o desafio da compreensão para ir além das fórmulas. O educador ecoa para muitos cantos que entender fórmulas são importantes, mas numa ampliação em acordo com os problemas apresentados. A educação científica em processo de gestação, em um processo de cultura científica.

No livro *Ciência e Humanismo* Teixeira (1955) afirma que as desigualdades e divisões do campo da Educação não são "algo de estático, para serem estudadas em si mesmas". Cabe mostrar que:

A divisão que o nosso tema traz a debate é a divisão entre o "humano" e o "científico" e o "humano" e o "técnico", divisão e conflito que chegam a se manifestar, com tamanha intensidade, em certos meios ou certos grupos, a ponto de sugerirem soluções extremadas, que se inspiram menos em quaisquer filosofias, que em elementares revoltas contra a ciência e a técnica, e retornos sentimentais aos estudos literários e linguísticos que, em outros tempos, constituíram os chamados estudos humanísticos. (TEIXEIRA, 1955. s.p.).

Para Teixeira (1958, s. p.),

A grande contribuição, como dissemos, do Ocidente à humanidade foi a do método experimental de pensar, isto é, o método científico, pelo qual se tornou possível ao homem o aumento do seu poder sobre a natureza e a adaptação desta às condições da vida humana no planeta [...]. Este método é que vai resultar no conhecimento científico. Para o educador, [...] a ciência se lhe apresentava como um puro instrumento, um meio, cujo destino dependeria do uso que se lhe viesse a dar (TEIXEIRA, 1958, s.p.).

A discussão colocada por Anísio Teixeira e pelos Isebianos dos anos 50 tem o nacional desenvolvimentismo enquanto pano de fundo. Anísio faz a seguinte afirmativa:

Somos, em rigor, uma estrutura social pré-científica e pré-democrática. Ciência e democracia são, entre nós, forças jovens, aceitas mais como resultado de determinismo geográfico do que como aspectos profundos de nossa história, antes autoritária do que democrática, antes primitiva do que científica (TEIXEIRA, 1958, s.p).

Há um alerta de que “o estado de crise da cultura ocidental é, sobretudo, a consequência dessa contradição entre instituições pré-científicas e o uso generalizado e anárquico da ciência para desenvolver-lhes os objetivos arcaicos, pelos quais se escolhiam[...]. Os produtos estão atrelados ao lucro e não ao espírito naturalmente cooperativo e humanitário da ciência (TEIXEIRA, 1958).

A Emancipação no Museu de Ciência Ricardo Ferreira: Uma Experiência para a Escola Pública no Sertão Pernambucano

Para Ribeiro (2021), “Os objetivos do Museu envolvem a produção de experimentos para a educação científica, assim como o desenvolvimento de atividades a partir de diálogos problematizadores com os educandos para a promoção do ensino investigativo e experimental.”

Os motes de Proibido não tocar, é para bulir, pode malinar e pode mexer são placas impressas destacadas ao lado dos experimentos, em conjunto com mediadores cheios de perguntas para o visitante. O Professor Ricardo Ferreira foi um cientista antenado com a educação científica pernambucana e brasileira. A justa homenagem faz com que os estudantes valorizem os cientistas do estado de Pernambuco. Além de

mostrar para o Brasil a diversidade linguística e diversidade regional

Neste contexto, o olhar para a caminhada do MCRF remete aos encantos dos estudantes para cultura científica como mostra o poeta Manoel de Barros:

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos. A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá. Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare. Os sabiás divinam [...] (BARROS, 1998, p. 18).

No MCRF os participantes são instigados a perguntar, problematizar, praticar uma dialogicidade cotidiana para o exercício da democracia. Mas, não é uma democracia abstrata conquistada através do voto, mas uma democracia que faz parte da rotina, onde as decisões coletivas são preceitos norteadores. A maioria dos espaços estão repletos de autoridades para comandar subordinados. Geralmente o professor dá as coordenadas do que tem que fazer e do que pesquisar, já com projetos e com finalidade pronta e acabada. Como romper com a cultura da pedagogia da resposta e implementar uma pedagogia da pergunta?

Quais os obstáculos para implantação de uma educação através da pesquisa e da investigação no cotidiano da escola

Para Scocuglia (2017, p. 20), “Desde o início da escrita do conjunto das suas obras principais, Freire destaca a educação como prática da liberdade - projetada como conquista dos seres humanos e como parte intrínseca da sua formação [...]”. A escola é uma das bases para a valorização da cultura protagonizada por educandos e educadores, através da liberdade de pensamento, de ação e de intencionalidades. Nossas escolas foram instituídas em uma sociedade autoritária

ao longo da história brasileira, que necessita de superação durante o processo educativo. A conquista do fazer um processo educacional horizontal ainda é um desafio contemporâneo. "Mais do que falar e debater sobre a liberdade, a escola precisa praticar a liberdade, todos os dias, todos os momentos" (SCOCUGLIA, 2017, p. 21).

A investigação está na estruturação do pensamento e da obra de Freire [...] "é o momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade" (FREIRE, 1987, p.87). É nesse momento que acontece de fato a investigação através de temas geradores que surgem a partir do universo temático do povo. Este processo de investigação exige método, que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora, conscientizadora, ou seja, com apropriação dos temas geradores para a tomada de consciência dos indivíduos. Será que existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino?

E conforme afirma Freire (1985), o conhecer surge como resposta a uma pergunta, assim como através das reflexões sobre a emancipação humana também nas relações entre o oprimido e opressor, para um processo de autonomia, conscientização e libertação (ARAÚJO, 2021, p.03).

Neste contexto, o MCRF busca o estímulo à democracia, a valorização do convívio social, o lazer e a acessibilidade e o trabalho cooperativo entre os participantes, em paralelo à divulgação científica.

Concordamos com Adorno quando ele fala que democracia e emancipação estão intrinsecamente ligadas e sustentadas pelo conhecimento que liberta. O conhecimento em formato de emancipação está em desacordo e rompe com as modalidades de uma educação autoritária, bancária, controladora, vigilante, punitiva e regulatória.

Segundo Adorno (1995), a democracia é um grande passo em direção à emancipação.

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários a decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas reacionários. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos. (ADORNO, 2021, p. 141).

Uma educação emancipadora e enquanto prática da liberdade só é possível através de uma leitura da realidade, desafio analítico através das perguntas e da investigação. Este encontro é dialético na sua incompletude, que passa pela tomada de consciência e na construção do conhecimento.

Freire denunciava e chamava atenção que na liberdade e emancipação do indivíduo existe uma relação tênue e próxima entre opressor e oprimido. O liberto de hoje quando chega ao poder, pode virar opressor de amanhã.

Para Demo (2017), é necessária uma aprendizagem com pedagogias participativas com inspiração na “problematização, projeto, pesquisa, elaboração constante, argumentação e contra-argumentação, adesão à autoridade do argumento (não do argumento de autoridade), sem indicação deste ou daquele “método” fetichizado” (DEMO, 2017, p. 04).

A emancipação passa pela formação da consciência crítica e neste sentido a emancipação precisa estar permanentemente em alerta contra a barbárie. “Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (Adorno, 2021, 141).

Referencial teórico

A alfabetização científica e a educação científica estão nas pautas de necessidades para o exercício da cidadania e tomada de decisões no século XXI, bem como um incentivo de ações para a popularização da ciência (PRAIA; GIL-PÉREZ; VILCHES, 2007). Utilizaremos o conceito educação científica, por considerar que educação é mais ampla e a alfabetização faz parte da educação.

Os espaços não formal ou informal assim como as feiras de ciências consistem em estratégias e recursos didáticos para a transformação do ensino de ciências mais investigativo, interativo e humanístico. Nesse sentido, conceber, conduzir uma pesquisa e o que está sendo investigado através da pedagogia da pergunta, que pode ser uma discussão para inquietar, provocar um debate na educação científica, que seja mais humanista que promova a emancipação dos sujeitos, assim como a sua autonomia e liberdade. O movimento de aprender através da pesquisa inicia com o perguntar ou questionar. E conforme afirma Freire (1985), o conhecer surge como resposta a uma pergunta.

A contribuição desses teóricos justifica-se no pensamento da sociedade capitalista e suas contradições. Além do fato de que ambos fizeram reflexões sobre a emancipação humana; o Adorno numa perspectiva filosófica e Freire, por sua vez, nas relações entre o oprimido e opressor, para um processo de autonomia, conscientização e libertação.

Contudo, para fundamentar o ensino baseado na investigação, destacamos as contribuições do Prêmio Nobel de Física em 1992, Georges Charpak. Para o cientista transformar professores e alunos da educação básica em cientistas, são desafios que necessitam de superação do modelo da racionalidade técnica para uma ação da pesquisa e da investigação, numa interação permanente entre centros, escolas

e universidades, sem a dicotomia ensino/pesquisa (CHAPARK, 2006).

Como transformar escolas em laboratórios a céu aberto para perguntas e busca de respostas, sem dissociação da cultura? O ato de plantar a dúvida deve ser o problema para desencadear a pesquisa, para que o perguntar seja o mote inicial da pesquisa e que o sujeito aprendiz se envolva nesse perguntar, assim como problematize a sua realidade. As perguntas poderão ter muito sentido se houver relação com a realidade vivida com um conhecimento anterior, que deve ser proposto e acordado em sala de aula, condições para uma educação contextualizada (RIBEIRO, 2021).

Sendo assim, também o perguntar e questionar são inerentes à natureza humana. Expressa a curiosidade por conhecimento e pela transcendência, que vai além da experiência das coisas. A questão surge da capacidade de descobrir, encantar com a natureza através da dúvida. Todo conhecimento começa com uma questão. No entanto, muitas questões são postas sem perguntas, de forma pronta e acabada (GUERRERO, 1990).

Segundo Freire (1985), a pedagogia libertária é a resposta a uma educação intransigente, ríspida e sem amorosidade, uma educação bancária onde o professor tem todas as respostas. Uma educação libertadora se sustenta através das perguntas, onde os motes são os desafios permanentes. Uma educação libertadora é uma Pedagogia da Pergunta (GUERRERO, 1990).

O mesmo autor ainda enfatiza que as perguntas são instrumentos de percepção. A natureza de uma pergunta (sua forma e suas suposições) determinam a natureza da resposta. Como há a incerteza do conhecimento, os seres humanos têm a pergunta como principal instrumento intelectual a seu dispor. "O ver as realidades dependem do quantitativo de limites e ferramentas para observação" (Postman e Weingartner, 1969, p. 121).

Ainda de acordo com Freire (1985), fazer educação com a metodologia investigativa é importante para as conexões entre conteúdos científicos, contexto social, cultural e a linguagem. Perguntar é desafiar o poder. Perguntar é problematizar o conhecimento. Assim, por exemplo, podemos questionar nossa compreensão do significado de aprender. A investigação científica na sala de aula, portanto, deve ter a característica de uma estratégia dialógica para que os alunos questionem, conflitem, argumentem, relatem, experimentem, julguem e tomem decisões (FREIRE, 1985).

Para o teórico Kilpatrick (1918), as atividades experimentais devem ser baseadas em problemas reais, pautados no dia a dia do aluno, onde as ações, a sistematização de um plano de trabalho, experimentação, possibilitem um ambiente natural de aprendizagem. Para o autor, a aprendizagem se adquire através da prática, da interação e com atividades. Mas, não é qualquer tipo de atividade ou experiência que promove o aprendizado, ou seja, o melhor caminho é através da experimentação.

Logo, o processo de ruptura a uma educação bancária só é possível através da rebeldia que é oriunda da curiosidade, da vontade de se aventurar, arriscar e enfrentar o poder que está impregnado neste formato de educação. A dúvida é que leva a problematização e perguntas.

O ensino de ciências baseado na investigação abarca a perspectiva de processo de evolução conceitual, que considera a progressiva modificação das concepções do aprendiz pelo processo de participação em práticas científicas. Amplia a visão da Ciência como prática, que engloba componentes de um conjunto amplo de atividades, com participantes e instituições articulados em redes, com modos especializados de falar, escrever, argumentar, modelar e descrever dados e fenômenos científicos (HARLEN *et al.*, 2006).

Neste sentido, esse artigo buscou as contribuições dos autores para um Ensino e Aprendizagem Baseados na

Investigação para a educação científica. Na tentativa de responder perguntas como: de que forma a metodologia investigativa é usada na elaboração de projetos de educação científica e como se articula em Freire e Adorno, numa perspectiva emancipadora e humana? Como este formato à luz da pedagogia da pergunta, pode contribuir para a mudança de atitudes de professores e estudantes da educação básica, envolvidos com projetos de educação científica?

A proposta do MCRF está também ancorada e norteada em um processo de formação emancipatória dos indivíduos para que haja de fato a conquista da autonomia. A autonomia é um dos objetivos da educação. Mas para que serve a educação? Para Adorno (2021), o seu objetivo é lutar e impedir o retorno da barbárie que destrói um mundo possível, harmônico e humanístico. O retorno à barbárie ronda os seres humanos a cada dia em um modelo neoliberal, pautado no lucro a qualquer custo, o que leva ao individualismo, a destruição, ao isolamento e ao autoritarismo. O que distancia da emancipação.

Demo destaca esse pensamento e diz que

[...] entra em cena a urgência de promover o processo de pesquisa no aluno, que deixa de ser objeto de ensino, para torna-se parceiro no trabalho. A relação precisa ser de sujeitos participativos, tomando-se o questionamento reconstrutivo como desafio comum. Sem a intenção de distribuir receitas prontas, que desse logo destruiriam a qualidade propedêutica desta proposta, busca-se orientar estratégias que facilitem a capacidade de educar pela pesquisa (DEMO, 2015, p. 2).

Convém destacar, que a educação científica é uma pequena parte de um todo, e que a pesquisa é fundamental para o exercício democrático na escola básica e para formação cidadã dos estudantes. É partir desta perspectiva de ensino e aprendizagem que a educação científica está para contrapor-se a um projeto tradicional, competitivo, excludente e autoritário.

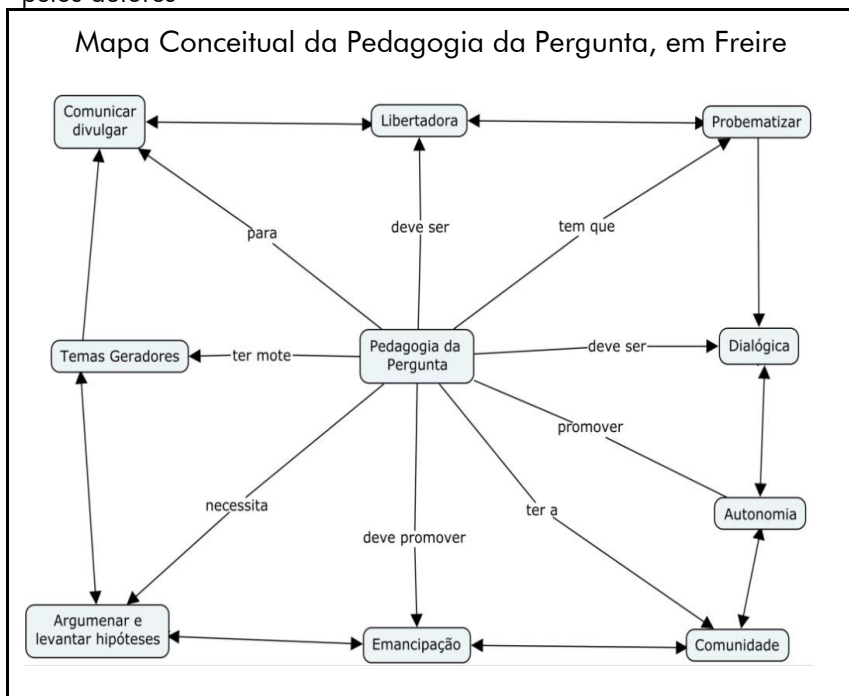
Na educação contextualizada é possível dialogar com o território não só geográfico, mas social, cultural, econômico e político.

Metodologia

Este artigo utilizou a estratégia proposta por Boterf (1994) na pesquisa participante onde os atores se relacionam e compartilham a rotina da pesquisa no processo da construção do conhecimento. Essa metodologia exige muita cumplicidade entre os estudantes e professores envolvidos. Concordamos com Brandão (1999) que afirma que esse tipo de pesquisa parte da vida cotidiana dos integrantes, nas mais variadas dimensões. A pesquisa participante propõe uma horizontalidade entre o professor pesquisador e os educandos [...]. As perguntas determinam a construção do conhecimento.

O ato de perguntar pode ser uma questão para desencadear o conhecimento (FREIRE, 1985). No ensino e aprendizagem por investigação o perguntar é a gênese e premissa, para a problematização da realidade em que as escolas estão inseridas. É também preciso provocar o conhecimento prévio e cultura que estes educandos carregam. As perguntas precisam ser desencadeadoras. No mapa conceitual aqui retratado está uma estruturação da Pedagogia da Pergunta numa relação e interligação entre os conceitos (ARAÚJO, 2019).

Quadro 1: Mapa conceitual da Pedagogia da Pergunta elaborado pelos autores



Este mapa conceitual é uma forma de sistematizar e estruturar uma educação através da pedagogia da pergunta na qual conceitos freireanos como emancipação, autonomia, dialogicidade, temas geradores e liberdades são apresentados de forma cíclica e interligados de forma horizontal.

O MCRF possui um conjunto de experimentos construídos pelos alunos para exposição e itinerância. Cabe aqui ressaltar que todos os experimentos foram construídos com base no mapa conceitual acima e considerando a realidade da comunidade em que o museu está inserido. Ao longo de 10 anos no MCRF já passaram mais de 150 estudantes da educação básica e a partir de 2020 conta com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Pernambuco

- FACEPE, em 5 bolsas e custeio para materiais básicos. O museu ao longo do ano participa e promove palestras, conferências e desenvolve oficinas de formação para professores e estudantes da educação básica do sertão pernambucano.

Foram desenvolvidas oficinas interativas presenciais, que proporcionam a investigação, a interatividade e o lúdico. Os alunos eram convidados a formularem perguntas, questões-problemas, levantarem hipóteses, construir experimentos, discutir os resultados e fazer divulgação científica, itinerando em outras instituições.

Resultados

Nas apresentações os alunos são incentivados e motivados a se socializarem entre si através da divulgação científica, com a comunicação, argumentação e aprenderem sobre conceitos científicos. Bem como o exercício da cidadania e suporte no ABC na Educação Científica: Mão na Massa (*La Main à La Pâte*). Os resultados obtidos são evidentes pelo número de participantes que nesse período já ultrapassaram 300 estudantes, e que já construíram 85 experimentos.

Tabela 1: Projetos de pesquisas desenvolvidos nos anos de 2021 e 2022.

Ano	Projetos desenvolvidos	Perguntas	Objetivo
2021/2022	FILOASTRONOMIA	De que forma as crianças da educação infantil percebem os movimentos de rotação e translação?	Mostrar as fases da lua para a apropriação de conceitos de astronomia para estudantes da educação infantil

2021	Reaproveitamento de rejeito da uva como suplemento alimentar barrinha de cereais	Como reaproveitar o que sobra da uva nos parreirais do Vale do São Francisco?	Utilizar o resíduo da sobra da uva enquanto projeto para sustentabilidade
2021	Lua de Biscoito	De que modo as fases da lua são percebidas por crianças moradoras da cidade de Santa Filomena/PE, Capital do meteorito?	Provocar nas crianças uma ciência cidadã para entender o eu, o outro, o mundo e o universo.
2021	Reaproveitamento de resíduos do peixe como matéria prima para fazer adubo orgânico	Como reaproveitar o que sobra do peixe Cari (Casudo ou Bodó)?	Discutir a utilização do resíduo de peixe para utilização de adubo orgânico
2022	Oficinas Atividades Lúdicas com Materiais de Baixo Custo	Como reaproveitar material de baixo custo?	Fomentar a confecção de experimentos de ciências com materiais de baixo custo
2021/2022	Pintando o mundo	Como pintar e fazer uma leitura e releitura da realidade, da cidade e do mundo?	Fazer uma releitura e obras artística e pintar a realidade da comunidade
2022	Oficinas 4.0	Como a emancipação acontece dentro de um laboratório de metodologias ativas?	Desmitificar o uso das tecnologias enquanto construção humana

2022	ARTECIENCIA	Como a contação de histórias contribui para desmitificar e desmentir movimentos FAKE NEWS e Antivacina?	Discutir conceitos de arteciência e ciência através do teatro científico
2021	Fogão Solar: aproveitando o Sol de cada dia	Como utilizar a energia solar para cozinhar alimentos no Semiárido?	Divulgar tecnologias adequadas ao contexto do semiárido
2021	Celular na mão um laboratório a céu aberto	Como utilizar o celular como aparato pedagógico?	Fomentar o uso do celular enquanto recurso didático pedagógico para o ensino de ciência humanístico

Fonte: Elaborado pelos autores

Conclusões

O desenvolvimento de projetos como um Museu de Ciência numa perspectiva crítica e emancipadora é um desafio para uma escola que vem sendo silenciada e sob ataque do mercado no contexto neoliberal. Temos ainda uma educação com privilégios e com muitos complicadores durante a pandemia COVID-19. O que contradiz as reflexões de Paulo Freire, Theodor Adorno e Anísio Teixeira e George Chapark. Estes autores antidogmáticos são antídotos e vacinas eficazes contra o retorno do vírus da barbárie.

Neste contexto, caminhar junto com estes autores é primordial para fundamentar proposições e ações necessárias, como é o caso do Museu de Ciência Ricardo Ferreira. O direito a uma educação emancipadora e democrática é inalienável e inegociável para a formação de um ser humano que tenha

também direitos civis e políticos. Essa proposta aqui descrita não pode ser analisada isoladamente da comunidade e da realidade do semiárido. Cabe destacar que para educar para a emancipação, um caminho é transpor e transcender os muros da escola e se relacionar com outros espaços e ambientes, com intuito de ampliar, também, as relações sociais.

A implementação de um Museu de Ciência na escola integral e em tempo integral requer uma organicidade dos sistemas educacionais para garantir uma escola para a permanência de no mínimo de 7 horas diárias, de jornada, durante os 200 dias previstos. Mas, isso demanda outro olhar para a organização do currículo, e da funcionalidade da escola e de sua gestão pedagógica, para superar as diferenças e desigualdades existentes, para a superação de uma educação tradicional e bancária.

É possível concluir que há um descumprimento das metas do Plano Nacional de Educação - PNE, marcado por um forte investimento no período de 2003 a 2015. A estagnação e paralisia de investimentos comprometem uma educação ampla, inclusiva e sem privilégios. Para a construção de um projeto de Nação precisamos de um alicerce que passa pelos direitos à educação, condição necessária para a construção e desenvolvimento do ser humano na sua integralidade, plenitude, autonomia e emancipação.

O modelo de escola instituído no Brasil foi pautado na parcialidade, fragmentado em meio turno e recortado pela ação humana, onde se forma um indivíduo pela metade, para viver e conviver em um mundo por inteiro. Portanto, necessitamos de uma educação integral para orientar e organizar a escola, a educação e a vida. A metodologia investigativa enquanto proposta pedagógica para a construção de um museu de ciência dentro de uma escola pode contribuir para a transformação e emancipação dos estudantes. É preciso fazer perguntas, levantar hipóteses, experimentar e fazer divulgação científica. O MCRF não é uma receita para outras

escolas, pois carrega a singularidade temporal na construção própria dos seus atores.

Referências

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ARAÚJO, C. W. C. e et al. Um olhar sobre a trajetória do museu de ciência Ricardo Ferreira. **Revista Eletrônica DECT**, Vitória (ES), v. 9, n. 01, p. 423-445, 2019

BARROS, M. Poema N.9 Disponível em: <https://indexadora.wordpress.com/2016/01/11/manoel-de-barros/>. Acesso em 10 de julho de 2022.

BOTERF, L. G. **De la compétence: essai sur un attracteur étrange**. Paris, Editions. 1994. D'Organisation, 176 pág.

CARVALHO, A. M. P. et al. **Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico**. São Paulo: Scipione, 1998.

CHARPAK, G. **Crianças investigadores e cidadãos**. Lisboa-Portugal: Instituto Piaget, 1998.

CHARPAK, G; LÉNA, P.; QUÉRÉ, Y. **Los niños y la ciencia: la aventura de la mano en la masa**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2006. 240 p.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 10.ed. São Paulo: Autores associados, 2015. (Coleção educação contemporânea).

DEMO, P. **Educação emancipatória em um país não emancipador**. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br>. Acesso em 20 de julho de 2022.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1985.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GUERRERO, M. E. Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM, 1999.

HARLEN, W. Evaluación y educación en ciencias basada en la indagación: Aspectos de la política y la práctica. **Global Network of Science Academies**, Science Education Programme, 2013. Disponível em: <http://interacademies.net/Publications/25001.aspx>. Acesso em: 23 jun. 22.

HARLEN, W. **The teaching of science in primary schools**. London: David Fulton Publishers Ltd, 1996.

KILPATRICK, W. H. (1918). **The project Method**: The use of proposeful act in the educative process. Disponível em: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=3606>. Acesso em 10 jun. 2017.

POSTMAN, N; WEINGARTNER, C. **Teaching as a subversive activity**. New York: Dell Publishing Co, 1969. 219p.

PRAIA, J.; GIL-PEREZ, D.; VILCHES, A. O papel da natureza da ciência na educação para a cidadania. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 13, n. 2, p. 141-156, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132007000200001>>.

Acesso em: 10 ago. 2022.

RIBEIRO. M., A., P., ARAÚJO. C., W., C., BATISTA., L., S., A. - **O Museu de Ciência Numa Escola Pública**. ENPEC XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC Caldas Novas, Goiás – 2021

SCOCUGLIA, A. C. C. Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, ano 3, n. 4. jul. 2014.

Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em 15 de julho de 2022. SCOCUGLIA, A. C. C.; COSTA, L. M. da C. **Histórias da Educação Popular do tempo presente**, Editora da UFPB, 2017.

SCHIEL, D. (Ed.). **Ensinar ciências na escola**: da educação infantil à quarta série. São Carlos: Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC), 2005.

TEIXEIRA, A. Ciência e humanismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.24, n.60, 1955. p.30-44.

Disponível em:

<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ciencia2.html>.

Acesso em 20 de julho de 2022.

TEIXEIRA, A. 10 anos da SBPC. **Boletim Informativo da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**, Número 70 - set/1958.

DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: A MUDANÇA DA PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA CEL. LUIZ IGNÁCIO PESSOA DE MELLO

Manoel José Rodrigues Filho¹

Introdução

A educação rural e a educação do campo tem suas especificidades política e pedagógica distintas, apesar de ainda ser compreendida, por muitos, como sinônimos ou apenas questão de nomenclatura. A Educação rural é definida pelas necessidades do mercado de trabalho, pensada a partir do mundo urbano, retrata o campo a partir do Capital e seus sujeitos de forma estereotipada e inferiorizada, por isto se propõe em oferecer-lhes o mínimo de informações e requisitos básicos para a empregabilidade, condicionando-os a permanecer no campo como empregados e não como sujeitos de direitos, produção, transformação e vida. Enquanto a educação do Campo é pensada como direito, preocupada com a formação humana e com o contexto do campo e de seus sujeitos. Hoje é difícil pensar e falar de educação rural e educação do campo sem evidenciar os seus contrastes.

A educação rural era também vista como um favor, um ato de generosidade daqueles que administravam a educação, e dos Senhores de Engenho para que os “coitadinhos” da zona rural não ficassem sem saber ler, escrever e contar. As escolas multisseriadas das comunidades rurais reuniam numa mesma sala e ao mesmo tempo educandos e educandas de idades diferentes e níveis de aprendizagens diferentes com apenas uma professora.

A educação rural não estava preocupada com os sujeitos do campo, ela estava a serviço da classe dominante, com foco no desenvolvimento da produção pela produção e que olhava para o homem apenas como um trabalhador a serviço daquele

desenvolvimento. A educação rural não estava preocupada com a degradação da terra, nem com a produção sem sustentabilidade, por isto não provocava o questionamento sobre tais prática dos latifundiários. Ribeiro nos adverte para as pseudos preocupações com o espaço rural e qual a real intencionalidade.

A Educação Rural estava relacionada como desenvolvimento urbano-industrial, se firmou no começo dos anos 1930 e se potencializou durante o processo de industrialização dos anos 1950,1960 e 1970, associada, contraditoriamente com a Reforma Agrária, no intuito do Estado fornecer escolarização e formação técnico-profissional para formar mão de obra qualificada para atuar no processo de industrialização e modernização do campo, para que assim o desenvolvimento do capitalismo no campo pudesse ocorrer de forma mais intensa e rápida (RIBEIRO, 2012).

A educação do campo tem o propósito de romper com o modelo educacional da educação rural trazendo para os educandos e educandas do campo uma proposta política de promoção da cidadania, garantia da cultura, da identidade e valores dos povos do campo. Segundo a Conferência Nacional: Por uma Educação Básica no Campo, ocorrida em Luziânia no ano de 1998, a luta pela ampliação do acesso e permanência, o direito a escola pública no campo e a construção de um projeto político pedagógico que atenda as necessidades das pessoas que vivem no campo se faz necessária. Portanto, a Educação do Campo não é uma atualização nem tão pouco um aprimoramento da educação rural, elas tem origem, concepções educacionais, objetivos e ideologia diferentes. Segundo Braúna:

[...] a educação do campo se apresenta como demanda por conta da concentração de pessoas residentes na zona rural e em decorrência das mobilizações realizadas pelos movimentos sociais em favor de uma educação voltada para o atendimento

das especificidades do campo, bem como para o desenvolvimento sustentável de sua população (BRAÚNA, 2009, p. 287).

Para os movimentos social que vem travando uma luta contra a educação a serviço das classes dominantes, da educação bancária e na defesa de uma educação emancipadora e como espaço de geração de vida, Paulo Freire vem afirmar: Educação “É espaço de formação e subjetividade de seres humanos que fazem parte do meio ambiente, e que nesse espaço compartilham da produção em prol da vida e de sua continuidade” (FREIRE, 1987, p. 62).

Este artigo é fruto de estudo de obras do Educador Paulo Freire e realizado sobre a práxis à luz da sua obra **Educação como prática da liberdade**, para cumprir atividade proposta pelo **Grupo de Estudo conhecendo os escritos de Paulo Freire 2022**, do Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisa, localizado na Universidade Federal de Pernambuco e se propõe fazer um levantamento histórico pedagógico da caminhada da Escola Cel. Luiz Ignácio Pessoa de Mello, com foco na transição da educação rural para a educação do campo.

Esta Escola tem sua origem nas atividades agroindustrial da Usina Aliança, localizada no Município de Aliança, Mata Norte do Estado de Pernambuco, como uma atividade social e religiosa da mesma. Durante 21 anos, a Escola teve caráter confessional com a administração e docência das Religiosas Irmãs Servas da Caridade. Durante sua trajetória histórica ela passa por várias fases, a maioria delas atrelada a história da Usina Aliança que mantinha também escolas rurais multisseriadas em todos os engenhos de sua propriedade ou arrendado, sendo a Escola Cel. Luiz Ignácio, da sede, considerada a mais evoluída, conservando desta forma visão urbanocêntrica de educação numa relação hierárquica: a escola da Usina e as escolas dos Engenhos. Da mesma forma

que tem a relação: a escola da cidade e as escolas da zona rural.

A passagem da concepção político pedagógica da educação rural para educação do campo marcou de forma positiva a história da Escola. Como toda escola rural, a Escola Cel. Luiz Ignácio mantinha uma pedagogia e metodologia da escola bancária, reprodutivista e utilitarista, sem a preocupação no desenvolvimento da consciência crítica dos educandos(as). A leitura e a escrita fechava-se em si sem promover a criação e a recriação, e, muito menos fazer a leitura de mundo. Isto porque a educação rural não é a educação emancipadora defendida por Paulo Freire:

Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicação de suas potencialidades, de que decorria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. (FREIRE, 2006, p. 67).

A parti do Estudo da obra: Educação como Prática da Liberdade, buscamos gerar um diálogo com outros autores/educadores como Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Mônica Molina entre outros que discutem a educação como direito de todos, e primam por uma educação que geste sujeitos emancipados e emancipadores, capazes de criticar os fatos, argumentar e se “impor” como sujeitos consciente, críticos, humanos e cidadãos do mundo, a partir de seu chão.

01 - Uma história para ser contada

A Escola Cel. Luiz Ignácio Pessoa de Mello está localizada em terra antes pertencente a Usina Aliança, no município de Aliança, zona da Mata Norte do Estado de

Pernambuco. A Usina Aliança foi construída em 1914 (passagem do status de engenho para usina), e em 1919, aproximadamente, foi construído o tripé social da Empresa: o ambulatório, a Capela da Imaculada Conceição e a Escola. No hino da Escola está bem clara esta relação: “A escola floresce altaneira entre os verdes dos canaviais” e “a Escola feliz nos ensina sob o olhar da Mãe Imaculada.” (Ir Apolônia).

Até o ano de 1971 a Escola pertencia totalmente, a Empresa Pessoa de Mello Indústria e Comercio S/A, prédio e funcionários. A partir deste ano ela vai passando gradativamente para o Estado, mantendo uma administração e orientação pedagógica em parceria Estado e Empresa. Durante o seu período de atividades agroindustrial a empresa chegou a manter 32 escolas rurais multisseriadas em todos os Engenhos de sua propriedade ou arrendado. Com o aumento do número de famílias morando na comunidade da Usina e conseqüentemente o aumento do número de alunos tornou-se inviável manter a Escola naquele prédio localizado ao lado da capela, vindo então a empresa, em 1981 desapropriar uma gleba de terra próximo a Usina, conforme diário oficial do dia 10 de fevereiro deste ano, onde o Estado construiu o novo prédio da Escola, inaugurado em 06 de março de 1983. Neste momento, mesmo o prédio sendo estadual, bem como, mais de 90% de seus funcionários, ainda se mantinha a mesma parceria administrativa e pedagógica: Estado/Empresa.

Com o decreto 8.494, de 11 de março de 1983, do Governo do Estado, Diário Oficial nº 47, ano LX, a Escola Cel. Luiz Ignácio Pessoa de Mello, no momento denominada Escolas Reunidas Cel. Luiz Ignácio Pessoa de Mello, é elevada a categoria de Ensino de 1º grau. A Escola que até então ensinava da 1ª a 4ª série, o que hoje corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental, passa a ensinar da 1ª a 8ª série, o que hoje corresponde aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Esta elevação de categoria trouxe grandes benefícios para os estudantes da comunidade, uma vez que

estes para concluírem o primário (ensino fundamental) deveriam deslocar-se para a cidade de Timbaúba a 21 km. Também deu grande oportunidade aos estudantes das escolas dos engenhos cursarem o ensino fundamental. Muitos deles paravam seus estudos nos primeiros anos de vida escolar, ao aprenderem, de forma insuficiente, a ler, escrever e fazer as quatro operações matemáticas: somar, subtrair, multiplicar e dividir.

Um fato histórico que marcou a vida e as ações pedagógicas desta Escola foi o período de 1950 a 1971, quando a administração e a docência da Escola foram confiadas, pela empresa, a uma Instituição Religiosas, as Irmãs Servas da Caridade que reproduziram as características das escolas confessionais, além das características de educação bancária. A escola confessional baseia os seus princípios, objetivos e forma de atuação numa religião. Para esse tipo de escola o desenvolvimento dos sentimentos religioso e moral dos alunos é o objetivo primeiro do trabalho educacional. Na Escola Cel. Luiz Ignácio não foi diferente. A educação regular confundia-se com a catequese preparatória para o recebimento dos primeiros sacramentos e a participação nas celebrações litúrgicas passou a ser obrigatória. A obediência sem questionar era marca registrada, acrescenta-se a isto o rigor com o fardamento. A Bandeira e o Hino da Escola são deste período e tem a autoria de Irmã Maria Apolônia. Vale lembrar que o período que antecedeu a este, a administração e ensino foi confiado a Professora Vicentina de Souza Torres e duas auxiliares.

No ano de 1996 a Usina Aliança encerra as suas atividades de produção de açúcar e álcool, "as máquinas pararam", "Usina de fogo morto". Este fato abalou a realidade econômica, social e emocional da comunidade e do município. Consequentemente a Escola também é atingida. Um dos fatos marcante é o êxodo rural e este provoca a evasão escolar, que começa a se desencadear a partir desse ano. Muitas famílias

deixam a vida rural e migram para a cidade, distritos e povoados do município. Muitos trabalhadores da Usina buscam a sobrevivência em outras usinas da região e levam também a família. Para a maioria, era o fim, o sonho acabara e a realidade era outra. Todavia, diante deste quadro, a Escola continua alimentando a esperança, animando a comunidade e buscando novos caminhos e possibilidades.

Preocupada com a realidade das crianças, adolescentes, jovens e adultos da zona rural, com o baixo nível de escolarização destes e com a evasão escolar, a Escola sempre acolheu os projetos do Estado/Secretaria de Educação, divulgando-os na comunidade e oferecendo-os como conquista de direito e oportunidade para evoluírem na sua formação escolar e social. Com este propósito desenvolveu os projetos: Travessia, Se liga, Acelera, entre outros. Em 1998 a escola é elevada a categoria de Escola de Ensino Médio, conforme decreto 20.461, continuando assim a oferecer a comunidade cada vez mais oportunidades de concluírem a Educação Básica. E, para ampliar os horizontes de seus estudantes e as habilidades de comunicação em mais de uma língua, bem como maior acesso a sociedade da informação, a escola passa a oferecer através do Núcleo de Línguas Estrangeiras, implantado na Escola, a oportunidade de aprimorar os conhecimentos em inglês e Espanhol, sendo aberto inclusive para estudantes de outras escolas.

A Escola ao longo de sua trajetória político pedagógica, sempre procurou apresentar às autoridades constituídas e com olhar para a educação, o desejo de oferecer cursos voltados para a agricultura, na possibilidade de vir a ser uma Escola Técnica. Em 2006, com base na intencionalidade da comunidade escolar, o Governo Estadual apresenta uma proposta de Educação do Campo e cria na Escola Cel. Luiz Ignácio Pessoa de Mello, através do decreto 29.780, o Centro de Educação Básica e de Formação Continuada dos Professores das Escolas do Campo – CEBFCPEC, ficando conhecida como

Escola Base do Estado. Este decreto tem seu dispositivo alterado com o decreto 33.280 de 13 de abril de 2009. Com o decreto 29.780 a Escola assume o compromisso legal e pedagógico com 43 turmas implantadas e 1.100 educandos matriculados no Projeto Saberes da Terra em todo Estado de Pernambuco, nas diversas comunidades rurais organizadas pelo MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra), CPT (Comissão Pastoral da Terra), FETAPE (Federação de Trabalhadores Rurais, Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado de Pernambuco), indígenas e quilombolas, envolvendo as GEREs: Barreiros, Garanhuns, Araripina, Afogados, Nazaré da Mata, Metro Sul, Caruaru, Arcoverde, Salgueiro e Floresta, atingindo os municípios de Barreiros, Aguas Belas, São Bento do Uma, Capoeiras, Bom Conselho, Ouricuri, Quixaba, Aliança, Tracunhaem, Ipojuca, Cabo de santo Agostinho, Caruaru, Custódia, Pesqueira, Salgueiro, Mirandiba, Floresta e Jatobá, com a missão e compromisso de acompanhar e conferir a cada educando e educanda a certificação de conclusão do Ensino Fundamental, através do Projeto Saberes da Terra. Este decreto e este projeto trouxeram para a Escola um avanço significativo e outro olhar para a educação da população rural.

A Escola que já havia experienciado as atividades de práticas agrícolas em seu currículo, e animada pela Pedagogia da Educação do Campo, elabora em 2006 o seu primeiro projeto de horta escolar voltado para o desenvolvimento da agricultura familiar camponesa, o cuidado com o meio ambiente e a geração de renda familiar. Este projeto beneficiou também a merenda escolar, pois boa parte das hortaliças cultivadas na horta era consumida na própria escola, e outra parte revertida para a manutenção da mesma. Também, estimulada pela pedagogia da Educação do Campo e consciente da importância da agricultura familiar camponesa, da produção de uma agricultura livre de agrotóxico e da necessidade de cuidar do meio ambiente, oferece o Curso Técnico em Agroecologia, do eixo tecnológico Recursos

Naturais, no período de 2010 a 2012 conforme Portaria SE nº5133 de 30 de julho de 2013, Diário Oficial 31.07.2013.

A história não para, ela continua sendo contada e recontada e o ontem continua sendo visto e revisto servindo de base para as mudanças e avanços, construção e reconstrução. Paulo freire afirma que: “Uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação (FREIRE, 2006, p.52)”. E assim bebendo da pedagogia freireana percebe-se na sua incompletude e inacabamento e se reafirma na luta por uma educação de qualidade como direito subjetivo de todos e respeito às diferenças porque o campo é plural e diverso.

02 – Os movimentos sociais do campo: bandeira verde e bandeira vermelha

Para melhor compreender os princípios da educação rural no Brasil se faz necessário recorrer à questão fundiária que é marcada pela concentração de terra, o latifúndio que tem sua origem histórica no Brasil Colônia com a divisão das terras brasileiras em Capitânicas Hereditária e posteriormente em Sesmarias. No Segundo Império a lei nº 601 de 1850, conhecida como a Lei de Terras, transformou a terra em mercadoria de alto custo, acessível apenas a um pequeno grupo da população brasileira e veio intensificar o poder social, econômico e políticos dos latifundiários da época.

A Reforma Agrária é uma política de governo para redistribuir as terras com o maior número possível de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Com ela mais famílias passarão a ocupar o campo para o desenvolvimento da cidadania e da vida. E, a escola do campo tem nesta política o seu espaço para desenvolver uma educação de formação da consciência crítica onde crianças, jovens e adultos sejam sujeitos da sua história. Infelizmente a reforma agrária no nosso país ainda caminha a passos lentos.

Três movimentos messiânicos brasileiros deram início às lutas contra o latifúndio, o mau uso da terra e a opressão dos latifundiários contra os trabalhadores da terra. São eles: O Muckers ocorrido no Rio Grande do Sul, liderado por Jacobina Mentz e os dois maiores: Canudos ocorrido no sertão da Bahia e liderado por Antônio Conselheiro, e contestado ocorrido nos limites do Paraná e Santa Catarina, liderado por José Maria de Santo Agostinho. Foram chamados messiânicos por terem a liderança de pessoas carismática, com proposta religiosa pregando “se a terra é de Deus a terra é de todos”. Os três movimentos foram combatidos violentamente pelos Governos de sua época. No século XX surgem os movimentos sociais e as organizações em defesa da reforma agrária: As ligas camponesas que atuaram no Brasil nas décadas de 1950 e 1960 sendo fortemente reprimidas com o Golpe militar de 1964 e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) criado na década de 1980. Os movimentos sociais, segundo Fernandes: “São formas de organizações socioterritorial de camponeses ou agricultores familiares sem terra e de trabalhadores rurais assalariados que lutam pelo direito a terra, por emprego e/ou por melhores condições de trabalho e salário” (FERNANDES, 2005).

A Educação do campo pode ser considerada como filha destes movimentos sociais e já nasce lutando por uma educação que seja emancipadora e que respeite as especificidades e diferenças dos povos do campo: acampados e assentados da reforma agrária, agricultores e agricultoras familiares camponeses, trabalhadores rurais, indígenas, quilombolas, caçaras, ribeirinhos, pescadores, extrativistas. Segundo Arroyo:

As ênfases dadas à educação como direito universal de todo cidadão, significam uma grande conquista desde que avancemos no reconhecimento das especificidades e das diferenças. É também nesse reconhecimento que a cidadania

considerada como condições de sujeitos, sociais e culturais, concretiza os direitos e os torna reais (ARROYO, 2007, p.161).

Nalva Araújo no prefácio do livro Temas e problemas no ensino em escolas do campo, traz também, suas considerações com relação a qualidade da educação oferecida aos trabalhadores, especialmente aos do Campo e a importâncias das lutas pessoais e coletivas por uma educação como direito de todos:

O acesso ao conhecimento para as classes trabalhadoras no Brasil, em especial os trabalhadores do campo, sempre se deu a conta-gotas ou quase nada. Por outro lado, lutas e reivindicações pelo acesso à educação escolar sempre estiveram presentes na vida desses trabalhadores, às vezes de forma individual, às vezes de forma coletiva, Foi precisamente a partir das lutas por terra, trabalho e melhores condições de salário que os trabalhadores do campo foram percebendo que a falta do conhecimento socialmente acumulado, fez e faz efetiva diferença em suas vidas (ARAÚJO, 2012, p.8).

Na luta contra o latifúndio e em prol da reforma agrária, os movimentos sociais CPT (Comissão Pastoral da Terra) e MST (Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra) ocuparam porções de terras da propriedade da Usina Aliança/Engenhos. A última ocupação registrada, foi pelo MST, em 25 de setembro de 2005, quando a Usina já estava com suas atividades paralisadas. Estes fatos atingiram a vida da Escola Cel. Luiz Ignácio Pessoa de Mello por dois fatores: primeiro pela sua relação com os proprietários da Usina e segundo por não ter uma formação adequada sobre a reforma agrária e sobre os movimentos sociais do campo. Pelo contrário, as informações repassadas estavam a serviço do latifúndio, da produção agrícola a serviço do capital e da manutenção da educação rural. Os movimentos sociais do campo passaram a serem vistos, pela Escola, como uma

ameaça e identificados pela cor da bandeira: “os sem terra da bandeira verde” e “os sem terra da bandeira vermelha” estes tidos como mais fortes porque a sua ação de “ocupação” causava mais impacto e chamava mais atenção.

03 - A mudança: Impacto e desafios

Mudar não é fácil. Requer coragem para vencer o medo, requer um norte para não ser uma mudança sem sentido e sem transformação, requer razão para mudar. Como bem diz Freire: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer ao debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 2006, p. 104). Assim, “na medida, porém, em que as contradições se aprofundam entre os velhos e os novos temas, ou entre a visão anterior e a atual dos mesmos temas, provocam no homem brasileiro o surgimento de atitudes optativas” (FREIRE, 2006, p.58).

Ou ainda:

Um dia, no processo histórico dessas sociedades, fatos novos sucedem e provocam as primeiras tentativas de uma volta sobre si mesmas. Um novo clima cultural começa a se formar. [...] Um novo mundo se levanta diante deles, com matizes até então despercebidos. Ganham pouco a pouco, a consciência de suas possibilidades, como resultado imediato de sua inserção no seu mundo e da captação das tarefas de seu tempo ou da visão nova dos velhos temas (FREIRE, 2006, p.61-62).

Durante muitos anos a Escola ofereceu uma educação dentro dos princípios reprodutivista e utilitarista onde o professor detinha o saber e o educando(a) nada mais era que mero receptor, onde a aprendizagem se media pela capacidade do aluno repetir aquilo que recebera, sem nenhuma preocupação em transformar, refletir ou modificar. Onde a aprendizagem era avaliada pelo simples domínio da leitura

pela leitura, das principais operações matemática, e pela escrita, inclusive pela beleza da caligrafia. O conhecimento de História e Geografia estava na decoreba de fatos, data, nomes de personagens, na maioria tido como heróis, nomes de países, estados e capitais, tipos de relevos entre outros dados ou informações. As ciências naturais também não fugia a esta metodologia. Todo este acúmulo de informações não estimulava o aluno a refletir sobre a sua vida, sobre o seu papel e sobre a sua contribuição na sociedade. Esta metodologia vem contrariar o pensamento freireano: “A nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática” (FREIRE, 2006, p.104).

E mais:

Pensávamos em uma alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reinvenção (FREIRE, 2006 p.112).

A maioria daqueles que saíam da zona rural para a cidade negavam a sua origem, por vergonha: por que “lá” era um lugar longe, feio e do atraso e os que vinham de lá não passavam de “um matuto do mato”, que não sabia de nada, serviços que se prestavam a fazer qualquer coisa para sobreviver. Os poucos que chegavam a ir para escola da cidade se sentiam num mundo totalmente alheio e terminavam desistindo para enfrentar o mercado de trabalho em serviços hostis e mal remunerado devido a falta de uma educação que lhe propiciasse condições de ser sujeito da sua história e capaz de enfrentar os desafios da vida no campo ou na cidade.

03.1 – Da educação Rural para a educação do campo

Para o corpo administrativo e pedagógico da Escola Cel. Luiz Ignácio, até o presente momento, não havia diferença entre educação rural e educação do campo, era uma questão semântica ou de nomenclatura apenas e não de visão político educacional, pedagógica e metodológica. A diferença observada até então estava entre as salas multisseriadas com suas limitações e as salas seriadas da Escola Cel. Luiz Ignácio com um professor(a) para cada série. Com esta percepção a diferença estava no nível de aprendizagem, sem uma reflexão das causas. A Roseli Caldart apresenta uma contribuição importante que muito nos ajuda a compreender a Educação do Campo como um fenômeno da realidade brasileira atual:

Como conceito em construção, A educação do Campo sem se descolar do movimento específico da realidade que a produz, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações (CALDART, 2012, p.257).

Esta falta informação e de capacidade crítica para diferenciar Educação rural e Educação do campo impedia de olhar para o educando como sujeito de direito, e portanto, digno de receber uma educação de qualidade e a garantia do acesso e permanência na escola. Torres no intuito de diferenciar a Educação do Campo da Educação Rural faz a seguinte colocação:

Esta segunda diferencia-se pelo fato de ser uma mobilização em favor de levar o ensino às populações rurais, seja ele em salas multisseriadas com professores para atender alunos de séries e idades diferentes, ou pela dificuldade de deslocamento de muitos professores, por isso não tem formação adequada, portanto, uma educação fundamentada somente no

aprendizado do ato de ler, escrever e fazer conta (SIMÕES:
TORRES, 2011, p, 02-03).

E Arroyo nos chama a atenção: “É urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelo povo do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. (ARROYO, 2006)”. Vale lembrar que, o termo Rural foi adotado durante o governo Vargas para demarcar o espaço urbano e definir políticas públicas de ações para estes espaços geográficos entendidos como diferentes. Ao longo da história do Brasil, o espaço rural esteve sempre associado à precariedade e não ao espaço de produção de vida. “Campo, portanto, não quer significar o perfil de solo em que o agricultor trabalha, mas projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos camponeses (FERNANDES; MOLINA, 2004)”. “O campo, nesse sentido, mais do que um período não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p.176)”.

A educação rural mantinha a concepção “Urbanocêntrica”. isto é, a referência para educação era a urbana, tida como modelo de desenvolvimento. Gilvan Santo no desejo de uma educação no e do campo em seu poema canção Educação do Campo canta: Educação do campo do povo agricultor precisa de uma enxada, de um lápis e de um trator Precisa do educador pra trocar conhecimento O maior ensinamento é a vida e seu valor (SANTOS 2006). As Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo confirmando o direito a educação dos povos do campo, reza no seu Artigo 2º:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se

na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à realidade social da vida coletiva no país (Parágrafo único).

Ressaltamos a grande importância dos educadores e educadoras neste processo de ensino aprendizagem, no respeito aos saberes dos educandos e educandas e na abertura para troca de conhecimentos, bem como na sua reconstrução. Freire e Nogueira, tratando da Teoria e Prática em Educação popular vem nos informar e formar:

[...] esse(a) profissional é ativo(a) na vida política na medida que ele(a) se dá conta de uma coisa enorme: entre os professores e alunos existe não apenas temas e programas. Existem os símbolos, os códigos e os movimentos da vida política. Entre os professores e os alunos circulam os poderes e as influências que a vida em cidade forma e informa(FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p.47) ,assim como a vida no campo (ACRÉSCIMO NOSSO).

Neste contexto se fazia necessário uma paciência histórica pedagógica, percepção do momento adequado para que as coisas possam e devam ser alteradas, para desconstruir o que até então fora alimentado, e compreender que não se tratava apenas de mudança de nomenclatura, mas que a Educação do Campo, ao contrário da Educação Rural tem o propósito de contribuir no desenvolvimento de políticas educacionais que favoreçam um número significativo de camponeses e camponesas que historicamente tiveram o seu direito a educação negado, e que é conquista e produto de lutas dos trabalhadores e trabalhadoras dos diversos Movimentos Sociais do Campo como o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) e CPT (Comissão Pastoral da Terra),

entre outros. Como bem nos diz Paulo Freire: Por isso, também, é que o momento do trânsito pertence muito mais ao amanhã, ao novo tempo que anuncia, do que ao velho (FREIRE, 2006). E, uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação. (FREIRE, 2006). E, Roseli Caldart acrescenta:

A Educação do campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para as comunidades camponesas: nasceu da combinação de luta dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com a luta de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2012, p.15).

Passo a passo as mudanças começam e surgir e com elas os compromissos também. Como bem nos ensina a letra da música de Gilvan Santos: “Não vou sair do campo pra poder ir pra escola, educação do campo é direito e não esmola”. Com o decreto 29.780 de 2006, através do Centro, a Escola assume o compromisso pedagógico com a Educação do campo no Estado e com isto se torna espaço de formação. Os encontros formativos ajudaram muito na compreensão do que é Escola do Campo e Educação do e no Campo. O encontro e contato com os educadores e educadoras dos diversos movimentos sociais e territórios do Estado, somado a toda orientação pedagógica foi de fundamental importância para o exercício da mudança já iniciado. Mesmo com algumas resistências internas, os sem terra das bandeiras verde e vermelha antes vistos como ameaça, se tornam parceiros nesta reconstrução e processo de mudança, entre estas a compreensão de que “Os movimentos sociais carregam bandeiras da luta popular pela escola pública com direito social

e humano e como dever do Estado (ARROYO *et al*, 2004, p.14)”.

04 – O PROJETO SABERES DA TERRA: O “ponta pé” inicial

A educação de jovens e adultos no Brasil tem sua história e sua importância. Quanto a sua história resgata a vida dos trabalhadores do campo e da indústria com seus direitos a educação negados, pois são vistos com a mínima necessidade de escolarização, pois, esta é tomada como subversão pela elite dominante. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 37 diz: “A educação de Jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” e no seu parágrafo 1º: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os seus estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996).

E mais:

O Ministério da Educação tem como desafio: garantir a EJA como direito, como direito à alfabetização e a continuidade da escolarização em todos os níveis como respeito à diversidade étnico, racial, cultural e regional e, sem dúvida, como uma das formas de enfrentamento das desigualdades sociais. (Ministério da Educação – SECAD, 2008. p.4).

No seu percurso histórico podemos destacar as décadas de 50 e 60 onde vários projetos foram elaborados para atender a educação de Jovens e adultos e capacitar o povo brasileiro para uma participação ativa na vida social e política do país. Neste cenário entra o grande educador Paulo Freire com sua experiência no interior do Rio Grande do Norte, alfabetizando, junto com sua equipe de educadores, 380 trabalhadores em

apenas 40 horas de ensino-aprendizagem e de troca de conhecimentos. Quanto a sua importância se dá pela garantia e igualdade de acesso e permanência na escola, com educação de qualidade, bem como pelo estímulo à realização de sonhos e expectativa de mudanças. Por isto ela não se resume apenas a tarefas escolares, vai mais além. Neste contexto, soares afirma que:

As discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos tem priorizado as seguintes temáticas: necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado dos alunos; a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas; o repensar de currículos, com metodologias e materiais didáticos adequados às suas realidades; e, finalmente a formação de professores condizente com a sua especificidade. (SOARES, 2005, p.127).

Farias, comungando do pensamento de Freire e Soares confirma:

É necessário compreender a forma de entender a diversidade dos sujeitos da EJA de forma que os jovens e adultos possam estar na escola e aprender. São as necessidades da vida, desejos a realizar, metas a cumprir que ditam as disposições desses sujeitos, e por isso há a necessidade de compreender seus tempos para organizar, segundo as possibilidades de cada grupo ou pessoas, o momento de formação, para garantir sua permanência e direito à educação. Nesse sentido se faz importante a pesquisa sobre os sujeitos da educação de jovens e adultos. Muitos deles tem história de fracasso, de não aprendizados, de frustrações, por isto não é possível repetir modelos e manter abordagens infantilizadas. Ler e escrever são práticas indispensáveis às sociedades em que a cultura escrita regula a vida social, o que requer que jovens e adultos aprendam ao longo da vida num diálogo constante com seus saberes que não podem ser ignorados (FARIAS, 2010, p.3).

A Educação de Jovens e Adultos nas populações do campo traz uma maior necessidade de olhares específicos com retrovisor histórico pela acentuada negação de direito ancorada nos princípios da educação rural e da mentalidade dos Senhores de Engenho: “Para trabalhar no Campo ou na Usina não precisa saber muita coisa”.

Como bem diz o provérbio popular português “um bom começo já é meio caminho andado”, para o Centro de Educação Básica e Formação Continuada das Escolas do Campo (Escola Base), iniciar este processo de mudança com o Programa Saberes da Terra, foi uma luz para clarear muitas dúvidas sobre a Educação do Campo. Este projeto que assinalava uma conquista para os povos do campo, passou a ser também a grande novidade e possibilidade de mudança e avanço para esta Escola.

O PROJOVEM CAMPO – Saberes da Terra surge em 2005, vinculado ao Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade- SECAD. É um programa destinado a Jovens agricultores e agricultoras familiares em nível fundamental na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, integrado a qualificação social e profissional em Agricultura Familiar e Sustentabilidade, objetivando ser implantado em todas as regiões do País. No nordeste, Pernambuco é um dos Estados que acolhe este programa e o CEBFCPEC (Centro de Educação Básica e Formação Continuada das Escolas do Campo) da Escola Cel. Luiz Ignácio tem o privilégio de sediá-lo.

O Programa do PROJOVEM CAMPO - Saberes da Terra tem a seguinte organização:

1. Duração de 2.400 horas a serem executadas em dois anos, alternando atividades de tempo escola e tempo comunidade;
2. Turmas com 25 a 35 educandos;

3. Quatro educadores por turma: três das área de conhecimento do ensino fundamental um das ciências agrárias;
4. CURRÍCULO – Integração entre ensino fundamental e qualificação social e profissional tendo como eixo articulador: AGRICULTURA FAMILIAR E SUSTENTABILIDADE, desenvolvido através de cinco eixos temáticos:
 - I. Agricultura familiar, identidade, cultura, gênero e etnia;
 - II. Sistema de produção e processos de trabalho no campo;
 - III. Cidadania, organização social e políticas públicas;
 - IV. Economia solidária;
 - V. Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial.

Quanto ao tempo escola e o tempo comunidade é mais uma quebra de paradigma para a escola tradicional, pois descobre que o processo ensino aprendizagem ultrapassa as paredes da escola. Tanto o espaço e tempo escola quanto as atividades da agricultura familiar de cada educando se transformam em espaços formativos privilegiados. A interação entre tempo escola e tempo comunidade constrói o espaço de estudo, pesquisa e criação de proposta de intervenção numa troca de conhecimento onde um tempo enriquece o outro.

O Projovem campo Saberes da terra vem garantir escolarização fundamental integrada a qualificação profissional dos jovens agricultores e agricultoras familiares. Mais do que isto se torna uma estratégia político pedagógica para garantir o direito à educação dos povos do campo, respeitando suas culturas e identidades para que estes jovens e adultos se afirmem como sujeitos protagonistas, cidadãos e cidadãs brasileiros, do e no campo.

04 - Atualizando a história contada (2022)

Começar, recomeçar, pensar, repensar, criar, recriar, fazer e refazer. “E na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 2006)”. Também com esta consciência de que o homem está sempre neste processo de recomeçar e recriar, Freire destaca a dimensão de seu inacabamento: “Aqui chegamos ao ponto que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou na sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 1996).

Assim, a Escola Cel. Luiz Ignácio Pessoa de Mello, a partir do decreto 52.141 de 06 de janeiro de 2022 passa a ser denominada de EREFEM Cel. Luiz Ignácio Pessoa de Mello (Escola de Referência do Ensino Fundamental e Médio), com o Centro de Educação Básica e Formação Continuada das Escolas do Campo, reafirma um pensamento iniciado em 1998 (fechamento da Usina), efetivado em 2005/2006 com o redirecionamento do olhar da Educação rural para a Educação do Campo, que mudar é um processo e uma atualização permanente e não um ponto de chegada e por isto está sempre na busca de melhores condições e oportunidades para garantir a educação de qualidade como direito de todos. A Escola se torna e vai se aperfeiçoando em um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado do mundo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p.14).

Atualmente, (2022), a Escola/Centro oferece o Ensino Fundamental anos finais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e EJA Campo Fundamental e Médio com 106 turmas nos três níveis de escolaridade (Ensino Fundamental anos iniciais e finais e o Ensino Médio) em 16 municípios sob a jurisdição da GRE Mata Norte: Aliança, Buenos Aires, Camutanga, Condado, Ferreiros, Goiana, Itambé, Itaquitanga, Lagoa do Carro, Macaparana, Nazaré, Paudalho, São Vicente Férrer, Tracunhaém, Timbaúba e Vicência.

Consciente que o tempo não para e que a história precisa ser escrita e reescrita para responder os anseios e as necessidades dos tempos, a Escola continua aberta ao novo, desde que este seja para o bem das classes populares, trabalhadores e trabalhadoras, camponeses e camponesas nas suas diversidades: crianças, jovens e adultos neste processo permanente de construção da cidadania e da humanização.

Conclusão

A “EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE” de autoria do grande educador Paulo Freire é uma leitura que nos provoca a uma reflexão e análise dos modelos de educação posta à sociedade brasileira; quais os seus princípios e concepções e que projeto de sociedade defendem. A Educação Rural e a Educação do Campo são dois modelos de educação em disputa: o primeiro está a serviço da elite dominante, da educação bancária, reprodutivista e utilitarista, do latifúndio e do agronegócio. O segundo está a serviço da educação popular e emancipadora visando à formação das crianças, jovens e adultos, homens e mulheres do campo como sujeitos protagonistas da sua história, promove a transitividade da consciência ingênua à consciência crítica, como nos alerta Paulo Freire: “de uma educação crítica e criticadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica” (FREIRE, 2006, p. 94) respeita os valores, a

cultura, a diversidade e a identidade do homem do campo, cuida do meio ambiente e olha para o campo como espaço de produção e de vida.

A Escola Cel. Luiz Ignácio Pessoa de Mello, durante longos anos de sua história foi a Escola “prior” das escolas rurais de propriedade da Usina Aliança e reproduziu, de forma inconsciente, o modelo de educação bancária. No transcorrer do tempo, incomodada com a realidade social e econômica da comunidade e com a evasão escolar, o corpo técnico, administrativo e pedagógico da Escola se lançou da busca de novas possibilidades para oferecer uma educação com mais qualidade, com garantia de permanência dos estudantes na escola e com um olhar para a formação agrícola. Nesta busca e desejo de mudança se encontra com a Educação do Campo e começa a escrever um novo capítulo de sua história como Centro de Educação Básica e Formação Continuada das Escolas do Campo (Escola Base da Educação do Campo) do Estado de Pernambuco.

O PROJOVEM CAMPO Saberes da Terra foi o “ponta pé” inicial e a chave para as mudanças, a relação com os movimentos sociais do campo promoveu o despertar e um novo olhar para a educação. Apesar da resistência da Educação rural, a Educação do Campo tomou corpo e ocupou o espaço que era seu por direito. Assim se efetivava de forma sutil e continua se efetivando o que reza o capítulo IV da obra Educação como prática da liberdade: Educação e conscientização.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Política de formação de educadores(as) do Campo**. Cadernos cedes. Campinas, vol 27, n.72, maio/agost,2007. Disponível em:< <https://www.cedes.unicamp.br>> acessado em 06/jul./2022.

AUED, Bernardete Wrublewski; VEDRAMINI, Célia Regina. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo, Outras Expressões, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna(Org.).**Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: vozes, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-9394/96**. Edição do senado Federal, Brasília. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Ministério da Educação, 2002.

BRAÚNA, Rosimere Silva. **Formação de professores e educação do campo: análise e uma proposta de formação superior e repercussões em um município baiano**.2009. Disponível em:<<http://books.scielo.org/id/bxgqr/pdf/cunha-9788523209025-09.pdf>> acesso em 09/jun/2022.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**, *in*: CALDART, Roseli *et al*(Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular,2012.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre educação do campo. III Seminário do Programa de Educação na Reforma Agrária(PRONERA)**. Luziania, Goiás,2012. Disponível em:

<http://abelardoluz.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/Anais-III-Semin%C3%A1rio-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo.pdf>. Acessado em:

SOARES Edla; ALBUQUERQUE, Mabel Black de; WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Educação do Campo – A Escola do Campo e a cultura do trabalho no mundo da infância e da adolescência em Pernambuco**. Recife, Editora Universitária-UFPE, 2009.

FARIAS,A.F. Identificando os sujeitos da educação de jovens e adultos no município de Presidente Prudente – SP. 2010. Disponível em <http://prope.unesp.br/xxi_cic/27_37670025842.pdf> acesso em 08/jun./2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, São Paulo: Paz e Terra, 2006.

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

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

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **QUE FAZER- Teoria e Prática em educação popular**, Petrópolis: Vozes. 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Documento Base Nacional preparatório à VI CONFITEA, p.4, 2008.

MOURA, Sílvia Adriane Tavares; SALES, Suze da Silva; KHIDIR, Kaled Sulaiman (org.). **educação do Campo e pesquisa-políticas práticas e saberes em questão**, Goiânia-GO: Kelps, 2016.

SANTOS, Clarice Aparecida; KOLLING, Edgar Jorge; ROCHA, Eliene Novaes; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salete. **Dossiê Educação do Campo – Documentos 1998 – 2018**, Brasília: Ed.UnB, 2020.

SIMÕES, William; TORRES, Miriam Rosas. **Educação do Campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. Curitiba, 2011. Disponível em: <https://acervo.digital.Ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em 20/jun.2022.

SOARES, L.(Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: autêntica, 2005.

RIBEIRO, Marlene; **Educação Rural**, in: CALDART, Roseli *et al*(Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Marlene; **Movimento Camponês, Trabalho e Educação – Liberdade, autonomia, Emancipação: princípios/fins da formação humana**: São Paulo, Expressão popular, 2010.

A EDUCAÇÃO POPULAR E AS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS DE GRUPOS E ASSOCIAÇÕES DE PESSOAS IDOSAS DE OLINDA

Graça Elenice dos Santos Braga

Introdução

O ser Idoso no Brasil e no mundo passa por vários desafios nas condições de saúde, cultura educação e entre está o direito a viver e integridade social. O texto ora apresentado surge desta realidade que busca apontar alternativas de visibilizar experiências que venham a contribuir no processo de transformações tanto na vida pessoal quanto social das pessoas Idosas. Deste modo, o referido artigo traz o objetivo de compreender como a educação popular contribui nas formações em direitos humanos de Grupos e Associações de Pessoa Idosa de Olinda, tendo como base as práticas educativas da libertação freireana.

Com as lentes dos estudos freireano e um olhar a partir do protagonismo das pessoas Idosas considerando as/os sujeitas/os sociais e agentes de conhecimentos. Adotamos enquanto abordagem teórica, a radicalização como princípio do enraizamento do ser (Freire, 1966, Hook 2020). Entendendo ser uma posição de sujeito de direito, não como mero objeto. Estas teorias advêm da educação popular e levam especialmente as mulheres idosas a uma participação ativa numa tomada de consciência crítica do ser, estar e participar do mundo. Deste modo, sugere transformações tanto na vida pessoal quanto social.

O texto está fundamentado nas análises bibliográficas e empíricas, os resultados preliminares demonstraram que a metodologia da educação popular tem um papel significativo no que diz respeito à conquista de autonomia coletiva e auto amor acerca do processo de envelhecer. Freire (1966, p.104)

diz que “educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade”.

Compreende-se que experiência pedagógica se dá a partir do conhecer a realidade, os problemas das mulheres e homens idosos refletindo os avanços e desafios dos direitos humanos, destacando reivindicações específicas da pessoa idosa. Para corresponder aos marcos legais destaca-se a Política Nacional do Idoso (PNI) Lei 8.842/1994:

Art. 1º A política nacional do idoso tem por objetivo assegurar os direitos sociais do idoso, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade (POLÍTICA NACIONAL DO IDOSO (PNI), Lei 8.842/1994).

Ressalta-se que a construção das políticas públicas tem sido resultado das forças da sociedade civil organizada e os impactos causados por reivindicações exigindo desde os direitos sociais, bem como as políticas específicas, são pautas dos segmentos mais vulneráveis da população.

É a partir do contexto acima que consideramos importante o desenvolvimento deste estudo e por isso escolhemos como campo empírico a formação da oficina “1 módulo Direitos Humanos, Movimentos Sociais, Pessoa Idosa e participação” realizada pelo Centro Desenvolvimento e Cidadania (CDC)¹⁴ em parceria o Conselho Municipal dos Direitos do Idoso de Olinda (COMDIO). Observa-se que, a sociedade contemporânea é contraditória, multifacetada e pluriétnica e nos faz dialogar sobre diferentes relações dos sujeitos de direitos.

¹⁴ CDC foi fundado em 2000 com o nome de Centro de Luta e Incentivo à Cidadania (CLIC). Trata-se de uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que atua nos seguintes âmbitos: Promoção dos direitos humanos; apoio a segmentos sociais; e desenvolvimento de iniciativas de inclusão social e ou inclusão digital. (SANTOS; MARTINS; SILVA, 2021)

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota um tipo padronizado de resposta. A pluralidade não é só em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder (FREIRE, 1966, p. 47-48).

Uma sociedade brasileira em transição perpassa por crises de valores e este processo de transição nos convida a uma tarefa educativa engajada, popular, feminista e antirracista. Nesta linha de pensamento nos aproximamos dos escritos de Paulo Freire e Bell Hooks que em nossas experiências educativas suscitam as seguintes questões:

Qual a importância do pensamento freireano para atualidade? Quais as contribuições da educação popular para com grupos e organizações da pessoa idosa?

Esse conjunto de inquietações sugere organizar a estrutura do artigo que se divide em três partes: na primeira encontra-se "A importância do pensamento freireano para Atualidade". A segunda, "Quem são as/os sujeitas/os, prática Educativa Popular em Direitos Humanos" e, a terceira parte, "As possíveis contribuições para os grupos e Associações de pessoa idosa".

Um olhar do artista, ainda que breve, sobre o espaço nos leva sugerir outras relações do território Caruaru, mediante as forças sociais deste povo, que pressupõe uma consonância dos diferentes ritmos de ação.

A importância do Pensamento Freireano para Atualidade

O contexto histórico e político do escrito de Freire (1966) para os dias atuais demonstra distintos tempos e espaços, mediante as relações de poder perpassam outros sentidos na conjuntura atual do cenário político, econômico, cultural e social no Brasil. De maneira complexa e com muitas incertezas à democratização que historicamente foi imposta pela política

reacionária e seus mecanismos de repressão no âmbito social. Eis o que Paulo Freire denomina de sociedade fechada e apresenta como nossa inexperiência democrática:

As condições estruturais de nossa colonização não nos foram, porém, favoráveis. Os analistas, sobretudo os de nossas instituições políticas, insistem na demonstração desta inexperiência. Inexperiência democrática enraizada em verdadeiros complexos culturais (FREIRE, 1996, p. 74).

Deste modo, a sociedade fechada brasileira tem nome e história a partir do projeto de colonização, os efeitos do colonizador em suas características impregnadas no poder local e regional dos grandes latifundiários estruturam a sustentação de poder. Como descreve Freire,

o sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o "poder do senhor" se alongava "das terras as gentes também" e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, características do clima cultural democrático, no homem brasileiro (FREIRE, 1996, p. 74).

Diante de uma conjuntura de incertezas e disputas em curso, revela-se que existem projetos sociais e políticos distintos. É interessante observar que tanto no período da ditadura militar (1964-1984), como nos dias atuais, o professor Paulo Freire recebeu ataques dos setores conservadores, ao mesmo tempo em que o referenciamos enquanto patrono da educação ele se torna alvo dos neoconservadores buscando interditar suas práticas e epistemologias.

Nesse sentido, alguns conceitos traduzem o pensamento Freireano a partir de uma preocupação fundamentalmente educativa, além de criticar a ciência tradicional ao formular não

apenas novos conceitos, mas a intervenção desta teoria em sua relação com a prática.

Assim, ao referenciar os escritos do professor, também acrescentamos atualizar a pedagogia popular feminista e antirracista através dos escritos de Bell Hooks, professora norte americana (1952-2021). Os seus estudos direcionados à discussão sobre raça, gênero e classe e às discussões sobre relações sociais opressivas sugerem transgressão à educação bancária, suas obras têm várias influências dentre elas às ideias de Paulo Freire, confere argumento da professora,

Insisti em que precisávamos de novas teorias arraigadas na tentativa de compreender tanto a natureza da nossa situação atual quanto os meios pelos quais podemos nos engajar coletivamente numa resistência capaz de transformar nossa realidade (HOOKS, 2017, p. 93).

É interessante notar que tanto Freire (1966) quanto Hooks (2017) se contrapõem a um projeto epistêmico ocidental como única referência de conhecimento. Neste contexto trazido pelas reflexões da/o estudiosa/o, situam-se algumas categorias que são princípios para pedagogia libertadora. Dentre os conceitos, destacamos a radicalização e a conscientização.

Os escritos de Paulo Freire, bem como a educação popular são fundamentados em processos educativos comprometidos radicalmente com a democratização, ou seja, concepções que enfatizam a humanização através dos processos de luta contra todas as formas de opressão que afrontam a dignidade humana:

Radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também jogar-se certo (FREIRE, 1966, p. 58).

Nesta perspectiva pedagógica radical pressupõe-se compreender o direito de ser mulher, homem, criança, jovem e idosa ou idoso, esta auto definição no processo de alteridade em perceber a si mesmo e outra pessoa se contrapondo à linguagem e a outros mecanismos de dominação. Ou seja, a prática educativa compartilha conhecimentos e então aprende-se com a diversidade de pessoas e estilos, por meio da linguagem dialógica que pode falar ao coração. Segundo Freire (1966, p. 59), “a posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva a desumanização de todos inclusive dos poderosos”.

Nesse aspecto, Bell Hooks considerando pensamento o ato de amor político e de resistência:

Nós negros temos sido profundamente feridos, como a gente diz, “feridos até o coração”, e essa ferida emocional que carregamos afeta nossa capacidade de sentir e consequentemente, de amar. Somos um povo ferido. Feridos naquele lugar que poderia conhecer o amor, que estaria amando. A vontade de amar tem representado um ato de resistência... (HOOKS, 2000, p. 189).

Esse processo educativo a autora ressalta o contexto em seus efeitos de dominação do projeto de colonização e posteriormente o capitalismo leva a problematizar as relações estruturantes dos dominantes e não dominantes resultando na conscientização crítica das/os educandas/os.

A autora traz ainda uma reflexão sobre a noção de conscientização e como é concebida em seus estudos em diferentes sentidos, pois essa noção não é fixa muito menos estática. Como profere Freire (1966, p. 68), “O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência “intransitiva” é a limitação de sua esfera de apreensão”.

Diante da análise, a conscientização é compreendida como condição humana e dinâmica. Desse modo, deverá partir de um processo das relações cambiantes e não apenas ser resultado. Como explicita Freire (1966, p. 63), “a tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência”.

Sendo a conscientização uma noção ampla, Freire sugere em sua obra “Teoria como Prática Libertadora” as distintas tomadas de consciência, ou seja, como as pessoas respondem e analisam dados da realidade. Segundo Freire (1966), a consciência mágica ignora sem querer acreditar na realidade. Já a consciência ingênua acredita nos fatos conforme lhe agrada como mero expectador/a, no entanto a consciência crítica busca compreender os diferentes fatos como se dá a existência empírica.

As contribuições epistemológicas têm implicado na amplitude do sentido da conscientização, que também é defendida na sua obra “Pedagogia da Autonomia”. Como afirma Freire (1966, p. 54) “a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica”. Essa curiosidade epistemológica também é enfatizada por Hooks,

Desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática da liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamava de “conscientização” em sala de aula. Traduzi esse termo como consciência e engajamento críticos, entrei em sala de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos, não consumidores passivos” (HOOKS, 2017, p. 26).

Tanto Freire quanto Hooks enfatizam a educação democrática na concepção educativa que não apenas questiona o contexto, mas analisa e reflete as relações de poder no engajamento das pessoas e que resultam em transformações. Conforme autora,

Uma vez que o nosso lugar no mundo está sempre mudando, precisamos estarmos totalmente presentes no agora, se não estamos completamente engajados no presente, ficamos presos no passado e a nossa capacidade de aprender é diminuída (HOOKS, 2003, p. 201).

Portanto, analisar a importância e atualidade do pensamento freireano nos faz resgatar o passado para analisar o presente e ressignificar na perspectiva de construção do futuro. Isto implica em um desafio para desenvolver práticas educativas para além dos muros das escolas e universidades.

Sujeitos e Prática Educativa Popular em Direitos Humanos

Construir referenciais que identifiquem o ser humano como sujeitos de direito, que estimulem os sentidos da vida e renovem práticas culturais são perspectivas centrais no fazer formativo em educação popular *para e com* pessoas idosas. O fazer da relação educativa envolve a dimensão humanista da cultura (FREIRE, 1966). Como bem destaca a música de Dani Black (2015), intitulada Maior, “Eu sou maior do que era antes. Estou melhor do que era ontem. Eu sou filho do mistério e do silêncio. Somente o tempo vai me revelar quem sou”.

O cantor, na letra da música, constrói um elo em nossa reflexão ao apresentar o campo empírico da oficina de direitos humanos da Pessoa Idosa, realizada em Maio de 2019 e enfatiza como a pedagogia popular compõe-se de momentos pedagógicos, entre eles ao iniciar atividade, por meio da acolhida, que busca animar a participação e as relações entre as pessoas identificando-as com o contexto na qual estão inseridas. Além disso, dialogar com os teóricos acerca do envelhecimento corrobora como fenômeno social em distintas condições históricas, sociais, culturais entre outras.

Observa-se que diferentes marcas identitárias foram reveladas com base nas apresentações e nas fichas de inscrição reafirmando-os enquanto sujeitos singulares e plurais. Sendo 13

(treze) grupos e Associações da pessoa idosa de Olinda, que interagiram no processo educativo. Dos 31 participantes, 30 (trinta) foram mulheres e 1 (um) foi homem. Entre elas destaca-se a condição de serem idosas caracterizada desde a faixa etária dos 60 aos 93 anos. Outro aspecto autodeclarado foi à raça. Das quais foram 4 brancas, 16 pardas, 6 negras e 5 pessoas não responderam as fichas de inscrição. Quanto ao estado civil tivemos 9 (nove) casadas, 15 (quinze) viúvas, 6 (seis) solteiras, 1 (uma) divorciada e 1 (uma) pessoa não respondeu. Em relação à profissão concentra 12 (doze) domésticas, 7 (sete) aposentadas, 5 (cinco) professoras, 3 (três) costureira, 1 (uma) artesã, 1 (uma) vendedora e 2 (duas) não responderam destacando o homem.

Ao analisar as pessoas que não responderam, entre elas o homem revela o poder enunciado em sua complexidade considerar este silêncio enquanto componente integrante do discurso, no caso da questão de raça e outras dimensões não respondidas. Esse não dito, permite pensar o perfil acima revela que o segmento idosa/o representa características peculiares que discorrem sobre o envelhecimento numa perspectiva de construção social, contraditória e crítica da realidade. Segundo Teixeira,

O ponto de partida é envelhecimento e velhice nas suas expressões singulares; o de chegada, porém, é um processo biopsicossocial, multidimensional, complexo e heterogêneo, com algumas homogeneidades (TEIXEIRA, 2020, p.140-141).

Solange Teixeira compreende o envelhecimento das pessoas de forma diversificada. Desse modo, a pluralidade dos diferentes marcadores sociais, culturais, territoriais e raciais, que ao mesmo tempo se une ao marcador de geração, não ultrapassam as especificidades. Portanto, a complexidade remete à contingência e não ao olhar estático sobre os sujeitos.

Na linha de pensamento da autora, o caminho teórico-metodológico da pesquisa baseia-se na perspectiva social e crítica. Deste modo, os sujeitos do referido estudo superar o universalismo, isto é, os determinantes biológicos expressos em idades cronológicas. Na perspectiva de Freire (1996) de problematizar as concepções hegemônicas, apresentamos uma breve análise destas pessoas idosas na interação com a sociedade e seu lugar de sujeitos da história.

A partir do perfil das/os participantes, introduzimos o tema gerador desta investigação entrelaçando as falas das pessoas participantes¹⁵. Assim, buscamos resguardar nossos coautores pela ética na pesquisa. A seguir, algumas de suas narrativas com ênfase nas conquistas e preocupações no âmbito dos direitos:

-Meu sonho era ser enfermeira, mas por conta do destino não foi possível eu morava no interior e não tive oportunidade estudar. Então quero direito a educação. (CHIQUINHA GONZAGA)

-Aprender a ler. (Esta explicou que foi proibida de estudar e aprender pelo seu pai). (DANDARA DOS PALMARES)

- Viver a vida cada vez mais com saúde e nosso direito com mais respeito, carinho gentileza e educação. (CLARICE LISPECTOR).

Essas narrativas superam afirmações equivocadas de que as pessoas idosas reduzem a capacidade intelectual. Ao contrário, mostram a busca pelo aprendizado. Acrescente-se aqui a importância do direito à educação em diferentes sentidos e à promoção de uma educação que articula as condições de liberdade e de dignidade para todas as pessoas da sociedade. Como Freire adverte (2001, p.101), "Portanto, a perspectiva da educação em Direitos Humanos que defendemos, é esta, de

¹⁵ Com intuito de não as/os expor, os nomes das Idosas e Idoso, substituímos utilizamos por nomes de personalidades que ensinaram uma nova forma na cultura, na política e na educação, pensadoras e pensadores.

uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa”.

A luta por direitos e justiça social tem sido uma reivindicação histórica dos distintos movimentos da sociedade civil organizada a exemplo dos sem-terra, ambientalistas, mulheres, mulheres negras, entre outros. A pauta da educação preconiza o direito de continuar aprendendo. Direito é prática educativa por originar-se das experiências históricas e culturais das pessoas, em ser, em inserir e em intervir na sociedade (BRAGA; SANTOS; RAMOS, 2021). A construção coletiva do conhecimento em torno dos direitos e da construção da autonomia, destacando o que diz o Estatuto do Idoso, é constatada nas falas abaixo:

-Meu sonho é envelhecer com saúde sem ficar numa cama precisando dos outros. Até ficar bem velhinha com saúde peço a Deus todos dias. Para poder viajar e muito. (ANA NÉRI)

-Sonho com mais um dia para caminhar, andar com segurança. Teria outros sonhos, mas poder andar só e com segurança ao caminhar é importante. (TARSILA DO AMARAL)

-Meu sonho é possuir uma casa própria. (RUTH ROCHA)

-Com dias melhores para a 3ª idade como atendimento melhores na saúde e em todos os lugares pois a prioridade e só na palavra. E termos liberdade andar nas ruas, pois esta muito difícil por todos motivos. (CORA CORALINA)

-Uma melhor idade com saúde com boa visão, bons movimentos com braços e pernas para poder passear e participar das coisas boas. (NISE DA SILVEIRA)

Através das falas das idosas, a construção de autonomia não é estática e compreende marcadores sociais, econômicos e culturais que são bens materiais e imateriais. Ainda relaciona as condições de envelhecimento e longevidade embutidas em projetos políticos. Tal como Teixeira afirma (2020, p.114), “O envelhecimento não é apenas um processo marcado por diferenças e aparências, mas também por desigualdades sociais”.

Desse modo, problematizar a discussão da velhice como direito é percebê-la não como problema, mas como um alvo no qual o sistema capitalista globalizante vem cruelmente atingindo homens e mulheres do mundo. Como assegura Freire (1966, p.128): “O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia as malvadezes intrínsecas”.

As convicções políticas pedagógicas analisadas por Freire em “Pedagogia da Autonomia” destacam como as sociedades enfrentam contradições presentes na globalização neoliberal que procura ocultar os problemas e conflitos desresponsabilizando o estado e responsabilizando os indivíduos as/os expondo a situação de miséria e desigualdades sociais, raciais, de gênero em geração.

É possível observar que os conflitos, as práticas educativas dos movimentos sociais, em seu processo coletivo, é o componente essencial para desenvolver a ressocialização das práticas e mudanças que se desejam para uma educação emancipatória. Acrescente-se aqui outro elemento que é reafirmar o sujeito idoso em seu envelhecimento como fator agregador de valores nas relações sociais:

-Meu sonho é que todos possam viver em liberdade para em coletividade poderem se expressar e participar de uma vida ativa. (LELIA GONZALEZ)

-Mesmo idosa poder ainda participar do convívio social e ser feliz. Juntos somos mais fortes! (MARIA CAROLINA DE JESUS)

-Acabar com os preconceitos (todos) principalmente contra os idosos. Um Brasil melhor para todos. (ZUMBI DOS PALMARES)

-O meu sonho é ver todos os idosos sendo mais respeitados. Principalmente por todas as classes políticas e que tenha mais respeito por nós idosos nas áreas de saúde e segurança. (MARIA CLARA MACHADO).

As falas acima suscitam a condição ontológica do ser enquanto pessoas idosas onde os direitos perpassam os princípios da democracia no desejo de mudanças. Sendo assim,

faz-se necessário estarem em grupo para ter uma vida digna e superar as diversas formas de preconceitos. Como ressalta Freire (1996, p.36): “Faz parte igualmente de pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, e de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Nesse propósito, a prática educativa como direitos humanos possibilita o aprendizado consubstanciado através da educação popular. O que sabiamente Freire (1966) afirmou propondo os métodos diferentes de ensinar, os círculos de cultura que atualizamos em roda de diálogo a fim de afastarmos a hipótese de formação mecânica, colocando o homem e a mulher em seu pensar crítico no mundo.

As contribuições da educação popular na formação de pessoas idosas

Uma coisa é certa: a nossa ancestralidade continuará na memória dos nossos descendentes enquanto pudermos lembrar e levar adiante os seus princípios. Seja bem-vindo, Luther! (SOBRAL, 2018, p.48).

Cristiane Sobral extrai de seu baú de memórias a narrativa da chegada de seu filho e na preocupação reverencia o passado para orientar seu filho com ensinamentos e valores a serem passados de geração em geração. Nossa intenção de referenciar nossos mais velhos e mais velhas, evocando as memórias coletivas, é exaltar o papel significativo da educação popular em suas possíveis contribuições.

Nas falas abaixo, percebe-se a primeira contribuição à conquista de autonomia coletiva a partir da percepção enquanto sujeitos de direitos:

Maria Erivalda dos Santos Torres; Maria Aparecida Vieira de Melo (Org.)

Buscando nossos direitos, se apropriando das leis, se organizando em grupos para nossa luta ser mais forte. (SIMONE DE BEAUVOIR)

A violência ao idoso é muito frequente nos lares e faz necessário nossa união em grupo para ajudar. Mas é preciso ter garantia que o Estado garanta proteção aos idosos. (MALALA YOUSAFZAI)

A liberdade de expressão, poder se falar e fazer denúncia. O Estatuto do idoso as leis que defendem nós seres humanos. Como simbologia o grupo cantou uma ciranda. (FRIDA KAHLO)

O lugar de fala é um lugar de pertencimento étnico, gênero e geração vêm se constituindo no auto amor acerca do processo de envelhecimento, mas não de forma romantizada, mas compreendendo os desejos, os conflitos e reivindicações por justiça social.

A segunda contribuição, a prática educativa nas características da dialogação leva a interagir a natureza física, mental e emocional da vida das pessoas. Como afirma Freire (1966, p.78) “A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem”. Percebemos então que o despertar para os problemas foram aguçados pelos grupos, conforme os extratos abaixo:

Descobrimos palavras novas que tem ação. E controle social é reivindicar, fiscalizar. (MICHELLE OBAMA)

É compartilhar poder entre nós e o Estado. É no caso das políticas, a coleta de lixo, a saúde pública. (ANASTÁCIA)

E isso, controle social é muita coisa! Eu não sabia que tinham esse poder de cobrar. (LUIZA MAHÍN)

Mas, se um país não for democrático não acontece o controle social. Por que é a maneira da sociedade se posicionar frente aos governos. (TEREZA DE BENGUELA)

As discussões em torno dos direitos humanos enquanto estudo empírico trouxe a metodologia da educação popular diante da formação na ação pois a preparação para a

V Conferência Municipal da Pessoa Idosa de Olinda, realizada em 2019¹⁶ permitiram diálogo sobre a realidade e debater o Estatuto do Idoso numa consciência crítica, formularam propostas. Perceberam a importância e fortaleceram em grupos.

No começo encontramos dificuldade, mas o debater em grupo faz agente entender melhor as coisas. (IRMÃ DULCE)

Descobrir que a gente pode discutir coisas serias e ao mesmo tempo brincar, se divertir. (CLEMENTINA DE JESUS)

Debater em grupo faz entender melhor, através da troca de experiência.

(NELSON MANDELA)

O respeito a pessoa idosa é tudo. E que uma das lutas é ter moradia, acessibilidade e lazer para agente. (MADRE TERESA DE CALCUTÁ)

Ao refletir as narrativas das idosas e do idoso, percebemos que são sujeitos sociais que permitem aprender novos saberes, no caso do idoso ao expressar a importância de debate em grupo, a troca de experiência elementos fundamentais da educação popular comprometida e, que provoca a participação com a perspectiva de efetivar os direitos do povo, dentre eles o da pessoa idosa, pois promove a satisfação, a alegria e o prazer em debater temas que lhes tragam a conquista de aprendizados.

Portanto, trazer as experiências da formação das idosas e idoso é indispensável neste estudo. As possíveis contribuições da educação popular são oportunidades de refletir acerca das marcas que as pessoas, em seus discernimentos, trazem sobre seus direitos, ocasionando reflexões que até então eram desconhecidas.

¹⁶Com o tema “Os desafios de Envelhecer no Século XXI e o Papel das Políticas Públicas”.

Considerações

O lugar educativo como princípio da educação popular tem história e em cada contexto vem se configurando novos sentidos e sujeitos em suas necessidades. A partir das práticas educativas, vislumbra-se a possibilidade das pessoas idosas inserirem e integrarem novos aprendizados—exercitando princípios democráticos como o diálogo, a escuta e a participação ativa que melhoram os processos sociais de representatividade enquanto lideranças.

Deste modo, o pensamento freireano tem sido pertinente para os dias atuais pois traz o referencial metodológico da educação popular e os direitos humanos como temas fundamentais. No entanto, os temas geradores não são fixos. Por isso, o compromisso dos profissionais em educação que buscam auto formação devem estar permanentemente atentas/os à relação educativa considerando o sujeito em suas singularidades e pluralidades. Em consideração às particularidades do silêncio, é possível significá-lo em cada período, ou seja, alocar que o sujeito pesquisado e sujeitas trazem uma gama de subjetividades e expressões em suas múltiplas significações. Nesta direção, os relatos das idosas e do idoso possivelmente apresentam o discurso o direito em aprender, em ser sujeito social e em produzir com a satisfação através da participação das oficinas. Portanto, o artigo pretendeu oferecer elementos para se pensar em possíveis contribuições da educação popular para a—aproximação de conceitos fundantes do Direito humano com ênfase no processo de envelhecimento.

Referências

BLACK, Dani. Maior. Album *Dilúvio* (2015).

BRAGA, Graça Elenice doa Santos; SANTOS, Maria José dos; RAMOS, Adilson dos. Mulheres Negras e Direitos Humanos: Educação Popular no giro do Esperançar. **Revista Direito e Práxis**. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/62745/39995>

BRASIL. **Política Nacional do Idoso**. Lei nº 8.842. Brasília, 04 de janeiro de 1994. 3.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1966.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

HOOKS, Bell. Educação democrática. In: **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Fernando Cássio (org.). 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

SANTOS, Ana Nery dos; MARTINS, Elizangela Maria; SILVA, Wenderson, Ferreira da. Centro de Desenvolvimento e Cidadania. In: MARTINS, Elizangela Maria; PAIVA, Sálvea de Oliveira Campelo e, SILVA, Vanessa Paloma de Lima. (orgs.). **Observatório ILPI.26 em tempos de pandemia**: Uma articulação em defesa dos Direitos das Pessoas idosas. Curitiba, 2021.

SOBRAL, Cristiane. **Espelho, Miradouros, Dialéticas da Percepção**. 2. ed. Brasília: Texeira, 2018.

TEIXEIRA, S. M. Envelhecimento, família e políticas públicas: em cena a organização social do cuidado. **Revista Serviço Social**, São Paulo, n. 137, p. 135-154, jan./abr. 2020.

AS NOSSAS ESCRIVÊNCIAS TECEM LIBERDADES: A TRAJETÓRIA DO COLETIVO MULHERES DO LER

Veronica Cunha

Introdução

Pensar a educação freireana é pensar na liberdade. É usar um conta-gotas de esperança, mas é seguir plantando sonhos possíveis, como o próprio mestre Paulo Freire já nos disse. Já nos diz! Aprendemos que é através do pronunciamento que os homens vão existindo e nutrindo a sua humanidade. Cada vez que o ser humano se pronuncia no mundo, modifica-o. Os sujeitos, fora da relação de dominação, falam a sua palavra, comprometem-se com a sua causa e isso é um ato de coragem (Freire, 1996). Nesta perspectiva, muito se tem discutido sobre quem são os sujeitos da EJA e suas inter e intra relações pessoais nos ambientes de aprendizagem, de forma horizontalizada. Essas interações perpassam pela autoestima dos educandos e educandas, na melhoria da qualidade de ensino que se almeja para esta modalidade, da sua socialização em prol da otimização das aprendizagens. Por isso, esta discussão consubstancia-se por evidenciar a trajetória e ações do Coletivo Mulheres do Ler, contribuindo a partir de práticas didático-pedagógicas para a alfabetização de mulheres que se encontram em vulnerabilidade social em Queimadas/RJ.

Reflexiona-se, neste sentido, como os educadores e educadoras vem tratando a autoria nesta importante fase de convivência entre sujeitos tão heterogêneos e de sua participação nas salas de aulas, já que espelham também a forma da ação curricular traçadas pelo projeto que a escola realiza e que sobremaneira acabam por refletir na prática pedagógica pela relação EU Outro -Mundo, evitando-se, assim, conflitos entre docentes e discentes. Nesta perspectiva, intrigamos dialogar sobre como esse processo tem se desenvolvido nos

espaços não-escolares, haja vista que existem muitas experiências por todo o Brasil nos movimentos sociais, ONGs, igrejas, dentre outros.

Restreppo (2000), afirma que não podemos permitir a separação entre a razão e a emoção, pois isto resultaria num produto do torpor e do analfabetismo efetivo que nos levaria um império burocrático e generalizador que desconhece por completo a dinâmica dos processos singulares. Dado que nossas cognições são determinadas por fenômenos de dependência e interdependência, por cruzamento de gestos e corpos. Há complexidade no exercício da docência basicamente pelo fato de que uma ação feita com e para pessoas exige muito esforço e preparação humana do educador, como afirmava Paulo Freire (1996). Um profundo movimento de interação transforma a sala de aula em um espaço deste movimento.

O encontro do professor com os alunos, dos alunos com os alunos, dos alunos com o

conhecimento, tendo a afetividade o eixo desse movimento, pode estreitar a relação professor /aluno e aprendizagem, sempre com o respeito às diferenças e às expectativas dos discentes e

perpassado pela consideração das experiências de vida e de leituras de mundo.

Freire (1996, p. 14), já nos orientava dizendo que ensinar exige rigorosidade, mas “[...] como resultado da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, pois implica necessariamente o respeito de um pelo outro”. Entretanto, isso não significa que a afetividade não deva fazer parte da atividade curricular do/a educador/a de jovens e adultos. Ao contrário, o professor deve descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Ser afetivo, nesse contexto, é ser extremamente humanista, visto que o próprio autor supracitado adverte que o ato de educar é também um ato de amor.

Esta atitude pedagógica se propõe a entender que cada gesto, cada palavra, cada atitude direcionada ao aluno transforma-se em sentimento primário próprio do homem, que aguçá a humildade em busca da superação do egoísmo, das desigualdades e dos preconceitos. Na educação freiriana o amor passa a ser fundamental para que todos os homens e mulheres, seres inconclusos, estão em constante aprendizagem, como processo de aperfeiçoamento e tomada de consciência do mundo que os circunda. Esse amor, essa amorosidade, perpassa pela qualidade do trabalho desenvolvido. Não se pode dizer – se amoroso numa prática de ensino descomprometida.

Quando o educador dá uma atenção mais humanizada ao educando, como por exemplo, compartilhar com a turma de que hoje é o aniversário de alguém e que deseja dar-lhe os parabéns, ou que comunica que o netinho de uma aluna nasceu, o educador cria elos afetivos de intercomunicação entre os sujeitos na sala de aula ou nos espaços de aprendizagem criando-se um clima de respeito e apreço entre todos. Na verdade, há implicitamente, também, aprendizagem e socialização que enriquece e valoriza a vida, em favor do crescimento individual, pois estudos comprovam que quando os alunos valorizam o objeto ocorre aprendizagens significativas. Cria-se um envolvimento afetivo profundo quando se tem identificação com o mediador, nesse caso, o professor/a professora. Segundo Restreppo (2000), a ternura é uma forma de desburocratizar o conhecimento, convertendo sua produção e conservação numa prática de autoconhecimento.

Afeto vem do latim *affetare* quer dizer ir ao encontro de (Cunha, 2010). O educador expressa – se numa prática afetiva deve ir ao encontro da necessidade do aluno. Isto não quer dizer que o professor precise violentar a sua personalidade. Ser afetivo não significa ser piegas. Ser afetivo é importar – se. Paulo Freire (1996, p. 15), afirma que “educar não é um momento de arrogância imperial, visto que o conhecimento é

dependente, descentralizado e singular”. Educar não se faz para o outro, mas com o outro. O professor não é o dono do saber, porque o conhecimento não está aqui nem ali, nem no sujeito nem no objeto, mas no lugar intermediário, lugar de interação e da construção conjunta de sujeitos singulares. Assim, considera-se que os educandos são sujeitos em devir, mas carregadores de outros saberes e experiências de vida como bem esclarece o autor ao afirmar que é no diálogo que “o sujeito que se abre ao mundo a aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão permanente em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 106).

Essa gente, aqui compreendida como termo carregado da essência de humanidade, é mestra em viver. Eles já leem o mundo muito antes de lerem a palavra. É um povo que caminhou e sobreviveu apesar da falta de escolarização. Somente um ser humano repleto de afetividade correlacionada com a rigorosidade do compromisso social, pode estender a mão. Não é caridade. É consciência de justiça social, ou de injustiça social, quem sabe, para aqueles que ainda trabalham com a consciência ingênua nas leituras de mundo, ou seja, limitam-se na captação da realidade, na apreensão dos fatos vividos e experimentados da vida de seus educandos, chegando-se até a concepção de senso comum de que devem ser aceitos como destino inerentes a cada um deles. Com a amorosidade freireana, supomos que o ato de escrever e inscrever-se torna-se mais profícuo e esperançoso. O texto-vida nasce e encarna no papel.

Carolina Maria de Jesus (2014) um dia disse que tratar com amabilidade os outros era a verdadeira revolução. Afirmou também que não gostava do mundo como ele era e que iria transformá-lo. Nós também não gostamos. Modificá-lo tem sido o nosso desafio. Fazendo perguntas, pesquisando, lendo, ainda que a asfixia social seja uma barreira cotidiana para quem

nasce mulher, preta e pobre (CARNEIRO, 2020). Portanto, é na parceria amorosa com pessoas do esperarçar, tais como os sujeitos centreirianos de Pernambuco e do mundo, que vamos nos movimentando e nos constituindo seres mais humanos, amando e criando um mundo onde os sujeitos da educação de jovens e adultos, dentro e fora da escola, escrevam as suas palavras e se inscrevam no mundo a partir das suas escrevivências.

Dito isto, apresentamos o Coletivo Semeando Sorrisos, que começa em 2011 com um trabalho de atendimento às famílias em situação de vulnerabilidade social em Queimados / RJ. Em 2016, inicia-se um trabalho com mulheres, na perspectiva de autocuidado: maquiagem, cabelo, turbantes, tranças, roda de terapia comunitária integrativa, bazar solidário, dentre outras ações. Com as enchentes que mais uma vez castigaram a baixada fluminense do Rio de Janeiro em 2013, aliado ao conceito de vínculos de comunidade em Freire (1996) e no conceito de amor como forma de cuidado de Bell Hooks (2021), formamos uma parceria com algumas instituições e passamos a organizar rodas de conversas, a fim de analisar criticamente a situação de múltiplas violências que nós mulheres vivemos na cidade, buscando perceber como a experiência compartilhada entre elas “ trabalhava para explicar a mágoa e fazê-la ir embora”, transformando lágrimas em ações de impacto no território (LUCINDA,2018, p.19).

Conhecendo nossas ações

Considerando que muitas mulheres eram analfabetizadas¹⁷ ou estavam em processo de letramento literário, formou-se uma turma de Educação de Jovens e

¹⁷ Conceito apresentado por Ellen Oléria na música Antiga Poesia, explicando o processo em que os sujeitos são colocados numa situação de não alfabetização pela desigualdade social

Adultos no bairro São Roque, na Igreja do Evangelho Quadrangular e, o que seria inicialmente uma atividade da turma sobre o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo, tomou uma dimensão tão significativa, configurando-se em um encontro mensal de estudo.

Nestes encontros fomos apresentadas à literatura de autoria de mulheres negras. Também discutíamos empoderamento, cidadania, afroafetos, territorialidade, antirracismo e outros. Toda a movimentação abriu uma reflexão sobre o quanto seria importante que os textos dessas mulheres fossem publicados. Desta maneira, uma das pedagogas voluntárias do Coletivo e neta de Dona Irene (uma lavadeira respeitada na cidade), lança-se ao desafio de reunir os escritos, convocá-las e organizar uma coletânea chamada Mulheres do Ler. O projeto integrou não só as mulheres das oficinas, mas agregou vozes potentes da cidade que, devido a sua atuação em diversos espaços formativos: escolas, igrejas, universidades, terreiros, empregadas domésticas, contadoras de histórias, dentre outros, já tinham um fio pra entrelaçar nessa tessitura.

Em Educação como Prática de Liberdade, Paulo Freire (2020) afirma categoricamente qualquer relação que nos silencie, que não nos permita dizer a nossa palavra já é por si mesma violenta. Nosso grupo de mulheres era apenas uma mostra do que o sexismo e o machismo fazem conosco. O Coletivo Mulheres do ler crescia e se fortalecia exatamente na ideia de romper silenciamentos. Era urgente que todas percebessem, ainda que cada um em seu tempo, o quanto a violência marcava cada uma delas.

Trazemos aqui um trecho do lindo posfácio com o qual Amanda Guerra nos presenteou no volume 1 da antologia Mulheres do ler (2020), que resume a beleza desse coletivo corajoso, pois, o que une e reúne essas mulheres, para que juntas possam se constituir como um

coletivo e reivindicar suas vozes? Fazer uso de suas histórias, produzir suas escrevivências, dizer suas palavras? O que as torna irmanadas, de forma que reflitam sobre si e descubram formas de se dizer? Que força poderosa as impele a expor suas vozes? Entranhas, utilizando a palavra escrita, transformando esse registro em potente semente? (...) o fio que borda essas vivências, a tinta que pinta essas páginas: coragem!

Escrevemos essas linhas, sim, escrevemos com as Mulheres do ler, na perspectiva de reunir outras escrevivências, de ouvir outras mulheres da Educação de Jovens e Adultos não-escolar, de compreender como os textos de autoria negro-brasileira tocam os corações delas, como poesia, a arte, reverbera e tira meninas-mulheres dos quartos de despejo da vida. Assim aconteceu com Bitita, assim como aconteceu com muitas outras. A leitura não é o único lugar, mas é o lugar onde Linas, Carolinas, Veronicas, Vandas, Betânias farão as suas vozes ecoarem. É preciso que ouçamos o que as mulheres têm a dizer. É preciso pronunciar (FREIRE, 1996).

Publicar textos de mulheres pobres e pretas nos permite criar um incômodo e provocar uma educação literária que saia dos moldes da casa-grande. É uma forma de contrariar os papéis pensados para as mulheres pretas, em especial (EVARISTO, 2018). As autoras nos colocam um presente marcado pelo passado que precisa ser reescrito. É uma história silenciada, um não dito, dito. A escrevivência talvez provoque esse engajamento que Bell Hooks apregoa. Essa denúncia de que haverá um lugar na História para a escrita, enquanto existir alguém motivado à leitura (CUNHA, 2020).

Convocadas por Freire (2020), quando nos diz que devemos romper com o mutismo e nos fazermos a partir da vivência comunitária, no dia 30 de abril de 2022, lançamos o terceiro volume de Mulheres do ler – Amar é um ato de coragem, uma edição especial, em homenagem a Bell Hooks, escritora estadunidense que se autodenominava discípula de Paulo Freire. Ocupamos o teatro Delcy de Souza. Um pequeno

espaço em um bairro pobre da cidade, mas que viabilizaria a presença das mulheres do ler, seus familiares e amigos/as. Era preciso viver, “como um ser criador e recriador que através do trabalho vai alterando a realidade” (FREIRE, 2020, p.162).

O livro *Mulheres do Ler III – Amar como um ato de coragem* é resultado do fomento pela Lei Aldir Blanc de incentivo à cultura. A obra reúne cerca de 70 mulheres da baixada fluminense, do Rio de Janeiro, de outros estados do Brasil e até da Suíça, onde hoje reside a artista plástica queimadense Yones Malacrida. Essas mulheres desenham coletivamente o conceito de pedagogia da teia. Um movimento lindo onde em um trabalho, não se sabe mais onde/quem começou ou não se pode precisar onde terminou; muito menos destacar qual é o fio mais importante (CUNHA, 2021).

A Baixada Fluminense, área do Rio de Janeiro, ainda tão marcada pela exclusão e achatada entre este processo de povoamento e globalização, carece de estudos sobre a organização de ações bem-sucedidas seja na EJA escolar, bem como na EJA não escolar. Pretendemos dialogar sobre como se desenvolveu o trabalho literário das Mulheres do ler dentro de um universo em que os/as trabalhadores/as docentes precisam não só resgatar a formação humana nas suas práticas, mas também desenvolver conhecimentos e habilidades a fim de atender às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo (CUNHA, 2021). Desta forma, seguimos quebrando os muros que insistem em nos marginalizar e lutamos para continuarmos espalhando as nossas escritas pelo mundo. Assim como Conceição Evaristo (2019), também não nascemos com livros à nossa volta. Entretanto, as palavras borbulham como uma potente água em ebulição e, não deixando o medo do difícil nos paralisar, como nos ensina Paulo Freire, estivemos no Theatro Municipal do Rio de Janeiro, entrando como escritoras convidadas e reescrevendo aquele espaço elitista e branco com os nossos corpos-texto. Aquele

espaço nunca mais será o mesmo. É isso que acontece quando uma mulher preta se movimenta (DAVIS,2018).

A sociedade atual precisa e deve debater o racismo, conhecer suas consequências e trabalhar de maneira sistemática e profunda numa comunidade antirracista. É ele que nos alija. O racismo não nos permitiu enxergar para além das subalternidades. Como diz a escritora Sandra Remígio (2020) não nos sonharam. Essa é uma tarefa árdua, que exige um permanente movimento de se reinventar e montar novas estratégias de enfrentamento. Djamilia Ribeiro em "Pequeno Manual Antirracista" (2019, p.50) nos sinaliza que o racismo é estrutural, é um sistema de opressão que nega direitos e cria desigualdades latentes e profundas no nosso povo. Compreender e agir contra tais elementos é algo fundamental e urgente. As mulheres são alicerces importantes para estruturação desse pensamento antirracista.

No Brasil, tal temática ganha novos contornos no início da década de 1970, com o Movimento de Mulheres Negras (MMN), cujas pautas se basearam em cinco temas fundamentais, que são: legado de uma história de luta; interligação entre gênero, raça e classe; combate aos estereótipos ou imagens de controle; atuação como mães, professoras e líderes comunitárias; política sexual. Nesse movimento de afirmação teremos a ação de um grupo expressivo de mulheres como: antropóloga Lélia Gonzalez; a historiadora e ativista pelos direitos humanos de negros e mulheres; Beatriz Nascimento - socióloga Sueli Carneiro; a escritora Conceição de Evaristo; a socióloga Vilma Reis; a Maria Escolástica da Conceição - ialorixá Mãe Menininha do Gantois; a vereadora Marielle Franco; a filósofa e escritora Djamilia Ribeiro e de muitas outras mulheres negras que trouxeram/trazem o foco das discussões para a processo de invisibilização e exclusão do povo negro e tais reflexões nos convocam a variadas formas de enfrentamento: político, filosófico, religioso.

É importante salientar porque distinguir os interesses e as necessidades das mulheres negras frente as de outras mulheres brasileiras ainda é algo importante, aqui sem distinções de classe social, local de nascimento, profissional, estado conjugal e outras. Nesse ponto, reconhecer como mulher negra brasileira é uma questão de estabelecimento de identidades. O contexto histórico nos mostra como são elas que mais sofrem o apagamento de seus corpos-escrita. Nega-se o direito de vir a ser. Portanto, a ideia desse artigo é dialogar com as participantes deste projeto, na perspectiva de perceber como a publicação dos textos produzidos nas oficinas, provocados pelos textos literários contribuem para um novo sobre elas mesmas e podem criar outras histórias. Bem na perspectiva do que nos diz Adiche (2010, p. 17)

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas são incompletos. (...) As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar, mas também. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

Conclusão

Neste caminho, urge que identifiquemos para além das possíveis contradições inerentes ao trabalho docente na Educação de Jovens, práticas educativas de leitura literária que afirmem a educação numa perspectiva de transformação social.

Gostaríamos de retomar a memória afetiva do que ocorreu em 2021, quando muitas dessas mulheres entraram pela primeira vez na Bienal Internacional do Livro do Rio de Janeiro. E entraram como autoras. É relevante e gratificante integramos a constituição de um coletivo de mulheres negras, que tem como objetivo comum a implementação de uma sociedade com direitos mais igualitários, que grupos ainda

classificados como minoritários alcancem visibilidade e assumam mudanças nesse estado de coisas. A luta antirracista é de todos (as). Faz-se necessário que nos comprometamos com um ato de ler e escrever vinculado a uma forma de se inscrever no mundo (SALES, 2014).

Iniciando 2022, o grupo segue com a divulgação do livro Mulheres do ler -volume III em homenagem a Bell Hooks. As mulheres foram desafiadas a falar sobre o amor como um ato de coragem. Sendo assim, cumprindo a sua missão potencializadora de pensamentos críticos e práticas de transformação da sociedade, as mulheres deste coletivo acompanham as pegadas deixadas pelo mestre Paulo Freire:

A esperança nasce do coração mesmo da pedagogia que tem o oprimido como sujeito. Pois ela implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história. E ao mesmo tempo anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais radiante e espiritualmente mais humanizador (FREIRE,2013, p.35)

Nesta perspectiva, muitas dessas mulheres do ler vão rompendo barreiras e criando seus próprios lugares nos espaços. São experiências de novos empregos, processos de autoestima, criação de empresas, retornos aos estudos, inclusive mestrados e doutorados, haja vista que a autora deste trabalho, mulher do ler e ex-empregada doméstica, hoje é doutoranda no PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, na perspectiva de reunir outras escrituras, de ouvir outras mulheres da Educação de Jovens e Adultos, de compreender como os textos de autoria negro-brasileira reverberam ações em outros espaços e tiram outras mulheres dos quartos de despejo da vida.

Quando Duarte (2018) fala de escrevivência, afirma que diante das histórias que incomodam, a escrevivência quer justamente provocar a fala, provocar essa escrita e provocar a denúncia. É preciso que a educação libertadora, aquela que se movimenta no sentido de promover a ruptura com um sistema eurocentrado, uma quebra do pacto com práticas educativas que insistem em dizer a palavra do outro e não permitir que os sujeitos se inscrevam no mundo. Pensar essa educação como prática de liberdade é criar possibilidades de engajamento (HOOKS, 2017).

Em momentos tão difíceis quanto os que vivemos atualmente, facilmente nos vemos desencorajados, esperança fica num limite de tênue de falta de visão do mundo, os desafios e as lutas parecem mais fortes que qualquer das nossas ações, Leonardo Boff no prefácio do livro *Pedagogia da Esperança* de Paulo Freire nos chama para reflexões.

A esperança nasce do coração mesmo da pedagogia que tem o oprimido como sujeito. Pois ela implica

Uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história. E ao mesmo tempo anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador (BOFF, apud FREIRE, 2013, p. 06).

Somos “Marias” de todos os cantos e seguimos nessa construção. O grupo está com outras atividades vinculadas com a divulgação do livro e sendo assim cumprindo a missão potencializador de pensamentos críticos e práticas de transformação da sociedade. E, seguindo o legado freireano, marcamos o tempo ensinando e aprendendo sempre.

Referências

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.**

1ª edição - São Paulo:

Companhia das Letras, 2010.

CARNEIRO, Sueli. Escritos de uma vida. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

CUNHA, Eugênio. Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. 2ª edição Rio de Janeiro: Wak Editora. 2010

CUNHA, Veronica (Org.). **Mulheres do Ler.** Rio de Janeiro; Conexão 7, 2020.

CUNHA, Veronica. Dos Jardins da Fiocruz aos corredores de uma escola pública na Baixada Fluminense: repensando os conceitos de educação e trabalho na Educação de Jovens e Adultos em Queimados. Rio de Janeiro: Editora Conexão 7, 2021.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante.** São Paulo, Boitempo, 2018.

DUARTE, L.C; Côrtes, C e Pereira, A.R.M (orgs). **Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo.** 2ª edição Belo Horizonte:Idea, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade.** Belo

Horizonte: SCRIPTA 13, 2º sem. 2009. p.17-31.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 47.ed. atual - São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido/** Paulo Freire. 1.ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** Paulo Freire. 1.ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas.** São Paulo: Elefante, 2021.

JESUS, C. M. de. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada**. 10^o edição São Paulo: Ática, 2014.

LUCINDA, Elisa. **Vozes guardadas**. 1^a edição. Rio de Janeiro: Record, 2016.

RESTREPPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1.Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019b.

SALES, S. R. & PAIVA, J. **As muitas invenções da EJA. Arquivos Analíticos de Políticas**

Educativas, v. 22, n. 58, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n58>. Dossiê Educação de Jovens e Adultos. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva. 2014.

O **Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas** é uma sociedade civil sem fins lucrativos, com finalidade educativa e cultural que se propõe a manter vivas as ideias de Paulo Freire, educador pernambucano, referência no Brasil e no mundo. Sua contribuição para a Educação foi oficialmente reconhecida pela Lei nº 12.612/2012 como Patrono da Educação no Brasil. O Evento ao reverenciá-lo comemorou, também, em 2016 seus 95 anos de nascimento.

Fundado em 29 de maio de 1998, o Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas teve seu estatuto oficializado em novembro desse mesmo ano. A UFPE solidária com os objetivos deste Centro, compreendendo o seu papel, para uma educação crítica, inclusiva, democrática, assim como, entendendo que a filosofia e pedagogia freireana é atual e profícua, apoia desde o início suas iniciativas. Perenizar as ideias de Paulo Freire é fundamental, para sua terra natal e para o mundo. Vale salientar ter sido esta Universidade berço em que Paulo Freire desenvolveu seu sistema educacional. A sede do Centro Paulo Freire está localizada no Centro de Educação no Campus da UFPE.



ISBN: 978-65-87824-21-5

