



100 ANOS DE PAULO FREIRE...

DA LEITURA DE MUNDO À EMANCIPAÇÃO DOS POVOS

volume 1



**Maria Erivalda dos Santos Torres
Maria Aparecida Vieira de Melo
(Orgs.)**



editora

centro

PAULO FREIRE

ESTUDOS E PESQUISAS



**100 ANOS DE PAULO FREIRE...
DA LEITURA DE MUNDO À EMANCIPAÇÃO DOS POVOS**

Vol. 1

**100 ANOS DE PAULO FREIRE...
DA LEITURA DE MUNDO À EMANCIPAÇÃO DOS POVOS**

Vol. 1

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

**Editora do Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Recife/PE
2022**

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

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)**

100 anos de Paulo Freire-- [livro eletrônico] : da
leitura de mundo à emancipação dos povos /
organizadoras Maria Erivalda dos Santos Torres,
Maria Aparecida Vieira de Melo. -- Recife : Centro
Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2022.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-87824-09-3

1. Educação - Finalidade e objetivos
2. Educadores - Biografia 3. Freire, Paulo,
1921-1997 - Crítica e interpretação 4. Pedagogia -
Brasil - História I. Torres, Maria Erivalda dos
Santos. II. Melo, Maria Aparecida Vieira de.

22-108344

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Freire, Paulo : Pedagogia : Educação 370.1

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Copyright © 2022. O livro pode ser baixado gratuitamente em formato digital de qualquer lugar do mundo entrando na página www.centropaulofreire.com.br/e-books/digitais.

2022. Escrito e produzido no Brasil.

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
Inez Maria Fornari de Souza	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
Mírian Patrícia Burgos	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Instituto Paulo Freire de Portugal
Ricardo Santos de Almeida	IFAL, UFAL/NUAGRÁRIO, Prefeitura Municipal de Porto Calvo/AL e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Dedicamos este livro a todas as educadoras e educadores que
lutam e acreditam em um mundo mais justo.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Maria Erivalda dos Santos Torres: Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (1997) e graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru (1988). Coordenou o Fórum Estadual de EJA/PE e o Fórum Regional do Agreste Centro Norte. Atualmente é Presidente do Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas, Recife/PE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas.

E-mail: erivaldatorres@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5577041654762304>

Maria Aparecida Vieira de Melo: Doutora em Educação pela UFPB (2020). Mestra em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE/FUNDAJ (2015). Pedagoga pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2010). Especialista em: Psicopedagogia (2012); Gestão Pedagógica (2013); Educação em direitos humanos (2014), Educação do campo (2015), História e cultura dos povos indígenas (2015), Tecnologias e artes (2019). Atualmente é Diretora Pedagógica do Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas, Recife/PE. Líder do Grupo de Pesquisas: Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GPEPEPF/UFRN), Pesquisadora do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais da Universidade Federal de Alagoas (NUAGRÁRIO/UFAL), Pesquisadora do Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais (LENTE/UFRN), e do Grupo de Estudo e Pesquisas Discursos e Imagem Visual em Educação (GEPDIVE/UFPB). Interesses em: Educação do campo, educação popular, movimentos sociais, processos educativos, interdisciplinaridade. Formação de professores. Gestão pedagógica e Políticas educacionais. Livros didáticos. EJA. Transdisciplinaridade. Estágio supervisionado.

EAD. Análise Arqueológica do Discurso (AAD). Pedagogia Social.

E-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6705733173478276>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6288-9405>.

SUMÁRIO

PREFÁCIO Ricardo Santos de Almeida	12
APRESENTAÇÃO Maria Erivalda dos Santos Torres Maria Aparecida Vieira de Melo	15
EIXO 1 - EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS	21
A CENTRALIDADE HUMANA NAS RELAÇÕES ENTRE AS GENTES: LIBERDADE, EMANCIPAÇÃO E POÉTICA DA VIDA Tânia Maria Goretti Donato Bazante José Everaldo dos Santos	22
OS CÍRCULOS DE CULTURA ONLINE NA PERSPECTIVA FREIREANA: REFLEXÕES PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo André Gustavo Ferreira da Silva Flávia Tereza da Silva	35
CIDADÃO DO MUNDO: ANDARILHAGENS DE PAULO FREIRE POR INÉDITOS VIÁVEIS ENTRE BRASIL E PORTUGAL Mabel Solange de Figuerêdo Cavalcanti Edilson Nazaré da Motta	56

A UNIVERSIDADE POPULAR DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE ECOLOGIAS DE SABERES	76
Erick Morris Júlia Benzaquen Joana Santos	
REFORMA AGRÁRIA E REFORMA URBANA: DIREITOS DOS POVOS ORIGINÁRIOS, DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS E DA CLASSE TRABALHADORA	95
Joelma Letícia Cruz de Lima Adiliane Valéria Batista Francelino Danielle Charles Castro	
A PRÁTICA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES	114
Alessandra Maria dos Santos Reginaldo José da Silva	
AS LUTAS HEGEMÔNICAS PELA CONSTITUIÇÃO DO POVO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE PAULO FREIRE E ERNESTO LACLAU	131
Gilberto de Araújo Moreira Jefferson Evanio da Silva Gustavo Gilson Sousa de Oliveira	
EIXO 02 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI	150

- O BOM COMBATE EM DEFESA DA ESCOLA
DEMOCRÁTICA E ANTIRRACISTA: DIÁLOGOS COM
PAULO FREIRE SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS 151
Dayse Cabral de Moura
Targélia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque
Fernanda da Costa Guimarães Carvalho
- FÓRUM MUNICIPAL DOS ESTUDANTES DA EJA:
CONSTRUÇÕES VALIDADAS PELAS ATRIZES E ATORES
SOCIAIS NO PAÍS DE CARUARU 172
Maria Erivalda dos Santos Torres
Maria Joselma do Nascimento Franco
- EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS EM ESPAÇOS DE
RESTRICÇÃO E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL E
EM PORTUGAL A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA
FREIREANA 190
Eudes Pavel Saraiva de Souza
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado
Solange Regina Holanda Lasalvia

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

PREFÁCIO

Estimados leitores convido-lhes à leitura dos estudos e pesquisas que aqui se encontram socializados e destaco a sensibilidade educacional expressa por atos coletivos e solidários em diferentes comunidades educacionais. Ao adentrarmos em diferentes territórios educativos, permitam-se conhecer diferentes contextos socioespaciais que permeiam e alicerça-se na perspectiva de uma educação transformadora e emancipatória no campo e na cidade, evitando-se dualidades ou segregações, conduzindo-nos à dialogicidade e problematizações de experiências e reflexões teóricas e socioeducativas por participantes no XI Colóquio Internacional Paulo Freire, em 2021.

Emanada pelas carências e necessidades do povo a Educação Popular no Brasil tem como intuito reafirmar através de processos educativos, dentre eles a importância da escolarização, dos aspectos teórico-práticos que considerem as territorialidades e métodos de ensino, a valorização de diferentes lugares como instâncias socioterritoriais dos indivíduos e coletivos que buscam se reencontrar utilizando-se de práticas sociais que conduzem a transformações proativas. Neste sentido, os estudos que se encontram socializados nesta obra contribuem para despertarmos e confirmarmos a efetividade das ações dos movimentos sociais de luta por acesso a terra, a água, a moradia, e, sobretudo pela dignidade das relações humanas e que os processos de ensino-aprendizagem estejam em plena conexão com os saberes e vivências da população dando-lhes sentido a valorização aos diferentes conhecimentos. Assim sendo, o ato de freirear atravessa as práticas e as reflexões contidas nos estudos aqui socializados afirmando-se a práxis como força motriz rumo a consciência espacial cidadã em contínua (re)construção.

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

Ainda encontramos-nos em protagonismo socio-histórico permeado pelo enfrentamento a pandemia do SARS-CoVs-2 que acometeu e ainda acomete diferentes pessoas de diferentes contextos pela Covid-19 e afastou e limitou sonhos e o desenvolvimento socioeducacional das comunidades educacionais em todo o território nacional reafirmando e aprofunda a ainda existente desigualdade socioespacial brasileira. Destarte, as contribuições dos estudos que aqui são socializados evidenciam a necessidade de um despertar e mobilização social permeado pela educação a luta por acesso a educação com qualidade com materiais, recursos e mídias para que essa transformação se (i)materialize.

Será pela justiça social, que ainda lutamos para que os estudos e pesquisas superem o entendimento da Educação de Jovens e Adultos, por exemplo, na condição subserviente ao mercado de trabalho, mas que essa modalidade de ensino possa por metodologias de ensino ressignificar e dar sentido aos aprendizados sobre diferentes objetos de estudo científicos e que estes estejam conectados às vidas individuais e coletivas dos sujeitos e lhes permitam a compreensão das dinâmicas da vida e do mundo do trabalho para superarmos a condição alienante do sistema econômico que nos usurpa o protagonismo social aspecto reafirmado durante a pandemia supracitada, que em função de desgovernos prevaricados que debilmente sabotou diferentes políticas públicas educacionais que poderiam, caso fossem operacionalizadas, diminuir entraves e prejuízos de aprendizagem.

Consubstanciando-nos dos preceitos básicos da Educação Popular os diálogos aqui socializados em artigos científicos que evidenciam a necessidade ética e a busca por equilíbrio conduzindo os leitores a variadas reflexões sobre as implicações de nossas ações educativas em diferentes contextos, bem como que as relações socioterritoriais se fortaleçam pelas diferentes expressões de solidariedade e nos conduza rumo à

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

transformação social reafirmando o respeito pela dignidade humana.

Ricardo Santos de Almeida

Maceió, Alagoas, dezembro de 2021.

E-mail: ricardosantosal@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5955679764505968>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1266-2557>.

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

APRESENTAÇÃO

Maria Erivalda dos Santos Torres¹

Maria Aparecida Vieira de Melo²

Sentimo-nos felizes por poder esperarçar junto a muitos que, assim como nós, acreditam em uma educação para liberdade e que emancipe as pessoas. É um grande privilégio participar do projeto da construção desta obra intitulada **100 ANOS DE PAULO FREIRE... DA LEITURA DE MUNDO À EMANCIPAÇÃO DOS POVOS**, assim como, podermos apresentá-la.

Essa é uma publicação que muito nos orgulha primeiro porque estamos celebrando o Centenário do grande educador Paulo Freire, que completaria seus 100 anos de vida, se aqui estivesse conosco, em 19 de setembro de 2021.

E por acreditarmos que muitas são as pessoas que lutam e pesquisam para que haja uma educação crítica onde a leitura do mundo vai perpassar a leitura da palavra, de forma amorosa e humana.

Esse foi um chamado à dialogicidade e à criticidade de pessoas que vieram dos diferentes territórios e países, distintos, que se juntaram ao Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas, por ocasião do XI Colóquio Internacional Paulo Freire. Foram quatro dias de muita boniteza, de 16 a 19 de setembro de 2021, de forma híbrida. Dentre todas as ações propostas e realizadas tivemos 21 mesas de diálogos distribuídas em dez

¹Presidenta do Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas. Professora aposentada. Coordenadora do Fórum Regional da Educação de Jovens e Adultos.

²Professora do departamento de educação da UFRN/CERES. Diretora pedagógica do Centro Paulo Freire – estudos e pesquisas. Líder do grupo de estudos e pesquisas da educação em Paulo Freire. Coordenadora do curso de licenciatura em pedagogia pela UABTEC/UFRPE.

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

eixos temáticos. Do total **dez** serão contempladas nesta obra. Para chegarmos até aqui um longo caminho foi percorrido na escrita do texto e também na apresentação e debate em formato de mesa de diálogo, onde muitos contribuíram para que houvesse êxito e construção de novos conhecimentos. Esse também é um momento de agradecimento a todas as pessoas que mediaram as mesas e todas que participaram com muita responsabilidade na monitoria para que tudo se realizasse com sucesso.

A primeira parte traz a abordagem do **eixo 01 “Educação Popular e Movimentos Sociais”**, que nos faz refletir sobre a refundamentação da educação popular e sua epistemologia, seus processos pedagógicos, a pesquisa-ação e os círculos de cultura. Bem como, as experiências formativas em diversos espaços. A segunda parte nos revela a beleza tratada no **eixo 02 – “Educação de Jovens e Adultos no século XXI”** nos levando a refletir sobre a história da educação de jovens e adultos, as práticas pedagógicas, os Fóruns de EJA, os sujeitos da EJA, as políticas educacionais da EJA, formação de professores, material didático, as campanhas e programas para EJA, a permanência/evasão escolar, as questões de gênero, as diretrizes curriculares, pareceres e resoluções em torno da modalidade, educação prisional, educação profissional e PROEJA.

A primeira parte **Educação popular e movimentos sociais** proporciona um contributo da liberdade, da emancipação, do diálogo e da esperança da pedagogia freireana que se inicia com o texto **A centralidade humana nas relações entre as gentes: liberdade, emancipação e poética da vida** de Tânia Maria Goretti Donato Bazante e José Everaldo Santos, apresenta a incansável busca pelo inédito viável em que homens e mulheres dialogam que a vida é a centralidade humana. Desta forma, possibilitam dialogar com a ação

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

transformadora que apresenta a educação libertadora em uma tríade da formação humana que é dizer, sentir e agir.

O texto **Os Círculos de Cultura online na perspectiva freireana: reflexões para repensar a educação no contexto da pandemia** da autoria de Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo, André Gustavo Ferreira da Silva e Flávia Tereza da Silva apresenta uma reflexão em torno dos Círculos de Cultura freireanos como espaço-tempo para a formação dos sujeitos sociais, problematizando, de modo específico, a sua realização em ambiente virtual. Outro aspecto é o contexto da pandemia da Covid-19 que exigiu que todos os setores da sociedade buscassem alternativas para desenvolver suas atividades, pressionados pela necessidade de distanciamento social para evitar o contágio e a propagação do vírus. A busca é pela emancipação do sujeito social.

O artigo intitulado **Cidadão do Mundo: Andarilhagens de Paulo Freire por inéditos viáveis, entre Brasil e Portugal** de Mabel Solange de Figuerêdo Cavalcanti e Edilson Nazaré Dias Motta vem ressaltar um pouco da educação, cidadania, transversalidade e o coletivo que é tão caro nas obras de Paulo Freire. Propõe um diálogo com pensamento de Paulo Freire e as práticas dos autores a partir da sua terra o Brasil. As experiências que compõem uma narrativa histórica e social que vai sendo biografada nos encontros e aprendizagens que interligam e atravessam o processo da caminhada deles onde Paulo Freire vai se constituindo referência e norte para subsidiar as ações formativas de educadores nas escolas públicas.

Uma excelente reflexão é o texto **A Universidade Popular dos Movimentos Sociais e a construção de ecologias de saberes** de autoria de Júlia Benzaquen, Joana Santos e Erick Morris, que vem nos falar da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) como um espaço de tradução intercultural e de articulação das lutas anticapitalistas, antipatriarcais e antirracistas, e de diferentes setores sociais, tais como de

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

ativistas de movimentos sociais, artistas engajadas e acadêmicas militantes, numa elaboração de alternativas contra-hegemônicas de construção e validação do conhecimento.

Essa universidade surge de uma proposta do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, no contexto do Fórum Social Mundial, no esteio da educação popular e do pensamento de Paulo Freire.

Para aguçar a leitura e a pesquisa que trata das injustiças sociais trazemos o texto **Reforma agrária e Reforma urbana: direitos dos povos originários, das comunidades tradicionais e da classe trabalhadora** Joelma Leticia Cruz de Lima, Adiliane Valéria Batista Francelino da Silva e Danielle Charles Castro que vem tratar da divisão justa da terra como direito universal de todos os cidadãos. Essa luta faz parte do processo emancipatório dos sujeitos individuais e coletivos.

Entender a prática da educação popular não é fácil. Essa é a proposta do texto intitulado **A prática e os desafios da Educação Popular em espaços escolares e não escolares** Alessandra Maria dos Santos e Reginaldo José da Silva que nos leva a refletir que os desafios para a prática da educação popular não se restringem aos apenas espaços escolares. Estão presentes também nos espaços não escolares, como ONGs, movimentos sociais, sindicatos, associações, dentre outros que aplicam a educação popular e enfrentam os desafios que a mesma seja mantida.

O último texto do primeiro bloco, em um número de sete, intitulado **As lutas hegemônicas pela constituição do povo na educação brasileira: encontros e desencontros entre Paulo Freire e Ernesto Laclau** de Gilberto de Araújo Moreira, Jefferson Evanio da Silva e Gustavo Gilson Sousa de Oliveira vem trazer uma fervorosa reflexão da Pedagogia freireana, teoria do discurso, educação popular e populismo. O texto busca debater como os trabalhos de Paulo Freire, no campo da Educação, e os trabalhos de Ernesto Laclau, na Teoria Política, podem

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

oferecer recursos teórico-analíticos produtivos para investigar e elaborar leituras aguçadas sobre as lutas em torno dos projetos de constituição do povo no cenário atual da educação brasileira. É uma proposta de emancipação do povo que sempre esteve no centro de projetos modernos de educação no Brasil, como também de disputas que mobilizam a prática de política pública para a educação brasileira.

O segundo bloco desta obra é composto de três belíssimos textos do **eixo 02 – “Educação de Jovens e Adultos no século XXI”** que dará sequência ao oitavo texto que tem como título **O bom combate em defesa da escola democrática e antirracista: diálogos com Paulo Freire sobre a Educação de Jovens e Adultos** das autoras Dayse Cabral de Moura, Targélia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque e Fernanda da Costa Guimarães Carvalho. Elas trazem como eixo central a reflexão da educação de jovens e adultos, a dialogicidade e a prática docente antirracista. Trata-se de refletir sobre algumas categorias do pensamento freireano e suas contribuições para os modos de conceber e praticar a Educação de Jovens e Adultos, no contexto atual da governança brasileira. É a luta por justiça e emancipação.

O segundo texto desse eixo e nono da obra que se intitula como **Fórum Municipal dos Estudantes da EJA: construções validadas pelas atrizes e atores sociais no país de Caruaru** de Maria Erivalda dos Santos Torres e Maria Joselma do Nascimento Franco vem levantar questões sobre os Fóruns de EJA dos estudantes, direito à educação, território de formação para os educadores e educandos. Chama a reflexão que a Educação de Jovens e Adultos, ao longo da história do país, evidencia o insuficiente empenho do Estado na promoção de políticas que garantissem o direito de todos à educação. Pauta que a luta atual pela EJA vai além da dívida social a ser reparada pelo Estado, mas acontece, principalmente, para afirmá-la como um direito. Traz o surgimento do Fórum dos

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

Estudantes da modalidade e que estes se constituem como uma articulação de diversos atores que se propõem a discutir temas como: alfabetização, formação de professores, qualificação profissional de jovens e adultos, direitos assegurados, participação dos estudantes dentre outras temáticas.

Para fechar esta obra trazemos o artigo **Experiências educacionais em espaços de restrição e privação de liberdade no Brasil e em Portugal a partir de uma perspectiva freireana** de autoria de Eudes Pavel Saraiva de Souza, Joaquim Luís Medeiros Alcoforado e Solange Regina Holanda Lasalvia. O trabalho retrata a socialização de relatos de experiência educativas vivenciadas no cárcere no Brasil e em Portugal, alicerçado na pedagogia Freireana, tendo como referência a experiência do estado de Pernambuco, em particular da Escola Estadual Irmã Dulce, no que diz respeito ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCF), vivenciado na unidade de ensino em 2019. Trata-se de uma abordagem da prática pedagógica, da educação de jovens e adultos no sistema penitenciário dos dois países.

São dez textos que subsidiarão a pesquisa daqueles que estudam com muito afinco o pensamento freireano e acreditam na emancipação dos povos, como fomos chamados a refletir com o tema do XI Colóquio Internacional Paulo Freire “da leitura do mundo a emancipação dos povos”. Sendo assim, não deixando de acreditar que “inéditos viáveis” são possíveis fazemos um convite a leitura dos textos que expusemos nessa trajetória da escrita e leitura. Tenham uma boa leitura e pesquisa!

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

EIXO 1



EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS

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

A CENTRALIDADE HUMANA NAS RELAÇÕES ENTRE AS GENTES: LIBERDADE, EMANCIPAÇÃO E POÉTICA DA VIDA

Tânia Maria Goretti Donato Bazante³
José Everaldo Santos⁴

INTRODUÇÃO

A construção de uma proposta em que nos desafiemos a colocar as ideias para dançar, numa mesa, com elementos do pensamento de Freire a partir dos diálogos com suas pedagogias, entre elas a da indignação, da esperança, do diálogo e conflito, nasceu do desejo de promover (re)encontros entres gentes que desejam aproximar-se do pensamento desse grande homem e educador pernambucano que ganhou o mundo dizendo sua palavra com boniteza e amorosidade. (FREIRE, 2000a)

Nessa direção, é nossa intenção proporcionar momentos em que circulando os debates provados nessa mesa de diálogos, venhamos a celebrar a alegria do (re)encontro com a simplicidade do pensar a vida, as relações em suas múltiplas expressões, mediados pelo ensinamento freireano que se constitui na prática da ação-reflexão-ação com vistas à consolidação de uma práxis libertadora. (FREIRE, 2000a, 2009)

E, nas andanças desses pensamentos que nos abrigam, temos ainda como intenção nos dizeres de nossas palavras à luz da palavra que, em Freire, precisa se materializar ao ponto máximo da coerência, seguir provocando estudos desse grande

³ Professora da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste. Doutora em Educação (UFPB). tania.bazante@gufpe.br

⁴ Professor da Autarquia Educacional do Belo Jardim – AEB. Mestre em Educação (UFPE). everaldo.santos@prof.aeb.edu.br

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

homem que dedicou larga e importante produção ao legado da área da educação e aos processos de formação de professoras e professores, dos desafios presentes no ato de ensinar, da andança com o conhecimento estabelecido entre trocas de experiência numa atitude relacional posta a uma condição da vida humana, considerando que o dito e o feito sejam uma coisa só!

Nessa dança, que consideramos poética, cirandando entre palavras, emoções, sonhos e gentitudes, buscaremos tecer fios de amorosa solidariedade fraterna no sagrado movimento da vida frente aos processos de formação humana, bem como contribuir com o necessário movimento de fortalecimento do lugar desse homem para a história da educação brasileira, com uma produção de conhecimento que levou suas teorias a um impacto de reconhecimento internacional.

O desafio de vivenciar diálogos a partir do pensamento de Freire nos coloca vários elementos para a centralidade de nossas ações como, por exemplo, dançar a vida a partir de um movimento que se afirma na realidade e que continua presente na sociedade, comprometido na busca da superação de perversas práticas que estabelecem relações sociais marcadas pelas desigualdades em espaços diversos da vida humana. (FREIRE, 2000b, 2009)

No fio dessas considerações iniciais pensamos e sentimos que seguimos convidando as pessoas a viver mais uma experiência de dialogicidade esperançosa que à sombra do pensamento do patrono da educação brasileira e pernambucana nos leve para muitas outras andanças na poética da vida.

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

A VIDA HUMANA COMO CENTRALIDADE: DIZERES PARA OUTRA RELAÇÃO ENTRE GENTES

Não sou esperançoso por pura teimosia mas
por imperativo existencial e histórico. (2020, p. 14)

Pensar e sentir a vida implica os atravessamentos e as múltiplas leituras em diferentes tempos, contextos e movimentos dos seres sociais. Uma reflexão que nos remete para um novo jeito de pensar e agir nos dias de hoje, considerando as tensões de um mundo em crise, marcado por projetos conservadores e com frágeis princípios éticos e políticos. (FREIRE, 2000a, 2009)

Esse processo nos revela fortemente as urgências da compreensão de sociedade construída a partir das trocas culturais, da relação homem-mundo-conhecimento, com as relações entre as gentes enquanto fortalecedoras, cada vez mais, do papel pedagógico e político, criando na dança da vida a problematização dos traços de uma existência que vem gritando os imprescindíveis processos de uma vida humana que respeita a diversidade e as diferenças como marcas de um mundo complexo. Nessa direção, Freire nos inspira em *Pedagogia da Esperança* ao dizer "Acho que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa "gentetude" (2020, p. 64).

No fio desse pensamento encontramos a liberdade de (com)viver democraticamente entre os iguais e diferentes como nosso maior desafio quanto à vivência na sociedade contemporânea, um convite ao revisitar, cotidianamente, nossas próprias compreensões sobre a (e)terna dança com o conhecimento e as pessoas. Inspirando-nos na poética da vida, no chão da poesia popular, a poetisa Mabel Cavalcanti no seu cordel, escrito em 2020 *FREIREANDO COM A VIDA- Diálogos*

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

humanitários de Educação e Esperanças, escreve em uma das
umas estrofes:

“E assim a cada encontro
Vamos nos conscientizando
Que é aprendendo com o povo
Que vamos nos libertando
Em comunhão e diálogo
Aprendendo e ensinando”

Somo levadas e levados à urgência de perceber a relação entre o conhecimento e as pessoas que participam de sua produção, o lugar e a produção da cultura como tessitura de um movimento que marca a trajetória humana. Nessa dança, o enfrentamento aos processos de desigualdades se configura na coragem para a superação de conhecimentos construídos em lugares absolutizados e que negam o produzido por pessoas diferentes e de formação em ambientes diferenciados. (FREIRE, 2000b, 2009)

As questões instaladas em que estabelecemos a dança na teia da vida, nos colocam diante de espaços de formação do ser que vai imprimindo a pertinência de construções reflexivas e propositivas na direção de uma sociedade que, democrática, efetiva o movimento de uma aproximação entre as diferenças e uma vivência saudável entre as diversas linguagens, expressões. E Freire nos traz em sua poética da vida:

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de

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

ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si (FREIRE, 2020, p. 25).

Essas questões expressam as inquietações que nos inspiram nesse momento em que, os espaços sociais e as práticas nele vividas nos dizem o quanto o reconhecimento da pessoa em sua dignidade humana só se efetiva a partir do reconhecimento de sua capacidade de participar dos processos de construção das políticas e de elaborar as propostas e projetos, numa relação que toma o lugar de seres sociais na medida em que se constituam em proposição de pares solidários.

Em nossa compreensão essa vivência traz em sua necessidade a perspectiva de uma educação libertadora que proporcione um olhar e um agir capaz de estabelecer o exercício constante da criticidade na leitura do mundo, do fortalecimento da sensibilidade nas relações humanas e a vivência cotidiana da criatividade para as transformações sociais. Delineia-se, ainda, o desafio de perceber a construção de um lugar de produção de gentes onde sejam vivenciadas propostas e práticas que colocam a vida como centralidade ética, estética e educativa, semeadora de uma formação pautada no princípio da emancipação.

A sociedade precisa, cada vez mais, vivenciar processos de convivência humana que ampliem as possibilidades de acesso e reconhecimento de que somos seres com diferentes grupos, que marcados por situação de pobreza extrema, por condição de cor, raça e etnia, por diferenciações na condição física ou cognitiva, por escolha política, religiosa ou de orientação sexual, entre tantas outras possibilidades, supere a lógica de pensamento e prática limitante uma vez que o que e coloca na centralidade da vida é a capacidade de ter coragem

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

e atitude para fortalecer, na dinâmica da vida, a diversidade social, cultural, política e ética. Pois,

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 2020, p. 15).

Esse caminho pode ser o esperar embalado nas relações que sendo dialógicas se constroem a partir de relações democráticas e participativas, num estreitar processo de entrelaçamento político, ético e estético. É reconhecer a capacidade do “Ser Mais”, pois estar mergulhado nos movimentos em que desejamos produzir mais vida e dignidade significa nele produzir cultura, o que, por sua vez, exige que as relações tecidas se constituam a partir das vivências que são partilhadas num fio condutor solidário e colaborativo.

Nessa direção, se apresenta o encontro com a compreensão de que a vivência das relações são, sobretudo, sociais e se vinculam entre as gentes numa centralidade que não tem como ser pendular ou oposta, numa lógica em que ora podemos ser humanamente generosos, ora no extremo do ser perverso, cruel. E mais uma vez a poetisa Mabel Cavalcanti nos versos do seu cordel aqui já citado anteriormente, nos inspira:

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

“Todo cidadão do mundo
Vem do chão do seu quintal
Assim nos diz Paulo Freire
Nos lembrando que afinal
O dialogo liberta e une”
Vencendo assim todo o mal

Nunca foi tão necessário e urgente falar sobre humanização quanto no cenário atual, visto que temos uma crise planetária, onde as relações entre as pessoas são destruídas; marcadas por trações de discurso de ódio, onde a desigualdade social e outras formas de violência imperam, sendo por sua vez consequência de um tempo tensionado por projetos conservadores e de um governo que banaliza a vida. Uma sociedade da informação potencializada por fake news e negacionismos, produzidos num escala assustadora. Por isso mesmo “Nas situações-limites, mais além das quais se acha o “inédito viável”¹, às vezes perceptível, às vezes, não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa.” (2020, p. 15-16)

Somos desafiados à vivência de situação em que se faz necessária uma postura crítica e propositiva diante da vida, do fortalecimento de sua dignidade, de seu posicionamento ético e crítico, da compreensão da indissociabilidade entre educação e política como temos tão fortemente marcada nos escritos do Freire. Assim, ampliar o sentido e o significado do conhecimento é contribuir na construção de uma sociedade mais humana, onde haja lugar para cada uma, cada um. . (GADOTTI; FREIRE, GUIMARÃES, 1995; FREIRE, 2000a, 200b, 2009)

Na esteira dessas pontuações é possível estabelecer o quanto vivenciar educação como processo de humanização, é afirmar que sua boniteza, se localiza no desafio de responder

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

às demandas que o contexto lhe apresenta. Dessa feita a humanização é uma tarefa da nossa espécie, visto que a humanização precisa se fazer. Freire nos inspira, também, que a educação corresponde ao esforço, pessoal e coletivo, de construir o ser humano na sua inteireza, no momento das *situações-limite* encontrar o *inédito-viável*, uma tarefa que cabe a toda sociedade. Com o avanço das experiências humanas, a humanização se dá pela transformação, pois a mulher e o homem vão se constituindo pela sua adaptação não passiva, transformando a natureza e, por conseguinte, construindo-se, transformando-se, ao transformar. (GADOTTI; FREIRE, GUIMARÃES, 1995; FREIRE, 2009)

Freire (2009) ao problematizar o lugar e a importância dos processos educativos, ao nos trazer a *“Pedagogia do Oprimido”* nos provoca de maneira crítica e reflexiva construir, nas agendas de luta, o lugar de uma relação que dialógica se efetiva problematizadora e transformadora. E não distante, o reencontro com essa pedagogia, ao escrever pedagogia da esperança, nos amplia os desafios que circunstanciados demandam (re)olhar práticas já vivenciadas e fortalecer as mudanças e o princípio da liberdade mediados pelo exercício da autonomia e da não discriminação.

Nesse momento, para nossa propositura, vai se construindo um movimento estético que busca situar a boniteza do ser gente, que do chão das nossas vivências se tece grandes e novas teorias que podem fundamentar nossas ações do mundo. A isso chamamos, com toda ousadia que nos reveste, do movimento da poética da vida. (FREIRE, 2000a)

Nas andanças de suas pedagogias no alerta para as dicotomias que podem instalar, nas embrionárias vidas humanas, os elementos que podem encorpar atitudes antidialógicas, autoritárias e que, desligadas da realidade, fortalecem os processos e as relações de desigualdades sociais. (FREIRE, 2009)

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

Pensar a presença da mulher e do homem no mundo, atentando para os efeitos perversos da modelo de sociedade em que vivemos, vai coreografando uma proposta pedagógica que precisa se configurar no reconhecimento da cidadania das pessoas que oprimidas, têm seu pertencimento ferido e capturado quando deveria ser elemento central da ideia força de uma pedagogia dialógica, esperançante.

Trazer a valorização do saber popular, o respeito à linguagem e a cultura de um povo, são marcas desse movimento que sendo para o enfrentamento e para a superação dos pensamentos limitantes e opressores, se instalam as forças de resistência e (re)existência. Pois, assim seremos cada vez mais capazes de quebrar a lógica das forças brutais de processos desumanizadores que inventam formas de manter as vozes silenciadas e em obediência, frente à banalização e naturalização do que é dito como verdade, sem espaço de contestação.

A força da luta popular, mediada pelos processos de educação como humanização e libertação, se efetivam por sua vez em processos emancipatórios. É um que fazer que corporifica o pensamento crítico, aquele que vem marcado pela boniteza da leitura do mundo, da afirmação do ser que ao construir uma consciência crítica e comprometida do seu lugar nas dimensões social e política, se afirma enquanto sujeito transformador da sua realidade.

METODOLOGIA

A dinâmica da proposta para a realização desta mesa foi organizada a partir de uma abordagem qualitativa de estudo, ainda que não seja um trabalho de pesquisa, demanda a identificação de sua abordagem. Pois exercitar a curiosidade epistemológica e realizar estudo bibliográfico foi o tom do

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

caminhar para a tessitura desse texto que pautou a proposta da mesa.

Como é sabido, em tempos de pandemia da COVID-19 e da vivência frente às exigências dos protocolos de segurança, o distanciamento e isolamento social foram intensos e marcados por momentos de flexibilização. Diante dessa realidade, nós fizemos a construção desse trabalho a partir de momentos de estudos individualizados e depois rodas conversas/debates pela plataforma Meet ou Zoom.

Nos momentos de estudos individualizados cada um de nós, autora e co-autor, utilizamos um caderno/arquivo de anotações que nos ajudaram na construção da escrita deste artigo. Nos momento de debate, fizemos confrontos de ideias e estabelecemos conexões entre os escritos de Freire nos três (03) livros que definimos para o estudo, tomando como eixo norteador para o trabalho, mas também, estabelecemos relações com ideias presentes em outros livros do autor estudado, motivo pelo qual os demais livros estão compondo as referências no final do artigo.

Os encontros para o debate, realizados pelas plataformas citadas acima, foram feitos em quatro encontros aos sábados pela manhã, com duração de duas horas para cada livro. E levamos aproximadamente três meses nesse reencontro com os livros, que também foram trabalhados por nós no grupo de estudos que temos do projeto de extensão que somos coordenadora e coordenador o *Freireando com a Vida*.

Durante nossos estudos outro movimento que fortaleceu a sistematização das leituras e debates para escrever o artigo, foram convites para rodas de diálogos com temáticas como “DIÁLOGOS FREIREANOS: Paulo Freire e a prática pedagógica na Educação Básica”, com professores e demais participantes de uma escola de Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco aqui no Agreste do estado, e a participação em mesas de

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

eventos internacionais. Um exercício de sistematização e aprofundamento das obras estudadas.

CONCLUSÕES

Discutir mecanismos para viabilizar o processo de formação potencializador do exercício da participação, desafia a educação a perceber que as lutas e a exigência por uma proposta centrada na ética da vida têm jeitos diferentes de pensar, sentir e fazer viver as políticas, princípios e diretrizes em que a pessoa com deficiência tem exigido o direito de fazer parte.

Durante muito tempo as práticas vivenciadas durante a formação entraram na arena das dualidades como quantidade e qualidade, teoria e empiria o que nos remete a este pensamento dicotômico e excludente. Estabelecem reflexões sobre o quanto um paradigma dominante encontra sua crise nas necessidades de se afirmar cada vez mais no poder, imprimindo conflitos e contradições que os coloca em declínio em sua própria interioridade epistêmica, explicativa e mensuradora. Elementos percebidos na dimensão dualista e totalitária.

Conceber a existência a partir de uma perspectiva solidária implica no processo de participação como atitude de presença nos processos de elaboração e tomada de decisão. Significa ter o direito de estar presente nos espaços de luta e de formação para legitimar sua presença no mundo. Esse movimento tem sido uma busca complexa e de muitas investidas na ocupação de espaços políticos, uma vez que para afirmar-se precisa superar a imagem de ser de minoridade.

Os estudos que realizamos fortalecem nossa atitude de indignação diante dos processos de perseguição e crueldade da vida humana. A partir das reflexões apresentadas nosso desejo foi tornar possível perceber e fortalecer a problematização da

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

realidade social na qual estamos inseridos, mas como agentes transformadores, como protagonistas de mudança.

Assim sendo, reiteramos que é preciso perceber a necessidade de criar estratégias possibilitadoras de um processo humanização crítico, reflexivo e criativo, tecendo esse movimento como uma vivência solidária e não solitária. Entender que o conhecimento a ser socializado não é recompensa no final da jornada, mas mola propulsora no entendimento de sua própria existência e de nosso papel na sociedade.

Então, tomando o panorama posto no retrato de desigualdades sociais que circundam os tempos, espaços e contextos, precisamos identificar quais as marcas que evidenciam o jeito de colocar grupos vulneráveis nas rotas das discriminações étnicas, sociais, políticas, econômicas, religiosas, entre outras. E, a partir de um posicionamento que nos faz questionar que projeto de sociedade queremos defender, fazer a tomada de decisões, reconhecendo o as pessoas como pertencentes a comunidades de seres humanos, que se humanizam em comunhão.

Fomos, à medida que (re)estudávamos os livros para a escritura desse artigo, estabelecendo aproximação entre o que é estar sempre na grandeza dos encontros entre gentes, potencializando o zelo e a amorosidade em respeito ético na tessitura das teias da vida, aonde cada ponto vai organizando cotidianamente, a ruptura de práticas centradas em construções hierárquicas e verticalizantes, absolutas e incontestáveis.

Nossas andanças trançaram fios que, mesmo frente ao emaranhado de nós e pontas soltas das dores dos tempos de hoje, apenas nos fortaleceram quanto ao estabelecimento das ligaduras das emergências das lutas e da importância dos pensamento de Freire para nossa formação.

Desta forma, nossas construções sobre essas questões oportunizaram um olhar ampliado em nossa concepção de

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

pesquisador, pesquisadora. As aprendizagens se tornam significativas e seguem na direção da contribuição, trazendo um prumo coerente diante de um reconhecimento sobre a importância em se compreender a pesquisa como uma construção inovadora que confira relevância e sentido na academia, mas, sobretudo que estabeleça outros vínculos com a realidade social.

A emergência quanto à mudança de concepções e atitudes vem sendo uma atitude de compromisso com a obra, a vida e o lugar das epistemologias construídas no pensamento de Paulo Freire. Aprender a afirmar da “palavra pelo exemplo”, nos impulsiona a ser pessoas de luta e na luta, a exercitar a superação de vozes silenciadas, a ser comprometida e comprometido com a dinâmica da vida como o lugar da paixão pelas agendas humanas e humanizadoras.

REFERÊNCIAS

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 27 ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

_____. **Pedagogia da Indignação: carta pedagógica e outros inscritos**. São Paulo: UNESP, 2000b.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

OS CÍRCULOS DE CULTURA ONLINE NA PERSPECTIVA FREIREANA: REFLEXÕES PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo (UFPE)

André Gustavo Ferreira da Silva (UFPE)

Flávia Tereza da Silva (MST)

INTRODUÇÃO

As comemorações do centenário de Paulo Freire têm ocorrido paralelamente ao contexto atual de pandemia causada pelo coronavírus que apresenta à educação diversos dilemas, sobretudo, impossibilitando as aulas presenciais na Educação Básica e no Ensino Superior, como também atingindo todos os meios sociais. Essa realidade também impossibilitou encontros formativos e socioculturais em espaços de educação não formal. Diante disso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST- PE) em parceria com o Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas, coletivamente pensaram a oferta do “Curso Paulo Freire, o Educador do Povo”. A proposta visou comemorar a existência centenária da vida e da obra do educador pernambucano, refletindo o seu pensamento como um farol que ilumina a realidade com problematizações e um processo de tomada de consciência das situações limites da sociedade brasileira rumo à construção de caminhos para se alcançar os inéditos viáveis.

Neste sentido, este estudo tem como objetivo refletir sobre os Círculos de Cultura online e suas potencialidades para a formação dos sujeitos sociais. Parte-se da concepção de Círculo de Cultura na perspectiva freireana em diálogo com as TICs, de modo específico, com a utilização de grupos de Whatsapp, Meet, plataformas Streaming e a plataforma do

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

YouTube. As plataformas digitais tornaram-se, assim, espaço de trabalho, encontros e aprendizagens, realizados de forma remota. Tomando como referencial teórico o pensamento de Paulo Freire acerca dos Círculos de Cultura, concebidos como espaço-tempo dialógico para a construção coletiva de conhecimentos, o artigo apresenta uma reflexão sobre a dinâmica dos Círculos de Cultura no ambiente virtual realizado integralmente de forma remota, como recurso pedagógico que articula Aulas e Círculos de Cultura online, em semanas alternadas. Tomou-se como caminho metodológico a pesquisa participante e a descrição crítica, articulando os olhares e vivências em torno dos Círculos de Cultura com o pensamento de Freire.

O artigo foi desenvolvido a partir destes três eixos: 1. Os Círculos de Cultura: história e contextos; 2. Os Círculos de Cultura nos espaços das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs; e 3. Os Círculos de Cultura na experiência do Curso Paulo Freire: o Educador do Povo.

OS CÍRCULOS DE CULTURA: HISTÓRIA E CONTEXTOS

A história dos Círculos de Cultura remonta ao início dos anos 60, quando o jovem educador Paulo Freire estava envolvido na criação do Movimento de Cultura Popular (MCP) e coordenava o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC-UR), atual Universidade Federal de Pernambuco (COSTA, 2016). Os Círculos de Cultura, como atesta Costa (2016, p. 46), “nasceram de um movimento social, o MCP, e refletem a crítica que o movimento fazia à estrutura escolar tradicional, bem como aos valores da cultura em geral, alienante, propagada pela sociedade”.

Uma das primeiras experiências exitosas de Círculos de Cultura foi realizada no Centro de Cultura D. Olegarina, na comunidade do Poço da Panela, no bairro de Casa Forte, em

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

Recife (ARY, 1962), quando o professor Freire, junto com outros educadores do MCP, executaram um programa de alfabetização de adultos, com procedimentos pedagógicos que logo depois ficaram conhecidos como Método Paulo Freire. Em seguida, outra experiência tomou corpo e ganhou maior projeção nacional e internacional: o projeto de alfabetização de adultos realizado no sertão nordestino, mais precisamente na pequena cidade de Angicos, na região central do Rio Grande do Norte. Tal iniciativa, levada a termo por Freire juntamente com um grupo de educadores e estudantes universitários, marcou para sempre não apenas aquela comunidade, mas a história da educação brasileira nas décadas seguintes (LYRA, 1996).

Atendendo ao convite da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte para pensar um projeto-piloto de alfabetização no interior do estado, Paulo Freire aceitou o desafio, com a condição de que tivesse autonomia para contratar os coordenadores e alfabetizadores e não houvesse interferência político-pedagógica e ideológica na concepção e execução do programa (LYRA, 1996). Em dezembro de 1962, o trabalho teve início, com um estudo acerca da situação socioeconômica e educacional, partindo do levantamento do número de sujeitos não alfabetizados do município e a pesquisa acerca do universo vocabular da comunidade. A ideia era que deste universo seriam destacados as palavras e temas geradores. O Círculo de Cultura substituiu, desse modo, a sala de aula, instaurando uma dinâmica que correspondia melhor ao propósito de Freire: a promoção de uma educação emancipadora.

Nesta perspectiva, os participantes do processo educativo posicionavam-se no espaço na forma da figura geométrica do círculo, possibilitando que todos se olhassem e se vissem, configurando, assim, um espaço-tempo de cultura, pois "havia uma interação das relações do homem com a

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

realidade, recriando-a e buscando-se a dinamização de seu espaço no mundo” (MARINHO, 2014, p. 49). Freire esclarece sua proposta ao afirmar que o ser humano, “no Círculo, vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura” (FREIRE, 2003, p. 51).

O ensinar e aprender, na concepção freireana de educação, é um processo que se dá dialogicamente, em que educador e educando constroem juntos o conhecimento. Por essa razão, para Freire, o Círculo de Cultura, afastando qualquer possibilidade de ser mera transferência de conhecimento, revela-se um espaço-tempo “de construção do saber do educando, com suas hipóteses de leitura do mundo” (MARINHO, 2014, p. 50). O próprio Freire (2003, p. 103) explica o recurso ao Círculo de Cultura como um espaço alternativo para o processo educativo em lugar da escola, que lhe parece um conceito “carregado de passividade”, em que se pode realizar uma educação bancária. No Círculo, os atores e o ambiente em que se desenvolve o fazer pedagógico adquirem nomes e perfis novos:

Em lugar de “professor”, com tradições fortemente doadoras, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado” (FREIRE, 2003, p. 103).

Ficam evidentes as razões pelas quais a ditadura militar que se instaurou no Brasil apenas um ano depois da experiência das “40 horas de Angicos”. O governo militar decidiu reprimir os projetos educativos de inspiração freireana porque tratavam-se de iniciativas que promoviam a conscientização dos sujeitos a respeito da realidade opressora

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

em que viviam, com a sua conseqüente emancipação das amarras que os mantinham subjugados a uma vida de pobreza e negação de direitos. A semente plantada no chão daquele sertão, no entanto, continuou dando frutos, revelando a sua força transformadora no campo da educação.

OS CÍRCULOS DE CULTURA NOS ESPAÇOS DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TICs.

O principal problema que se configurou, e se configura, diante de nossos olhos é como encaminhar a experiência e prática dos Círculos de Cultura no espaço virtual?

O papel que as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) adquiriram, nos mais diversos setores da vida na sociedade atual, exigiu dos sujeitos a mudança de muitas práticas sociais tradicionais, e a ressignificação das formas de atuação, estabelecendo novos padrões de interação entre eles. Nesse sentido, uma mudança na percepção de tempo e espaço foi provocada pela incorporação das TICs na cultura de uma sociedade que se define pelo dinamismo de constantes transformações (REIS, 2016).

A rapidez com que têm acontecido estas transformações no campo da comunicação provoca inquietações a respeito das subjetividades dentro das relações interpessoais nos espaços virtuais. Questões como essas são fundamentais para pensar a realização de Círculos de Cultura online, pois supõem a necessidade de entender a linguagem que perpassa as relações no espaço-tempo virtual. Será que essa linguagem pode propiciar o fortalecimento das relações entre as subjetividades a ponto de possibilitar um processo formativo que vise à emancipação dos sujeitos sociais?

Os Círculos de Cultura, impulsionados por Paulo Freire e pelo MCP, como dinâmica de realização de uma educação emancipadora em meados do século XX, revelam-se um

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

caminho metodológico capaz de impulsionar o diálogo no ambiente virtual em que nos encontramos hoje. Segundo Costa (2016, p. 46), os Círculos de Cultura “foram concebidos espacial, funcional e visualmente para dar lugar à comunicação, de maneira que pudesse ser essencialmente ela o veículo do processo de aprendizagem e o esteio do vínculo pedagógico”.

Todavia, não foram pensados para uma realidade de presença não física dos sujeitos, não foram formulados, em sua proposta original, para acontecerem num ambiente de não corporeidade e interação material. Por conseguinte, o grande obstáculo a superar ou a grande questão a responder é como fazer com que na experiência virtual os Círculos de Cultura também possam se constituir enquanto “ambientes de libertação, livrando-se dos vícios de associar conhecimento a superioridade de qualquer tipo” (COSTA, 2016, p. 46) e também possam, assim, romper “com estruturas de condicionamento do saber herdadas da educação tradicional” (COSTA, 2016, p. 46).

Um primeiro indicativo dessa possibilidade encontramos no próprio Freire (2021), pois, segundo o educador, o Círculo é um ambiente de favorecimento à interação e à comunicação entre pessoas de diferentes condições sociais e profissionais. Pessoas que, por motivos culturais e convenções sociais, geralmente, não se misturam. A concepção de dialogicidade constitutiva do pensamento freireano pressupõe um intercâmbio de saberes intelectuais e populares. Assim, podemos partir da premissa inicial de que o espaço virtual suportado pelas TICs não está necessariamente condenado a não se constituir enquanto suporte para as experiências dos Círculos, haja vista que nele se pode favorecer a interação e comunicação entre sujeitos diversos.

Outro sinal dessa possibilidade fica saliente quando lembramos que a proposta freireana dos Círculos constitui um

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

mecanismo de construção coletiva do conhecimento, concretizado por um grupo que problematiza juntos a realidade, com o objetivo de desenvolver o conteúdo programático da ação educativa e que a dinâmica de comunicação e circulação de conhecimentos características das novas tecnologias, se acionadas no sentido de possibilitar e agilizar essa mesma dinâmica, são um importante mecanismo de elaboração coletiva do conhecimento, inclusive por possibilitar a um grupo de sujeitos um espaço onde se possa problematizar em conjunto a realidade que os cerca.

Enquanto espaço-tempo da leitura do mundo e da leitura da palavra, o Círculo de Cultura funciona numa circularidade comunicativa coletiva, considerando que “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 30). E o espaço virtual pode se prestar a ser também esse espaço-tempo de leitura crítica do mundo, considerando que a prática sobre a qual se reflete vai constituindo o sujeito como ser consciente, livre e comunicativo.

Tendo a sua origem na realidade dos movimentos de cultura popular, a partir do contexto de comunidades oprimidas que se organizavam com o intuito de tomar nas próprias mãos o seu destino (LYRA, 1996), os Círculos de Cultura revelam-se uma experiência de educação emancipadora. A estrutura circular, que constitui a sua organicidade, baseada no respeito à igualdade na diversidade dos sujeitos, com um mediador que anima o intercâmbio de saberes, em que cada participante tem igual direito de fala e de escuta, favorece a construção coletiva de conhecimentos, constituindo um lugar da episteme e da palavra que escreve, reescreve e diz o mundo. Quanto à dinâmica, o Círculo de Cultura caracteriza-se como um espaço-tempo dialógico, tendo na comunicação e no diálogo o seu principal fundamento. Freire (2003, p. 91) assevera que “o

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

diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu". Para o educador, esta é a razão pela qual "não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito" (FREIRE, 2003, p. 91).

Segundo Reis (2016, p. 34), "Freire é autor da mais respeitada teoria comunicacional desenvolvida por pensadores latino-americanos. Para ele, a comunicação é o diálogo que pronuncia o mundo e, dentro dessa perspectiva, a educação é um ato comunicativo". Nesse sentido, revela-se muito pertinente pensar a possibilidade da realização de Círculos de Cultura no ambiente virtual, considerando as transformações pelas quais passa o fenômeno da comunicação entre os seres humanos no mundo contemporâneo e o fato de o existir humano ser marcado pelo traço do inacabamento, abre-se à permanente possibilidade ontológica de *ser mais* (FREIRE, 2020), superando os limites da realidade, criticamente, por meio da reconfiguração do seu pensar e do seu agir. No Círculo, este processo acontece "no diálogo comprometido e posicionado a favor dos oprimidos, a máxima consciência possível dos participantes naquele momento" (LOUREIRO; FRANCO, 2012, p. 22), que buscam a transformação da sua realidade. Nesse sentido, pode-se questionar: os Círculos de Cultura, sendo vivenciados no ambiente virtual, seriam também esse espaço-tempo para o sujeito democrático e político problematizar e buscar alternativas para a transformação da própria realidade?

O ambiente virtual caracterizado pelo uso das TICs passou a ser o espaço em que muitas atividades sociais se desenvolvem. Assim também nas atividades educativas, sejam elas realizadas em ambiente escolar ou não. Segundo Becker (apud JONASSEN, 1996, p. 74), "as tecnologias educacionais atuam também como ferramenta possível de aproximação dos

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

sujeitos (alunos) para as soluções de diversos problemas”, cabendo aos educadores e educadoras direcionar os educandos a transformar a rede social um ambiente apropriado a discussões que se tornem de fato favoráveis à sua formação. Nesse sentido o ambiente virtual passa a ser um espaço-tempo em que se pode verificar que cada participante “tem um ângulo diferente de enxergar o problema e que para solucionar tal problema, tenha mais de um caminho de percurso e a escolha deste caminho vai depender das experiências e necessidades de cada educando” (JONASSEN, 1996, p. 74). Nos Círculos de Cultura realizados em ambiente virtual esta realidade é bastante expressiva, considerando que, ao serem configurados por participantes de várias regiões do país, trazem a marca da pluralidade de subjetividades, o que garante a diversidade de visões de mundo.

OS CÍRCULOS DE CULTURA NA EXPERIÊNCIA DO CURSO PAULO FREIRE, O EDUCADOR DO POVO

A pandemia do Coronavírus, declarada oficialmente pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, provocou mudanças significativas na organização da sociedade e impôs para todo o mundo a necessidade dos recursos tecnológicos como mediação da relações humanas.

O Centro de Formação Paulo Freire, desde a sua fundação, oferece cursos de formação para o conjunto da militância e da base dos movimentos sociais em variados formatos e modalidades, com programas desenvolvidos seja em suas salas de aula ou nos diversos espaços do Centro, seja por meio de oficinas e práticas pedagógicas de campo nos assentamentos (FIGUEIREDO, 2020). Considerando este novo cenário da pandemia da Covid 19, o Centro constatou a necessidade de recorrer às ferramentas digitais, visando manter

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

os processos formativos que desenvolve e fortalecer o vínculo com o conjunto da militância, mesmo que a distância.

Logo no início das medidas sanitárias de combate à disseminação do vírus, com a suspensão de todas as atividades para observar o necessário distanciamento social, ainda no início do ano de 2020, o Centro de Formação Paulo Freire e o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com o Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, promoveu o Curso “Paulo Freire, Educador do mundo”, na modalidade online, com a duração de cinco meses de aulas semanais veiculadas pelo canal do Centro Paulo Freire no YouTube. Apesar das dificuldades experimentadas pela Coordenação Político-Pedagógica no uso das plataformas, até encontrar e identificar a melhor forma de fazer a transmissão das aulas, esta primeira versão do curso foi bastante exitosa, com participação expressiva nos encontros online de cursistas provenientes de todo o território nacional.

Na sua segunda versão, o Curso introduziu uma mudança significativa na metodologia, nascida de uma inquietação no interior de sua Coordenação Político-Pedagógica – CPP. A preocupação era com o fato de que as aulas realizadas nessa modalidade corriam o risco de se distanciar da proposta pedagógica do Centro. Discutiu-se a possibilidade de usar uma metodologia que quebrasse com a lógica da educação bancária, que não ficasse resumida à aula na plataforma, aquele momento breve, onde as pessoas colocavam as perguntas no chat e o professor tentava responder e muitas vezes não conseguia, devido à exiguidade do tempo. Acabavam por serem aulas expositivas, sem muita interação com os cursistas, cuja participação se resumia às perguntas no chat, às vezes perdidas. Em outras palavras, faltava o diálogo, elemento essencial do pensamento freireano, refletido em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2020).

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

Movidos por esta problematização a partir da experiência vivenciada na primeira versão do Curso online, os membros do CPP colocaram em discussão a possibilidade de usar a metodologia dos Círculos de Cultura, resgatando esta experiência que está na gênese da pedagogia de Freire. Decidiram, então, colocar em prática a ideia já na segunda versão do Curso, no segundo semestre de 2020. Em sua estrutura organizativa, além do CPP, o Curso passou a contar com a participação de mediadores e mediadoras, a maioria deles cursistas que se disponibilizaram voluntariamente para animar os Círculos de Cultura.

A segunda versão do Curso “Paulo Freire, Educador do Mundo” nasce, assim, já tendo os Círculos de Cultura em sua proposta metodológica, quebrando com a dinâmica da educação bancária, discussão nascida na avaliação que o CPP realizara após a experiência da primeira versão do curso. No segundo semestre de 2020, o curso foi formatado com a alternância semanal entre as aulas temáticas e os Círculos de Cultura, sempre a cada terça-feira à noite, pela plataforma streaming vinculada ao Youtube. Os temas abordados nas aulas eram retomados nos Círculos na semana seguinte, e assim sucessivamente. Além das aulas e dos encontros pelas plataformas, passou a ser de fundamental importância a partir desta versão do Curso, o uso do aplicativo de mensagens Whatsapp para a comunicação entre os mediadores/as, cursistas e a Coordenação.

O Curso começou em agosto e teve a duração de doze semanas, com cinco aulas temáticas, alternadas com cinco encontros dos Círculos de Cultura. A aula 1, intitulada “Paulo Freire e a educação libertadora no chão da escola”, foi proposta pelo Prof. Carlos Rodrigues Brandão, da UNICAMP; a aula 2 teve como tema a “Metodologia dos Círculos de Cultura: o diálogo como experiência formativa”, que foi abordado pelos professores Agostinho Rosas (do Centro Paulo Freire e da UPE) e

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

André Ferreira (do Centro Paulo Freire e da UFPE); a aula 3 foi intitulada “Freire, uma Biografia: Igualdade, Amor e Errância”, e esteve sob a responsabilidade do Prof. Luiz Augusto Passos, da UFMT; a aula 4, ministrada pelo Prof. Adelar Pizetta, da UFES e do MST, teve como tema “A Conscientização do Ser-mais: Inédito-Viável”; e aula 5, intitulada “Paulo Freire e a Mística”, foi coordenada pelo professor e monge Marcelo Barros.

A experiência conseguiu tamanho êxito que, além de ter dado origem a um e-book editado pelo Centro Paulo Freire, reunindo relatos, textos e cartas pedagógicas, inspirou a proposta de realização do Curso “Paulo Freire, o Educador do Povo”, para celebrar o centenário do nascimento do Educador, aprofundando e consolidando a experiência dos Círculos de Cultura *online*. O curso teve início no mês de março de 2021 e tem a previsão de término às vésperas da realização do Colóquio Internacional Paulo Freire.

Um dado digno de nota é a surpreendente adesão do público nas duas últimas versões do Curso Paulo Freire. Na segunda versão, com a aplicação da dinâmica dos Círculos de Cultura online, no segundo semestre do ano de 2020, foram inscritos 2.963 participantes. A atual versão do Curso, que visa comemorar o centenário de Freire, contou com 8.598 cursistas inscritos, provenientes de todas as regiões do país, demonstrando que, a despeito da perseguição que hoje sofrem a ciência e a educação, as pessoas estão cada mais interessadas em estudar o pensamento de Freire.

O Curso segue os moldes da experiência realizada no segundo semestre de 2020, intercalando, semanalmente, aulas temáticas e Círculos de Cultura. Os temas dos encontros são pensados, debatidos e escolhidos coletivamente, por meio do diálogo no interior da Coordenação Político Pedagógica. A exposição do tema é feita por um/a professor/a convidado/a que, após apresentar o conteúdo, formula algumas questões-

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

problemas, aponta algumas situações-limites dentro da realidade do país e deixa uma questão nortedora para as discussões nos Círculos de Cultura. Na semana seguinte os Círculos retomam a temática e a aprofundam, problematizando-a a partir das questões levantadas pelo/a professor/a convidado/a.

Considerando o grande número de participantes inscritos no Curso, foram organizados 57 Círculos de Cultura, que se articulam em grupos no aplicativo Whatsapp, cada qual sob a responsabilidade de um mediador/a. Para garantir a dinâmica e o bom funcionamento dos Círculos, cada mediador/a movimenta o seu Círculo, criando e enviando via Whatsapp um link no Google Meet, plataforma onde acontece o encontro. É nesse ambiente que se realiza a retomada dos temas a partir das questões nortedoras levantadas nas aulas na semana anterior pelos/as professores/as convidados/as.

O tema é, então, discutido dentro do Círculo de Cultura, possibilitando o diálogo, a troca de conhecimento, de cultura, de experiências de vida, cada um a partir do seu lugar e desde a sua perspectiva, gerando novos saberes a partir de novas perguntas. A diversidade do grupo garante uma grande riqueza na abordagem dos temas. O Círculo configura-se, assim, um mosaico composto por uma expressiva pluralidade de origem, geração, classe social e formação. Oriundos de várias regiões do país, nos Círculos há professores universitários e estudantes de várias áreas do conhecimento; há alunos do ensino médio e adultos sem muita escolarização; há idosos, adolescentes e jovens; há lideranças campesinas e militantes de movimentos sociais. Tal diversidade torna o diálogo no Círculo de Cultura mais dinâmico, mais rico, porque cada um chega com o seu olhar, a sua experiência cultural, existencial, suas vivências e aprendizagens, sua perspectiva geracional ou de lugar social. Essa dialogicidade entre pessoas singulares e de perfis diversos

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

é uma das características mais expressivas do Círculo de Cultura, no pensamento freireano (FREIRE, 2021).

À luz do pensamento freireano, o curso “Paulo Freire, Educador do Povo” intenciona abrir um diálogo a partir dos temas levantados coletivamente no CPP, visando a entender como a Educação contribui para o processo de transformação social. Os objetivos, o público-alvo e as orientações metodológicas encontram-se explicitadas no Plano do Curso (2021) elaborado pela Coordenação Político Pedagógica do Centro de Formação Paulo Freire. Estabelecendo como objetivo geral “discutir, à luz de Paulo Freire, o papel da Educação na transformação social no contexto contemporâneo, buscando trabalhar as categorias essenciais discutidas pelo pensador”, a Coordenação elenca os objetivos específicos:

- a) Propiciar aos participantes, através do acesso aos textos produzido por Paulo Freire e estudiosos da sua obra, uma aproximação ao seu pensamento, aberto à problematização e à reflexão crítica;
- b) Refletir aspectos dos grandes temas estudados por Freire no contexto da complexidade do cenário político e educacional contemporâneo;
- c) Contribuir para a formação de militantes com saberes acerca do seu pensamento e obra para que possam atuar tanto nos espaços escolares quanto no trabalho de base, entendido como uma ação concreta enquanto práxis transformadora;
- d) Desenvolver saberes que aproximem a realidade da educação libertadora com a práxis da luta de classes em nosso país, contribuindo com os processos organizativos, formativos e de lutas dos trabalhadores no contexto atual.

O público-alvo do curso, relativamente amplo, revela a intenção da Coordenação político-pedagógica de chegar aos sujeitos sociais capazes de, com a sua reflexão e sua ação crítica, ter incidência na transformação dos contextos sociais do país. Consta no plano que o curso é

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

[...] destinado aos militantes de movimentos sociais que têm atuação em movimentos de juventude, de luta pela terra, movimento negro, movimento LGBT e diversidade, de mulheres, estudantis, além de dirigentes, formadores, coordenadores de setores e brigadas.

O curso é ministrado integralmente “por plataforma digital”, segundo consta nas orientações metodológicas, que também indicam “a leitura individual dos textos pelos militantes participantes do curso, com posterior exposição e debate coordenado pelos facilitadores”. O diálogo se apresenta como elemento essencial do curso, estruturado na dinâmica dos Círculos de Cultura, onde acontece o debate, que visa a aprofundar os textos que foram lidos, “com o esclarecimento das dúvidas existentes e com a exploração de hipóteses e questões levantadas a partir da discussão dos textos, visualizando a aplicabilidade prática do debate na realidade”.

O curso, totalizando (30) horas/aulas, distribuídas em 15 encontros, com 2 horas/aulas por dia, alterna semanalmente as aulas online pelo Canal do YouTube com os Círculos de Cultura também online, pela plataforma Google Meet, com a seguinte temática:

Educação Popular e Organização Social, (Allene Lage - PPGDH/UFPE); Educação e Sociedade: fundamentos para entendermos a Educação como Ato Político em Paulo Freire (Lisete Arelaro – USP); O papel da Educação na Transformação Social: Experiência do método ‘Sim, Eu Posso!’ no Maranhão (Roberto Lher – UFRJ); A conjuntura educacional em tempos de Bolsonarismo e a atualidade de Paulo Freire: Experiência da Formação Sindical (Celi Taffarel – UFBA); O Currículo como espaço de disputa de classe e a Transformação Social (Nalva – UEBA); e Educação e Ciência na Transformação da Sociedade (Jonas Duarte - MST).

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

Os encontros dos Círculos de Cultura online são dinamizados sob a responsabilidade dos 57 mediadores. Para o encerramento do curso, está previsto um Ato Político, com o lançamento do e-Book elaborado a partir das vivências dos Círculos de Cultura no segundo semestre de 2020 e a socialização das experiências vivenciadas nos Círculos deste ano de 2021, o ano do Centenário Freireano.

Uma preocupação fundamental que desde o início esteve presente entre os membros da CPP era a respeito de como a experiência dos Círculos de Cultura se adaptaria ao ambiente virtual, a partir da constatação de que a proposta parece contradizer à recomendação freireana de dispor os participantes num círculo. Como uma experiência originalmente pensada para ocorrer presencialmente, num espaço físico real, numa disposição circular que permite a todos se entreolharem de frente, poderia funcionar no ambiente “artificial” das plataformas digitais? Como aconteceria a comunicação em circularidade, fundamental para a troca de saberes e “sentires”?... Em que medida as limitações da internet comprometeriam o resultado de uma comunicação eficaz entre os participantes dos Círculos? Entre os inúmeros questionamentos, estava também a pergunta: é possível falar de “Círculo” de Cultura para descrever esta experiência virtual?

Tensionados por esta problematização, que levanta questões relativas à linguagem, ao diálogo e à comunicação, mas desafiados e animados pela própria pedagogia freireana, que sempre abre janelas para encontrar caminhos de transformação quando se trata da humanização do humano pela via da educação libertadora, os educadores/as do Curso Paulo Freire apostaram na possibilidade desta ressignificação dos Círculos de Cultura no ambiente virtual. A experiência está acontecendo e começa a revelar suas potencialidades e limites.

Os limites são os primeiros a aparecer – e os mais óbvios. Podemos, a título de exemplo, elencar alguns: não é

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

possível, obviamente, organizar os participantes num círculo, se se considera esta figura geométrica em sua literalidade; na tela plana do computador ou celular não se pode ver o rosto de todos ao mesmo tempo, por mais que se expanda a configuração do mosaico e mesmo que todos os participantes do Círculo mantenham suas câmaras abertas; as oscilações na conexão, a debilidade das redes de wi-fi, que provocam interrupções, congelando a imagem, prejudicando, às vezes a fluência da comunicação, entre tantos outros limites.

Mas já podemos perceber os traços positivos desta iniciativa de promover a experiência dos Círculos de Cultura online no contexto desta pandemia. Os participantes são incentivados pelos mediadores/as a sistematizar a sua experiência por meio de cartas pedagógicas, que podem ser escritas em diversos gêneros textuais, como poemas, relatos, crônicas, desenhos, figuras, fotografias. Não se trata de uma atividade obrigatória de “conclusão de curso”, mas da possibilidade de sistematizar e expressar a sua experiência, na dinâmica própria do Círculo. O exercício desta sistematização está favorecendo aos cursistas expressarem suas experiências como autoconhecimento, ampliação de horizontes e emancipação enquanto sujeitos sociais, conscientes de sua dignidade e de suas potencialidades para a transformação de suas vidas, de suas comunidades e da sociedade em que vivem.

Vários relatos dos participantes apontam para a realização dos objetivos que o Centro Paulo Freire tinha em mente quando propôs os Círculos de Cultura online, particularmente o de dar oportunidade aos sujeitos de todos os cantos do Brasil de dizer a sua palavra e de escutar a palavra dos demais, neste tempo de desafios e sofrimentos causados pela pandemia da Covid 19, quando o isolamento, a solidão, a sensação de não pertencimento, o abandono, a crise econômica e a desesperança têm causado danos à saúde mental de muitos. Nos momentos de diálogo nos Círculos de

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

Cultura, os participantes sentem-se à vontade para exercitar a leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 2020) desde sua perspectiva e acolher a leitura dos demais, ampliando o horizonte de sua própria leitura por meio do conhecimento construído coletivamente.

A dinâmica dos Círculos de Cultura online tem evidenciado, também, a importância do diálogo para a formação do sujeito social, ao oportunizar o debate sobre temas relevantes do contexto econômico, político e social, mobilizando suas habilidades pessoais de escuta e expressão de sua visão de mundo, ao mesmo tempo em que crescem na capacidade de luta coletiva por uma sociedade igualitária, onde os direitos e a dignidade humana sejam respeitados e garantidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor um estudo em torno dos Círculos de Cultura na perspectiva freireana no decorrer de suas vivências online, contemplando as comemorações do centenário de Paulo Freire, apresenta-se como uma oportunidade de revisitação ao pensamento de Freire, reconhecendo sua importância mundial. Tratar da temática dos Círculos de Cultura é um desafio, pois esta experiência amadurecida por Freire parece dinamizar no seu interior a aplicação de todo o seu pensamento, ou seja, viver um Círculo de Cultura é experimentar na ação os seus conceitos, sobretudo, o conceito de diálogo e as possibilidades de dizer a palavra e escutá-la de forma autêntica.

A experiência nacional de propor Círculos de Cultura de forma remota apresentou seus desafios, mormente, no que diz respeito ao uso das plataformas digitais. Outro fator que ficou evidente foi a desigualdade social. A educação remota em si e, de modo particular, a experiência do Curso deixa à vista que nem todo cidadão e cidadã dispõe de equipamentos e acesso a internet de qualidade.

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

No que tange à comunicação e à linguagem dentro das dinâmicas dialógicas do Curso, percebeu-se um desenvolvimento efetivo, mas ao mesmo tempo uma inquietação referente ao diálogo tendo como espaço-tempo na dimensão da virtualidade. A experiência freireana com Círculos de Cultura propunha a presença dos sujeitos e as suas disposições em circularidade. Esta perspectiva presencial dá lugar ao espaço online como desafio neste período pandêmico. Desse modo, os Círculos de Cultura, mesmo acontecendo de modo remoto, apresentaram-se como experiências de produção de conhecimentos e de cultura, considerando que os cursistas são de diversas idades, orientação sexual, regiões e ocupações profissionais distintas. O “Curso Paulo Freire, o Educador do povo”, enfrenta os desafios de uma prática educativa online a qual parece propor uma reinvenção da experiência freireana de Círculos de Cultura não mais em um contexto específico, mas em contextos de sujeitos singulares com realidades distintas. Desse modo, o Círculo de Cultura online torna-se um campo para elaborar novas questões em torno do uso dessas ferramentas e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de se perguntar pela linguagem que dinamiza um conceito específico de diálogo no interior dos Círculos de Cultura, agora, online.

REFERÊNCIAS

ARY, Zaira. **Uma experiência de educação popular**: o Centro de Cultura D. Olegarina. TCC para a Escola de Serviço Social de Pernambuco. Mimeo. 1962. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3093>. Acesso em 16/07/2021.

COSTA, Bruno Botelho. Paulo Freire e os Círculos de Cultura: uma pedagogia da humanização. In: SPINGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (Orgs.). **Círculos de Cultura**: teorias, práticas e práxis. Curitiba: CRV, 2016.

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

CPP – Coordenação Político-Pedagógica do Centro de Formação Paulo Freire. **Plano de Curso Paulo Freire Educador do Povo**, 2021.

FIGUEIREDO, Allan Diêgo Rodrigues. **A prática pedagógica educador-educando no curso Pé no Chão do MST: caminhos para (re)pensar a formação humana**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, Angicos, RN, v. 1, n.1, p. 47-67, jan./jun. 2013.

GUERRA, Marcos José de Castro. As 40 Horas de Angicos: vítimas da Guerra Fria? **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, Angicos, RN, v. 1, n.1, p. 22-46, jan./jun. 2013.

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr.-jun. 1996. Disponível em: <http://www.galanet.be/dossier/fichiers/Ousodasnovastecnologia snaeducacao.pdf>

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; FRANCO, Jussara Botelho. Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. **Ambiente & Educação**, vol. 17(1), 2012, p. 11-27.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. O círculo de cultura no contexto das novas tecnologias de informação: uma ação comunicativa para as políticas públicas. **Anuário Unesco/Methodista de Comunicação Regional**, Ano 18 n.18, p. 77-88 jan/dez. 2014.

REIS, Ana Tereza Vendramini. **A importância das TICs e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior**: um estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2016. Tese (doutorado em Comunicação Social) — Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

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

CIDADÃO DO MUNDO: ANDARILHAGENS DE PAULO FREIRE POR INÉDITOS VIÁVEIS, ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Mabel Solange de Figuerêdo Cavalcanti⁵
Edilson Nazaré Dias Motta⁶

INTRODUÇÃO

As experiências da Educação e da Cidadania conjugadas são formas interventivas para a construção das sociedades. Isto seria um truísmo, sobre o qual grandes esforços argumentativos seriam dispensáveis se desconsiderássemos que a intervenção é movida por um fazer coletivo, consubstanciado no diálogo entre indivíduos e destes com o seu mundo. O que significaria considerar, adquirir e manusear códigos e símbolos, de um certo contexto espacial e temporal, que marcam a todos e que o ajudam a um aprofundamento progressivo dessa leitura do mundo. Nos caminhos para uma Educação cidadã são construídas histórias de vida e de educadores, de toda uma massa que se constrói também a acreditar num mundo de sujeitos cujas próprias narrativas possam biografar a Educação Transformadora e expressar uma prática libertária. Condição anterior desta é a existência de uma leitura inequívoca e ativa do mundo, que conduza a índices elevados de Justiça Social e de Solidariedade, dá uma experiência da própria Educação.

As formas interventivas, sobre as quais estabelecemos nosso foco, não só partem de um conhecimento do mundo, como também são um reconhecimento de sua complexidade,

⁵Coletivo Paulo Freire Portugal, Mestra em Política Social e Arte-Educadora, mabelinapinheiro@gmail.com.

⁶Coletivo Paulo Freire Portugal, Mestre em Planejamento do Desenvolvimento (NAEA-UFPA), endmotta@gmail.com.

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

muitas vezes nada evidente e inapreensível ao primeiro olhar. Dizia Paulo Freire que “Uma das bonitezas da nossa maneira de estar no mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo”. (FREIRE, 1996: 28). Acreditamos que, qualquer narrativa de experiências educacionais estará marcada por estas faces de Jano, de aberturas e saídas, de princípios e encerramentos, de ações e de saberes sobre o mundo, sempre continuados, pelo que trazem a marca da transitoriedade e do contínuo inacabamento. Não serão distintas, assim as experiências aqui narradas. Desde logo, uma ideia-chave que emana do criticismo de Paulo Freire, e que nos tem acompanhado ao longo de anos, é a de que os indivíduos são os próprios sujeitos da sua vida e da sociedade onde estão inseridos. Saber ouvir e sentir cuidadosamente cada história individual para se perceber a história de cada sociedade não é uma habilidade facilmente adquirida ou um termo acessório, neste contexto, mas uma condição fundamental da vida social comprometida à origem com os processos educacionais. A especificidade do que aqui se pretende referir é que de uma Educação que passa pelo projeto, esforço e desafio de conjugar ideias e ações convergentes para a atenção a uma particular alteridade, que exige a metodologia do cuidado, favorável ao desenvolvimento da Cidadania, favorável a convivências inclusivas, dentro da diversidade do mundo que fala Português.

Motivados pelo interesse de recompor as trilhas históricas que provocaram essas mudanças, e honrados pelo convite para compor o mosaico histórico-cultural dessa obra, retomamos, como dissemos, a nossa própria experiência pessoal e profissional, revisitando assim nossa memória afetiva para recompor os caminhos percorridos, o que nos fez conhecer, encantar-se e se fazer *apreendentes* no pensamento e práxis de Paulo Freire. Esse processo, aqui tecido, é um visitar de caminhos e encontros, de pessoas e sonhos, de fios tecidos a

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

tantas caminhadas e questionamentos, e que hoje, nos faz acreditar mais e mais no inédito viável da educação como intervenção no mundo e força transformadora de sujeitos, lugares e relações.

Como numa boa roda de conversa, atravessaremos a noite do tempo, nos dias contados pela memória do que foi vivido com o pensamento e a prática freireana no Brasil e em Portugal. O fio tecido a tantas mãos e conduzido pelo diálogo vai assim se estendendo e para tanto, desde já, afirmamos aqui nossa crença nessa metodologia, onde o povo diz sua palavra e pode escrever a vida, não a que lhes foi imposta pela desigualdade ou exclusão, mais a que, unindo esperança e igualdade, justiça e transformação, pode formar um quadro gerador de palavras e vida que se transformam e conseqüentemente podem transformar o mundo, coletivamente.

E é nesses caminhos de encontros e reencontros que nasce o Coletivo Paulo Freire Portugal, unindo gentes, histórias e experiências numa vivência coletiva que tem como ponto de convergência o pensamento do Educador Paulo Freire. Nesta obra transversal e atemporal, atravessando oceanos e sendo ponte entre Brasil e Portugal, mantém-se uma relação dialógica sempre em construção, como projeto coletivo, em tempos de tanto individualismos.

EDUCAÇÃO E CIDADANIA PRA COMEÇAR A CONVERSA

Paulo Freire sempre se sentiu marcado pela questão das desigualdades sociais. Marcou-o no seu pensamento, no seu “Método” e na sua concepção de educação. O homem e o educador Paulo Freire compõe a massa humana de sonhos, lutas e contradições, que reflete o cenário e o contexto do lugar de onde vem, dos lugares onde passou e do próprio lugar da educação no mundo. Em tudo, o homem e o educador não se separam. É o domínio das palavras, que antes foram

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

sentimentos, acrescidas sempre do gesto afetuosos do diálogo, ou dialogicidade, tão transversal quanto o próprio Freire, na sua vida e na sua obra (FURTER, 1985, p. 301).

De origem humilde, numa América Latina marcada pela desigualdade que afasta as pessoas e as aproxima de lutas cotidianas, nasce a 19 de setembro de 1921 Paulo Reglus Neves Freire, no bairro populoso de Casa Amarela, Recife, Nordeste do Brasil. Inicia uma alfabetização e uma forma que iria praticar e desenvolver para e com os outros. Esta sua infância é um mundo de afetos e de diálogos de vida, onde a palavra resultava da curiosidade e das perguntas nunca esgotadas, escritas à sombra das mangueiras, no chão do mundo do quintal de casa e acabou por se alargar ao mundo do mundo Freire (NÓVOA; APPLE, 1998; GADOTTI, 1996).

Deste muito cedo, apercebeu-se que, para se tornar cidadão do mundo manteria um eterno retorno às origens. A sua leitura do mundo seria sempre marcada pelo que viveu no Brasil, mesmo em contato com outros povos e culturas ao longo da sua vida pessoal e profissional, como bem expressão suas próprias palavras:

“Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro de Casa Amarela. Quanto mais enraíza na minha localidade, tanto mais possibilidade tenho de me espraiar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso (...) por isso, permita-se a obviedade, minha terra não é apenas o contorno geográfico que tenho claro na memória e posso reproduzir de olhos fechados, mas é sobretudo em espaço temporalizado, geografia, história, cultura. Minha terra é dor, fome, miséria, é esperança também de milhões, igualmente famintos de Justiça” (FREIRE, 1995, p. 25-26).

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

É, entre finais da década de 1950 e início dos anos 1960, que vai experimentar a efervescência das suas ideias no Brasil, um país marcado por lutas políticas e sociais, fortalecendo o seu fazer educativo por uma prática libertária. Nesse tempo, ajuda a criar o Movimento de Cultura Popular/MCP (1960), grupo de educadores e artistas que lutavam pela alfabetização de adultos e a preservação da cultura popular, contribuindo também para a formação do Movimento de Educação de Base/MEB, nascido em 21 de agosto de 1961, em Pernambuco.

Em 1963, coordenou a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, no Rio Grande do Norte, estado nordestino. Aqui, protagonizou a experiência da cidade de Angicos onde 300 trabalhadores rurais alfabetizaram-se em 45 dias, utilizando o “Método Paulo Freire”, tornando-o conhecido nacionalmente. Por isso, é convidado a coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, no Governo de João Goulart, que tencionava alfabetizar inicialmente 5 milhões de analfabetos, mas que foi interrompido, a par do processo democrático do país que estava em curso, com a ditadura militar vinda do golpe de 1964 (GADOTTI, 1996, p. 72).

Partindo para o exílio, Paulo Freire foi se reinventando, levando a sua práxis e oferecendo-a ao mundo: “Defende uma educação da verdade, da utopia, da imaginação criativa e da tolerância ajudando-nos a pensar e a agir política e pedagogicamente numa dialética de unidade na diversidade intimamente ligada a autenticidade da vida de Paulo, ao seu pensamento e trabalho” (TORRES, 1996, p. 51).

O diálogo freireano com o mundo não se restringiu a uma narrativa pessoal, apropriada individualmente, mas se convertia em um fator de interação e socialização, elemento essencial da própria prática da Educação. Favorecerá, em última instância, o processo fundacional da alfabetização, através da conscientização do mundo que implica, através da

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

imagem das palavras que por ela vão sendo descobertas. Reconhecidos os registos e partindo do que foi discutido, estava criado o “Método”, exercício criativo e criador sempre incompleto que se vai recriando. Importa aqui apresentar como o próprio Freire (1967, p. 113) descrevia este processo:

“Após o levantamento do universo vocabular dos grupos com quem trabalhara, feito nos encontros e facilitado nas rodas de conversa e círculos de cultura, levando-se em consideração as expressões particulares e vocábulos ligados às expressões dos grupos, são escolhidas as palavras geradoras, escolhidas pelo grupo e são selecionadas... A seleção a ser feita é sob critérios: o da riqueza fonética, e o das dificuldades fonéticas (respondendo as dificuldades fonéticas da linguagem, colocadas numa sequência que vá gradativamente das menores às maiores dificuldades). O teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc.”

O “Método” percorre o mundo, saindo das experiências do Brasil. Vai ser enriquecido com os contextos na América Latina, nomeadamente em situações particularmente revolucionárias como a do Chile e a de Cuba. Ajudou nas campanhas nacionais de alfabetização em vários países de África como a Guiné Bissau, Angola ou ainda as ilhas de São Tomé e Príncipe. Também em Portugal se desenvolveu, antes do 25 de abril, através do Movimento Graal, nomeadamente nas aldeias da região de Coimbra sendo depois sistematizado nas campanhas de alfabetização levadas a cabo, quer no quadro da Revolução dos Cravos de 1974, quer das consequentes mudanças estruturais no novo Portugal livre.

A Educação e a Cidadania são, no Método proposto por Paulo Freire, conceitos que se interligam e se complementam. Se, no processo educativo, o indivíduo se descobre a si próprio e, logo, redescobre o mundo, na cidadania, o indivíduo vai se compondo como coletivo a partir do que é e do que pode ser.

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

O protagonismo das ações sociais do indivíduo e a interação com o grupo vão fazer toda a diferença na medida em que podem ser sujeitos e ter poder de transformar seus mundos e o mundo circundante.

A posição inequívoca de seu método dentro de campos progressista do campo político, no seu tempo e atualmente, não deixaram de o transformar num alvo de ataques. Hoje, como antes, suas ideias são atacadas por setores que procuram, por diversos meios, ignorar e/ou desrespeitar Direitos Fundamentais. Paulo Freire torna-se alvo de provocações e, não se pode negar, atrocidades por parte por quem tenta desvirtuar sua obra na tentativa de minimizar a importância da educação como prática da liberdade. Paulo Freire, hoje homem centenário com uma obra de cidadania mundial, vai se refazendo a cada encontro, sendo reinventado assim como suas experiências que são maiores que qualquer ignorância ou processo negacionista da história. O “inedito viável” ganha nova força ao mostrar a sua natureza revolucionária, assim como a educação e suas gentes. Segue, atemporal, transversal e coletivamente, entre e pelos que, reinventando a vida, mudam pessoas e transformam o mundo, pelas vias do encontro transformador, da cidadania necessária e urgente em que, compreendendo a realidade, o indivíduo procura intervir e transformar. Como afirma Gadotti (2007, p. 94): inspiração e reconhecimento, mais do que uma metodologia de conscientização e transformação, constitui um pensamento e concepção de educação e sociedade.

ENCONTRANDO O CAMINHO: O CHÃO DE ONDE VIEMOS

“Me movo como educador porque primeiro me movo como gente”, nos diz Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996), reforçando o seu tecer esperançante de que antes de aprender ou ensinar é preciso conhecer, se encantar e

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

promover encontros e descobertas que vão formatar nossa gentificação e o nosso acreditar. Foi nesse movimento de nos construirmos como gente que fomos nos constituindo cidadãos do nosso mundo. Falamos da Construção de sujeitos a partir do chão já moldado por gestos que conformam o barro da beira do rio Ipojuca. Dali saem narrativas estéticas e figurativas por mãos do Alto do Moura, escritas do bairro Tauá, todas originárias de gestos de Mestres de outras línguas e ideias não literárias, como a do Mestre Vitalino. São linguagens, que muitas vezes não cabem no código da alfabetização funcional, expressões do povo artista do chamado “País de Caruaru” de onde venho e faço parte.

Foi também do chão amazônico, em ruas que são rios, em rios que são caminhos de povos originários e tradicionais da floresta, aonde fomos nos moldando e construindo outros caminhos que nos norteiam. São caminhos que nos fazem refletir sobre nosso chão inicial, sobre como é alargado o que se pode experimentar a Educação. Viver em Belém do Pará, mundo de mato e gente, urbano e singular, faz-nos perceber a infinda planura e a grandiosidade de um mundo de águas, de extensões fluidas. Nesse mundo fomos em busca de sentidos e de exercícios de cidadania através da educação. Em busca de uma Educação libertadora, que biografasse o que somos e sentimos Paulo Freire e tantos educadores que junto a ele, em tempos de difíceis oportunidades e muita opressão instituída, componham o mosaico de memórias e tecem esse registro, corporificando o nosso acreditar no que ainda foi editado, no inédito, no não acontecido, porém possível, no viável construído pelos sujeitos em histórias de vida e luta, no inédito viável.

A Educação faz-se sempre acompanhar da Cidadania. Para Carmo (2014, p. 40): “Para ser cidadão, é preciso aprender previamente a ser pessoa”, o que implica a necessidade de uma educação que promova, antes de mais, o desenvolvimento pessoal, isto é, a pessoa deve aprender e

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

praticar autonomia, equilíbrio, capacidade de liderança e solidariedade. Quer para a Educação, quer para a Cidadania, trata-se de um exercício pessoal e coletivo, é uma tomada de consciência da condição de sujeito para poder agir coletivamente. Por isso, Paulo Freire (2017, p. 142) promove vigorosamente a relação Educação-Cidadania porque acredita em na “educação como prática cidadã de promoção de humanidades, da libertação como o inédito viável, da conscientização, alicerce da cidadania, prática social nascida da participação de todos sem esquecer cada um”.

Nossas trajetórias vão se constituindo enquanto caminhamos em nossos processos de gentificação. Vivendo um Brasil em busca de novos caminhos, com memórias e marcas profundas do período ditatorial onde nascemos e crescemos, e que recebia ventos novos vindos das lutas, alegrando se aos poucos com o retorno de perspectiva democráticas e filhos que chegavam de um longo exílio, como Paulo Freire que retomava o Brasil, agora em processo de redemocratização.

Nossas experiências, sempre nos caminhos da Educação, nos move e nos faz encontrar espaços diferenciados, seja na escola pública, na EJA ou Educação Básica, seja no Ensino Universitário, onde fomos desempenhando funções de aprender e ensinar, em Projetos como o Projeto Faz-Ler (Caruaru-PE) ou na Universidade Federal do Pará, além das vivências no Movimento Social, sempre fundamentado nas ideias e práticas de Paulo Freire e com uma proposta de Uma Educação que promova a intervenção no mundo de forma crítica e participativa”(FREIRE, 1996).

Nossa práxis vai sempre ao encontro da inclusão e promoção de uma sociedade diferente, igual em oportunidades e que respeita as diferentes gentes e espaços de conhecimento e partilhas. a metodologia de Freire, a partir da identificação por parte da comunidade das suas lideranças , contando aqui seu poder de articulação social muito mais que seu grau de

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

escolaridade sempre foi nosso chão... Essas lideranças ,eleitas por seu grupo social dentro do tecido social que atuavam eram acompanhadas de um processo formativo e formador dentro da metodologia da Educação como pratica da liberdade, passando a coordenar o processo de aprendizagens nas rodas de conversa e círculos de leitura: as salas de aula.

O povo, o nosso povo, dizia o que pensava e escrevia seus sonhos numa atividade dialógica de encontros, numa prática democrática comprometida com uma educação que promove autonomia e liberta. E essa perspectiva de narrar sua própria trajetória também foi nosso caminho. Nesse processo vamos nos envolvendo em Projetos e Programas de Educação onde o povo dizia a sua palavra e escrevia sua vida, junto com a nossa, em diferentes caminhos, juntos pela Educação que liberta e transforma.

Como numa grande roda de conversa fomos caminhando dialogicamente enquanto construímos a nossa vida de gente que se educa educando, e, de Caruaru, onde fomos educadores militantes sendo orientados sempre por Freire, ou na grande Amazônia, onde andarilhando pelas regiões ribeirinhas podemos trabalhar nos movimentos sociais em políticas públicas com temas geradores como inclusão e orçamento participativo, fomos caminhando até nos encontrarmos sujeitos, nesse mundo pequeno e tão grande de gentes e experiências onde o mundo vai se alargando a medida que os sujeitos vão se encontrando, se fazendo parceiros, partilhando sonhos e construindo vivencias. "O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (FREIRE,1996, p. 136).

Do nosso chão inicial seguimos. Dele construímos nosso alicerce e alimento e dele partimos para sermos cidadãos do mundo, movidos por Freire, nos desafios da Educação

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

permanente. Das nossas rodas de conversa construímos nossas parcerias. Do Brasil sempre. Do chão de nossas histórias e memórias fomos contando nossas histórias e encontrando tantas outras. Assim ampliamos nossa formação, pesquisa e investigação, processo contínuo e que fez com que nos encontrássemos e trabalhássemos juntos pela Amazônia, pelo Brasil, pelo mundo que acreditamos podermos transformar pela Educação.

Nessas rodas de conversa ouvimos de Portugal, das Mulheres do Graal, “moças educadas e amorosas” que, na clandestinidade do Regime ditador de Salazar, alfabetizaram com suas ideias. Fomos encontrá-las lá na frente, quando aqui em Portugal conhecemos as ideias de Maria de Lourdes Pintasilgo e as mulheres do Movimento Graal, conhecendo mais de perto assim a caminhada de Paulo Freire por aqui.

PAULO FREIRE, PORTUGAL E O MOVIMENTO GRAAL

É Paulo Freire (1992, p. 175-178) que escreve sobre o encontro, em tempos ainda ditatoriais, com as Mulheres do Movimento Graal em Portugal lideradas por Maria de Lourdes Pintasilgo e Tereza Santa Clara, nos EUA, em 1969, a quem lhes chamou de “moças amorosas e dedicadas”:

“Relembro um encontro, dois anos antes (69) nos EUA, quando recebera das mãos de Maria de Lourdes Pintasilgo vários bilhetes de ex-analfabetos, dos camponeses da região de Coimbra, ‘me escreviam para expressar agradecimento pelo que havia feito em favor deles, para falar de sua amizade a mim e convidar, quando as condições políticas o permitissem, a ir visitá-los, abraçá-los, ouvir deles palavras de querer bem”.

É em outubro de 1974 que Paulo Freire visita Portugal, Coimbra e as mulheres educadoras do Graal, um movimento de mulheres nascido na Holanda no contexto do pós-segunda guerra mundial, de gênese católico, e que sob a liderança de

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

Maria de Lourdes Pintasilgo e das mulheres do grupo do Graal em Portugal ousaram alfabetizar utilizando a metodologia de Paulo Freire. Esse significativo encontro, em Genebra, em 1969, encontrou Freire no exílio, trabalhando no Conselho mundial das Escolas Católicas. Pintasilgo e o grupo ao entregarem as cartas dos seus educandos a Freire entregavam também um “passaporte Educativo”, selando um compromisso dele as formarem a distância, dando continuidade as correspondências, para depois, longe das ditaduras e suas impostas injustiças, poderem se reencontrar e dar início a um processo presencial de formação e de formadores. Algumas dessas mulheres o acompanharam por vários cantos do Continente Africano, com o Angola ou Moçambique, construindo projetos de alfabetização e inclusão pela via da conscientização e mudanças. Maria de Lourdes Pintasilgo foi depois Primeira mulher(e única até agora) Ministra de Portugal e ajudou a implantar uma nova política educacional baseada nos conceitos de educação e cidadania a luz de Freire e das experiências vivenciadas.

No Portugal do pós-25 de abril 1974, as ideias de Paulo Freire foram utilizadas na concessão das Campanhas Nacionais de Alfabetização (1975). Este encontro entre o Movimento Graal, com as suas protagonistas lideradas por Maria de Lourdes Pintasilgo e Teresa Santa Clara Gomes, e Paulo Freire é, sem dúvida, um encontro de sujeitos marcados pelo contexto histórico feito de lutas em busca da democracia e das suas dificuldades de implementação. Este encontro é, afinal, uma aproximação ideológica, cristã, solidária com as causas populares e diretamente ligada aos imperativos processos de mudanças que se viviam então nos anos de 1970.

Esse encontro gerou também nosso reencontro aqui com Paulo Freire, em espaços educativos de formação como o mestrado em Política Social, professores que com ele trabalhou como o Hermano Carmo, e também conhecer algumas dessas

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

mulheres do Movimento Graal, sendo mais um e uma com elas nos aproximando das ações da Fundação Cuidar o Futuro-instituição criada pela Maria de Lourdes Pintasilgo (*in memoriam*) que constrói inúmeros projetos com a metodologia de Paulo Freire e o Paradigma do Cuidado, ideias que se entrelaçam na práxis vivida pelas andarilhagens de vida e educação que une essas histórias.

“Paulo Freire, o antinarcisista, alegre por aquilo que a sua trajetória e prática gerou, mas devolvendo a quem ajudou a libertar a autoria do trabalho realizado, sendo assim, de forma simples, direta e franca, irmão solidário” (PINTASILGO, 1998).

Em busca de respostas para o que se conceitua como qualidade de vida e reeditando um relatório feito sob a coordenação de Maria de Lourdes Pintasilgo, encomendado pelas Nações Unidas (1993-1996) intitulado “Cuidar o Futuro-um programa radical para viver melhor” a Fundação Cuidar o Futuro organizou e construiu as Audições públicas(2018/2020).

Utilizando a metodologia de Paulo Freire em comunhão com as ideias e o Paradigma do Cuidado – ideário construído por Maria de Lourdes Pintasilgo, as audições públicas são grandes rodas de conversas nas aldeias do interior de Portugal, mais precisamente na região de Condeixa, próximo a cidade de Coimbra, onde as lideranças locais se reúnem para, biografando seu cotidiano, construir uma narrativa histórico e social das suas principais inquietações e desafios sobre o tema gerador: Qualidade de Vida.

“Assim, a escuta das vozes das pessoas”, a partir da realidade da sua vida, constitui o principal terreno de ensaio das opiniões que começavam a emergir, não se limitando a dados recolhidos e interpretados por outrem.

É o povo dizendo sobre si mesmo ao seu próprio grupo, escolhendo palavras e temas geradores que podem contribuir

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

para clarificar no seu cotidiano as prioridades, numa relação dialógica com sua realidade e do que dela se pode transformar. Os sujeitos, protagonistas de suas narrativas pessoais vão compondo um mosaico coletivo que faz refletir num coletivo, num contexto onde a comunidade mobilizada constitui se plenária de suas discussões e pode encaminhar através de testemunhos e lideranças por ela escolhidas as reivindicações necessárias para o caminho desejado. Educar é aprender com o povo, como lembra Paulo Freire, é preciso passar a palavra, reforça Maria de Lourdes Pintasilgo.

“A Audição Pública é, portanto, o culminar de um processo de mobilização da sociedade civil, no qual são apresentados um leque de testemunhos suscetíveis de tornar presentes os pontos de vista de diferentes sensibilidades e grupos sociais. Constitui um exercício de democracia por permitir dar voz às pessoas concretas, de forma estruturada e pacífica. Como método, a democracia é experimentada de uma dinâmica colaborativa, em que todos os protagonistas têm possibilidades de aperfeiçoar competências de comunicação, participação e representação” (CARMO, 2020, p. 19).

Essa experiência, essencialmente freireana levantou perguntas e construiu propostas ligadas a temática geradora central: qualidade de vida, levantando um rico universo vocabular como a vida nas florestas, a natureza, alterações climáticas, a importância da educação e da escola nas aldeias, o escutismo e os processos de formação de jovens, o coletivo e a coletividade e as atividades para os maiores de 70 anos, além de discutir a questão da violência doméstica e a participação das mulheres na vida das aldeias e na políticas públicas. Podemos acompanhar e ajudar a construir essa rica experiência como educadores voluntários trabalhando na formação dos formadores e na sistematização dos temas geradores.

Esse diálogo nunca termina, pois é vivo, e sendo assim não se conclui, está em nossa própria incompletude, na

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

boniteza de nos completarmos nos nossos encontros e possibilidades de mudar o mundo tocando as pessoas e sendo tocado por elas, através dos processos educativos.

Hoje, aqui em Portugal, procuramos estar juntos e juntas sempre, nos fortalecendo nessas ideias e tentando gerar uma prática dialógica que contemple nossas vivências e aponte para inéditos viáveis, sempre possíveis, no reinventar do estar vivo.

O COLETIVO PAULO FREIRE – PORTUGAL

Nascido do ajuntamento de brasileiros moradores em Portugal que, na esperança de dias sempre melhores se encontraram para estudar, divulgar e expandir o pensamento e a práxis do educador Paulo Freire, o grupo se fez coletivo para assim, aproximando pessoas e experiências, promover uma vivência onde a educação libertadora é norte e referencial.

O Coletivo Paulo Freire - Portugal é uma plataforma laica e apartidária de diálogo intercultural, parte da missão de promover a educação de qualidade, tendo como objetivo geral a realização e o apoio a atividades educativas de formação, discussão e produção de conhecimento crítico.

Ao reconhecer o vínculo existente entre educação, mudanças históricas e transformações socioambientais, e inspirando-se na obra do pedagogo e cientista social brasileiro, reafirma a atualidade de Paulo Freire, sobretudo no que toca à relação entre pensamento e práticas sociais.

O Coletivo possui, de acordo com a origem sócio profissional de seus membros, um caráter transdisciplinar, sendo formado por Educadores de diferentes áreas do conhecimento, assim como por artistas que se expressam em variadas linguagens e que fazem parte, de forma prioritária, mas não exclusiva, do mundo que fala Português.

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

Opera-se com uma coordenação colegiada articulada aos grupos de estudos e trabalho que participam diretamente das atividades e decisões coletivas do grupo.

METODOLOGIA DO COLETIVO

Referenciado na metodologia crítico-participativa, o Coletivo procura fomentar uma Educação libertadora, que crie sujeitos conscientes e autores de sua própria história. Deste modo, apoia práticas de partilhas e vivências em “rodas de conversas”, saraus, “contação” de história e memórias, assim como apoia a criação de grupos de estudo e formação.

Ao privilegiar o diálogo interdisciplinar entre os diferentes campos científicos, entre os saberes científicos e os tradicionais, como preconizado por Paulo Freire, o Coletivo não deixa de promover o diálogo desses saberes com as diversas disciplinas e tradições artísticas.

Destacamos da metodologicamente de Paulo Freire, os elementos que promovem o diálogo entre saberes vivenciados, para que aconteça a investigação temática (pesquisa do universo vocabular e cultural das pessoas e do grupo); a problematização (situação desafiadora de troca e registro dos saberes); registro das descobertas e memórias (grafia e decodificação das palavras geradoras apontadas pelo grupo/estudo e reflexão do conhecimento contextualizado).

A Pedagogia da Pergunta, proposta por Freire está, essencialmente e de forma transversal, ligada à interdisciplinaridade dos conteúdos, de forma dialógica a provocar a conscientização dos sujeitos, relacionando-os a tríade formadora e crítica: quem sou, onde estou e qual meu papel no mundo. Na própria autonomia que o pensamento sugere, os grupos se encontram, se entrelaçam e se interagem, formando uma grande ciranda educativa que fortalece os saberes pessoais, enquanto se partilham pensamentos, ideias e

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

experiências. Estamos vivendo o tempo da esperança, em meio a tantas desesperanças e desafios. Em 2020 juntamos gente daqui e do mundo, educadores, artistas, gente enfim, e criamos o Coletivo Paulo Freire Portugal. Assim, reinicia-se a cada encontro, rompendo o cerco das desigualdades, aqui e em todo lugar, “Freireando com a Vida” (projeto parceiro em Caruaru) construindo pontes e nos veiculando aos sujeitos e às suas histórias, agora nossas, como uma grande sala de aula, sob a batuta do sempre Maestro.

A UNIVERSIDADE SÉNIOR E OS TEMAS GERADORES

Convidados a coordenar as aprendizagens na Universidade Sênior de Alcântara, como mediador da aprendizagem nas disciplinas: História de Lisboa e das cidades, ao longo do ano letivo de 2020/2021, em condições de crise pandêmica, podemos conviver e construir uma significativa experiência: trabalhar com a metodologia de Paulo Freire para um grupo de educandos letrados. A Universidade Sênior é uma experiência educacional e de convívio social, onde os grupos, geralmente são já reformados com escolaridade diversas, as quais vão de ensino básico a de mestres, doutores e formação universitária. Pratica-se a compartilhar de conhecimentos históricos, pessoas, artísticos e de memória, a ampliar nessa partilha visões de mundo e vivências diversas.

A proposta deste projeto é disciplinarmente transversal e o grupo, por ter nível elevado de escolarização, permite utilizar diversas linguagens no sentido não só de ampliar formações mais promover um amplo debate com significativas partilhas de saberes. Nosso desafio foi, com a metodologia reflexiva/dialógica de Paulo Freire elencar temas geradores que puderam construir rodas de diálogos de diversos pontos de vista utilizando recursos didáticos diversos como leituras de imagens, visitas guiadas a museus e espaços pedagógicos, pesquisas de

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

universos vocabulares dentro da realidade do grupo e do contexto histórico social de Lisboa e Portugal, além de um diálogo tecido com as disciplinas e a História da Arte, tão presente nesse contexto, tudo de forma remota, devido a pandemia, mais “presencial” no sentido da proximidade que se constituiu o grupo, os afetos e os saberes partilhados.

CONCLUSÃO

É cada vez mais necessário sermos coletivos. Nesse mundo de indivíduos, onde os saberes se privatizam, a promover exclusões, é cada vez mais necessário integrar a Educação como prática libertadora. Nisto se compreende histórias e memórias, a promover protagonistas de suas próprias aldeias, regiões e quintais, a estreitar laços entre o ser e o estar, promovendo a pergunta que pode ser respondida com tantas outras como: quem sou eu e qual meu lugar no mundo? E que mundo quero construir com os meus saberes.

“É preciso não esquecer de que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se sabem assumido, resulta numa crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos toramos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar.” (FREIRE, 1993, p. 26).

Esse exercício é descoberto não só de sermos sujeitos mais de, estando no mundo e com o mundo, podermos juntos mudá-lo, ouvindo-se enquanto ser uno e coletivamente vivo.

Por isso, e também por nós e por tantos insistimos nessa teia da esperança, e assim, partimos sempre do que somos para nos juntarmos a tantos outros e outras em prol de um mundo circular, como uma grande roda de conversa, um

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

grande círculo de cultura, onde cada um diz quem é mais acima de tudo o que poderia ser. E os sujeitos vão se encontrando, se recontando a esse mundo tão transversal e plural, de transformações tão rápidas e paradoxais, onde se discute a vida em Marte, enquanto a vida parece tão próxima por falta de comida pra tantos e desperdício de outros. A Educação é cada vez mais necessária à promoção da integração das riquezas, dos saberes, das gentes, dos mundos, promotora de qualidade de vida e inclusão transformadora.

Para isso estudamos, investigamos, refletimos prática e teoria, tentando no fazer esperançoso das gentes promover Educação como grande eixo temático de vida no Planeta Terra e não privilégio de alguns. Porque, como nos lembra Paulo Freire, “Estudar, na sua significação mais profunda, envolve todas estas operações solidárias entre elas”... (Freire:1993).

É nessa esperança, do verbo esperar, conjugado no plural, coletivo de sujeitos, que insistimos em Paulo Freire como ponto de **reflexão** e referencial de Educação como Prática da Liberdade. Essa luta não pode ser singular, pois diz respeito ao direito de ser e estar no mundo, e isso é bem coletivo, que precisa ser bem guardado para assim garantir a plenitude das gerações e da própria natureza planetária.

Freire vive! E nos pede amorosamente que continuemos acreditando nas gentes, no mundo possível a todos e todas e na liberdade de biografar a própria caminhada. A ele dedicamos nosso trabalho e nossa prática, sempre incompleta, tal qual a humanidade que buscamos. Por ele nos juntamos e por ele também atuamos. Mais é para o todo que estamos aqui. Para que a educação mude as gentes, toque os afetos, transforme pessoas em sujeitos, transforme o mundo. Parabéns Paulo Freire. Sua existência é pura festa. Festa grande, amorosa, tal qual a ciranda das terras de Pernambuco, onde nascestes, onde ninguém solta a mão do outro e todos sintonizam o amoroso ritmo até que o mundo seja um grande círculo de irmãos e

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

irmãs. Dancemos a grande roda. Paulo Freire Vive! Viva Paulo Freire! Parabéns querido e inesquecível Professor.

REFERÊNCIAS

- CARMO, Hermano. **A Educação para cidadania no século XXI**. Lisboa: Escola Editora, 2014.
- CARMO, Hermano. **O Método das Audições Públicas e a formação do querer comum**. Lisboa: Fundação Cuidar O Futuro, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia não**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Lições de Freire**. In: *Educação, Sociedade e Culturas*, nº10. Porto: Edições Afrontamento, 1998.
- NÓVOA, António, APPLE, Michael. **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.
- PINTASILGO, Maria de Lourdes. **Uma ética global num mundo de problemas globais**. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1989.
- PINTASILGO, Maria de Lourdes. **Prefácio**. In *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1996.
- PINTASILGO, Maria de Lourdes. **Palavras dadas**. Lisboa: Livros Horizontes, 2005.
- PINTASILGO, Maria de Lourdes. **Para um novo paradigma: um mundo assente no cuidado**. Lisboa: Afrontamento, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)**. Porto: Afrontamento, 1990.
- TORRES, Carlos Alberto. **Estudos Freirianos**. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1996.

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

A UNIVERSIDADE POPULAR DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE ECOLOGIAS DE SABERES

Júlia Benzaquen
Joana Santos
Erick Morris⁷

INTRODUÇÃO

A Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) caracteriza-se como um espaço de tradução intercultural e de articulação das lutas anticapitalistas, antipatriarcais e antirracistas, e de diferentes setores sociais, tais como de ativistas de movimentos sociais, artistas engajadas e académicas militantes, numa elaboração de alternativas contra-hegemônicas de construção e validação do conhecimento, sempre em busca de uma sociedade socialmente mais justa. A UPMS surge de uma proposta do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, no contexto do Fórum Social Mundial, no esteio da educação popular e do pensamento de Paulo Freire. É uma iniciativa de auto-educação para a dignidade e a emancipação social. Pretende ser um espaço de formação política intercultural que promove o interconhecimento e a auto-educação com o duplo objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre os movimentos e organizações e, desse modo, a partir de uma leitura do mundo profunda e num movimento constante de ação-reflexão-ação, estimular a realização de ações coletivas.

⁷Júlia Benzaquen é professora UFRPE, doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Coimbra, membro da UPMS - juliabenzaquen@gmail.com; Joana Santos é membro da EQUIP e da UPMS - joana13.santos@gmail.com; Erick Morris é doutorando em Pós-Colonialismos e Cidadania Global pela Universidade de Coimbra e membro da UPMS – erickmorris@ces.uc.pt.

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

Em Pernambuco, desde 2019, diversos coletivos e movimentos sociais, do litoral ao sertão, se reuniram a partir de uma oficina da UPMS em Caruaru, para debater o papel dos movimentos sociais na universidade pública e como essa universidade precisa dos aportes da educação popular para se reinventar perante os novos desafios, agravados no contexto da pandemia e das ameaças fascistas. Sendo assim, esta proposta de mesa é um não ao fatalismo e um convite para aprofundar e ampliar esse diálogo.

O QUE É A UPMS?

A Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) é um projeto que nasce da articulação de diferentes movimentos sociais e setores militantes da academia, no contexto dos primeiros anos do Fórum Social Mundial. É uma proposta intercultural de superação da dicotomia entre universidades e movimentos sociais e é parte de um movimento mais amplo de construção de educação popular com uma larga trajetória no continente latino-americano, onde o nome de Paulo Freire é uma referência para todos.

A UPMS é uma iniciativa de auto-educação para a dignidade e a emancipação social. Pretende ser um espaço de formação política intercultural que promove o interconhecimento e a auto-educação com o duplo objetivo de aumentar o conhecimento recíproco entre os movimentos e organizações e tornar possíveis ligações entre estes e, facilitando, desse modo, a realização de ações coletivas conjuntas. Sua essência está no seu caráter inter-temático, forjado através da promoção de reflexões e articulações entre diferentes movimentos que se opõem ao domínio do mundo pelo capitalismo, pelo colonialismo, pelo racismo e pelo patriarcado, contra o sofrimento humano causado pelas injustiças, exclusões, discriminações, dominações, opressões

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

que deles decorrem. Movimentos como os feministas, operários, indígenas, quilombolas, estudantis, negros, LGBTQIA+, ecológicos etc.

Desde 2005 que mais de 30 oficinas da UPMS já foram feitas em diferentes países, tais como: Argentina, Portugal, Índia, Brasil, Peru, Colômbia, Moçambique, Cabo Verde, Tunísia, Bolívia, Zimbábwe, Equador, entre outros. Já participaram/organizaram oficinas da UPMS vários coletivos importantes, tais como: Fundação Rosa Luxemburgo, Instituto Paulo Freire, CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Via Campesina, Frente Popular Darío Santillán (FPDS), Barrios de Pie, além de universidades e institutos de pesquisa como Unifesp, UFMG, Universidade Nacional de Córdoba, Universidade de Coimbra, UNB, Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África (CODERSIA), Fiocruz, entre tantas outras.

A UPMS funciona por meio de uma rede de interações orientada para promover a ecologia dos saberes e a tradução intercultural, propostas articuladas por Boaventura de Sousa Santos, entre os atores sociais que, nas diferentes regiões do mundo, lutam por outro mundo possível, recorrendo a uma enorme diversidade de saberes, cosmovisões e práticas coletivas. O objetivo é que da ecologia dos saberes e da tradução intercultural surjam ações coletivas mais amplas, mais articuladas e mais globais, sem nunca pôr em causa a identidade e a especificidade de cada movimento, de cada luta e de cada contexto.

A UPMS é a afirmação de um processo pedagógico orientado pelos princípios da Educação Popular que colocam o saber popular no centro da construção do projeto político alternativo, reconhecendo assim, a vida cotidiana e a experiência como espaços de construção da nova hegemonia.

Partindo destes preceitos, a UPMS consiste em:

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

- Levar ainda mais longe a eliminação da distinção entre educadoras/es e educandas/os dado que todos os participantes são portadores em pé de igualdade de conhecimentos válidos;
- Ter uma vocação política dado que ocorre entre participantes politicamente organizados em movimentos e associações;
- Ter uma vocação para promover ações coletivas em que participam movimentos com agendas relativamente diferentes (a política intermovimentos).

Em tempos de crise política e institucional a universidade conseguirá se reinventar? A UPMS é uma aposta de que sim, mas um sim firmado no compromisso com os povos subalternizados e nos seus saberes. É uma aposta que se vale da trajetória de luta da educação popular e das diversas pedagogias insubmissas. É um projeto em construção que visa, por meio de uma tradução intercultural, articular diferentes lutas e diferentes grupos por uma sociedade socialmente e cognitivamente mais justa.

PROCESSOS DE NORMANDIA

No segundo semestre de 2019 foi articulado um grupo de coletivos, organizações não governamentais, movimentos sociais, professores de universidades públicas em Pernambuco com o objetivo de realizar uma oficina da UPMS e de pensar processos de ocupação da universidade pública pelos movimentos sociais. Mais de 30 organizações diferentes, do campo e da cidade, da luta por moradias e por reforma agrária, de lutas feministas e antirracistas, pelos direitos reprodutivos e direitos dos povos ancestrais, formação agroecológica e de educação popular, se reuniram

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

mensalmente na construção de uma proposta de oficina democrática e participativa que refletisse as características e as lutas do contexto pernambucano.

Entre os dias 9 e 10 de dezembro de 2019, representantes dos movimentos reunidas/os no Assentamento Normandia⁸, onde funciona o Centro de Formação Paulo Freire (CFPF), debateram e vivenciaram intensamente pontos de aproximação diante da conjuntura política e da necessidade de organização na luta das ideias e de construção de uma universidade com as cores do povo. A oficina da UPMS também contou com a presença do intelectual que concebeu e impulsiona a proposta, o Professor Boaventura de Sousa Santos, catedrático que recebeu o título de Doutor Honoris Causa da UFRPE e da UFPE também em dezembro de 2019.

⁸ Advogadas pela Democracia; ASA – Articulação do Semiárido; Articulação do Sertão Anti-Nuclear; Caranguejo Uçá; CES - Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra; CEPA – Centro de Educação Popular Assunção ; CIMI – Conselho Indigenista Missionário; CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas; Coletivo Aimirim – UFPE; CRDH Semiárido - Centro de Referência em Direitos Humanos da Universidade Federal Rural do Semiárido; Comunidade Quilombola de Castainho; CPT – Comissão Pastoral da Terra; Curupiras: Colonialidades e Outras Epistemologias; FME – Fórum Municipal de Educação de Caruaru; UFPB; UFERSA – Universidade Federal Rural do Semiárido; FETAPE – Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares de Pernambuco; FMPE – Fórum de Mulheres de Pernambuco; Lutas e cores; GRITT–UFPE - Grupo de Pesquisa em Inovação, Tecnologia e Território; MMM – Marcha Mundial das Mulheres; MMTR – Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais; MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra; NEABI-UFPB – Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas; Observatório dos Movimentos Sociais – CAA/UFPE; Projeto Baobá-Ymyrapytã da Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Rede Nacional de Parteiros Tradicionais; RENAP – Rede Nacional de Advogadas e advogados populares; SERTA – Serviço de Tecnologias Alternativas; UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco; Povo Xukuru Do Ororubá.

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

Nos espaços de discussão durante a oficina foi privilegiado a interação e troca inter-temática e inter movimentos, aproximando lutas e diferentes perspectivas, como nos movimentos pelos direitos reprodutivos das mulheres, em que os distintos grupos puderam dialogar a partir da compreensão comum de se identificarem como anti-patriarcais, anti-racistas, anti-capitalistas e anti-colonialistas, apesar de parte ter na sua militância a luta pelo aborto seguro e outra parte pela preservação dos saberes das parteiras tradicionais. Numa instalação pedagógica construíram um caminho com pés e mãos marcados no papel em tinta vermelha, rastros de sangue, e espalharam bandeiras, palavras de ordem, de luta, de denúncias e de demandas. Denunciaram a exploração dos corpos; o feminicídio; e que a LGBTfobia, o capitalismo, e o racismo, matam. Reivindicaram o parto seguro; alimentos livres de agrotóxicos; comida de verdade no campo e na cidade; corpos livres; aborto legal, seguro e gratuito; o respeito aos saberes ancestrais; a cura da AIDS.

Foi de grande valia individual e coletiva ver, viver e saber que mulheres que lutavam não necessariamente conectadas, umas pelas trincheiras do direito ao aborto seguro e outras pelas trincheiras do respeito, autonomia e não violência diante do parto e nascimento se conheceram organicamente, se congregaram e apontaram a importância daquele momento.

A partir dos debates realizados e das características distintas dos coletivos, foi elaborada uma carta compromisso e convite à adesão em que, dentre outros pontos, ressaltou-se: "A necessidade de nossa unidade na luta contra o capitalismo, fascismo, patriarcalismo, imperialismo, LGBTIfobia, racismo, e a favor da causa indígena, quilombola e de povos e comunidades tradicionais, camponesa, da luta urbana e das trabalhadoras e trabalhadores do campo e da cidade, com o grande desafio de superar a fragmentação das lutas. Entendemos, assim, que

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

alguns princípios nos conectam: busca por justiça social, democracia, emancipação, bem viver, indignação, necessidade de mudança, e um forte sentimento de ameaça que nos mostra a urgência de resistir em defesa da vida”.

Além dessa definição política, na Carta de Normandia⁹ foram traçados alguns compromissos de formação e de articulação para serem desdobrados a partir de 2020, que seriam construídos de forma horizontal, respeitando os princípios e pautas dos movimentos e instituições envolvidas. Após a primeira reunião de avaliação e planejamento em fevereiro daquele ano, fora definido que as atividades e primeiro curso ocorreriam no âmbito do Serviço de Tecnologia Alternativa-Serta para um curso de formação em Educação a Distância (EAD) em parceria com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e também com a Escola de Formação Quilombo dos Palmares (Equip). Diante do surgimento da pandemia de Covid todas as atividades presenciais que estavam planejadas tiveram que ser ressignificadas.

Não obstante, o curso de formação de formadores em EAD em parceria com o SERTA, a Equip e a UFRPE pode ser realizado virtualmente, propiciando um campo fértil de diálogo e de possibilidades de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Com a parceria consolidada, poderemos também reforçar visitas técnicas ao SERTA, que possui excelência no estado de Pernambuco e que já contribui de forma significativa com o Bacharelado em Agroecologia e com Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial. Será possível pensar em estágios para que estudantes de diferentes cursos da UFRPE atuem junto ao SERTA e à EQUIP. Importa ainda frisar que a parceria com o SERTA e a EQUIP

⁹ Carta disponível em: www.universidadepopular.org

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

representa também a formalização do diálogo entre a UFRPE e importantes coletivos que compõem a UPMS-Pernambuco.¹⁰

Uma etapa de formação intermovimentos que pode ser realizada também virtualmente foi um webseminário de análise de conjuntura, em 28 de abril de 2020, a partir das perspectivas de alguns dos movimentos envolvidos no processo: “A conjuntura do Coronavírus e as mulheres, os povos indígenas e o campo”, contando a participação de Joana Santos (EQUIP), Patrícia do Amaral (Rede Nacional de Parteiros Tradicionais do Brasil), José Karajá (CIMI), Germano Barros (Serta) e Antenor Lima (Fetape).

PROCESSOS DE PARCERIAS/CONVÊNIO COM A UFRPE

Os desdobramentos da oficina da UPMS em Caruaru resultou no curso de formação de formadores (educadores populares) sobre o uso de ambientes virtuais de aprendizagem. O curso foi feito a partir de uma demanda do SERTA, que tinha aprovado um curso de graduação em Agroecologia no MEC com uma carga horária significativa de EAD (Educação a distância) e precisava formar seus formadores para atuar no *moodle* (um Ambiente Virtual de Aprendizagem). A EQUIP parceira importante nos processos da UPMS, também tinha no seu planejamento uma ideia de fazer cursos de formação de educadores populares à distância, no sentido de alcançar a juventude do nordeste. Esses desejos/necessidades prévias se somaram a necessidade imperativa dada o contexto pandêmico de realizar atividades virtuais.

A partir desses desejos/necessidades, realizamos uma conversa com a Unidade Acadêmica de Educação a Distância

¹⁰ Atividade disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-maDq8Yh5Tg>
Uma publicação decorrente de parte desse debate também está disponível em pa(do Amaral Gonçalves Oliveira & do Nascimento Santiago, 2021)

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

da UFRPE (UaEADTec) que tem uma vasta experiência de atuação em curso de graduação EAD, bem como de formação de formadores. A UaEADTec se mostrou bastante disponível para auxiliar, fazendo apenas a exigência de celebrarmos um convênio formal com as duas instituições para a realização do curso de formação de formadores. O SERTA e a EQUIP consideraram importante e necessário a celebração do convênio no sentido de estreitar laços com a universidade pública e pensar em ações futuras para além do curso de formação de formadores.

O curso aconteceu nos meses de março a agosto de 2020 e teve como resultado concreto 50 formadores habilitados a atuarem no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Desses 50, há formadores do SERTA, da EQUIP, docentes da UFRPE e sujeitos de outros coletivos da UPMS-Pernambuco. Esse processo iniciou o debate da UPMS com a Pró-Reitoria de Extensão Cultura e Cidadania (Proexc), visto que o curso foi realizado em parceria com a UEADTEC através do AVA-Extensão.

Além da porta do curso do AVA, a UPMS chegou na proexc-ufrpe no sentido de formalizar um convênio internacional com o CES-Coimbra para fortalecer a UPMS, da mesma forma que já existiram outros convênios entre a UPMS e Universidades públicas brasileiras. Em conversa com o pró-reitor sobre o convênio a provocação feita foi que mais que assinar um papel seria interessante construir um processo amplo de envolvimento da UFRPE com os diversos movimentos sociais. Foi dessa forma que a UPMS passou a se envolver em debates da Proexc junto ao Fórum e a construção de programas estratégicos de extensão.

A UPMS, na figura de Júlia Benzaquen, professora do Departamento de Ciências Sociais da UFRPE, passou a compor a Coordenação Provisória do Fórum. Essa Coordenação vem contribuindo com a Proexc desde agosto de 2020 e como

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

produto já aprovou o regimento do Fórum Permanente, que define o Fórum como:

“O Fórum Permanente de Extensão, Cultura e Cidadania da Universidade Federal Rural de Pernambuco (FORPEXC/UFRPE) é um coletivo vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROExC) de caráter consultivo e permanente, direcionado a formular, estimular, ampliar e democratizar políticas acadêmicas de Extensão, Cultura e Cidadania, por meio de uma relação dialógica entre Universidade e Sociedade, comprometida com a transformação social e o fortalecimento pleno do exercício dos direitos humanos, sociais, culturais, políticos, de gênero e da natureza.”

O regimento como todos os outros documentos do Fórum são elaborados de forma participativa e coletiva, com grupos de trabalho e depois discutidos e aprovados em plenária por todo o coletivo. Após consolidar seu o regimento, o Fórum passou a atuar junto a Proexc na construção de programas estratégicos de extensão.

“A PROExC desenvolverá, em articulação com o FORPEXC, o processo de discussão e mobilização para formulação de Minutas de Programas Estratégicos de Extensão e, posteriormente, sistematizará a Política de Extensão, Cultura e Cidadania com base na estruturação desses Programas e de demais ações. Esses Programas são um conjunto articulado de ações de Extensão (projetos, cursos, eventos, prestação de serviços, etc.) voltadas a um objetivo comum, organicamente integradas às políticas de Extensão, Pesquisa e Ensino da Universidade. Estes Programas estão conectados com as oito áreas temáticas definidas pela Política Nacional de Extensão Universitária do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das

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

Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX, 2012).”¹¹

O processo de construção de minutas dos programas estratégicos foi feito em toda a universidade (que vai do litoral ao sertão da UFRPE) de forma dialogada e partilhada. Foram 16 grupos de trabalho. A UPMS participou ativamente do GT 7 - Ações Educativas, Educação Popular, Formação para Movimentos Sociais e Metodologias Participativas de Trabalho com Comunidades Urbanas e Rurais que como os outros GTs elaborou uma minuta de programa com: contextualização, justificativa, objetivos estratégicos e temas prioritários.

Outro momento importante da coordenação provisória foi a realização no dia 01 de julho do primeiro Evento Anual do Fórum Permanente de Extensão, Cultura e Cidadania (FORPExC), que teve como tema “Educação popular e metodologias participativas: as contribuições de Paulo Freire para o diálogo entre Universidade e Sociedade”. Importa ressaltar a escolha do Fórum para agregar as várias comemorações do centenário de Freire, colocando-o temática central do evento.

Pelo regimento do Fórum anualmente serão realizados eventos para aprofundar o diálogo entre ufrpe e o fora dos muros. esse primeiro evento foi importante por consolidar a primeira coordenação permanente do Fórum (com gestão de 2 anos) o processo de consulta (eleição) foi feita de acordo com o regimento e a UPMS está lá novamente.

Importância da realização das rodas de diálogos¹². Nas Rodas participaram vários coletivos da UPMS - o SERTA, a

¹¹http://www.prae.ufrpe.br/sites/prae.ufrpe.br/files/Programas%20Estrat%C3%A9gicos%20PROExC%202021_2.pdf

¹²Um dos objetivos do evento é proporcionar Rodas de Diálogo descentralizadas e compostas por grupos da UFRPE contemplando discentes, docentes e técnicos, com participação de pessoas vinculadas ao poder público e organizações populares da sociedade civil, localizadas nos territórios de

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

Equip, CPT, Fetape. a ideia é que esses espaços e rodas como essas aconteçam a cada semestre letivo. além de a partir de setembro o Fórum estará dedicado a processo de curricularização da extensão, bem como a consolidação do GTR (Grupo de trabalho representativo) do Fórum, no qual a UPMS terá um papel importantíssimo.

Todo esse trabalho foi feito a partir de um coletivo grande e a proexc foi fundamental, mas o vivido na oficina da UPMS em Caruaru e outros processos de articulação, também importam nessa construção, que ainda tem muito fruto por dar.

Tendo em vista o vínculo entre a universidade e a sociedade, percebemos a educação como articuladora de saberes, que reúne as possibilidades de se promover conhecimento e aprendizagem nos âmbitos popular e acadêmico, garantindo integralidade, liberdade e democracia através da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apesar de constar no artigo 207 da Constituição Federal, não tem se concretizado de maneira efetiva. Entendemos a extensão como parte do processo de formação,

inserção da Universidade, com a finalidade de compartilhar experiências baseadas na educação popular e em metodologias participativas de extensão universitária. As Rodas de Diálogos são espaços pedagógicos para compartilhamento de experiências e conhecimentos, por meio de uma comunicação aberta e horizontal entre os seus participantes. É uma ferramenta didática para o exercício da fala, da escuta e de aprendizados coletivos que se constroem de forma processual e podem contribuir para a formação da consciência crítica do mundo, assim como para o desenvolvimento de ações de transformação da realidade. Cada Unidade Acadêmica da UFRPE, os campi avançados e o Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (CODAI) convidarão representantes de movimentos sociais, de Organizações Não Governamentais, de sindicatos, de coletivos populares, de associações, de secretarias municipais e estaduais (saúde, educação, cultura, etc), institutos de pesquisas, entre outras organizações que julgarem importantes para constituição da Roda de Diálogo.

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

percebido de forma integral e complexa. Dessa forma, a indissociabilidade entre as três esferas se efetiva com o diálogo constante e permanente entre o saber universitário e os diversos e ricos saberes que se encontram fora dos muros da universidade, bem como as experiências vivenciadas por distintos sujeitos, como comunidades, mulheres, juventudes, etc. Assim, defendemos a concepção dialógica de extensão, tão bem discutida por Freire (2011) no seu livro “Extensão ou Comunicação”. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a compreensão da extensão como formação e prática dialógica é a essência de uma universidade pública, socialmente referendada e que se renova a partir de processos internos e externos constantemente, o que nos permite pensar em um projeto de universidade que se legitime e se fortaleça através do diálogo com a sociedade.

UPMS E CAMPANHA DE PAULO FREIRE

Antes da oficina em Caruaru fomos a uma reunião na FETAPE falando da Campanha e que iniciava todo o processo de articulação. Na própria oficina em Normandia foi um evento constitutivo da Campanha, com banner, camisetas e ações foram feitas nesse sentido. Desde então a UPMS se vinculou organicamente com a Campanha em Defesa do Legado de Paulo Freire.

Em Pernambuco, por ser local de nascimento de Freire muitas ações propostas e um grupo, do qual a UPMS faz parte, achou importante fortalecer processos de articulação. Pensamos em reuniões mensais ordinárias, para tentar visualizar as ações propostas e fortalecer articulações e quem sabe propor ações conjuntas. a partir desse processo GTs foram criados. Algo importante foi a construção do dia 19 de setembro de 2021 pois tinham ideia de eventos grandes diferentes e a partir desses diálogos e da aproximação com a CNTE foi possível unificar.

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

Qual a relação da UPMS e a Campanha em Defesa do legado de Paulo Freire?

Três elementos são fundamentais para estes argumentos.

Primeiro, a campanha se constitui por diversos elementos de mobilização, de articulação, e de construção do conhecimento além de construção de material que visibilize o conjunto das ações e estratégias pensadas e articuladas de forma coletiva;

Segundo, a UPMS traz um esforço de articular uma diversidade de movimentos em coletivo, uma articulação para dar continuidade aos processos formativos que foram realizados, a exemplo da oficina... Em Normandia/MST Caruaru, passo este que se constituiu em uma articulação dos movimentos para além de um evento formativo. Desta forma, este coletivo de organizações em torno da UPMS em Pernambuco, também se envolveu no processo da construção da campanha do legado de Paulo Freire.

Terceiro, a importância em manter de forma articulada a defesa do legado de Paulo Freire e da educação popular em contextos políticos que reforça o fascismo e todo um ódio orquestrado em torno de uma educação inclusiva e participativa na defesa dos direitos e da vida das pessoas. Paulo Freire Vive!

As ações da campanha do legado de Paulo Freire em Pernambuco deu-se início desde os anos 2019 quando um conjunto de organizações populares se juntam para constituir a campanha pensando as seguintes dimensões. Intercâmbio das experiências de educação popular entre as organizações;

Manter a pauta e o debate da educação popular como um propósito e referência das reflexões e leituras construídas assim como provocar um processo de sistematização da experiência vivenciada.

Para Paulo Freire a construção do conhecimento pelo sujeito tem por base as dimensões políticas, econômicas, sociais

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

e culturais do espaço onde ele vive. O sujeito, a comunidade e o "mundo" têm um papel fundamental na construção do conhecimento individual e coletivo.

É a partir deste propósito que manteremos articulada a UPMS na campanha em defesa do legado de Paulo Freire reforçando o campo da educação popular como espaço que possa cada vez mais agregar a pura realidade dos sujeitos sociais na construção de ações coletivas para a transformação de uma sociedade melhor onde considere primordialmente a fala e a escuta dos sujeitos a partir do seu território, do seu lugar de construção de identidade e de sua ação libertadora.

No bojo desse processo, estimulado e iniciado pelo CEAAL, fomos chamados a participar de um curso latino-americano de sistematização de experiência. A UPMS, representada por Júlia Benzaquen, participou desse curso, de 20 semanas, com um conteúdo teórico incrível e tendo contato com experiências de educação popular de toda América Latina. dentro do curso um grupo específico, com a tutoria de Oscar Jara está dedicado a sistematizar a segunda fase da Campanha. Nesse grupo, tem representantes das 5 regiões do Brasil, mais uma brasileira que vai sistematizar os processo de formação a partir de Freire da CUT e representantes da Argentina, Colômbia, Equador e Peru. Esse processo culminará em setembro de 2021, mas abrindo alas para a terceira fase da Campanha pois a ideia é seguir na defesa do legado de Freire.

Sistematizar experiências é refletir sobre o vivido no sentido de aprender com o vivido e seguir atuando. No caso do Nordeste, mais especificamente Pernambuco, a nossa decisão foi ter como foco os processos de articulação que foram promovidos a partir desse caminhar da Campanha em Defesa do Legado de Freire em Pernambuco, nesse sentido estamos mapeando os momentos-chave desses processos. Já temos uma linha do tempo no padlet sobre isso e teremos uma conversa

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

com o coletivo no dia 16 de agosto para apresentar esses materiais e juntos refletirmos sobre o vivido.

Interessante que a escolha da sistematização em Pernambuco foi focar na articulação e pra UPMS formação e articulação são chave.

PRÓXIMOS PASSOS DA UPMS

A universidade é uma instituição bastante antiga e existente praticamente em todo o globo. Segundo Santos (Santos, 2005, p. 187), “[...] a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança”. Esta instituição preservou um caráter elitista, no entanto, o pensamento crítico também foi importante na história da universidade. A ideia da Universidade Popular dos Movimentos Sociais (UPMS) surge como proposta de pensar a universidade em termos contra-hegemônicos. Quando se fala em Universidade Popular, na América Latina, onde há uma presença forte da educação popular, rapidamente se entende o seu significado.

Aquelas/es que estão fora da Universidade, muitas vezes e com muitas razões, não entendem o sentido da Universidade e até mesmo por isso, não estão dispostas a defender esse espaço, visto que a instituição continuaria a cumprir um papel extremamente elitista. Alguns das/os que estão dentro (somos cada vez mais) reconhece a potência desse espaço e faz um esforço enorme para que a universidade cumpra o seu papel de instituição pública, dialogando com o povo e servindo ao povo. Importa que os movimentos sociais sigam ocupando a Universidade Pública, no sentido de fortalecer o pensamento crítico e ter na Universidade uma aliada para as lutas por justiça social.

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

Não é por acaso que a Universidade vem sofrendo, no Brasil, diversos ataques do governo Bolsonaro. As respostas a esses ataques estão sendo dadas, mas ainda há muito por fazer. No sentido de defender e fortalecer esse espaço, precisamos seguir reinventando-o e isso só será possível de mãos dadas com a educação popular e com os vários movimentos sociais, organizações e coletivos que defendem e representam os interesses do povo. Está clara a urgência da participação ativa de militantes, ativistas e detentoras/es de saberes que estão para além do mundo acadêmico na Universidade. Uma participação não só enquanto estudante, mas também enquanto docentes, técnicos/as, gestoras/es, propositoras/es de projetos e ações.

Nesse sentido, o fortalecimento dos diálogos com o que está fora dos muros fortalece a Universidade Pública. Em texto recente, Boaventura de Sousa Santos (2020) fala da necessidade de: 1) democratizar a universidade - ou seja, consolidar eleições democráticas dos gestores universitários, das reitorias, fortalecer a relação com a sociedade através de projetos de ensino, pesquisa e extensão, e aprender com os estudantes que estão chegando nesse espaço, muitas vezes a primeira geração a ter acesso à universidade e que possui uma gama de conhecimentos que precisa ser respeitados e incorporado; 2) desmercantilizar as universidades - no sentido de combater a lógica da produtividade e da primazia dos interesses mercantis no espaço universitário, é preciso também ter cuidado para que as universidades não passem a ser instituições a caça de mensalidades; 3) descolonizar as universidades - que não significa negar e nem destruir conhecimentos, a ideia é acrescentar, é aprender a história dos vencidos, e nesse sentido é fundamental o papel das cotas para

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

acesso à Universidade e que os conhecimentos do Sul¹³ não só apareçam nas vozes dos estudantes, mas também na dos/as professores/as e no currículo; 4) despatriarcalizar a universidade, ou seja, combater a cultura misógina, que assim como em outros espaços, segue forte na universidade.

É a partir desses quatro pilares que o Professor Boaventura pensa na possibilidade de uma “universidade pós-pandêmica”. Para pensar o pós é interessante pensar como se caracteriza a pandemia. Boaventura vem enfatizando a forma pela qual a pandemia do coronavírus precisa ser entendida e analisada em conjunto com outros pandemônios da modernidade: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Ele afirma que o vírus não é democrático o quanto parece. No seu livro, “A Cruel Pedagogia do Vírus”, lançado em abril 2020, ele demonstra como o corona atinge mais duramente quem já está numa posição vulnerável na sociedade. No capítulo “A sul da quarentena”, o autor elenca quem são essas pessoas: as mulheres, as/os trabalhadoras/es informais, as/os sem-abrigos, as/os moradoras/es das periferias pobres das cidades, as/os imigrantes indocumentados, as pessoas com deficiências, as/os idosas/os. A lista não é exaustiva, porém nos dá exemplos como a pandemia liquida aquelas que são considerados “descartáveis” por uma lógica capitalista, colonial e patriarcal.

Boaventura tem afirmado que o pós-pandemia tem três caminhos: vai tudo voltar, rapidamente, ao normal, ou seja, o que era antes, mas com o recrudescimento do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado; vai haver mudanças mínimas para que tudo permaneça como é; ou a pandemia “é a

¹³“O meu apelo a aprender com o Sul – entendendo o Sul como uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo – significava precisamente o objetivo de reinventar a emancipação social indo mais além da teoria crítica produzida no Norte e da práxis social e política que ela subscrevera” (Santos, 2006, p. 27) .

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

oportunidade para pensar numa alternativa ao modelo de sociedade e de civilização em que temos vivido, assente numa exploração sem precedentes dos recursos naturais que, em conjunto com a iminente catástrofe ecológica, vai lançar-nos num inferno de pandemias recorrentes” (Santos, 2020).

O papel da universidade no desenrolar desses três cenários é fundamental. Como os saberes e as práticas universitárias contribuirão para um ou outro caminho, pode ser decisivo. Dessa forma, a tarefa de reinventar a universidade se torna ainda mais urgente. A experiência da UPMS tem muito a contribuir com essa reinvenção.

REFERÊNCIAS

OLIVEIRA, Patrícia do Amaral Gonçalves; GONÇALVES, Maria Betânia do Nascimento. Coronavírus, direito à vida, direitos sexuais e reprodutivos: da assistência precária ao colapso, aonde chegaremos? In.: SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento; BARROS, Ana Maria de (Orgs.). **Direitos Humanos em Tempos de Pandemia de Coronavírus** (p. 161–176). São Paulo: Cortez Editora, 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

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

REFORMA AGRÁRIA E REFORMA URBANA: DIREITOS DOS POVOS ORIGINÁRIOS, DAS COMUNIDADES TRADICIONAIS E DA CLASSE TRABALHADORA

Joelma Leticia Cruz de Lima¹⁴

Adiliane Valéria Batista Francelino da Silva¹⁵

Danielle Charles Castro¹⁶

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país marcado por desigualdades sociais herdadas do violento processo de colonização dos portugueses sobre as populações originárias, que comumente chamamos de povos indígenas. Posteriormente, com a chegada forçada de povos de diversos países do continente africano, essas pessoas foram brutalmente escravizadas durante mais de três séculos, alvos de todo tipo de violência e desumanidade. O território sempre esteve no centro da ganância dos colonizadores e das disputas entre opressores e oprimidos.

Mais de quinhentos anos se passaram desde a invasão do Brasil pelos portugueses, e mais de um século desde a abolição da escravatura. Os movimentos sociais se organizaram

¹⁴Assistente Social do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE *Campus* Recife. Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Conselheira da atual gestão 2020/2023 - "Onde queres silêncio, somos resistência" do Conselho Regional de Serviço Social - CRESS 4ª Região. E-mail: joelmalima@recife.ifpe.edu.br

¹⁵Assistente Social do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE *Campus* Recife. Mestre em Serviço Social pelo Programa de Pós-graduação de Serviço Social da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Representante de supervisores de campo da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS - 2ª Região. E-mail: adilianebatista@recife.ifpe.edu.br

¹⁶Graduanda do curso de Gestão Ambiental do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE. Bolsista do Projeto de Extensão *Educação Democrática e Direitos Humanos*. E-mail: dani.charles31@gmail.com

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

e deram visibilidade para as desigualdades estruturais; as questões relacionadas à reforma agrária e à reforma urbana sempre estiveram no centro dessas discussões. Como resultado, a Constituição Federal de 1988 reconheceu muitos direitos dos povos indígenas e das comunidades tradicionais, incluindo os/as quilombolas.

Contudo, basta uma rápida olhada ao nosso redor ou nos noticiários, que algumas ou muitas constatações/questões inquietam a muitos/as de nós: por que essas pessoas ainda são mira de tanta violência e racismo institucionais? Por que seus direitos são compulsoriamente negados ou negligenciados?

A presente proposta consta no planejamento do projeto de extensão *Educação Democrática e Direitos Humanos*, do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE Campus Recife em parceria com a Comissão Permanente de Ética e Direitos Humanos do Conselho Regional de Serviço Social - CRESS 4^o Região e pretende responder a essas e tantas outras perguntas, a partir da perspectiva de representantes de povos originários, comunidades tradicionais e movimentos sociais. Objetivamos ainda, a troca de saberes sobre as experiências em educação popular, trabalho, formação política, saúde, sanidade ambiental, cooperação agrícola e segurança alimentar.

Após esta breve introdução, na parte da discussão teórica, abordamos inicialmente a questão dos povos originários e das comunidades tradicionais, e posteriormente, tratamos sobre o histórico de luta dos movimentos sociais com destaque para o Movimento Sem Terra (MST) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST).

Com base no pensamento de Paulo Freire, nossa metodologia consiste na troca de experiências, na dialogicidade acerca das relações dessas populações com o território, a cultura e o meio ambiente. Considerando ainda, aspectos como representatividade, diversidade e acessibilidade. Em seguida, apresentamos uma breve análise da presente proposta.

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

Nas conclusões, longe de esgotar a discussão, buscamos sintetizar as principais ideias abordadas ao longo do texto e que fazem parte do conteúdo da presente proposta de mesa de diálogo.

POVOS ORIGINÁRIOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS

No Brasil, as lutas dos povos indígenas para garantir sua sobrevivência remontam desde os tempos coloniais. Desde esse período, as políticas indigenistas no país são marcadas fortemente pelas intervenções do Estado, onde é possível verificar certa continuidade nas práticas estatais colonialistas e autoritárias (LIMA, 2019). As lutas da população indígena estão voltadas principalmente para a questão territorial e agrária, ou seja, a apropriação legítima das suas próprias terras.

Depois de muitos anos de reivindicações, discussões e movimentação social, o Estado Brasileiro reconheceu o direito das populações indígenas à posse e usufruto da terra, através do artigo 231 da Constituição Federal de 1988, ainda que sendo do Estado a prerrogativa de demarcar e proteger o território destinado aos povos indígenas. Na contemporaneidade, o debate acerca dos direitos dos indígenas no Brasil têm demonstrado retrocesso, desrespeito e descaso com tais garantias:

É necessário destacar que assim como os índios, outros grupos marginalizados estavam na luta pelo fim das desigualdades sociais e por uma democracia no País. A luta por melhores condições de vida, saúde, educação, respeito e por reforma agrária, foi o que uniu afrodescendentes, camponeses, mulheres, sem-terra, homossexuais, favelados, operários e outros grupos que viviam em risco social (LIMA, 2019, p. 185).

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

Os quilombos¹⁷, por sua vez, estão em todos os Estados da federação, em todos os biomas e sua resistência vem sendo construída no Brasil há séculos, como espaços de vivência e de manutenção da ancestralidade e da cultura da população negra. Os quilombos desde suas origens articulam sua forma de viver de forma coletiva, seus territórios são considerados experiências concretas de reforma agrária no Brasil e sua população tem sobrevivido até os dias atuais ao racismo estrutural, institucional e ambiental, praticado e perpetuado no âmbito do Estado e da sociedade

Pontuando a questão do território, o governo Bolsonaro, logo no início do mandato, editou a medida provisória 870/2019, que desmembra a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), bem como suas atribuições, onde repassa o licenciamento ambiental e as demarcações das terras indígenas ao Ministério de Agricultura, no comando da bancada ruralista. Acrescenta-se que a história das lutas indígenas quanto ao acesso e uso da terra são marcadas pelas violências sofridas por indígenas em conflitos diretos com a classe burguesa de ruralistas, donos do agronegócio acarretando consequências nefastas para os povos que ainda vivem no campo (SILVA, 2018).

Outro exemplo recente de violação aos direitos dos indígenas, dos quilombolas e comunidades tradicionais, é a tramitação da PL 2.633/2020, apelidada de “PL da Grilagem” e, caso seja aprovada, abrirá caminhos para a legalizar a invasão dos grileiros sobre terras onde vivem comunidades indígenas, quilombolas e povos tradicionais. A desestruturação por parte do Estado, de todos os pilares que sustentam a sociedade como o acesso à saúde, habitação, educação, segurança, dentre outros serviços vitais para a qualidade de

¹⁷Como primeiras e fortes referências temos os Quilombos dos Palmares e Quariterê, liderados por Zumbi e Tereza de Benguela.

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

vida e bem-estar para convívio social, são ameaças contra a vida dos povos indígenas, dos povos quilombolas e povos tradicionais.

MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA, DESIGUALDADE SOCIAL E LUTA DE CLASSES

Aqui, cabe-nos reiterar a concepção de classes sociais fundadas na divisão social, num modo de produção determinado. Na sociedade capitalista, as classes podem ser lidas como classes fundamentais, constituídas a partir da polarização entre produtores diretos da riqueza (os trabalhadores) e os proprietários dos meios de produção (terra, recursos materiais etc). Essas classes se enfrentam nos interesses antagônicos. Entretanto, a dinâmica social real se constitui de uma variada e heterogênea gama de classes sociais.

No modo de produção capitalista é tendência a separação do trabalho e meio de produção, o que caracteriza as classes e o papel que desempenham e o lugar que ocupam os sujeitos no processo produtivo. A determinação de classe se refere, assim, a três aspectos centrais: 1. o tipo de propriedade que possuem os indivíduos; 2. as relações de produção; e 3. as formas de enfrentamento. A propriedade, por sua vez, remete a três tipos fundamentais e caracterizam três classes da era moderna: propriedade da força de trabalho - classe trabalhadora; propriedade dos meios de produção - classe capitalista e propriedade da terra - classe proprietária de terra¹⁸.

Na esteira da socialização da política, que tem como contexto social-histórico o capitalismo concorrencial, o Estado se amplia, incorporando novas funções, incluindo no seu seio as

¹⁸Conforme a terra transforma-se em meio de produção, as classes capitalistas e de proprietários de terras tendem a fundir-se em uma só.

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

lutas de classes e a esfera da sociedade civil. De acordo com este pensamento:

Essa esfera designaria o espaço em que se manifesta a organização e a representação dos interesses dos diferentes grupos sociais, da elaboração e/ou difusão de valores, culturas e ideologias"(...) É uma das esferas em que as classes sociais organizam e defendem seus interesses, em que confrontam projetos societários, na qual as classes e suas frações lutam para conservar ou conquistar hegemonia (MONTAÑO e DURIGUETO, 2010, p. 43).

De acordo com Montaño e Duriguetto (2010), "classes, consciência de classes e luta de classes são três dimensões de um mesmo processo. A consciência das pessoas sobre a realidade que faz parte das suas vidas, está determinada pela própria realidade". Segundo os autores:

A consciência é determinada pela realidade social, e ela é condição para a sua transformação. A objetividade (da realidade existente) e a subjetividade (dos sujeitos que dela fazem parte) unem-se em um único processo. A mera vivência das pessoas sobre a(s) realidade(s) sociais determina um tipo de consciência, mas esta última pode se desenvolver de diversas formas e níveis, em função de inserção e apreensão na/da realidade, individual, grupal e humano-genérica" (MONTAÑO e DURIGUETO, 2010, p. 98).

O desenvolvimento da consciência humano-genérica só é possível com a superação da percepção imediata e parcial da realidade e da vida cotidiana alienada. Este tipo de consciência cede espaço aos interesses de classe e representa o máximo de consciência possível, entendida como conhecimento científico da realidade, sendo também inseparável das lutas de classes. Esta por sua vez é motor da história, como manifestam Marx e

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

Engels na obra *O manifesto comunista*: “a história de todas as sociedades até hoje é a história da luta de classes” (MARX E ENGELS, 1998, p. 4).

Assim, como a análise das classes e da consciência nos mostra a complexidade, heterogeneidade da realidade, as formas e manifestações de lutas também são diversas e sobre variados temas. No debate proposto, nos interessa as lutas em torno da terra e do território, que numa análise estrutural se dão nas contradições capital-trabalho e se manifestam como refrações da “questão social”.

QUESTÃO AGRÁRIA E A ORGANIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

De acordo com Andrade (2005), o modelo econômico brasileiro, feito visando desenvolver o capitalismo e destruir os modos de produção pré capitalistas que ocorriam no campo, como modelos de produção dependentes, levaria a situação agrária a um agravamento e a situação ecológica a uma catástrofe. Segundo o autor:

Em uma sociedade em que coexistiam formas de exploração capitalistas, visando à produção para exportação e formas pré-capitalistas, visando à produção para o autoabastecimento do agricultor e para o abastecimento da região, foi provocando um desequilíbrio. Desequilíbrio que resultou na expansão das atividades capitalistas - agroindústria canavieira, cafeicultura, cacauicultura, pecuarização etc - por áreas antes desocupadas ou dedicadas a culturas para o mercado interno, enriqueceu consideravelmente grupos dominantes, dedicados a culturas de exportação, e desapropriou e empobreceu grupos pobres, dedicados à produção do mercado interno (ANDRADE, 2005, p. 245).

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

Na mesma lógica, a concessão de subsídios para grandes projetos agrícolas, por parte do Estado, fez com que os grandes grupos econômicos, ligados à agricultura, ao comércio e à indústria passassem a implantar grandes projetos nessas áreas em desbravamento, obrigando os imigrantes a caminhar ainda mais ou a se submeterem ao mesmo regime de assalariamento, de venda de sua força de trabalho. A grande expansão de empreendimentos fundiários, justificada pela facilidade de aquisição de terras a baixo preço e obtenção de recursos governamentais, acentuaram, historicamente, a grilagem de terras e a violência organizada, atingindo até hoje indígenas e posseiros, como podemos ver noticiado diariamente pela imprensa nacional (ANDRADE, 2005).

No Brasil, o principal fator de ascensão da luta pela terra foi o modelo de desenvolvimento capitalista adotado durante a autocracia burguesa que objetivava acelerar a modernização do campo por intermédio da adoção de medidas de estímulo ao grande capital na agricultura e a concentração da propriedade de terra. Esse modelo provocou historicamente a expulsão dos camponeses para a cidade, mas também encontrou resistências e formas de luta pela terra, acentuando conflitos agrários.

A luta pela terra desenvolvida desde a colonização, se exacerbou no séculos XX e XXI, “quando o trabalhadores passaram a se organizar de forma mais aguerrida e a exteriorizar, através da mídia, as suas reivindicações, ora pleiteando direitos e maior difusão de políticas públicas ora reivindicando reforma agrária” (ANDRADE, 2005, p. 272).

A difícil situação em que se encontravam os trabalhadores sem terra fez com que a massa camponesa se organizasse, afastando a solução do problema agrário através da colonização. A dificuldade de vida da maioria dos trabalhadores rurais os levaram a atitudes de revolta, como o

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

que ocorreu no Engenho Galiléia¹⁹, organizado sobre a missão de despertar a grande massa camponesa para a luta, para a tomada de consciência de sua força e de suas necessidades, evitando que as tentativas do problema agrário fossem elaboradas pela cúpula, por intelectuais políticos que quase sempre desconheciam a realidade camponesa.

Com a redemocratização do país, o movimento camponês recrudescceu e a reação dos proprietários se acentuou. É preciso, no entanto, compreender que a luta pela terra não teve a mesma tônica em todos os estados, sendo mais intensa em algumas regiões. Da mesma forma é necessário fazer uma distinção das tendências dos numerosos movimentos que ocorreram no campo, ora dirigidos por organizações sindicais preocupadas, sobretudo, com leis trabalhistas, ora por movimentos populares que reivindicavam expressamente a reforma agrária com distribuição de terras e diversificação da produção agrícola (ANDRADE, 2005).

A expressão maior da luta pela reforma agrária no Brasil é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. O movimento tem origem na década de 1980, quando trabalhadores e trabalhadoras rurais envolvidos nas lutas de diferentes Estados, sindicalistas e agentes pastorais começaram a articular suas reivindicações e culminou com o 1º Encontro Nacional dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O MST é desde então referência dos órgãos internacionais que

¹⁹O engenho da Galiléia foi o primeiro caso de reforma agrária do Brasil após a 2ª Guerra Mundial, em 1959. Os camponeses conseguiram a posse das terras após um ato diante do Palácio do Campo das Princesas, em Recife, no final da década de 1950. Os trabalhadores pressionaram o governador Cid Sampaio, que assinou a desapropriação da Galiléia na sacada do palácio do governo. O protesto foi liderado pelo deputado Francisco Julião.

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

congregam organizações do campo, a exemplo da Via Campesina²⁰.

O projeto político do MST não se restringe a reforma agrária nos marcos do capitalismo, estando no seu horizonte de luta a construção de uma sociedade igualitária e socialista, sendo assim evidente seu potencial de confronto ao sistema capitalista, através de formas de organização que questionam o modelo vigente. (STEDILE e FERNANDES, 1999).

A luta de massas como estratégia de ação o faz ter características específicas de movimento popular, com componente sindical e de caráter político. Nessa direção o movimento vem transformando a luta do campo numa medição de classes, incorporando suas lutas os trabalhadores excluídos da cidade, como podemos destacar sua articulação com o Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST) e criando possibilidades para uma compreensão da luta de classes em sua totalidade.

QUESTÃO URBANA E MOVIMENTOS SOCIAIS

O processo de urbanização é algo muito recente no Brasil e o aumento significativo da taxa de urbanização trouxe mudanças na morfologia e expansão das cidades e na distribuição da população pelo território nacional, ocasionando

²⁰ A Via Campesina é um movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e comunidades indígenas e negras da Ásia, África, América e Europa. Uma das principais políticas da Via Campesina é a defesa da soberania alimentar, como o direito dos povos de decidir sobre sua própria política agrícola e alimentar. Isso inclui: prioridade para uma produção de alimentos saudáveis, de boa qualidade e culturalmente apropriados, para o mercado interno. É fundamental, então, manter um sistema de produção camponês diversificado (biodiversidade, respeito à capacidade produtiva das terras, valor cultural, preservação dos recursos naturais).

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

mudanças na estrutura urbana das cidades brasileiras e na constituição da sociedade (MONTEIRO; VERAS, 2017).

Por outro lado, alguns fatores impulsionaram a saída das pessoas dos campos para as grandes cidades, como a mecanização no campo, o que diminuiu a demanda da mão-de-obra na agricultura e, paralelo a isto, a falta de políticas públicas para os trabalhadores rurais. O resultado foi a tentativa da busca de melhoria de vida nas grandes cidades por essas pessoas.

Contudo, o movimento de migração da zona rural para a zona urbana deu mais visibilidade para a precariedade das condições de vida de grande parte da população, contribuindo diretamente para evidenciar o confronto existente entre os fatores econômicos e sociais (SANTOS, 2009). Deste modo, o processo de urbanização somado à industrialização e ao crescimento demográfico materializou-se através do aumento do número de famílias residentes em assentamentos precários e a baixa qualidade de vida dessas pessoas (SANTOS, 2009).

A reforma urbana é o termo designado à política de planejamento social para repensar e democratizar os espaços urbanos e o direito à cidade. Opõe-se à concepção capitalista que transforma espaços urbanos em mercadorias, que inviabiliza o acesso a esses espaços para as pessoas mais pobres e que aumenta a segregação socioespacial, urbana e ambiental.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por constantes e intensas lutas sociais a fim de construir uma agenda de reforma urbana que estivesse alinhada aos interesses dos trabalhadores. Em 1985, foi criado o Movimento Nacional pela Reforma Urbana que, no início tinha um caráter local, mas conseguiu articular e unificar diversos movimentos sociais.

Após o regime militar, esse movimento passou a incorporar a ideia de cidade, a cidade de todos, a casa além da

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

casa, a casa com asfalto, com serviços públicos, com escola, com transporte, com direito a uma vida social (JÚNIOR; UZZO, 2009). De acordo esses autores, as reivindicações do movimento pautavam questões fundamentais no âmbito da justiça social e da igualdade:

o direito à cidade com uma gestão democrática e participativa das cidades; pelo cumprimento da função social da cidade; pela garantia da justiça social e de condições dignas a todos os habitantes das cidades; pela subordinação da propriedade à função social; e pelas sanções aos proprietários nos casos de não cumprimento da função social (JÚNIOR; UZZO, 2009).

A questão habitacional pode ser considerada um dos principais problemas sociais urbanos no Brasil, e sua discussão é fundamental para compreender os espaços geográficos, uma vez que o contexto contemporâneo da dinâmica espacial se configura por meio da exclusão social, inclusão precária, informalidade, ilegalidade e segregação territorial e ambiental (SANTOS, 2009).

O Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto (MTST) surgiu em apoio às lutas no campo junto com o MST, ainda nos anos 90. Com uma carga de experiências de movimentos sociais urbanos que ocorreram nos anos 1970 e 1980, hoje os movimentos sociais como o MTST ocupam os espaços periféricos por todo o Brasil. Porém, a luta do MTST vai além da moradia.

A sua organização tem por objetivo estimular a construção do poder popular, ou seja, a luta por moradia se torna mais amplo, uma vez que dentro do seu processo de luta adquire-se outra forma de ver o mundo (SANTOS; GOULART, 2016). Assim, conforme a cartilha do MTST, a reivindicação por moradia não é a única bandeira levantada pelo movimento:

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

O direito à moradia digna é uma bandeira central do nosso movimento. Mas não é única: o trabalhador que não tem acesso ao direito de morar dignamente — o sem teto — também não tem o direito à educação, ao atendimento de saúde, ao transporte coletivo, à infra-estrutura básica em seu bairro e a muitas outras necessidades (MTST, [s.d.]).

Como resultado do processo de organização e lutas históricas dos movimentos sociais, referente a reforma urbana, destaca-se o Estatuto da Cidade, regulamentado através da Lei 10.257 de 2001. O Estatuto estabelece normas de ordem pública e interesse social que regulam o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental, e que, para isto, a lei estabelece diretrizes e ferramentas para atender o compromisso da defesa da função social da propriedade e da cidade.

Apesar dos avanços, há muitos percalços para a efetivação do Estatuto, dentre as razões, destacamos os interesses econômicos do mercado imobiliário e da construção civil. Ademais, o Estatuto foi marcado pelas dificuldades em efetivar essa perspectiva do direito à cidade na sua inteireza e no enfrentamento às desigualdades sócio urbano, marcadas por indicadores de classe, raça, gênero e orientação afetivo-sexual na vivência das cidades (ALVES; RAFAEL, 2021).

Destaca-se que após vinte anos da implementação, o Estatuto da Cidade tem sofrido retrocessos, a exemplo da Emenda Constitucional 95, que atacou a saúde e a educação, e praticamente excluiu do orçamento, as políticas de mobilidade urbana, saneamento e moradia (PAZ, 2021). Atualmente, lidamos com uma política conservadora, liberal, civil-militar e teocrática na gestão federal da política, fundos e planos que promovem um profundo desmonte do que havia sido

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

estruturado como fundamento e política pelo Estatuto da Cidade (ALVES; RAFAEL, 2021).

Diante disso, a mobilização e pressão dos movimentos sociais será essencial para a retomada e reconstrução da democracia e participação social na construção de cidades democráticas no Brasil (PAZ, 2021).

METODOLOGIA

De acordo com o pensamento freiriano, a palavra é um direito fundamentalmente humano, ontológico. O diálogo não se materializa com a emissão de palavras apenas, mas concretiza-se na interação radical entre reflexão e ação. Para Freire (1987, p. 44) “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”.

De acordo com Freire, o “pensar certo” demanda disponibilidade e criticidade em relação a novas e velhas ideias. Para o autor, “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p.17). Então, valendo-nos da concepção freiriana acerca da dialogicidade enquanto “essência da educação”, pretendemos fomentar o debate sobre educação, democracia e direitos humanos, a partir da experiência acumulada pelos sujeitos e grupos em seus contextos social, histórico e cultural.

Metodologicamente, a mesa de diálogo contará com a participação de 01 (uma/a) representante de comunidade indígena, 01 (uma/a) representante de comunidade quilombola, 01 (uma/a) representante do Movimento Sem Terra (MST) e 01 (uma/a) representante do Movimento de Trabalhadores Sem Teto (MTST). Considerar-se-á a questão da

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

acessibilidade para pessoas com deficiência, com a adoção da autodescrição dos/as participantes, audiodescrição das imagens utilizadas, e a participação de intérpretes de LIBRAS.

Destacamos que por esta proposta se basear na troca de saberes, de forma democrática e horizontal, a mesma não está totalmente fechada. Mas, sinaliza caminhos que podem servir de subsídio para novas ideias, ajustes, incorporações e mudanças que são próprios do diálogo sociocultural.

ANÁLISE

Conforme dito anteriormente, a presente proposta de mesa de diálogo faz parte do planejamento anual do projeto de extensão *Educação democrática e Direitos Humanos* do Instituto Federal de Pernambuco em parceria com o Conselho Regional de Serviço Social - CRESS 4ª Região. Trata-se de um esforço de continuidade do debate iniciado no ano de 2020, através da mesa de diálogo virtual intitulada: *Como preservar o patrimônio ambiental e cultural do povo brasileiro?*

A atividade em questão, contou com a presença de representação feminina da tradição da capoeira de Angola, representação de comunidade quilombola do estado de Pernambuco e com a presença de Professor Doutor em Pós-Colonialismos e Cidadania Global, com experiência em projetos de extensão. Devido à ausência da representante indígena que foi convidada para a ocasião, nossa equipe avaliou a importância de possibilitar a continuidade e a ampliação da discussão iniciada.

A necessidade de ampliação desse debate é ainda mais aguda no contexto atual de pandemia da COVID-19. Momento este, que presenciamos o aprofundamento das desigualdades sociais e o aumento de situações flagrantes da violência contra os povos indígenas e quilombolas e aos movimentos sociais.

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

Para a presente proposta, planejada especialmente para o XI Colóquio Internacional Paulo Freire, priorizaremos a representação feminina dos diversos segmentos: mulheres negras, indígenas, camponesas e aquelas organizadas em movimentos sociais feministas, no campo e na cidade.

Com base na vivência acumulada pela equipe do projeto de extensão, especialmente no que concerne a realização de mesas de diálogo, destacamos, ainda, as seguintes ponderações iniciais: a) a metodologia está em consonância com os objetivos propostos; b) a atividade proposta é exequível; c) o tema proposto possui relevância social; d) atividade proposta possui potencial de replicabilidade.

CONCLUSÕES

A realização deste trabalho objetiva de forma concreta, através da proposição de um amplo debate entre movimentos sociais, instituições de educação e sociedade, fortalecer todos os trabalhadores e trabalhadoras que lutam pela reforma agrária e urbana, numa perspectiva de justiça social e de socialização da riqueza socialmente produzida. Neste sentido, este trabalho expressa a defesa da luta dos/as trabalhadores/as e em favor daqueles que lutam por terra, pelo direito de produzir com dignidade, pelo direito à cidade e contrários a todas as formas de discriminação e criminalização dos movimentos sociais.

A defesa de uma educação democrática e para os direitos humanos pressupõe o acesso à informação e não apenas à reprodução das ideias da classe dominante como hegemônicas para o conjunto da sociedade. A defesa da reforma agrária é uma luta que perpassa o campo e a cidade, pois dela depende a segurança alimentar de toda a população.

Por fim, pretendemos contribuir com a articulação e apoio às lutas dos movimentos sociais pelo direito à terra, pela moradia digna, pelos direitos dos povos originários,

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

quilombolas, apoiando a luta pela demarcação das terras e engrossando as fileiras da luta para a construção de uma nova ordem societária e de uma sociedade sem exploração e sem opressão da vida humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mércia; RAFAEL, Rud. **20 anos do estatuto da Cidade: entre a reforma urbana e o desmonte das políticas e mercantilização da cidade.** Disponível em: <<http://www.cresspe.org.br/20-anos-do-estatuto-da-cidade-entre-a-reforma-urbana-e-o-desmonte-das-politicas-e-mercantilizacao-da-cidade/>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

ANDRADE, Manuel Correia. **A terra e o homem no Nordeste: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste.** 7. ed. rev. e aumentada. São Paulo: Cortez, 2005.

APIB. **Nossa luta é pela vida. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil**, p. 1–110, 2020.

FERREIRA, Cláudia. **Seis décadas depois, a vida no Engenho Galiléia, marco das Ligas Camponesas, mudou totalmente.** 12 de jan. de 2015. Disponível em: <encurtador.com.br/ciRUZ> Acesso em: 15 de jul, de 2021.

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

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

LIMA, Layanna Giordana Bernardo. **A QUESTÃO AGRÁRIA E OS POVOS INDÍGENAS: Um breve histórico das políticas indigenistas no Brasil.** [s.l.] USP, 2019.

LIMA, Rosa Maria Cortêz. **A CIDADE AUTOCONSTRUÍDA.** [s.l.] Universidade Federal do Rio De Janeiro, 2005.

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

TERRA DE DIREITOS. Entenda quem é a Via Campesina. 27 de jul. de 2008. Disponível em: < encurtador.com.br/avGP6 > Acesso em: 15 de jul. de 2021.

MARX, Karl. **O manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Cortez, 1998.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, Classes e Movimento Social.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MONTEIRO, Adriana Roseno; VERAS, Antonio Tourino de Rezende. **A Questão Habitacional No Brasil.** Mercator, v. 16, n. 7, p. 1–12, 2017.

MTST. **As linhas políticas do MTST.** Disponível em: <<https://mtst.org/quem-somos/as-linhas-politicas-do-mtst/>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

PAZ, Walmaro. **Estatuto da Cidade faz 20 anos mantendo-se objeto de luta pela Reforma Urbana.** Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2021/07/10/estatuto-da-cidade-faz-20-anos-mantendo-se-objeto-de-luta-pela-reforma-urbana>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

SANTOS, Joyce Costa. **A percepção dos atores sociais frente à intervenção pública: uma análise sociológica do Conjunto habitacional Vargem Grande.** 2019. Dissertação. Universidade Estadual Montes Claros, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social. Montes Claros-MG, 2009.

SANTOS, Paulo Henrique Alves dos; GOULART, Débora Cristina. **Formação no Movimento dos Trabalhadores Sem Teto: uma análise de seu projeto político.** Lutas Sociais, v. 20, n. 37, p. 142–154, 2016.

JÚNIOR, Nelson Saule; UZZO, Karina. **A trajetória da reforma urbana no Brasil.** Ciudades para tod@s: Por el derecho a la ciudad, propuestas y experiencias. Habitat International Coalition., p. 261–272, 2009.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. **Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira.** Serviço Social & Sociedade, n. 133, p. 480–500, 2018.

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

STEDILE, João Paulo; FERNANDES, B. M. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 1999.

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

A PRÁTICA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO POPULAR EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES

Alessandra Maria dos Santos²¹
Reginaldo José da Silva²²

INTRODUÇÃO

Entendida como uma prática capaz de contribuir com processos de emancipação e transformação social, a educação popular tem sua base teórica mais importante no pensamento de Paulo Freire, que a concebeu como um conjunto de ações educativas, possíveis tanto em espaços escolares como não escolares, que dialogam com os saberes e a cultura popular, buscando fincar os fundamentos da construção de uma educação que reconheça e valorize os inúmeros contextos, sujeitos e falas, criando, assim, uma sociedade na qual sejam superadas os diversos tipos de opressão, injustiça e dominação.

Mesmo havendo um processo de ampla recepção por parte de professores e professoras, educadores e educadoras sociais e assessores e assessoras de projetos sociais, muitos ainda são os desafios para a prática da educação popular em escolas e em outras organizações que também se constituem como espaços de educação, como movimentos sociais, ONGs, sindicatos, associações comunitárias etc. Diante disso, propomos, com este artigo, um diálogo, partindo do pensamento de Freire, sistematizado, sobretudo, nas obras

²¹Doutoranda em Educação (PPGE/UFPE), professora da Rede Municipal de Ensino do Recife, membra do GEduc (Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação). E-mail: alessandra.msantos@ufpe.br.

²²Doutorando em Educação (PPGE/UFPE), assessor de projetos sociais na Kindernothilfe (KNH), membro do GEduc (Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação). E-mail: regi.ligas@gmail.com.

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

“Educação como Prática da Liberdade”, “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia”, no qual pretendemos refletir sobre a teoria da educação popular, a prática pedagógica pensada por essa teoria e os desafios ainda presentes em espaços escolares e não escolares para que a educação popular seja efetivada.

O texto está dividido em três tópicos. No primeiro, faremos uma explanação sobre os elementos centrais da educação popular. No segundo e terceiro tópicos, discutiremos sobre a educação popular, respectivamente, nos espaços escolares e não escolares, focalizando as práticas e os desafios para sua implementação. Principalmente nessas duas últimas partes, procuraremos contribuir com a ideia de que os problemas para a efetivação da educação popular não são propriedade exclusiva das escolas, mas se encontram também em organizações e movimentos sociais.

Este texto terá atingido o seu objetivo se conseguir provocar os/as profissionais de educação, que atuam em escolas e também espaços não escolares, a aprofundarem seus conhecimentos teóricos sobre a educação popular e problematizarem a relação entre o que se sabe teoricamente sobre esse tipo de educação e a sua prática efetiva.

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR

Quando se fala sobre educação popular, o pensamento freiriano é acionado quase que imediatamente. Isso porque, desde os seus primeiros escritos, Freire procurou sistematizar suas bases teóricas e metodológicas (BRANDÃO, 1985). Mas, no Brasil, as primeiras experiências dessa forma de educação ocorreram antes da sistematização feita por Freire. Os sindicatos urbanos e rurais, as Ligas Camponesas e outros movimentos e organizações já exerciam práticas educativas que podem ser caracterizadas como iniciais no campo da educação

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

popular, antes mesmo de sua conceitualização e metodologia (FAVERO, 2013).

Nesta primeira parte do artigo, pretendemos apresentar sucintamente alguns elementos da prática da educação popular. Ou seja, não iremos defini-la nem discutir as suas possíveis definições. Concordamos com Brandão (1985, p. 73): “ela reluta a tornar-se definível” porque está sempre em movimento e não é uniforme.

Um primeiro elemento constituinte da prática da educação popular são as articulações entre educação e ação política. Objetiva-se que a construção de saberes, realizada em diálogo entre educadores, educadoras, educandos e educandas, resulte no conhecimento de situações de desumanização e na luta coletiva contra as opressões. Trata-se de uma educação ancorada em um conceito que Freire retoma de Marx: “práxis”, que “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 52). Para o pensamento freiriano, o subjetivismo não muda a sociedade, pois promove uma reflexão sobre a realidade, busca reconhecê-la, mas não provoca uma inserção crítica nela para transformá-la. Da mesma forma, o ativismo, que é o agir sem reflexão, também não contribui com a mudança social.

Outro elemento é a proposta de transformar todos os sistemas de educação, em todos os níveis, em uma educação popular. Não se pretende fundar apenas novos métodos de trabalho educativo, mas toda uma nova educação, que seja criada a partir das classes populares e com elas.

A ultrapassagem do mero ato de transmissão e recepção de conteúdos é outro elemento da educação popular. Nela, as pessoas não são divididas entre “os que sabem” e “os que não sabem”. Conseqüentemente, não há uma construção de saberes na qual “quem sabe mais” transfere conhecimentos para “quem sabe menos”. Todas as pessoas envolvidas no processo educativo elaboram reflexões e conhecimentos que se

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

tornam práticas necessárias para a superação de todas as formas de opressão.

A educação popular também se afasta da concepção de ser apenas uma atividade de sala de aula ou da expressão de uma “escolarização popular” (BRANDÃO, 1985, p. 68). Ela busca alternativas para se realizar em todas as situações e espaços em que há educadores, educadoras e sujeitos das classes populares que decidem se inserir criticamente e criativamente em lutas por mudanças sociais. É uma educação que pretende organizar essas classes para o enfrentamento às opressões. E isso pode ocorrer em espaços escolares e não escolares.

Há ainda o elemento do trabalho a serviço dos interesses das classes populares. A educação popular não deve ser reduzida a um movimento de educadores, educadoras e militantes eruditos que decidem trabalhar com as populações periféricas, excluídas e oprimidas. De acordo com Brandão (1985), essa redução ocorreu entre os anos de 1970 e 1980, quando os interesses de profissionais de educação e de intelectuais engajados eram colocados como a síntese das lutas da educação popular. É preciso, assim, pensar na educação popular como uma prática, ao mesmo tempo educativa e política, realizada com as classes populares e, em primeiro lugar, a serviço de seus interesses.

Com esses elementos em mente, vejamos as práticas e os desafios da educação popular em espaços escolares e não escolares.

EDUCAÇÃO POPULAR EM ESPAÇOS ESCOLARES

Embora o nome de Paulo Freire seja notória referência no campo teórico e metodológico da educação popular, sobretudo, nas ações vinculadas aos movimentos sociais, sindicais, políticos e associativistas, cabe destacar que o cerne

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

de suas reflexões e ações emergiram na educação formal, ou seja, nos espaços escolares e institucionalizados. O Colégio Oswaldo Cruz, instituição em que foi estudante secundarista, serviu de base para sua inserção no magistério por intermédio das aulas de Português, revelando, posteriormente, em suas obras, seu apreço e esmero pela produção escrita. Do despertar à docência, ainda recém-formado em Direito, abdicou da profissão advocatícia, e, em 1947, no Sesi (Serviço Social da Indústria) de Pernambuco, tornou-se diretor da Divisão de Educação e Cultura. Em 1954, assumiu a função de Diretor Superintendente Regional do Sesi. Concomitantemente às ações desenvolvidas nesta entidade, Paulo Freire tornou-se professor catedrático da Universidade do Recife, na Faculdade de Belas Artes, e juntamente com outros educadores e educadoras, em 1955, fundou uma instituição privada de ensino, mas sem interesse lucrativo, pois o objetivo era apresentar uma proposta educativa transformadora, participativa e com incentivo à autonomia dos educandos e educandas (VOSS, 2013).

Das experiências adquiridas nas instituições educacionais mencionadas, Freire passou a atuar em movimentos sociais que evidenciaram a cultura e educação popular. Foi no Movimento de Cultura Popular (MCP) e nas ações extensionistas na Universidade do Recife, por intermédio do Serviço de Extensão Cultural (SEC), que encontrou circunstâncias favoráveis às reelaborações teóricas e metodológicas da alfabetização de adultos. Assim, suas contribuições no campo da educação popular apresentam-se como resultado das análises de suas experiências à luz de teorias humanísticas. Dessa forma, cabe considerar que a práxis defendida por Paulo Freire como ação-reflexão-ação evidencia-se, inicialmente, em sua relação com as educandas e os educandos, no processo de ensino construído coletivamente. Por isso, ressalta que “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo

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

com o educando que, ao ser educado também educa” (FREIRE, 1987, 39). É dessa interconexão entre o que ensina e o que aprende que a educação se concretiza coletivamente. Já não há o detentor de saber, mas as partilhas de saberes.

É nesta perspectiva de saberes construídos com o outro que Paulo Freire reconhece as distintas experiências e realidades, que são favoráveis ao diálogo e buscam destituir as práticas autoritárias e hierárquicas de saberes e sujeitos. E é justamente nessa perspectiva dialógica e vinculada à realidade que práticas de educação popular se inserem ou, ao menos, deveriam se instalar nos espaços escolares. Mas é possível pensarmos uma proposta pedagógica alicerçada nos princípios da educação popular, conforme apresentada e defendida por Paulo Freire nos espaços educativos formais e institucionalizados? Como aplicar tais propostas de educação popular no espaço escolarizado? Refletir sobre tais inquições é, primeiramente, um desafio, tendo em vista que mesmo Paulo Freire sendo reconhecido como patrono da educação brasileira, a partir da Lei nº 12.612/2013, o pensamento freiriano ainda não se consolidou nas ações e projetos do órgão responsável pela organização da educação a nível nacional: o Ministério da Educação (MEC).

Desse modo, se a gestão educacional não evidencia em seus planos e projetos a essência do pensamento freiriano, consolida-se, assim, um outro entrave a sua consubstanciação na dimensão escolar. O campo de disputa acerca dos objetivos da educação formal perpassa por interesses de projeto de sociedade. Por isso, Paulo Freire, em sua célebre obra “Pedagogia do Oprimido”, já anunciava, desde a década de 1960, a necessidade da prática educativa ser dialógica, a saber, construída com os sujeitos sociais, problematizadora das contradições sociais e incentivadora das recriações do mundo e da realidade, de modo a transformá-los, e defende que:

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

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração (FREIRE, 1987, p. 96).

Dessa maneira, é no embate às perspectivas de transformações sociais que mecanismos se interpõem à implementação de uma perspectiva de educação popular nos espaços escolares. Dentre tais mecanismos podem-se mencionar as interferências e interesses neoliberais na educação, que estabelecem metas e direcionamentos nos planos e projetos educacionais com vistas ao mercado laboral, sociedade consumista e alheia às problemáticas sociais (SALOMÉ; CARVALHO; SOARES, 2017).

Sob esse prisma foi que se consolidou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada por meio dos propósitos mercadológicos, sofrendo críticas e resistências de educadores, educadoras e entidades que não aceitaram a interferência de grupos financeiros na condução da gestão educacional, que foram vencidos e vencidas ante a anuência das políticas governamentais, alinhadas ao neoliberalismo e desinteressadas em perspectivas de mudanças sociais. Enfatiza-se ainda que a pouca concessão de participação da sociedade civil na elaboração da BNCC foi extinta na terceira versão aprovada no Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2017. Privado o debate com a sociedade e o meio acadêmico, a BNCC atendeu aos interesses hegemônicos atrelados ao financeiro, estabelecendo competências e habilidades a serem adquiridas pelos indivíduos, as quais servirão de instrumentos para mensuração das aprendizagens, suprimindo a autonomia e autenticidade de educadores, educadoras, educandos e educandas (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019).

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

Se são notórios os entraves à consolidação do pensamento freiriano no âmbito macro da educação, é precisamente na escola que os processos de resistência necessitam acontecer. Contudo, ante as formas de monitoramento, formações docentes privadas de criticidade, sob o ledó engano da superação do pensamento de Paulo Freire, enfraquecem os processos de resistência e alimentam os nichos das práticas individualizadas, descaracterizando, dessa forma, a compreensão coletiva da educação.

O interesse hegemônico e autoritário de perpetuação das disparidades sociais é confrontado na “Pedagogia do Oprimido”, na qual a dimensão política e ativa da educação é ressaltada por intermédio da dialogicidade e percepção do indivíduo enquanto ser mais. Por conseguinte, o levante do movimento “Escola Sem Partido” profere ferrenhas críticas às perspectivas críticas e elucidativas da realidade, utilizando-se do argumento de extinguir dos processos educativos os vieses políticos, e prescreve ações fundamentadas no conservadorismo político e social. Reforça-se, dessa forma, a privação do espaço da formação humana e cidadã, essencial na educação escolar, para se instituir legalmente o desenvolvimento de competências e habilidades. A educação comum como direito cedeu espaço aos interesses financeiros. Desse modo, as relações com os saberes advindos da escola atendem às demandas de um currículo que não dialoga com a realidade e necessidades dos educandos (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019). Fundamentam-se as relações dissertadoras e narradoras com os conteúdos ensinados na escola, as quais compreendem os aprendizes enquanto depósitos de saberes a serem executados, objetivando dissipar o debate crítico e criativo nos processos de ensino e de aprendizagem a serem fomentados em sala de aula.

Ainda que as considerações críticas de Paulo Freire possam ser interpretadas e implementadas numa dimensão

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

ampla da educação, é na sala de aula, na relação do professor-aluno, educador-educando que a educação na perspectiva emancipadora se concretiza. Em sua obra “Educação como Prática da Liberdade”, Freire (1967) defende, ao apresentar a sistematização dos procedimentos desenvolvidos nos círculos de cultura, indicativos de como desenvolver uma prática pedagógica com vista à construção da consciência crítica. Assim, apresentou etapas do processo de alfabetização de adultos, a saber: a) levantamento do universo vocabular; b) seleção de palavras do universo vocabular; c) criação de situações existenciais; d) elaboração de fichas-roteiro; e) a partir das fichas-roteiro, decomposição das famílias fonêmicas. Contudo, cabe ressaltar que tal exposição metodológica não se configura uma receita, uma técnica a ser seguida, mas é justamente o contrário, são descrições de procedimentos que favorecem o refletir sobre como desenvolver com as educandas e os educandos ações educativas emancipatórias, as quais podem ser implementadas em todas as modalidades e níveis de ensino.

Opositor a qualquer forma de ensino diretiva, Paulo Freire defendeu e experienciou uma prática educativa construída com o educando e a educanda. E ao nos reportamos aos processos de ensino e aprendizagem, especialmente nos espaços escolares, vinculados aos princípios da educação popular, evidencia-se que além de serem viáveis, são fundamentais para estimular o pensamento crítico, desenvolver a criatividade e evidenciar a educanda e o educando como protagonistas de suas próprias aprendizagens, nas quais a docente e o docente assumem o importante papel na condução e construção do conhecimento. Desse modo, o conhecimento da realidade dos educandos e educandas, a vinculação de conteúdos com esta realidade, a elaboração de situações-problemas, o estímulo ao debate e não exposição do conhecimento pronto e acabado são formas de condução de

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

uma prática educativa popular que evidencia e oportuniza o construir com e não para o outro.

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não impulse o educando ou educanda às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que está longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifica a nossa inexperiência democrática, alimentando-a.

Em “Pedagogia da Autonomia”, o diálogo com os educadores e educadoras que se avultam ao processo de ensino e aprendizagem nos espaços formais de educação é proferido como conselhos daquele que pautou toda uma trajetória em defesa da autenticidade, liberdade e emancipação de todos, sejam homens, mulheres, jovens, crianças. Assim, a amorosidade não é interpretada como ausência de compromisso com o rigor metodológico, caracterizado por “condições em que aprender criticamente é possível”, conforme salienta Freire (1996, p. 26), nem ausência de autoridade que é construída com liberdade e eticamente. O diálogo, elemento fundamental da prática da educação popular, deve estar presente em todo processo educativo, seja formal ou não formal. Desse modo, desconstruir as tradicionais formas de ensino que priorizam o silêncio, a transferência e depósitos de saberes parece ser um imperante desafio, ainda nos dias atuais. Por isso, é no processo formativo das docentes e dos docentes que tais práticas devem ser apresentadas, consubstancializadas e compreendidas em sua atualidade e pertinência.

EDUCAÇÃO POPULAR EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

As organizações e movimentos sociais são também lugares de educação. Uma educação que se diferencia, em

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

metodologias, objetivos e intencionalidades, da que é praticada nas escolas. O nome dado a esse tipo de educação varia entre “educação não escolar” (SOUZA, 2006, p. 127) e “educação não formal” (GOHN, 2011, p. 12). Sendo assim, os projetos sociais, desenvolvidos por esses movimentos e organizações, com seus conjuntos de ações de luta pelos direitos humanos, são também projetos pedagógicos, que, desde a década de 1960, têm recebido uma importante influência do pensamento pedagógico de Freire e procurado por em prática formas de educação popular.

Para Gohn (2013), Paulo Freire é a síntese do paradigma da educação popular. Baseada em um documento do Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a autora diz que alguns pontos desse paradigma são: a valorização da cultura popular; a centralidade atribuída ao diálogo, à ética e à democracia no processo de construção de relações sociais mais justas; a realidade da vida dos educandos e educandas e a leitura que eles e elas fazem desta realidade como referência constante para qualquer processo pedagógico ou mudança social; a relação entre conhecimento e prática política; a participação dos educandos e educandas em todas as fases do processo educativo; a tentativa de fazer com que o ensino seja também pesquisa, uma investigação curiosa sobre a realidade.

Quando se observam as propostas de projeto, os documentos pedagógicos e as práticas dos movimentos e organizações sociais, nota-se a presença desse paradigma, fruto da recepção do pensamento freiriano por essas instituições.

É importante também lembrar que Freire escolheu, como um dos pontos de partida para a elaboração de suas ideias, as experiências dos movimentos que conheceu. Como diz Fávero (2013, p. 51), “o pensamento de Paulo Freire é um pensamento engajado” com as lutas e movimentos sociais,

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

desde os anos de 1950 e 1960. O próprio Freire (1987) associa as reflexões feitas na sua principal obra, “Pedagogia do Oprimido”, ao contato que teve, durante o seu trabalho educativo, com trabalhadores e trabalhadoras da zona urbana ou do campo e com homens e mulheres da classe média, bem como às influências dos movimentos, sobretudo de jovens, que, naqueles finais dos anos de 1960, questionavam e denunciavam os sistemas que sustentavam as opressões, dominações e explorações, criticavam os modelos hegemônicos de educação e propunham outra sociedade.

De uma forma geral, podemos afirmar que as organizações e movimentos sociais desenvolvem práticas educativas que associam o aprender e o ensinar à luta e à resistência contra as opressões, explorações, injustiças e dominações. Atos de educar que intencionam rompimentos com ordens sociais nas quais as relações de poder naturalizam a existência de homens e mulheres, detentores e detentoras de poder político e econômico, dominando homens e mulheres excluídos e excluídas desses poderes (BRANDÃO, 1985). São espaços que abrigam e praticam formas de educação nascidas dos que sofrem as opressões e injustiças e de suas experiências sociais, políticas, de resistência, de construção de outra cidade, outro campo, outros saberes, outras identidades e que objetivam a emancipação (ARROYO, 2012). Ou seja, as organizações e movimentos sociais são, em sua maioria, lugares de efetivação da pedagogia do oprimido, que, nas palavras de Freire (1987, p. 43), é:

Aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

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

Contudo, Arroyo (2003) alerta que há organizações, movimentos, educadores e educadoras que se dizem progressistas ou revolucionários, mas que se aliam a concepções e práticas que estão no sentido contrário da concepção de educação popular. Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1987) critica as ações educativas que se apresentam como libertadoras, progressistas ou revolucionárias, mas que concebem a libertação como algo a ser doado aos oprimidos e oprimidas, que se baseiam em conteúdos programáticos impostos a partir das finalidades da instituição ou do educador e da educadora, que tratam a educação como um ato de envio de uma mensagem salvadora às massas e que transformam os oprimidos e oprimidas em meros executores e executoras das determinações de lideranças e de educadores e educadoras.

Essa crítica de Freire foi sistematizada no final da década de 1960, mas permanece atual, de forma que, a partir dela, podemos afirmar que os problemas da prática da educação popular não estão restritos aos espaços escolares. Eles estão presentes também em espaços não escolares, como organizações e movimentos sociais.

Ainda é possível encontrar, por exemplo, organizações e movimentos que se apegam ao entendimento de que o povo precisa receber a consciência como uma doação vinda dos saberes de líderes progressistas ou revolucionários. Trata-se de uma forma de “educação bancária”, que é a expressão de uma prática pedagógica cujo objetivo consiste em “depositar” saberes em quem supostamente não os possui (FREIRE, 1987).

Gestões não democráticas, criação de entraves para a participação dos públicos nas diversas etapas do ciclo de projeto (diagnóstico, elaboração, monitoramento da execução e avaliação), realização de trabalhos ou filiação a pedagogias de inclusão social sem o empreendimento de uma luta coletiva pela transformação da sociedade excludente e efetivação de

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

processos formativos dogmáticos, nos quais se censuram o debate e as discordâncias, são alguns outros problemas visíveis em algumas organizações e movimentos que, teoricamente, defendem a educação popular, mas a impedem na prática.

Propomos duas reflexões que, no nosso entendimento, precisam ser feitas para superar esses e outros problemas. A primeira diz respeito ao aprofundamento teórico e conceitual acerca da educação popular. Não que essa forma de educação dependa de uma extrema especialização por parte dos educadores e educadoras que a escolhem como ato educativo. Contudo, colocá-la em prática sem um diálogo contínuo com os aspectos teóricos e conceituais que nela se encontram é correr o risco de transformá-la apenas em um rótulo, uma propaganda ou até mesmo em um conjunto de frases que devem ser repetidas como um mantra.

A segunda reflexão que propomos se refere à constante tarefa de rever e refazer a prática educativa. Para Freire (1987, p. 102), a educação é “um quefazer permanente”. Nada mais estranho à educação popular do que conceber as práticas educativas como continuamente fixas, congeladas. Revê-las, refletir sobre elas e entender a necessidade do seu constante refazer constitui-se um caminho possível para transpor os obstáculos que embargam a efetivação da educação popular. Daí a importância das organizações e movimentos incluírem, como parte de suas ações, a formulação e execução de políticas, planos e metodologias participativas de monitoramento de suas atividades, a fim de identificar se os objetivos estão sendo alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições apresentadas acerca da educação popular evidenciam a possibilidade de uma nova prática social fundamentada no respeito à liberdade dos homens e mulheres,

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

na solidariedade, nas ações planejadas e construídas coletivamente. No entanto, há diversos desafios a serem superados para sua efetivação nos distintos espaços da educação formal e não-formal. A própria compreensão e apreensão do que venha a ser a educação popular é motivo de embates dos que a interpretam ora como salvacionista, ora como perspectiva metodológica ultrapassada.

Por isso, esta discussão visou explicitar bem mais que os entraves à implementação da educação popular, seja no espaço escolar ou não escolar, mas propiciar reflexão a professores e professoras, educadores e educadoras populares para que, por meio dos aspectos conceituais e metodológicos da educação popular, fomentem-se a superação das contradições sociais. Assim, percebemos que mesmo que as concepções da educação popular precedam as contribuições de Paulo Freire, ele foi e é quem difunde a perspectiva educativa popular embasada na ação política.

Assim, essa prática social que persiste e insiste em se consolidar utiliza-se das ações e atuações de professoras e professores, educadoras e educadores sociais para, mesmo ante os inúmeros desafios, fundamentar teórica e metodologicamente meios de promover mudanças sociais e proporcionar a supressão dos distintos tipos de opressão. Logo, refletir acerca dos desafios à implementação da educação popular não encerra o debate, mas contribui para suscitá-lo ainda mais, seja nos espaços escolares ou não-escolares.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

_____. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, pp. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1/articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 abr. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112612.htm. Acesso em: 28 jul. 2021.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire, movimentos sociais e educação de jovens e adultos. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 49-63.

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

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

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

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação popular e movimentos sociais. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 33-48.

PERONI, Vera Maria Vidal. CAETANO, Maria Raquel. ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE** - v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>. Acesso em: 20 jul. 2021.

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

SOUZA, João Francisco de. **E a filosofia da educação: quê?**: a reflexão filosófica na educação como um saber pedagógico. Recife: NUPEP/UFPE; Bagaço, 2006.

SALOMÉ, Josélia Schwanká. CARVALHO, Marcio Bernardes de. SOARES, Neuzita de Paula. Banco Mundial e Educação: a Interferência dos Organismos Internacionais nas Políticas Educacionais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 32, p.81-100 set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/694>. Acesso: 20 jul. 2021.

VOSS, Rita Ribeiro. Paulo Freire e os tempos do Recife: prelúdio para uma pedagogia libertadora. In: PEREIRA, Célia Maria Rodrigues da Costa. SABBATINI, Marcelo. VOSS, Rita Ribeiro. **Paulo Freire em debate**. Ed. Universitária: Recife, 2013. p. 23-47.

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

AS LUTAS HEGEMÔNICAS PELA CONSTITUIÇÃO DO POVO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENCONTROS E DESENCONTOS ENTRE PAULO FREIRE E ERNESTO LACLAU

Gilberto de Araújo Moreira (UFPE)
Jefferson Evanio da Silva (UFPE)
Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (UFPE)

INTRODUÇÃO

Falamos em quê quando falamos em *liberdade*? Reivindicamos o quê com o nome de *igualdade*? Na escola, esses são termos que não se limitam aos hinos entoados em seus pátios. Na história de nosso país, o projeto *iluminista* de uma educação “mais útil ao Estado” (SAVIANI, 2013) se inicia no século XVIII. A Abolição e a Proclamação da República, junto a um liberalismo renovado, trazem a necessidade de instruir ainda mais o *povo*, a cujo corpo agora precisa ser de alguma forma somado ao contingente dos *escravos libertos*. O que se vê, entretanto, é o projeto de um sistema nacional de ensino que não se realiza por falta de investimentos e o início do acúmulo do chamado *déficit educacional*. É em meio a essas tensões que começa a ser desenhada a história da educação republicana (SAVIANI, 2013, p. 107 - 175).

Nesse período, se consolida a expectativa de que o *povo* saiba mais do que apenas ler, escrever e contar. A pedagogia republicana, que transformaria “indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos” (SAVIANI, 2013, p.177), estaria comprometida em ensinar a classe popular a pensar, falar, julgar, participar dos espaços públicos e das decisões políticas. Seu fracasso consistiria, assim, não apenas em uma falha no

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

sistema educacional, mas, no fracasso do próprio processo de construção do *povo* ou, de uma identidade popular.

Obviamente, não é nesse início de República que a história de nossa educação cessa e nem a ele apenas ela se resume. Mas é nesse ponto de convergência entre as promessas de instrução, conscientização, liberdade, igualdade e de construção de uma identidade nacional que queremos nos deter. Afinal, essa confluência é ponto de partida de um processo ainda ativo de questionamentos e de propostas de formação, capacitação e/ou conscientização daquilo que entendemos como “povo” em nosso país.

Esse é o caminho que nos leva ao debate em torno dos ideais de uma educação “popular”, “libertária” e “emancipadora”, que se atualizam e se ressignificam em espaços escolares e não-escolares e que tanto clamamos no contexto atual de crise democrática e de fortalecimento dos discursos neoliberais e neoconservadores. E não há como levar tal debate a cabo sem evocar o pensamento daquele que se tornou a maior referência simbólica de afirmação desses ideais, não apenas no contexto brasileiro. Por outro lado, analisar a obra de Paulo Freire, hoje, é um desafio que está para além de sua mera interpretação. Seus principais trabalhos, como *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, aqui tomadas como principais referências para nossas discussões, foram escritas entre 1968 e 1997, ano em que Freire faleceu.

Ao longo destes mais de vinte anos de sua ausência, a emergência das chamadas *novas identidades* (feministas, negros, gays, ambientalistas, tribos urbanas, novos movimentos religiosos, dentre outros), trouxe à tona novas demandas, articulações e expressões de linguagens que, junto ao aprofundamento dos estudos culturais e pós-colonialistas, inauguram perspectivas em educação e debates que pouco ou nada contaram com sua participação direta. Em paralelo, vimos ganhar força teorias que descentralizam o sujeito e põem em

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

xeque as estruturas, os centros de poder e a própria concepção tradicional de sociedade (OLIVEIRA, OLIVEIRA, MESQUITA, 2013; BURITY 2010). O sujeito pensado como inacabado por Paulo Freire (FREIRE, 1996, p. 31), é aqui entendido como fragmentário, nunca plenamente definido por qualquer estrutura social (a qual também é instável e permeável a conflitos e deslocamentos) e que se constitui de forma relacional e, por isso mesmo, sempre parcial e precária (LACLAU, 2000; FINK, 1998).

Em vista desse argumento, o que propomos com o presente estudo é um debate, a partir dos principais conceitos de Paulo Freire no campo da Educação e da teoria política pós-estruturalista de Ernesto Laclau, que possa abrir novas perspectivas de estudos no campo educacional e fornecer recursos conceituais e interpretativos sobre a análise do social. Acreditamos ser este um “encontro” capaz de oferecer produtivos recursos teórico-analíticos de investigação e elaboração de leituras aguçadas e fecundas sobre as lutas em torno dos projetos de constituição do povo no cenário atual da Educação em nosso país.

Nossa análise tenta se basear, primeiramente, na forma como esses dois autores lançam mão de suas concepções do significante “povo”. A compreensão dessas construções teóricas nos possibilita entender como as disputas entre diferentes projetos de constituição e controle desse significante têm atravessado e mobilizado, ao longo da história, inúmeras demandas e iniciativas articuladas em torno do que se estabelece como promoção de políticas públicas, do controle das diferenças e da garantia de direitos de categorias sociais diversas e emergentes.

Nosso segundo ponto de análise tenta explorar a relação entre essas disputas e a práxis educativa, na qual modelos curriculares, práticas pedagógicas, materiais didáticos e ações de grupos de interesse, organizações e movimentos

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

sociais se alinham. Nesse sentido, diferentes perspectivas e discursos sobre as concepções de “liberdade”, “igualdade” e “oportunidade”, típicas das promessas de escolarização, são ilustradas com a análise contrastiva de duas pesquisas realizadas entre 2017 e 2020 com alunos da rede pública estadual de Pernambuco.

Nosso estudo se encerra com o questionamento das possibilidades e limitações de uma articulação entre as concepções que Paulo Freire nos deixa como legado e a ontologia política de teorias como as de Ernesto Laclau. Procuramos observar como os ideais de uma educação “popular” e “emancipadora” são hoje interpretados, atualizados e ressignificados em meio ao atual cenário de uma crise política que ameaça a democracia e fortalece os discursos neoliberais e neoconservadores e como as formulações sobre hegemonia e populismo podem contribuir para problematizar e ampliar essa reflexão.

POVO, *POPULUS* E QUESTÕES DE IDENTIDADE

Se a falha do projeto de construção de um sistema educacional comprometeu o processo de construção da identidade popular durante na Primeira República, surge, na Era Vargas, o primeiro esboço de um projeto nacional com vistas a descentralizar o privilégio de uma educação até então restrita às elites. Entendida, entretanto, como uma ameaça à própria “cultura popular”, essa proposta criou uma tensão que perdurou por algumas décadas, até que uma *nova* invenção de “povo” fosse proposta. Entre os anos 50 e 60, a palavra “povo” ganharia tons bem mais adjetivos. O “povo” torna-se o *Outro*, que deve ser pedagogizado para a transformação do mundo: o *Outro* a ser liberto, conscientizado, empoderado e emancipado. No trânsito da realidade nacional, entre a sociedade “*sem povo*” e a sua forma mais democrática, Paulo Freire se

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

aproximaria da ideia do “ser popular” como o “ser oprimido”, aquele a ser conduzido à libertação através da conscientização e da emancipação (BRAYNER, 2015; 2014; 2010).

De fato, em sua *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987 [1968]) Freire se refere ao povo como o conjunto de indivíduos cuja consciência da inconclusão foi negada por um sistema de opressão. “Libertar” esses indivíduos seria trazê-los a uma própria condição de humanização, na qual, através do diálogo, eles seriam dotados da consciência de seu estado de aprisionamento. Povo, então, torna-se sinônimo de oprimido, de seres temerosos a sua própria possibilidade de liberdade, e que, convencidos de sua impotência e desacreditando na vulnerabilidade do seu opressor, já não lutariam. A libertação desse estado de opressão seria uma ação político-pedagógica, sob a intervenção dialógica de uma “liderança” que se aliaria ao povo oprimido em seu desejo de romper com sua submissão. Em termos lacanianos, é a função de Pai que aqui aparece subsumida dentro da tradição do pensamento marxista. Em Freire, essa “liderança revolucionária” parece ocupar provisoriamente este lugar simbólico.

Na coletânea de textos *Ação Cultural para a Liberdade* (FREIRE, 1981) a concepção de povo de Paulo Freire torna-se ainda mais vinculada à questão educacional, delimitação que desta vez *dá nome* à paternidade simbólica. Esse ser oprimido pela falta da educação, mais precisamente pela necessidade da alfabetização, encontrará sua redenção na liderança revolucionária que mais que nunca se encarna no educador. Menciona-se povo também mais com a ideia do “popular”, do comum, do ordinário: da palavra do povo, do saber do povo, do povo trabalhador que se distingue do cidadão burguês mas também do educador e do líder.

Pedagogia da Autonomia, publicada em 1996, traz a marca de uma década em que as discussões sobre as diferenças e as construções identitárias multifacetadas se

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

aprofundam. Nessa obra, Freire não abre mão das categorias lançadas em *Pedagogia do Oprimido*, de 1968, mas revela tanto um novo direcionamento em sua abordagem aos significantes “povo” e “opressão”, quanto um considerável refinamento em relação às questões acerca das diferenças e da multiplicação de formas de construções identitárias. Centrandose no educando não mais como alguém a ser “liberto”, mas como aquele que precisa identificar e resistir às armadilhas do discurso neoliberal que tenta justificar e naturalizar as desigualdades e injustiças sociais (p. 10), Freire substitui a “consciência libertadora/humanizadora” pelo “pensar certo” (p. 21), mas ainda justificado pela ideia de “ser mais” (p. 51). A “liderança”, agora simplesmente resumida à professora/educadora, não mais percebe o “povo” como aquele prisioneiro de sua ignorância/inconsciência, mas como o “popular”, detentor de “*saberes socialmente construídos na prática comunitária*” (p. 16) que devem ser considerados, respeitados e adaptados aos conteúdos a serem ensinados, mesmo quando considerados “*saberes ingênuos*” (p. 49).

Esse é o momento em que a paternidade já não interpela o povo nos termos de uma infantilidade não alfabetizada. *A paternidade política e pedagógica reconhece, agora, no sujeito sob sua tutela, a posse de um conjunto de virtudes morais que já não podem ser desprezadas como o “resto do saber” e/ou da cultura. Se não mais “revolucionária”, tampouco a educação será agora entendida por Freire como “neutra”. Seu traço político, entretanto, torna-se mais comprometido com os ideais multiculturais de aceitação e respeito às diferenças em detrimento aos discursos universalizantes da modernidade (FREIRE, 1996, p. 61 - 80).*

A concepção essencialista das identidades é uma das principais características que marcarão a distinção entre as correntes pedagógicas críticas, como as influenciadas por Paulo Freire e as correntes influenciadas por autores pós-

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

estruturalistas como Foucault, Deleuze, Butler e Laclau. O essencialismo, que frequentemente reduz os sujeitos a sua condição de classe, raça, gênero ou outra, é uma tendência característica das perspectivas estruturalistas, funcionalistas e liberais clássicas. Nesse sentido, o princípio da libertação do sujeito seria o movimento que o levaria a um estado de consciência em relação a um domínio ideológico ou obscurantista que o impediria de criar sua própria história. Essa consciência tornar-se-ia crescente e coletiva e libertaria as pessoas de tradições, ideologias, relações hegemônicas e identidades que constroem a autonomia do sujeito. A questão de uma emancipação plena do sujeito, como um horizonte de expectativa dos processos de subjetivação, encontrará na teoria do discurso um ponto de forte contestação. Se por um lado, como sugeriu Roland Barthes (2005, p. 176) “não se pode criticar a ideologia a partir de um lugar neutro e purificado”, por outro, “o próprio gesto de sair da ideologia puxa-nos de volta para ela” (ZIZEK, 1996, p. 15).

A Teoria política do discurso de Ernesto Laclau, por sua vez, nos leva a compreender o povo como uma identidade política construída discursivamente. Desde essa perspectiva, diferentes formações discursivas e configurações populistas podem instituir o povo como sujeito político. Quer se tenha em mente a ideia de povo como sujeito da revolução, ou a figura que o subverte ideologicamente, isto é, o povo como identidade conservadora, fascista, e, por vezes, antidemocrática. Não há nenhuma garantia, por exemplo, de que o povo lutará pela democracia, muito menos nenhuma relação automática entre essa identidade e certas condições materiais de vida (essa ideia permanece, no máximo, sendo uma das possibilidades de constituição desta identidade). Neste registro laclauiano se problematiza a identidade enquanto significante vazio (LOPES & MENDONÇA, 2018, p. 12).

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

Além disso, há sempre algo, no povo, que escapa ao próprio povo. Essa é uma marca daquilo que Laclau denomina como *heterogeneidade social*, uma noção que se refere tanto à particularidade inexorável dos elementos articulados numa cadeia de equivalência, quanto à experiência do excesso, isto é, daqueles elementos que permanecem excluídos e não representáveis num processo de subjetivação política. Em outros termos, “povo será sempre algo mais do que o oposto ao poder”, na medida em que existe um Real, no povo, que resiste à integração simbólica. Isto ocorre, sobretudo, porque Laclau parte da premissa de que a história “não é um processo autodeterminado”, na medida em que “a opacidade de uma exterioridade irrecuperável sempre empanará as categorias que definem a interioridade” (LACLAU, 2018, p.225-6). A ideia do sujeito como totalidade orgânica, qualquer que seja o registro em que se postule essa questão, é apenas uma tentativa de fechamento do campo da significação.

EDUCAÇÃO E (AS PROMESSAS DE) LIBERDADE/IGUALDADE

De certo modo, o discurso da emancipação intelectual e/ou política jamais saiu do horizonte de expectativas do campo educacional brasileiro. Essa questão, demasiadamente sensível do ponto de vista político, foi responsável, ainda que parcialmente, pela cristalização de certa dimensão pragmática da educação, pensada, na maioria das vezes, como ferramenta de resolução dos problemas sociais. Pragmatismo coextensivo aos códigos disciplinares, aos documentos normativos e que, por vezes também, acabou modelando a representação que os docentes, especialmente na Educação Básica, produzem relativamente à sua própria prática profissional. Nas pesquisas realizadas entre 2017 e 2021, com estudantes do ensino médio do estado de Pernambuco, entrevistas individuais e coletivas

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

revelam desejos e expectativas das/os estudantes com relação a suas futuras condições socioeconômicas.

Nesse sentido, a lógica de que é preciso estudar “para ser alguém na vida”, ou de que só através da educação terão a oportunidade de atingir um patamar mínimo de reconhecida existência social dentro do ideário atual de cidadania, mostrou-se imperativa. A escola foi representada pelos entrevistados como uma instrumentalização para “vencer desafios”, “adquirir conhecimentos” e “tornar-se um cidadão e/ou um pessoa influenciadora”. O conhecimento foi apontado como promessa de “crescimento individual e profissional” e de cultivo de um “pensamento crítico”. O ensino superior foi descrito, basicamente, como viabilizador do emprego digno e da autorrealização: “um sonho realizado”. Questionados sobre seus medos e apreensões, as/os estudantes revelam exatamente o oposto dessa expectativa: “falhar”, em suas trajetórias escolares, torna-se sinônimo de “não ser uma pessoa realizada”, de “ser uma pessoa submissa e/ou influenciável” e de “não ser ninguém”.

O salvacionismo sócio econômico (o “ser alguém”) através da educação é por nós entendido pela concepção da fantasia, que se enuncia tanto pelos desejos ou sonhos quanto pelos medos ou apreensões. Na dinâmica dos processos de identificação, pela perspectiva psicanalítica de Lacan, o afeto representaria “o quantum da energia libidinal” e estaria contido em uma relação a partir do quanto o *Outro* nos afeta. A emoção, por outro lado, estaria relacionada a “uma rede de significantes”, que a moldaria pelas “fantasias subjacentes que organizam o gozo afetivo de um sujeito”. O gozo estaria assim configurado no poder de optar, na sensação de autonomia e de uma suposta “liberdade” de fazer escolhas, de preferir.

Se o afeto é a medida de minha energia libidinal em relação ao *Outro*, minha decisão nunca será de fato somente minha. Serei sim levado a perseguir meu gozo pelas

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

configurações que um território de disputas hegemônicas – constituído pela realidade/rastro do Outro – me apresenta. Mesmo na impossibilidade de colocar-se inquestionavelmente no polo afirmativo das oposições entre sucesso/fracasso, realização/frustração, cidadania/exclusão, as/os estudantes se alimentam das fantasias de sucesso e fracasso, capazes tanto de direcionar e fortalecer a identificação dos sujeitos com o imaginário e com os lugares da educação escolar, quanto de tornar-se vetor de paralisação dos sujeitos e/ou de produção de deslocamentos na configuração dessa realidade educacional (GLYNOS; STAVRAKAKIS, 2008, p. 263 - 267).

Outro ponto que nos chama atenção na fala das/os estudantes é o fato da condição de “juventude” ser por elas/elas assumida em conjunto com essa concepção de “oportunidade” ou “liberdade” nessa premissa salvacionista. Em diversas atividades, mesmo que os significados das palavras “oportunidade” e “liberdade” se esvaziem para envolver diferentes sentimentos, sempre se associam a um ideal socialmente construído de “juventude”. Esse ideal, disputado inclusive nos próprios meios acadêmicos, não se reduziria a uma etapa de vida apenas, ele seria um momento de “*inserção social*”, de descoberta de “*possibilidades*” em dimensões tanto afetivas quanto profissionais. A “juventude” apresentar-se-ia, assim, como uma categoria dinâmica, vivenciada de formas diferentes, que elabora determinados modos do sujeito segundo o contexto sociocultural onde ele se insere (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 114).

Por outro lado, ao levarmos em conta a forma como o princípio teórico-político neoliberal atinge o modo de organização social e, em especial, a política educacional do mundo capitalista, o discurso da “*oportunidade para todos*”, oferecido pela escola, acaba sendo interpretado como estratégia da política educacional de garantia da força de trabalho sob os parâmetros do capitalismo. Entendendo a

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

juventude como “*um novo eixo para a emergência de antagonismos*”, é justamente nessa fase de vida que se criam necessidades específicas que impulsionam a/o jovem a buscar a autonomia financeira. O problema é que a própria sociedade, sem condições de lhe prover tal autonomia, já que fatores como as crises econômicas e o desemprego o colocam em uma condição de ainda maior vulnerabilidade, vai nutrindo nos indivíduos a sensação de uma incompletude material, de uma frustração que a/o acompanhará ao decorrer de sua existência (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 249).

Nesse sentido, conforme chamou atenção Daniel Mendonça (2014, p. 79) “todo discurso emancipatório elege uma situação de opressão da qual ele constrói seu fundamento”. A modernidade definiu as condições de possibilidade de emergência para diversos discursos emancipatórios construídos sob a inspiração da tese de um sujeito imaginado como unidade política indivisível. Mendonça (2014) chamou de “projeto de emancipação essencialista” as tradições discursivas que imaginaram o sujeito a ser emancipado como já constituído antes das lutas *per se*, bem como a realidade após a emancipação, concebida como livre de quaisquer amarras sociais. Em *Hegemonia e Estratégia Socialista*, obra assinada por Laclau e Chantal Mouffe, essa tese de um sujeito transparente cuja existência é pensada independentemente dos processos de subjetivação é refutada de modo conclusivo.

Numa passagem conclusiva relativa aquilo que chamaram de “*positivismo ingênuo do socialismo científico*” Laclau e Mouffe escrevem:

Nosso exame da história do marxismo mostrou, neste sentido, um espetáculo bastante diferente daquele representado pelo positivismo ingênuo do socialismo “científico”: longe de um jogo racionalista, no qual os agentes sociais, perfeitamente constituídos em torno de interesses, travam uma luta definida

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

por parâmetros transparentes, vimos as dificuldades da classe trabalhadora em constituir-se como um sujeito histórico, a dispersão e fragmentação de suas posicionalidades, a emergência de formas de reagregação social e política - “bloco histórico”, “vontade coletiva”, “massas”, “setores populares” - que definem os novos objetos e as novas lógicas de sua conformação (LACLAU & MOUFFE, 2015, p. 177).

Resumidamente, desde a perspectiva da Teoria Política do Discurso, “a prática política constrói os interesses que ela representa” (LACLAU & MOUFFE, 2015, p.197). É igualmente na prática política, mediante processos de luta hegemônica e de interpelação/subjetivação, que se constroem as identidades políticas. O povo, assim compreendido, é uma construção, uma invenção, uma posição de sujeito, uma identidade instituída de modo relacional, contingente e provisório. Se o sujeito (inclusive os sujeitos da educação) nunca são realidades plenas, absolutas, conclusivas, o mesmo se dá no horizonte dos projetos de emancipação. Estes serão tão fragmentados, precários e inconclusos, quanto maior a diversidade de posições que ocupam os sujeitos na discursividade da vida social. Neste quesito, não há lugar para um discurso que pretende fazer da educação a solução final para as amarras sociais. Não há possibilidade de uma emancipação plena ou da fuga definitiva aos abraços hegemônicos (MENDONÇA, 2014; BURITY, 2014), o que nos leva a repensar a dimensão propriamente pragmática com a qual se costuma pensar a educação.

UMA EDUCAÇÃO POPULAR HOJE

Diante do exposto, a questão que se coloca é a seguinte: o que seria uma educação popular hoje? Pensar a educação popular na contemporaneidade brasileira implica, sem dúvida, retomar o debate sobre o investimento político no ato educativo.

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

Afinal, se torna-se necessário problematizar os sentidos de noções como “humanização” e “amorosidade”, tão centrais para a pedagogia freireana, não é possível se discordar, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, da afirmação do caráter intrinsecamente político da educação (FREIRE, 1996; 1987).

A despolitização da educação e/ou dos processos formativos que se dão na escola é sobretudo, atualmente, uma demanda dos grupos neoconservadores que buscam recuperar projetos excludentes e autoritários de sociedade. Essa tentativa de neutralização do *Homo Politicus* em razão do *Homo Economicus* mostra-se como estratégia a deslocar fronteiras entre público, privado, filantrópico e não-governamental, construindo cenários em que as soluções de um mercado de capital surgem quase que miraculosamente ante a má gestão do setor público (MACEDO; RANNIERY, 2018; DARDOT; LAVAL, 2016). São estratégias, por sua vez, que atravessam as políticas educacionais e nela deixam as marcas dos padrões e lógicas de controle disciplinar, da verticalização e do apelo tecnicista. São projetos de educação criados para se adaptarem às regras de um “mercado econômico global”, “regido pelos interesses de controle, produção e consumo desse mercado” (LOPES; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 7- 10).

Dito isso, é inegável a contribuição que os escritos de Paulo Freire ainda hoje podem oferecer no sentido da fundamentação teórica de projetos educativos que tenham como base questões como: **(a)** o reconhecimento de identidades subalternizadas, especialmente quando pensamos essas questões em termos da articulação classe/raça/gênero; **(b)** o enfrentamento às propostas curriculares universalizantes que silenciam as diferenças; **(c)** a importância da rede de saberes locais, periféricos e não institucionalizados que conformam o ambiente das práticas educativas na escola e fora dela; **(d)** e, finalmente, a relação inexorável entre educação e formação das

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

identidades políticas. Nesta forma de ver a questão, o que faz da educação popular algo verdadeiramente *popular* não é o seu investimento no sentido de educar o povo, concebido como um sujeito pré-discursivo, mas seu desejo em fabricar novas subjetividades políticas que sejam compatíveis com um modelo de democracia verdadeiramente radical. Uma educação popular deveria ser capaz de converter os *sujeitos ao discurso*, sujeitos, portanto, assujeitados, em *sujeitos do discurso*. Ou, empregando a própria premissa freireana, criar instrumentos para a descoberta crítica, para o conhecimento crítico da ação transformadora, para, a partir da "outredade", do reconhecimento do "não eu", se possa assumir a radicalidade do seu próprio eu (FREIRE, 1996; 1987).

A identificação das diversas demandas dos setores populares, dos sujeitos periféricos, das identidades marginalizadas pelos discursos hegemônicos em nossa sociedade torna-se, portanto, uma questão das mais urgentes. É aqui que a pedagogia freiriana pode dialogar com a Teoria Política do Discurso de Ernesto Laclau. É preciso mediar o encontro dos sujeitos da educação com todo um repertório analítico absolutamente central nos tempos em que vivemos, sem, contudo, reificar o histórico divórcio que as Ciências Sociais brasileiras estabeleceram entre conhecimento científico e senso comum, o mundo dos conceitos e o espaço da vida cotidiana, onde, de fato, a vida acontece. Afinal, na perspectiva pós-estruturalista, a própria educação é também percebida como uma construção temporária, incompleta, que se rearticula através de disputas hegemônicas caracterizadas pelos antagonismos sociais (BUENFIL-BURGOS, 2010). A relação ensino-aprendizagem nessa ótica reafirma o humanismo freireano e se constitui em um significativo meio de produção de identidades e ponto de convergência de grandes linhas de força cultural na modernidade, cuja história é escrita nas práticas de poder e resistência da dinâmica política e nos conflitos

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

hegemônicos de “universalidades” e “particularidades” (BURITY, 2010; LACLAU, 2011; OLIVEIRA et al, 2013).

No atual contexto de ascensão de grupos neoconservadores, fascistas e antidemocráticos, o conceito de povo parece voltar à esfera pública com força total. Definitivamente, as vozes antidemocráticas estão dispostas a inventar seu próprio povo, e os acontecimentos mais recentes demonstraram que não há nenhuma relação direta, automática ou necessária entre o povo e a democracia. Muito pelo contrário, esta identidade pode ser construída no contexto de hegemonização de populismos de direita e extrema direita, como frisou Laclau (2018). O conceito de povo encontra-se, desse modo, no centro de uma disputa radical em torno de seu significado, de tal modo que ele se tornou um *significante flutuante*, e igualmente vazio (impossível, porém necessário). Impossível porquê da impossibilidade de fechamento do campo de significação, necessário porque da necessidade de mudanças sociais que não podem existir sem que o sujeito seja posicionado na cena. Com efeito, “não há discurso, nem hegemonia” sem sujeito, ainda que este já não possa ser “pensado” como o sujeito soberano, em suas mais distintas concepções (BURITY, 2014, p. 73).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concepções de “povo” foram algumas vezes revistas na obra tanto de Freire quanto de Laclau e nunca abandonaram o caráter de provisoriedade. Tais concepções, entretanto, sempre sustentaram o povo como sujeito político, como entidade subjetiva em meio a disputas hegemônicas. Se para Freire o povo é visto como universalidade oprimida, Laclau pulverizará o ideal de emancipação ao diversificar a própria ideia de hegemonia. Não há uma totalidade a ser liberta, mas há a disputa de pobres contra ricos, dos trabalhadores contra os

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

capitalistas, dos negros contra os racistas, dos LGBTs contra a homofobia. Nenhuma concepção unitária e fixa de povo abarcaria o fluxo de diferenças que o constitui em sua própria cadeia de equivalências.

A capacidade estratégica nos processos de constituição hegemônica de “capitalizar o descontentamento” e “dar-lhe” um nome, conforme definido por Burity (2014, p. 67), pode encontrar na educação um campo bastante fértil para seu florescimento. É que a educação, quando política, pode ser o espaço capaz de instituir esse outro espaço em que se dá a “fuga” do abraço hegemônico, ainda que por um momento curto, antes que sejamos abraçados de novo, de novo, e assim continuamente. Mas esse momento é o bastante, é nele em que se pode desenvolver essa espécie de habilidade estratégica dos sujeitos da educação que consiste em identificar, localizar e articular demandas, estabelecer equivalências entre diferentes projetos e reivindicações sociais, dar nome a essas mesmas demandas, compreender a dinâmica dos processos de subjetivação política. Uma proposta assim compreendida não é uma reedição da versão neoliberal da pedagogia das competências e das habilidades, muito em voga em diversos contextos educacionais, mas uma aposta no desenvolvimento de uma capacidade tática de jogar o jogo da política sem ser por ele suprimido. Devemos isso aos sujeitos da educação. Devemos, também, a Paulo Freire.

Quiséríamos poder aprofundar ainda mais as ideias da *Pedagogia do Oprimido* de Freire, de 1968, e de *Hegemonia e Estratégia Socialista*, de Laclau e Mouffe, cujo original é de 1985. Pois são dois “livros de guerra”, escritos um no auge da ditadura militar de nosso país e o outro em pleno abalo das ideias socialistas mundiais. Livros que nos ensinariam a conviver com a cassação de nossos direitos e com as armadilhas de um sistema neoliberal nefasto. Livros que nos mostram que é preciso lutar pela liberdade e pela radicalidade do sistema

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

democrático, pois essas, de fato, nunca pairarão mansamente sobre nossas cabeças.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Inéditos: Vol. 4: Política**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRAYNER, Flávio. **Educação e República**. Em BARBOSA, FERRAZ (Orgs.) República Brasileira em Debate. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010 (p. 73 – 88)

BRAYNER, Flávio. **O Clichê** - Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 557-572, abr./jun. 2014.

BRAYNER, Flávio. **"Paulofreireanismo"**: instituindo uma teologia laica? 37ª Reunião Nacional da ANPEd – UFSC – Florianópolis, de 04 a 08 de outubro de 2015

BUENFIL-BURGOS, Rosa Nídia. **Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso**. Revista Electrónica Sinéctica, n. 35, 2010, pp. 1-17.

BURITY, Joanildo. **Teoria do Discurso e Educação**: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. Revista Teias v. 11 • n. 22 • p. 07-29 • maio/agosto 2010

BURITY, Joanildo. **Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau**. In: MENDONÇA, D; RODRIGUES, L, (Org). Pós-estruturalismo e teoria do discurso em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, pp. 59-74.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola**. Em DAYRELL, J. ; CARRANO, P.; MAIA, C. L. Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte, MG :Editora UFMG, 2014.

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

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998, p. 55 – 107

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

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

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

GLYNOS, J.; STAVRAKAKIS, Y. **Lacan and political subjectivity: fantasy and enjoyment in psychoanalysis and political theory.** In *Subjectivity*. Palgrave Macmillan Ltd, 2008, No. 24 (p. 256–274)

LACLAU, Ernesto. **Política e Ideologia na Teoria Marxista: Capitalismo, Fascismo e Populismo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista.** São Paulo: Três Estrelas, 2018.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical.** São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de. O populismo na visão inovadora de Laclau. In: LACLAU, Ernesto. **A razão populista.** São Paulo: Três Estrelas, 2018.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza; OLIVEIRA, Gustavo Gilson. **Gênero e sexualidade na educação brasileira: tensões, deslocamentos e horizontes.** In LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luíza; OLIVEIRA, Gustavo Gilson (Orgs.) **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo.** Recife: Ed. UFPE, 2018

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

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. **Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público.** Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.

MENDONÇA, Daniel de. **A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso.** In: MENDONÇA, D; RODRIGUES, L, (Org). Pós-estruturalismo e teoria do discurso em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. pp. 75-91.

PEREIRA, Luisa Rauter. **O povo na história do Brasil: linguagem e historicidade no debate político (1750-1870).** São Paulo: Paco, 2016.

OLIVEIRA, Gustavo; OLIVEIRA, Anna Luíza; MESQUITA, Rui. **A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em Educação.** Educação e Realidade, Porto Alegre v. 38, n. 4, 2013, p. 1327-1349

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ŽIŽEK, S. O espectro da Ideologia. In: S. ŽIŽEK (org.), **Um mapa da ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ŽIŽEK, S. **O Sujeito incômodo: o centro da ontologia política.** São Paulo: Boitempo, 2016.

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

EIXO 2



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XXI

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

O BOM COMBATE EM DEFESA DA ESCOLA DEMOCRÁTICA E ANTIRRACISTA: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dayse Cabral de Moura (UFPE)

Targélia Ferreira Bezerra de Souza Albuquerque (UFPE)

Fernanda da Costa Guimarães Carvalho (UFPE)

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo refletir a propósito do bom combate em defesa da escola democrática e antirracista a partir de diálogos com Paulo Freire sobre a EJA. Pretendemos abordar algumas categorias do pensamento de Paulo Freire e suas contribuições para os modos de conceber e praticar a Educação de Jovens e Adultos, no contexto atual da governança brasileira. A defesa radical sobre a democracia e o enfrentamento das desigualdades será um dos nossos principais destaques. Nessa perspectiva destacaremos a importância do processo de formação de educadores e educadoras comprometidos(as) com a construção de práticas antirracistas e as suas implicações para o processo de aprendizagem de jovens e adultos que sentem no corpo a discriminação e o peso do racismo estrutural. Nossos principais referenciais teóricos são: Freire e Horton (2009); Freire (1990); Freire (2007); Albuquerque e Oliveira (2008); Bento (2002) e Moura (2010). Por fim, o artigo em questão sinalizará a urgência de um aprofundamento no que se refere às dificuldades encontradas pelos professores em constituir a aula na EJA segundo uma perspectiva dialógica e antirracista para os discentes, sugerindo que seja intensificado o empenho institucional para fortalecer a formação de professores em serviço.

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

Para contribuir um pouco com o processo de reflexão sobre a relevância, no contexto atual, de ações que incentivem as práticas antirracistas e democráticas no cotidiano da escola pública, dividimos este artigo em três seções, além das considerações finais. Na primeira, trataremos da defesa da escola democrática e antirracista, a partir de diálogos com Paulo Freire sobre a EJA. Na segunda seção, será abordada a defesa da escola antirracista substantivamente democrática, da Educação de Jovens e Adultos e das práticas pedagógicas democráticas e antirracistas. Na terceira parte, destacaremos a importância da defesa de uma Formação Permanente de Professores em Serviço antirracista e democrática na Educação de Jovens e Adultos.

EM DEFESA DA ESCOLA DEMOCRÁTICA E ANTIRRACISTA A PARTIR DE DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE SOBRE A EJA

Paulo Freire, no livro *Essa escola chamada vida* (FREIRE; BETTO, 2000), explica que há uma grande diferença entre a “adjetividade democrática” e a “substantividade democrática”. A adjetividade é ilusória, feita para adornar ou mascarar a realidade e, muitas vezes, pode paralisar as pessoas, fazendo-as acreditar que vivem na democracia, impedindo-as de desvelar as contradições sociais. Essa adjetivação vem sempre acompanhada de uma “conformidade histórica”, de fatalismos que precisam ser desvelados por quem acredita, defende e luta pela verdadeira democracia. A substantividade democrática é comunhão entre pessoas, povos e nações; é imersão crítica na realidade e emersão lúcida e solidária; é coletiva e colaborativa; é trabalho que sintetiza múltiplas relações culturais e sociais, em que a criticidade e eticidade, de mãos dadas, orientam as tomadas de decisão, a partir do desvelamento das contradições e enfrentamento dos conflitos; é possibilidade histórica de mudança. A substantividade democrática exige

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

acolhimento, respeito aos saberes e à autonomia de ser dos(as) educandos(as), “com quem aprendemos e a quem ensinamos na prática comum da liberdade” (FREIRE; BETTO, 2000, p. 64).

Paulo Freire chama a atenção para o seguinte contexto: o(a) educador(a), antes de iniciar um processo educativo ou com ele se envolver, precisa se perguntar como se enxerga como sujeito humano e sobre a sua fé e imenso amor à gente, a todas as gentes; a cada sujeito com uma ampla diversidade cultural e social. São problematizações-chave: quem sou eu como professor-educador/a? Sou radicalmente contra qualquer forma de preconceito e discriminação? Tenho coragem e determinação para enfrentar os meus equívocos e me (re)fazer no próprio e contínuo processo *formativo ao longo da vida*? Sou capaz de superar a relação vertical que impõe barreiras interpessoais, culturais e sociais entre “os que sabem e os que não sabem” em um dado contexto? Valorizo as diferentes culturas e manifestações dos seres sem tentar emitir juízos de valor e colocar umas em destaque e marginalizar ou segregar outras? Quais as minhas concepções sobre ensinar e aprender? Sou radicalmente contra o racismo, a discriminação e os preconceitos de raça, gênero, classe social, território, opção religiosa, orientação sexual e deficiências, entre outros? Estou disposto(a) a (re)orientar a prática pedagógica em favor daqueles que mais precisam de ajuda para enfrentar as suas dificuldades e investir na autonomia do ser dos(as) educandos(as), em favor da emancipação social?

Caminhar com Paulo Freire na escola é assumir que “o ponto de partida não é o saber do educador, mas, sim, a prática social dos educandos(as). É essa prática que constitui o eixo em torno do qual gira o processo educativo” (FREIRE; BETTO, 2000, p. 77).

Porém, é importante ressaltar que, se a prática educativa se dá em comunhão entre docentes e discentes, as histórias de vida de uns se entrecruzam com as dos outros. Ambos precisam

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

se revelar, pois a coerência e a consistência se corporificam nos exemplos. Os(as) professores (as), em cuja caminhada já foram dados mais passos nesse processo formativo, não podem se eximir da responsabilidade ética de formar, mesmo enquanto aprendem e (re)aprendem. É nessa perspectiva que o respeito às diferenças, aos saberes e à autonomia do ser dos(as) estudantes torna-se uma exigência para a prática educativa ética.

No seu livro *Pedagogia da Indignação*, Freire (2000) empreende uma convocação para investirmos e mobilizarmos na construção de um projeto emancipador de educação e de escola, diretamente articulado a um plano maior de construção de uma sociedade digna, fraterna, justa e substantivamente democrática. “O sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário” (FREIRE, 2000, p. 133). Esse sonhar coletivo pode estimular uma vontade imensa de romper com o óbvio, de descobrir coisas novas, de “fuçar”, de desvelar nuances; ele mobiliza a curiosidade epistemológica que transita da observação ao estudo sistemático, abrangendo as formulações científicas, tecnológicas e conteúdos transdisciplinares. Estas também integram singularidades, regularidades, rupturas e ligações de diferentes saberes socialmente construídos e/ou em níveis de espiritualidade e energias planetárias, onde o divino se abre ao encontro da vida terrena e na mãe Terra são geradas as sementes do amor, da esperança, da justiça, da solidariedade e da paz.

Paulo Freire insiste em colocar que “**formar** é muito mais do que somente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2007, p. 14); ou de colocá-lo em uma forma, moldá-lo e fazê-lo acreditar na supremacia do capitalismo que justifica e naturaliza a exclusão. Formar é participar com autonomia de um processo formativo para, com Paulo Freire, radicalizar a democracia e criticar com vigor a malvadeza neoliberal, colocando-se contra o “cinismo de sua

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

ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 2007, p. 14). E acrescenta: “Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2007, p. 14).

A questão do respeito à **autonomia** de ser dos(as) educandos(as) e aos seus saberes de experiência feitos sempre foi uma temática muito cara para Paulo Freire. Ele reforça o foco na prática social que move o processo educativo e nos atores que a constituem e a problematizam. Denota essa relação pedagógica de substantividade democrática necessária à emancipação das classes populares, mas fundamentalmente de todos e todas que se reconhecem parceiros(as) desse processo educativo de ser-mais.

A prática formadora é substantivada da **ética** universal do ser humano. Paulo Freire declara que toda a sua Pedagogia é atravessada pela ética. Precisamos estar atentos(as), vigilantes, como educadores(as) críticos(as) para não transgredirmos a ética universal do ser humano, a ética da libertação na era da globalização. Como nos explica Freire: a ética que defendo condena o cinismo, a exploração da força do trabalho do ser humano, a desqualificação das culturas, os preconceitos, as discriminações e, sobretudo, a usurpação da vida, do direito à vida digna, justa e liberta. Essa ética excludente e perversa do mercado precisa ser condenada e transformada. A ética crítica proposta por Paulo Freire “condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém fala A, sabendo que foi dito por B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa [...]” (FREIRE, 2007, p. 16).

É pela ética inseparável da prática educativa que devemos lutar e trabalhar incansavelmente para não a negar nem a transgredir. A melhor maneira de integrá-la aos nossos pensares, sentires e fazeres na escola, em casa e nas relações

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

humanas em diferentes espaços sociais é testemunhá-la, vivaz, aos educandos e às educandas, entre nós, docentes, gestores(as) e funcionários(as) em nossas relações cotidianas e com eles/elas.

É importante salientarmos que não é concessão nem favor que nós educadores(as) estamos fazendo a nossos(as) educandos(as). Fazem parte da natureza do trabalho educativo a ética, o respeito à autonomia e a dignidade de cada um(a). Isso é válido também para nós e nossos pares. Se não vivenciarmos essa ética, jamais conseguiremos respeitá-los(as) nem seremos respeitados(as) por eles/elas. Precisamos trabalhar em comunhão para deixar fluir os saberes socialmente construídos nas práticas comunitárias, em seus diferentes espaços de convivência. Indaga Paulo Freire: “Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes?” (FREIRE, 2007, p. 30).

Para Albuquerque e Oliveira (2008), são ações pedagógicas que nascem na prática social e a elas retornam como um bem social, em direção à conquista da cidadania emancipatória: problematizar diferentes perfis sociais e modos de vida em relação a índices pandêmicos; dialogar sobre direitos e deveres e sobre as diferentes governanças e decisões políticas e a favor de quem elas são tomadas; e construir problemas e identificar quais as áreas do conhecimento e/ou disciplinas que poderão auxiliar na investigação e busca por soluções.

Um currículo na escola homogeneizador, padronizado, monocultural e formatado vai castrar e aprisionar corpos e mentes, silenciar vozes de povos historicamente marginalizados como os afro-brasileiros, africanos e indígenas, entre outros, não possibilitando o conhecimento sobre a pluralidade cultural

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

e social existente. Um currículo padronizado pela “branquitude de sociedades” busca promover o epistemicídio, ou seja, tem o propósito de promover um apagamento de outras culturas, ou a morte de determinados povos como produtores de saberes, conhecimentos e epistemologias. A pedagogia Paulo Freire é fundada em uma proposta de educação como prática de liberdade. Isso significa que precisa haver lealdade e fidelidade de princípios de ambas as partes (docentes e discentes) para que a prática educativa se faça em clima de confiança e autenticidade.

Demonstraremos, aqui, como a Pedagogia Paulo Freire amplia e aprofunda o conceito “de autonomia dos ser” relacionando-o à assunção cultural, à gênese do conhecimento, às contradições sociais, à construção de identidades e à responsabilidade na tomada de decisões, ou seja, autonomia se torna constitutivo nuclear de uma *práxis* libertadora.

EM DEFESA DA ESCOLA ANTIRRACISTA SUBSTANTIVAMENTE DEMOCRÁTICA

Paulo Freire explica que “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2007, p. 36). Defender a democracia significa participar de um bom combate contra “a arrogância com que a branquitude de sociedades” discrimina os negros(as), os indígenas e a comunidade LGBTQ+, inferioriza as mulheres e assassina os camponeses que lutam pelos seus direitos, entre outras atitudes que transgridem radicalmente a ética do ser humano. “Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm almas [...]”. (FREIRE, 2007, p. 36).

Desvelar e compreender o racismo estrutural e suas manifestações na escola, muitas vezes, reforçados por nós que

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

assumimos ser professor(a), educador(a), é caminhar em direção à criação de uma prática educativa libertadora. Reconhecer equívocos e (re)orientar caminhadas fazem parte do processo de “Ser-mais”. Esse processo político-pedagógico de formação humana é histórico e por excelência educativo.

É fundamental compreendermos que as questões do racismo na escola não são algo espontâneo ou circunstancial. O racismo é um problema mundial e, no Brasil, apresenta-se de forma estrutural, potencializa-se nas relações interseccionais de discriminação de gênero, raça, etnias e classe social, entre outras, e passa assim a ser negligenciado, naturalizado, não sendo reconhecido como eixo da opressão desumanizadora.

Nesse momento, vamos aprofundar o tema da construção da identidade negra no Brasil, compreendendo a historicidade de narrativas e práticas racistas que adentram no cotidiano escolar.

Partimos do princípio de que a construção da identidade negra no Brasil não é apenas um instrumento de reivindicação de direitos e de justiça, mas é também uma forma de afirmação de um legado, de garantir um patrimônio histórico-cultural da população negra. Diante desse contexto, reconhecemos o papel social da escola no processo de reconhecimento ou de negação das identidades dos(as) estudantes negros(as). Temos um grande desafio em ajudar a escola a superar as armadilhas da negação de múltiplas identidades do povo brasileiro para que se possa garantir uma educação substantivamente democrática, inclusiva e construtora de autonomia e emancipação.

O bom combate é por um projeto de escola que se constitua como espaço pedagógico capaz de organizar e desenvolver um currículo crítico, multi-intercultural que proporcione a seus/suas educandos(as) o (re)conhecimento de suas origens, de suas histórias, culturas e ancestralidades. A escola precisa “pensar certo” e agir certo, fundada na ética-crítica. A escola deve desnaturalizar as práticas racistas do

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

cotidiano e desmistificar estereótipos existentes sobre a população negra e indígena, pois fomentam identidades negativas dos povos estigmatizados. Um passo importante para a construção de um projeto de escola inclusiva, que respeite as diferenças é, sobretudo, a vivência de uma pedagogia libertária e emancipadora que promova uma ruptura da perspectiva colonial que silencia sobre as produções de conhecimentos, saberes e epistemologias dos povos afro-brasileiro, africanos e indígenas. “Pensar certo”, implica em dar visibilidade no chão das escolas às contribuições históricas, sociais, culturais e econômicas de tais povos para o desenvolvimento do Brasil, possibilitando o surgimento de novas identidades autônomas, criativas e emancipadas dos educandos(as).

Essas reflexões são ampliadas por Moura (2014) em diálogo com Kleiman (1998), quando constata a dimensão sócio-histórica da constituição das identidades. Torna-se indispensável compreender que as identidades sociais e raciais são construídas em uma produção conjunta de significados sociais e que tais identidades não são inatas, nem fixas. As identidades são construídas nas diferentes práticas discursivas. Isso significa a existência de um espaço de interação necessário à criação de outras significações que podem favorecer os processos de reafirmações ou rejeições das identidades dos participantes de uma dada situação social.

As afirmações acima nos convidam a refletir sobre as práticas discursivas que desenvolvemos no espaço escolar. É fundamental que sejamos vigilantes para que as nossas expressões não estejam imbuídas de racismo, preconceitos com deficientes, discriminações, machismo, sexismo, homofobia e transfobia, entre outras formas de violência. Devemos observar cuidadosamente todo o material que selecionamos para o trabalho na escola, os textos, as imagens e, também, o nosso silêncio. Às vezes, em sala de aula ouvimos comentários ou piadas machistas ou racistas e silenciamos, ignoramos aquela

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

situação que poderia ser muito rica e problematizadora para a construção do pensamento crítico, do “pensar certo”.

Importante para uma prática-reflexiva nos interrogarmos sobre qual a porção da cultura que selecionamos para estudar com os(as) educandos(as), qual a parte da cultura que ocultamos. Nenhuma prática é neutra, nem isenta de ideologias. Toda prática pedagógica é política e está inserida num contexto histórico e cultural. O currículo que escolhemos forma ou *de-forma* identidades. Um currículo vai além de uma lista de conteúdos. Ele é um documento poderoso que temos em nossas mãos. Uma prática pedagógica comprometida com a liberdade interroga sobre suas escolhas e práticas curriculares: está a favor de quem? Para quê? Para quem? Freire nos convida a pensar o currículo crítico, multi-intercultural que contemple diferentes visões de mundo, culturas, saberes e epistemologias.

Nessa direção, Goffman (1988) aponta que a construção da identidade do sujeito negro é marcada por relações tensas e conflituosas, pois o preconceito, o racismo e a discriminação em relação ao negro normalmente causam estigmatização, uma vez que seu fenótipo e seus traços diacríticos são associados a algo pejorativo, sendo tomados como motivos de gozações, apelidos, chistes e chacotas relativas ao cabelo crespo, ao formato do nariz e dos lábios, e à cor da pele, dentre outros. Usam o fenótipo para desumanizá-lo, quando ele é comparado a um animal e chamado de macaco, para estigmatizá-lo e relacioná-lo à marginalidade, periculosidade, loucura ou ignorância ao se duvidar de sua capacidade intelectual. Em diferentes sociedades, em que predomina uma hierarquia social, constata-se que o padrão de beleza é o do homem branco e da mulher branca. Em decorrência, quem não se enquadra nesse modelo que serve de comparação ou dele não se aproxima é descaracterizado, estigmatizado e marginalizado, logo excluído.

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

Dessa forma, as crianças, jovens e adultos sofrem com a discriminação de sua cor de pele, do seu cabelo e do seu fenótipo negro. Às vezes, a dor é tão intensa que desejam não ser quem são e não pertencer àquele grupo racial que não é associado ao padrão de beleza imposto, às condições de *status* de poder-saber, passando, assim, a rejeitar sua identidade racial. Para Golfmann (1988), o processo de estigmatização pode implicar numa transformação do ego. O sujeito estigmatizado passa a desejar livrar-se do que a sociedade considera como um defeito. Para evitar o sofrimento imposto pelo racismo e a discriminação racial, buscam se aproximar do ideal de beleza imposto pela ideologia do branqueamento. Esses fatores têm implicações diretas para a promoção da baixa autoestima e de uma autoimagem negativa, contribuindo para aumentar as dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, a evasão escolar dos(as) estudantes discriminados(as).

Bento (2002), ao tratar sobre a ideologia do branqueamento, afirma que no Brasil essa ideologia é perversamente associada a um problema do negro, que, por não se sentir confortável com sua condição, procura identificar-se com o branco, buscando através da miscigenação diluir suas características raciais. Para Moura (2010), dessa forma, o homem branco aparece apenas como um modelo universal da humanidade, alvo do desejo dos outros grupos raciais não brancos, identificados como inferiores. Os estudos sobre a teoria do branqueamento nos revelam que, na verdade, ela é uma ideologia construída pela elite branca brasileira, ao considerar seu grupo como um padrão de referência de toda uma espécie. Essa apropriação simbólica tornou-se crucial para o fortalecimento da autoestima e do autoconceito da população branca, em detrimento dos demais grupos. Assim é legitimada a sua supremacia nos aspectos econômicos, políticos e sociais.

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

Nós educadores(as) temos a obrigação de entender as consequências do racismo para nossos(as) estudantes e trabalharmos com os(as) mesmos(as) para desconstruir identidades étnico-raciais e sociais negativas. Ferreira (2000) faz uma crítica à sociedade brasileira, ressaltando que, ao negar a importância dos elementos da cosmovisão africana, impõe à população negra uma desvalorização pessoal, promovendo a hegemonia da cultura eurocêntrica, que gera estruturas adversas para o desenvolvimento de uma identidade negra articulada em torno de valores afirmados positivamente.

Nessa direção, ao refletirmos sobre a construção de identidades étnico-raciais dos indivíduos, precisamos aprofundar as nossas conversas com Paulo Freire sobre a vigilância ética. Cada um(a) de nós é factível às transgressões éticas, seja subliminarmente ou não através de atitudes sutis dos olhares, da desconsideração às falas e do desinteresse pela pessoa humana porque ela é considerada diferente e inferior pela sua cor, gênero, orientação sexual, crenças religiosas e/ou pelo seu modo de ser.

O combate para o enfrentamento do racismo na sociedade e nas escolas deve ser diário. Paulo Freire destaca a importância do respeito à questão da identidade cultural e das contradições sociais na constituição da identidade dos sujeitos em relação uns com os outros e no mundo. Ele afirma que a questão da identidade cultural, de que fazem parte as dimensões individuais e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, leva à “*assunção* de nós por nós mesmos”. Destacamos, assim, a relevância da assunção da identidade cultural e da identidade étnico-racial e de gênero, entre outras, em práticas societárias emancipadoras que possibilitem cada sujeito a ser-mais.

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

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DEMOCRÁTICAS E ANTIRRACISTAS

A sociedade brasileira vive uma situação de baixa cidadania, um processo de insatisfação coletiva, principalmente, no que se refere à prestação de serviços públicos. Bourdieu e Passeron (1971) falam das conflitantes estratégias de investimento educacional das classes sociais, que demonstram que nem todas apostam o mesmo no ensino público. Assim, podemos entender que o fracasso da escola está relacionado, principalmente, ao determinante de classe e termina legitimando um sistema que não é, de fato, democrático devido ao confisco da cidadania e, sobretudo, pelo caráter autoritário que termina desencadeando.

A relação entre sucesso escolar e as classes desfavorecidas demonstra que a escola confirma e reforça a cultura das classes privilegiadas, “dissimulando” os fatos pedagógicos, deixando de garantir o direito à educação de qualidade para os menos favorecidos, para os filhos da classe trabalhadora. A citação justifica: “A seleção social sob as aparências da seleção técnica termina legitimando a reprodução das hierarquias sociais, pela transmissão em hierarquias escolares” (BOURDIEU; PASSERON, 1971, p. 65). As funções sociais ocultas nas práticas pedagógicas revelam uma aparente neutralidade. Muitos são escolhidos, contudo, a maioria é rejeitada pelas ações das práticas político-pedagógicas, que, ao contrário de produzir a inclusão educacional de fato e de direito para todos, terminam executando a exclusão do processo de escolarização. Trata-se, portanto, da exclusão do direito à educação e consequentemente da exclusão da cidadania entre jovens e adultos.

A escola representa, a um só tempo, “o espaço de democratização, de educação individual” e de “transmissão de

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

valores coletivos e da consciência social” (FREIRE, 1990, p. 45). A concepção de educação considerada nesta pesquisa não é simplesmente a que se propõe a estimular o ensino que tenha objetivos políticos. A concepção que defendemos é aquela que consegue articular seus conteúdos, metodologias e gestão do ensino e da administração da vida em sociedade aos princípios de liberdade, de democracia e de cidadania e ao respeito às diferenças.

Nesse sentido, o objetivo da escola, em uma perspectiva cidadã democrática, deveria ser o de refletir sobre as práticas aplicadas cotidianamente no espaço escolar. Somente assim poderia desencadear as críticas necessárias sobre nós mesmos, nossos pensamentos e nossos comportamentos, regras e rotinas. Tais investidas, se desencadeadas, podem fortalecer a integração de todos, podem fortalecer o intercâmbio de experiências cognitivas, teóricas, metodológicas, sociais e culturais entre professores(as), alunos(as), gestores(as) e funcionários(as). Em sua tese de doutorado, Cordeiro (2006, p. 29) sinaliza que: “vivemos em tempos de ventania e de voos incertos no contexto contemporâneo”. A autora em questão nos impele a pensar na importância de realizarmos a crítica necessária à aula vivenciada cotidianamente nas instituições de ensino, quando afirma que: “sabemos que a evolução humana descreve uma trajetória de busca do sentido de existência e do desejo de resgatar a integralidade da pessoa humana e do mundo em que vive” (CORDEIRO, 2006, p. 29). Tais estudos com relação à aula universitária tornam-se relevantes para a pesquisa em questão por desvelar as reflexões necessárias à produção da aula para a EJA.

Vejam os dados que nos informa o IDEB (2019) a propósito da queda nas matrículas na Educação de Jovens e Adultos: “dados apontam queda de 7,7% no número de alunos, matriculados na EJA”. O documento informa que “a tendência foi registrada pelo Censo Escolar da Educação Básica em 2019

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

e publicado em 31 de janeiro de 2019” (IDEB, 2019). A redução de matrícula ocorre de forma similar no nível fundamental com: 8,19% e de 7,1% no nível médio. O Censo Escolar de 2019 indica uma taxa de abandono de 19% entre os(as) alunos(as) do turno da noite da EJA, de 7,0% dos(as) estudantes do vespertino e de 3,8% do matutino. O Ideb (2019) informa que a média padronizada dos alunos na modalidade fica em 4,6 na Região Metropolitana do Recife.

A Undime, em sua página na internet, denuncia que o Ministério da Educação (MEC) só gastou R\$ 10,6 milhões, na área, no ano de 2019, o que corresponde a 14% de R\$ 74 milhões previstos. Sabemos que o MEC fez, em 2019, o menor gasto da década com a modalidade em questão. Salientamos que tal modalidade se apresenta como a principal estratégia governamental para o aumento da escolaridade da população que abandona os estudos na idade escolar. Os dados apresentados são do Sistema Integrado de Operações (SIOP, 2019 *apud* UNDIME, 2020).

Um outro dado que destacamos no Censo de 2019 mostra que os discentes da EJA são pretos e pardos predominantemente, nos dois níveis de ensino: no Ensino Fundamental, o grupo representa 75,8%, no Ensino Médio 31%.

Além disso, mais da metade (52,6%) da população brasileira com mais de 25 anos não tem ensino médio completo – este é exatamente o público da EJA. São 70 milhões de brasileiros. Desses, a maior parte (44 milhões) não tem nem o fundamental, cerca de 33% da população com mais de 25 anos (IBGE, 2019).

Os alunos da EJA são os primeiros a serem excluídos do mercado de trabalho. Ou seja, o governo não está investindo na população mais precária do país — diz Rita de Cassia Pacheco, professora da Universidade Federal de Santa Catarina

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

(UFSC) e especialista em EJA (UNDIME, 2020). No Brasil, o maior desafio para os trabalhadores da educação é fortalecer o aprendizado, principalmente entre jovens, adolescentes e adultos em situação de vulnerabilidade social e econômica.

EM DEFESA DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES EM SERVIÇO E A QUESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ANTIRRACISTAS E DEMOCRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Podemos, portanto, compreender que a tarefa fundamental do processo de ensino não pode ser apenas o ato de conhecer, mas também o de construir a consciência crítica, pois, segundo Freire (1990, p. 15): “A linguagem nos dá o poder de recordar significados, e, desse modo, podemos não só interpretar – uma aptidão animal – como interpretar nossas interpretações e interpretar os fenômenos sociais”. Nesse sentido, o conceito de educação freireana consiste em compreender a educação como uma ferramenta para a cidadania e para construção da sociedade democrática e participativa, principalmente, se compreendermos a cidadania como uma interação do indivíduo com a realidade, com a comunidade e com as instituições.

Vejamos o que destaca Hargreaves (1994, p. 38) a esse propósito: “Compreender como os professores crescem e se desenvolvem, o que sustenta e o que impede o seu desenvolvimento é o que importa tanto quanto procurar compreender como mudar a prática”. Destacamos a importância de perceber concretamente os problemas e dificuldades cotidianas na produção da aula na EJA. Vale destacar que é o professor quem pode desencadear o seu processo de mudança e de ressignificação, uma vez que tal investida deve surgir do contato direto com o aluno, devendo ter início na busca do desenvolvimento total do mesmo. Isso não

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

pode ser definido a partir de decisões externas, sem qualquer vínculo com os(as) professores(as) e com os(as) alunos (as). Salientamos, assim, a complexidade dessa prática e a importância da gestão e dos aspectos organizacionais colegiados para o fortalecimento de tais investidas cotidianas na escola.

Atualmente, os alunos matriculados nas escolas públicas são oriundos de contextos pobres, violentos, estressantes e neurotizados pela disputa da sobrevivência no mercado de trabalho e na vida em sociedade e em comunidade. Os jovens, adultos e idosos matriculados na escola pública não querem o pouco que lhes estamos proporcionando dentro da sala de aula.

Nesse sentido, podemos destacar a relevância para uma nova ordem escolar que necessitará ser instituída. Na escola, temos que pensar em desenvolver trabalhos que possibilitem aos alunos um ambiente mais livre de preconceitos, um lugar de experimentações, de reflexões e de aquisição de conhecimentos. Para tanto, o empenho deve se dar em torno de um fazer pedagógico livre de antigas formulações conservadoras e autoritárias.

Trata-se de compreender que a educação não é simplesmente uma questão de estimular que o ensino tenha objetivos políticos, não é um meio de transmitir ideias assumidas como verdadeiras e obsoletas, por *melhores* que elas sejam. Não se trata apenas de doar o conhecimento do professor aos não instruídos ou de informá-los sobre o fato da opressão que sofrem.

A concepção teórica em que pautamos neste artigo ampara-se no entendimento da atuação do profissional docente na perspectiva da efetivação de um trabalho pedagógico como práxis humana que tem como perspectiva a superação de paradigmas conservadores.

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

O sujeito aprende quando ele se envolve ativamente no processo de produção de conhecimento. Nesse processo, é essencial o envolvimento ativo dos participantes, trazendo suas experiências e contribuições, traçando um caminho para melhorá-las, o que vai requerer estudo, reflexão, busca e sistematização de dados. Vai requerer do docente a vivência de novas possibilidades metodológicas e vai exigir da gestão escolar um estímulo para a formação permanente dos professores em serviço.

Nesse sentido, nosso empenho deve ser em torno dos trabalhos compartilhados e do planejamento participativo no cotidiano escolar. A sala de aula deve ser o local de diálogo e de aprendizado. Também destacamos a relevância da construção de uma relação entre o professor e os seus alunos através da qual “cada um reconhece no outro uma fonte original e insubstituível de saberes a serem partilhados” (BRANDÃO, 2002, p. 56). A partir dessa relação, a “turma de alunos”, a “equipe de trabalho” e a “sala de aula” podem ser reconhecidas e vividas como diferentes estilos de uma coisa só: “uma comunidade aprendente” (BRANDÃO, 2002, p. 56). Contudo, a realidade nos coloca distantes dessa meta de nos tornarmos todos uma comunidade aprendente, uma vez que ainda não está assegurado para a sociedade o direito à educação de qualidade e antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, com tantas estimulações das mídias sociais e do uso das tecnologias no cotidiano de crianças, jovens e adultos pode ficar muito difícil a mobilização para uma aprendizagem curricular, crítico-reflexiva, colaborativa e emancipatória. Precisamos estimular o desejo de aprender; ensinarmos com afeto e generosidade de modo a cativá-los, estimulando-os à assunção de suas diferentes identidades culturais, sociais,

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

étnico-raciais etc. É urgente demonstrarmos o nosso amor pela vida, pela natureza, por gentes. Paulo Freire nos convida a trabalhar com-paixão, uma paixão generosa que implica no profundo respeito e amor ao ser humano.

Talvez, seja muito ousado pensar assim: vamos abrir nosso coração para a mudança! Vamos fazer o chamamento aos(às) educandos(as), sejam crianças, jovens ou adultos, para aprenderem conosco e ampliarem as suas visões de mundo. Reconheçamos a nossa escola como *Ethos*, nossa morada; precisamos cuidar desse espaço e de todos(as) que dela fazem parte, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, classe social, gênero, território e geração, entre outras identidades. Rumo a uma nova civilização que respeite os direitos humanos e o planeta.

A história de vida de Paulo Freire, seu legado em obras e exemplos, nos ensina que é impossível assumir a vida, em sua totalidade, sem correr riscos e que só seres humanos livres são capazes de amar e lutar pela liberdade. Nessa perspectiva precisamos arriscar transgredir e inovar. A boa briga é necessária; a rebeldia em favor de uma educação substantivamente democrática é uma força coletiva na beleza da escola, enquanto território político-pedagógico de transformação social.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Targélia de Souza; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Avaliação da educação e da aprendizagem**. Curitiba: lesde Brasil, 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquiamento e branquetude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre Branquiamento e branquetude no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction**. Paris: Editions de Minuit, 1971.

BRANDÃO, C. R. **Educação no Brasil**. Brasília: Abril Cultural; Brasiliense, 2002.

CORDEIRO, T.S.C. **A aula Universitária, Espaço de Múltiplas Relações, Interações, Influências e Referências**: um ninho tecido com muitos fios. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

FERREIRA, Ricardo Flanklin. **Afrodscendentes**: identidade em construção. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Leitura do Mundo, Leitura da Palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Alfragide: McGraw-Hill, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 4 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2019**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 20 nov.

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

2020.

KLEIMAN, Angela. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.

MOURA, Dayse Cabral. **Leitura e identidades étnico-raciais**: reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos, 2010. 298 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MOURA, Dayse Cabral. Racismo e Práticas Discursivas na EJA: Reflexões sobre a construção de identidades raciais. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 22., 2014, Natal. **Anais...** Natal: ANPEd, 2014.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). **Site institucional**. Disponível em: <https://undime.org.br/2020>. Acesso em: 20 nov. 2020.

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

FÓRUM MUNICIPAL DOS ESTUDANTES DA EJA: CONSTRUÇÕES VALIDADAS PELAS ATRIZES E ATORES SOCIAIS NO PAÍS DE CARUARU

Maria Erivalda dos Santos Torres²³
Maria Joselma do Nascimento Franco²⁴

INTRODUÇÃO

Embora o direito à educação esteja declarado e assegurado na Constituição de 1988, a educação de jovens e adultos passa por inúmeros percalços. A década de 1990, na era FHC, assistiu-se à opção, nos documentos e nas ações, por políticas educacionais voltadas prioritariamente ao atendimento do ensino fundamental para crianças e adolescentes, evidenciando o caráter excludente delas ao não contemplar outros segmentos e modalidades do ensino.

Aliam-se a esse contexto, os resultados pouco expressivos produzidos pela escola, mesmo com a ampliação do atendimento. No que se refere à qualidade, não há avanço e, tão pouco, melhoria, pois a escola passa a produzir número expressivo de jovens que a frequentaram, mas não avançam no processo de aprendizagem, criando assim demandas para a Educação de Jovens e Adultos.

A política econômica de redução de gastos e atuação mínima do Estado no setor educacional afetou diretamente a Educação de Jovens e Adultos. De caráter minimalista, a política de EJA se baseou em ações voltadas, essencialmente, para a

²³Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas /UFPE. Presidenta CPFreire/PE. Email erivaldatorres@gmail.com

²⁴Universidade Federal de Pernambuco/ UFPE. Professora/Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea – PPGEduc - Campus do Agreste – CA. E-mail: mariajoselma.franco@ufpe.br

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

alfabetização numa perspectiva "clientelista e compensatória", de acordo com Paiva (2006, p. 529). O pouco comprometimento do Estado em ser o indutor da política na efetivação do direito à educação e a quase invisibilidade da EJA, apresentou-se como receita seguida à risca pela sociedade política da ocasião.

O contexto em tela torna-se o mobilizador para o surgimento e a atuação dos Fóruns de EJA, especialmente pelo fato de contrariar o preceito constitucional do direito ao ensino fundamental para todos independentemente da idade. Aliado a esta conjuntura o Brasil é Chamado à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), no ano de 1997, realizada em Hamburgo, na Alemanha. Representado oficial pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza, o Brasil firma posição de priorizar a educação de crianças no ensino fundamental, sob a lógica de alcançar porcentagem elevada na terminalidade desse segmento de ensino - de dever do Estado, sinalizando que, desta forma, prevenir-se-ia o país da necessidade da Educação de Jovens e Adultos.

No contexto que antecede o evento internacional, os fóruns iniciam sua história, com o surgimento do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro (Fórum EJA/RJ). Fruto da mobilização de pessoas atuantes e interessadas na consolidação da EJA, propiciado pela convocação do MEC, em 1996, para o Encontro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, recomendado pela Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos-(CNEJA) - ainda existente e pouco ou nada operante, face à concepção do governo federal - como evento preparatório à V CONFINTEA. Gerido por pessoas que atuam em instituições governamentais e não governamentais, movimentos sociais, sindicatos dentre outras organizações, o Fórum do RJ consolidou-se, por meio de plenária mensal, como instância deliberativa e espaço de socialização de informações e de formação política, visando o

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

fortalecimento dos profissionais para a luta em defesa do direito e da qualidade de atendimento na área da Educação de Jovens e Adultos.

Os fóruns criaram uma rede de articulação na luta pela efetivação do direito à Educação de Jovens e Adultos, conseguindo dar visibilidade e, conseqüentemente, pautar uma agenda de discussão com o poder público.

A atuação nos Fóruns tem proporcionado um lugar de protagonismo, na busca pela consolidação do direito assegurado na Constituição e de conquistas legalmente instituídas, o que tem significado um movimento constante de luta, diálogo, estudo e aprofundamento de concepções e práticas assumidas pela EJA.

Em Pernambuco a história do Fórum começa em 1990 chamado de Articulação Pernambucana e em 2004 Fórum de EJA de Pernambuco, que tem se engajado na luta em busca de uma educação que garanta os direitos sociais para os sujeitos adultos e trabalhadores.

Historicamente, a EJA foi pautada pela temática educacional. No entanto, o sujeito da EJA traz vários aspectos da diferença que produz desigualdades sociais: geracionais, de classe, de raça ou/e etnia, gênero ou/e sexualidade e de pessoas portadoras de necessidades especiais. Nesse sentido, o espaço do Fórum consegue pautar e levar a agenda das especificidades do sujeito da EJA.

Apesar da mobilização em prol da EJA e dos movimentos existentes faltava à participação do ator principal, o **estudante**. Que tem baixo índice de participação nos encontros nacionais, estaduais, regionais e municipais. Foi mediante esta necessidade de participação que em Caruaru aconteceram três encontros de estudantes, denominado Fórum Municipal dos Estudantes da EJA de Caruaru.

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

I FÓRUM DOS ESTUDANTES DA EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS COMO UM DIREITO HUMANO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Mobilizadas pelo baixo índice de participação dos estudantes nos debates, encontros e construção de propostas para implementação de políticas para a modalidade da EJA, criamos mobilizadas pela necessidade de participação dos estudantes o fórum municipal de estudantes da EJA em Caruaru.

As discussões nos encontros nacionais, regionais, estaduais e municipais não contavam com a mobilização dos principais atores da EJA em suas bases. A presença dos estudantes nas discussões mais amplas era tímida, o que nos provocou a criar instâncias mais potentes de preparação nas bases, ou seja, nas escolas, na rede municipal, preparando-os para compor a discussão regional, estadual e nacional.

Convictas de que a mudança de postura educacional só aconteceria quando os envolvidos diretamente no processo fossem ouvidos, ou seja, externassem as suas angústias e necessidades ajudando a construir alternativas para superação delas, é que emergiu a ideia da realização de um fórum para os estudantes da EJA tomando-os como principais atores da cena política da EJA.

A participação ativa implica diretamente na escuta atenta das vozes dos sujeitos esfarrapados da EJA, na construção de uma formação humanizadora, na perspectiva dialógica. O sujeito vivencia, identifica, discute e define, elabora e problematiza a realidade vivida. Não apenas recebe. Quando problematiza age, reflete, constrói, aprende a defender as proposições do coletivo e a viver as situações limites que proporcionam traçar outro caminho em busca do inédito viável, o que exige aprender a posicionar-se político socialmente.

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

Um movimento para surgir precisa de um idealista, e o Fórum Regional da EJA do Agreste Centro Norte através de sua coordenação lançou a ideia para os estudantes em 2013, mas ainda não conseguiu a nível regional. O desejo de mobilização dos estudantes da EJA para construir suas pautas, discutir seus interesses por dentro da modalidade se manteve, insistimos na perspectiva de sua instituição municipal e a Secretaria de Educação de Caruaru (2013) abraçou a ideia com o apoio logístico.

Com mais de seis mil estudantes nas redes públicas municipal e estadual de Caruaru em 2013 começou-se a planejar o fórum dos estudantes em três etapas, as quais contaram com a participação dos estudantes da rede municipal de ensino. A primeira para proposição de realização do Fórum com todos os estudantes.

A segunda etapa chamamos de **pré-fóruns**, espaços em que foram discutidos os seis subtemas que dariam origem aos Grupos de Trabalho e elaboração das propostas, que partiram das necessidades dos estudantes, a serem apresentadas no dia do pré-fórum municipal. Os professores tiveram o papel de mobilizar os estudantes, ajudar a organizar e inseri-los nos processos de condução dos pré-fóruns, eles mediavam o trabalho. As proposições construídas foram apresentadas ao Secretário de Educação e enviadas para todas as escolas.

A terceira etapa validou as proposições que haviam sido produzidas anteriormente e foram apresentadas por delegados escolhidos por eles nas escolas para representá-los. Este movimento aconteceu no dia 13 de outubro de 2013 e imprimia esforços para a construção de uma educação com maior qualidade social.

Um encontro que expressa o desejo da coletividade que segundo Makarenko *apud* Luedemann (2002) tem um aspecto calmo e firme, nas suas forças próprias, nas forças de toda coletividade e no futuro daqueles que lutam, os estudantes.

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

O Fórum Municipal de Estudantes da EJA em Caruaru, além de expressar o sentimento, das vozes dos estudantes e suas proposições, teve o papel de formar estudantes e professores da modalidade na perspectiva da expressão e força que têm quando se fortalecem na construção coletiva de proposituras para melhoria das condições de desenvolvimento da modalidade e de suas vidas.

Esses novos sujeitos coletivos, passaram a pautar, modificar e interferir nas agendas políticas da EJA no município, promovendo embates que têm no diálogo, forte identificação. Esta afirmação é verificada pelos constantes chamados que o fórum recebeu do poder público para tratar da condução e execução das políticas de EJA, ou seja, pelo reconhecimento dos Fóruns como interlocutores legítimos das instâncias ministeriais naquele contexto histórico. Contudo, quando se estabelece e vai se fortalecendo o movimento dos estudantes, seus horizontes vão se abrindo em relação ao direito a educação, bem como as reivindicações em seus espaços de luta.

O Fórum Municipal de Estudantes da EJA em Caruaru que aconteceu em duas versões sendo o I e o II Fórum de Estudantes da EJA de Caruaru, conduzido pelos mesmos, através dos delegados eleitos nas escolas. O I foi organizado a partir de seis grupos de trabalho, cada um contendo as proposições específicas, todas votadas e aprovadas em plenária por seus delegados, conforme tratamos a seguir.

O QUE DIZEM AS PROPOSIÇÕES DOS ESTUDANTES VALIDADAS NO I E II FÓRUM DA EJA EM CARUARU?

Organizados com o objetivo de contribuir com a formação dos principais atores/atrizes sociais da cena educacional da EJA, os estudantes, e em consequências seus professores, os Fóruns dos Estudantes da EJA em Caruaru foram realizados em 2013 e 2014, iniciando pelos pré-fóruns nas

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

escolas e em seguida o Fórum Municipal dos Estudantes da EJA de Caruaru, com a participação dos delegados, eleitos nas escolas, professores, técnicos da Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pela EJA e Secretário Municipal de Educação, enquanto representante o executivo municipal.

No I Fórum Municipal de Estudantes da EJA em Caruaru (2013), tivemos organizados os seis Grupos de Trabalho (GT) contemplando as temáticas que cruzam o cotidiano da EJA.

As proposições agregaram necessidades identificadas pelos estudantes objetivando melhorar as condições de estudo no cotidiano dos sujeitos desta modalidade. No Gt 1. **A necessidade da qualificação profissional para a entrada no mundo do trabalho formal**, apresenta proposições como:

Inclusão específica e sistematizada no currículo da EJA de conteúdos voltados para a **formação profissional**; Convênio da EJA no município de Caruaru com SENAI, SESC; menores infratores frequentarem cursos profissionalizantes e saírem com uma profissão; promover palestras e mesas redondas sobre as diversas profissões para facilitar a escolha profissional dos estudantes; Haver recursos, como **vale transporte** e priorizar cursos profissionalizantes, em que os alunos da EJA possam retornar com segurança ao mercado de trabalho (GT 1, I Fórum Estudantes EJA, 2013 grifo nosso)

Os dados produzidos no GT acima, expressam a prevalência de interesse na articulação com o **mundo do trabalho** e as condições de **transporte para os estudos** e o trabalho.

No que se refere ao GT 2: **O papel da educação escolar para jovens e adultos na sociedade contemporânea**, os dados se expressam a partir do:

[...] Maior investimento de **material didático** para as turmas da EJA; entrega de tablet, livros apropriados a realidade do aluno,

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

fardamento para todas as escolas; **acesso aos demais níveis do "Ensino Básico" na própria comunidade**, facilitando assim o acesso na Escola e evitando uma evasão escolar por motivo provocada pela distância; Gerar um **ambiente escolar propício para a permanência** do estudante; criar oportunidade para integrar-se à sociedade do conhecimento; Propiciar mais **condições para as aulas de campo**; Auxiliar na educação dos filhos; Inserir **recursos didáticos e tecnológicos que fortaleçam o ensino-aprendizagem** e assim favoreça na redução da evasão com aulas diversificadas; Ofertar acesso aos demais níveis do "Ensino Básico" na própria comunidade, facilitando assim o acesso na Escola e evitando uma evasão escolar por motivo provocada pela distância; **Aproveitar o conhecimento do aluno**; Formação para os Servidores que trabalham com a EJA; **Formação continuada** e valorização dos profissionais da EJA (GT 2, I Fórum Estudantes EJA, 2013 grifo nosso).

Na contemporaneidade os estudantes contemplam **seis aspectos** necessários a qualificar as condições de estudos na EJA. Inicialmente situam a necessidade de **material didático** incluindo desde o livro didático, recursos tecnológicos que favoreçam o ensino e aprendizagem; **fardamento**; **acesso aos níveis de ensino na própria comunidade**; condições para **aula de campo e atividades diversificadas**; **aproveitar os conhecimentos dos estudantes e formação continuada dos profissionais**.

Os participantes apontam elementos que ajudam a superar problemas crônicos existentes na EJA, que pela ausência de constituição das políticas de educação na rede municipal, no contexto da EJA, estes aspectos não têm sido tratados nos últimos 20 anos.

No que se refere ao GT 3 intitulado: **A troca de experiência ocasionada pelas diversas faixas etárias nas turmas da EJA**, os estudantes sinalizam que seis eixos como essenciais:

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

Dinâmicas para propiciar **respeito mútuo**; **atividades diversificadas** que incluam: palestras, visitas técnicas e atividades práticas que despertem os interesses dos estudantes na **transformação suas vidas** e **exercitar a convivência**, a troca de aprendizagem e **tolerância entre os diferentes** (GT 3, I Fórum Estudantes EJA, 2013 grifo nosso).

Identificamos que neste GT a temática da **humanização** e da **diferença** se faz presente, enquanto uma necessidade na vida dos estudantes da EJA, o que nos faz conceber que há em suas vidas uma perspectiva do ser mais na teoria freiriana.

Quanto ao GT 4: **A contribuição das aulas extraclases, para leitura do mundo, na EJA**, os participantes explicitam que se faz necessário:

Atender as necessidades concretas para o desenvolvimento das atividades extraclasse, tais como **disponibilidade de transporte**; Abertura de ambientes educativos no horário noturno tais como **museus, bibliotecas** dentre outros; adequação de **espaços para a prática da leitura e de novas bibliografias** para o público da EJA; possibilitar o acesso aos conhecimentos em **espaços culturais diversificados**: teatros, exposições, apresentações musicais dentre outros; conhecer melhor a **cultura da nossa cidade** e de **outras cidades** (GT 4, I Fórum Estudantes EJA, 2013 grifo nosso).

Os indicativos dos estudantes passam desde as condições **materiais** concretas de desenvolvimento das atividades extraclasse até o acesso a cultura do território, passando pelos museus, pelo funcionamento dos equipamentos culturais como bibliotecas com acervo que atenda às necessidades da população que frequenta a EJA.

Quanto ao GT 5 **Estimular a frequência** escolar e ajudar os estudantes a **superar as dificuldades no processo de**

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

aprendizagem, os participantes indicam três eixos contemplando a dimensão **material, de serviços e humana**:

Ajuda de custo, passe estudantil e merenda para as escolas; Melhorar a qualidade da merenda, água e segurança; Acesso melhor à escola; Oferecer projetos sem distinção, EJA e PROJOVEM unificando a qualidade e as condições; Elevar a autoestima dos estudantes através da interação professor/aluno; Evitar a rotatividade de professores nas turmas da EJA, mas ao ocorrer, que seja providenciada a substituição com a máxima urgência evitando desta forma a evasão dos alunos; Contemplar no calendário: palestras, seminários, passeios, atividades culturais que despertem a participação dos mesmos dentro da realidade de cada escola (GT 5, I Fórum Estudantes EJA, 2013 grifo nosso).

Os eixos tratados pelos participantes na busca pela superação da problemática da **frequência** e da **aprendizagem**, se concentram na perspectiva das necessidades **materiais** ao denunciarem as condições desiguais de tratamento entre os estudantes de diferentes programas na escola; **de serviços** ao explicitarem a qualidade da água, da merenda e segurança; do acesso à escola; da rotatividade de professores e **humana** quando trata da autoestima dos estudantes ser trabalhada via interação professor/estudantes.

Os eixos ora apresentados nos ajudam a trabalhar na materialização das proposições curriculares para a modalidade EJA a partir do território.

II FÓRUM MUNICIPAL DOS ESTUDANTES DA EJA EM CARUARU: SEU PAPEL SOCIAL NA PERSPECTIVA DA POLÍTICA LIBERTADORA

O segundo Fórum Municipal dos estudantes da EJA, em Caruaru (2014) tomou a mesma metodologia do primeiro.

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

Carregado da experiência inicial como também do desejo de fazer valer os direitos que já são garantidos por lei, mas ainda não cumpridos, como o fechamento de turmas, contamos com a presença do promotor público na mediação da mesa de diálogo e nesta direção as propostas ao serem produzidas e aprovadas foram encaminhadas ao Secretário de Educação, mas também ao Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos e ao Ministério Público. A divulgação das propostas resultou na realização de uma audiência pública, que aconteceu em novembro de 2014 e, possibilitou o não fechamento das turmas de EJA no município.

Segundo Freire a libertação do estado de opressão é uma ação social, não podendo, portanto, acontecer isoladamente. O homem é um ser social e por isso, a consciência e transformação do meio se dá em sociedade.

Na mesa de diálogo, as vozes dos estudantes eram mais consistentes e seguras, os posicionamentos traziam articulação e sentido com o que haviam discutido nos pré-fóruns.

Os Grupos de Trabalho (GT) foram redimensionados a partir das novas necessidades, contemplando quatro grupos de trabalho. Com a realização do I Fórum Municipal dos Estudantes da EJA, novos atores/atrizes sociais emergem, bem como outras temáticas, o que desencadeou a necessidade de reelaboração dos Grupos de Trabalho.

Nesta perspectiva, conforme identificamos acima, chegam com força as discussões em torno dos eixos da **Diversidade**; da **relação trabalho-campo-cidade**; da **educação na prisão**, das **crianças e adolescentes privados de liberdade** e o **controle social**.

No GT 1. **Educação Popular, Diversidades e EJA**, encontramos no campo da diversidade proposições que se fortalecem na direção da viabilidade de atividades nas escolas que evidenciem o:

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

Respeito à Educação Popular e às **Diversidades**, combatendo os preconceitos; parcerias interativas entre escola e comunidade; via o poder público, buscar policiamento para segurança dos alunos de EJA a fim de assegurar sua permanência na escola; transformar a escola em ambiente privilegiado de combate ao: racismo, ao sexismo, a homofobia e ao machismo, ao desrespeito as diversidades etário-geracionais, territoriais e as identidades religiosas. Elevando a escola a um patamar de promoção da cultura do reconhecimento da pluralidade das identidades humanas. (GT 1, II Fórum Estudantes EJA, 2014).

Conforme identificamos as problemáticas em torno da **violência**, do **desrespeito em torno da pluralidade** presente na educação do povo, inviabiliza a continuidade destes sujeitos de direitos na escola, o que exige do poder público, qualificar os seus serviços, bem como ao sistema municipal rever os **princípios e as concepções** orientadores da política de educação da EJA, articulada aos Projetos Pedagógicos das Escolas e a materializada dos mesmos nas práticas escolares.

No GT 2. **EJA e o mundo do trabalho, cidade e campo: desafios e possibilidades**, em que o foco se centra no mundo do trabalho e suas relações entre campo-cidade, evidencia-se as discussões em torno do **estudante trabalhador e seus limites** para administrar o trabalho, a família e os estudos na modalidade, o que exige sensibilidade de quem trabalha na mesma. O outro foco de discussão foi a necessidade de disponibilizar **transporte escolar** aos alunos da EJA que estudam no turno da noite e residem em lugares distantes, ermos ou descampados, desprovidos do transporte coletivo, e/ou que este passe distante das residências, tanto na zona rural como urbana (GT 2, II Fórum Estudantes EJA, 2014).

Identificamos que os eixos referenciados neste GT se centram nas dimensões de **serviços** disponibilizados como o transporte e **humanas** quando tratam das necessidades de acolhimento, de sensibilidade as condições concretas do

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

estudante da EJA no cotidiano de suas práticas, desafios a serem superados até então.

Quanto aos GT 3 e 4 que trataram da **Educação prisional** e o **sistema nacional de sócio educação (SINASE)** na EJA: o cenário atual; e do **Controle social das políticas de financiamento** para EJA. Nestes, vimos que pouco foram exploradas estas temáticas, possivelmente pelo baixo repertório de conhecimento que têm os estudantes em relação as mesmas.

No GT 3 destacamos o trato de três eixos: **Socialização de projetos** e apresentações culturais com todos os envolvidos na EJA, na educação escolar regular, e prisional, gerando comunicação ampla de sistemas; **A inclusão na escola** dos educandos oriundos do sistema **sócio-educacional** e da **educação prisional**; além da articulação em atividades conjunta da EJA, FUNASE e SINASE.

No GT 4. Os desafios do controle social do financiamento da modalidade, situou a necessidade de: **Formulação**, pelo município do **material didático pedagógico mais próximo da realidade dos alunos de EJA**; oferecer palestras que possam **esclarecer a legislação que rege os recursos na EJA**; além de **formar professores especificamente para EJA**, sem que haja a necessidade da troca inesperada do professor (a) a qualquer, momento no decorrer do ano letivo.

Estes desafios presentes nos eixos de articulação entre modalidades, segmentos; inclusão escolar da população oriunda do sistema prisional, FUNASE e SINASE, domínio da legislação que financia a EJA; produção pelo município de material didático próximo da realidade da EJA e formar professores especificamente para a modalidade, são desafios postos em 2014, mas que continuam sendo atuais na EJA em Caruaru em decorrência da ausência de políticas públicas para modalidade.

Em 2016 foi sinalizada a realização do III Fórum dos Estudantes da EJA em Caruaru, no entanto, não foram

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

localizados os relatórios, material de divulgação e proposições que tenham emergido deste encontro. O que nos faz compreender que estas temáticas continuam sendo emergentes na EJA do sistema municipal de Educação de Caruaru.

EMPODERAMENTO ESTUDANTIL NA EJA A PARTIR DAS PROPOSIÇÕES DO FÓRUM MUNICIPAL DOS ESTUDANTES

A conquista dos estudantes foi perceber que as suas vozes podem ser ouvidas através das discussões e construções das proposituras, que na coletividade, construíram. Discutir os direitos, a legislação e os deveres de cada sujeito da modalidade proporcionou a cada estudante uma visibilidade e respeito que até então não possuíam.

Cada ação realizada com os estudantes viabilizou o enfrentamento a gestores escolares e gestores na secretaria de educação para que a garantia dos direitos contidos na LDBEN 9.394/96 e na Constituição Federal de 1988 fossem discutidos e cobrados nas instâncias institucionais. A construção de propostas, as discussões e a validação das mesmas possibilitaram não apenas perceberem o lugar social que ocupam no coletivo, mas também a tornarem-se sujeitos de ações porque

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (FREIRE, 1996, p.54)

O mobilizador da esperança nos ensina, que quando o ser aprendiz passa a perceber o mundo em que vive, ele deixa de ser objeto e passa a ser sujeito de sua história de vida,

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

tornando-se agente de transformação social. Freire nos faz andarilhar por uma consistente proposta de crítica e superação dos modelos educacionais hegemônicos, o que faz com que sua compreensão, produção e concepção se assumam como eminentemente contemporâneas. Para ele, a educação é um caminho para a mudança social, para a formação de sujeitos históricos, atores e autores de seus processos históricos cotidianos de emancipação coletiva e individual. Freire nos orienta que:

A educação das massas se faz, assim, algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma "educação" para a "domesticação", para a alienação, e uma educação para a liberdade. "Educação" para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE 1980, p. 36).

A educação, assim, teria um papel fundamental para a construção de novas sociabilidades, mais democráticas e justas, afetivas e solidárias, fortalecendo para tanto as forças progressistas que favoreciam a autonomização, o compromisso social e o vínculo histórico com o anúncio de um novo horizonte de vida social. Isso se daria mediante o processo de transição da massa para povo, do indivíduo adaptado e imerso em sua realidade cotidiana para o sujeito crítico e integrado à sua realidade histórica vivida cotidianamente, de um tipo de consciência mais intransitivo e mágico para um tipo mais transitivo e crítico, dialógico.

Os estudantes ao se unirem em fórum de discussão desenvolveram o senso crítico saindo de suas consciências ingênuas para uma consciência crítica da realidade. Não era suficiente desvelar o obstáculo, mas sim vencê-lo. Esse movimento possibilitou o empoderamento estudantil na luta

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

pelos direitos subjetivos constitucionalmente garantidos e quase não atendidos pelas políticas educacionais aos sujeitos da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Fóruns da EJA se instituem a partir do intenso diálogo travado entre a sociedade civil e o poder público, com vistas à constituição de políticas públicas que enfrentem o desafio do analfabetismo e da baixa escolarização da população, pela assunção da garantia da continuidade aos estudos, por isso fazer a denúncia e o anúncio é uma realidade.

Este movimento do **Fórum Municipal dos Estudantes da EJA**, tem início em Caruaru-PE e avança na direção do Fórum Regional de Estudantes da EJA, contemplando 16 municípios da Região do Agreste Pernambucano. Este movimento é peça chave no jogo de disputas e de interesses, que habitualmente deixam a EJA em último plano. Este se apresenta como mais um constituinte que indicia o Fórum como um movimento social capaz de ressignificar e inovar tanto na esfera política, quanto social.

As proposições construídas expressam a força do coletivo, ocupam quatro delas ocuparam espaços no Plano Municipal de Educação (2014), Lei N° 5.540 de 25 de junho de 2015, o que mostra o papel de articulação política que têm os condutores deste processo na inserção da EJA nos documentos oficiais que orientarão as políticas educacionais da modalidade no sistema municipal de ensino.

A organização dos fóruns retrata a oportunidade criada por diversos atores/atrizes sociais na ampliação da participação e no exercício democrático, seja pela representatividade assumida internamente, seja pela relação estabelecida com o Estado e com a sociedade civil.

No panorama da EJA, esses espaços configuram-se permanentemente como espaços altamente potencializadores

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

de mobilização, militância, engajamentos, negociação, articulação, participação e, particularmente, de discussão e intervenção – necessários ao contexto local, regional, nacional e internacional – dos atores sociais, vistos como protagonistas de ações libertadoras e democráticas. Sendo assim, o Fórum Municipal dos Estudantes é um espaço de luta, de proposição e de busca pela garantia dos direitos sociais e subjetivos dos estudantes, bem como a garantia da qualidade social da educação para a modalidade que não desiste de lutar e esperar na busca pela constituição de políticas educacionais para a modalidade que tome seus atores/atrizes sociais e suas necessidades enquanto base para sua constituição, inexistente em nosso sistema municipal de educação até o presente.

Até então, é assim que pensamos.

REFERÊNCIAS

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. Disponível em:

<http://www.unesco.org/pt/confinteavi/>. Acesso em 08-09-2014.

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

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

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

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

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko: vida e obra – a Pedagogia na revolução.** São Paulo: Expressão Popular, 2002.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.516-566, Set./dez., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 01 dezembro 2008.

SANTOS, Maria Nayde. **Fórum da Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco: registros históricos**, Recife: Editora Bagaço, 2009.

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

EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS EM ESPAÇOS DE RESTRIÇÃO E PRIVAÇÃO DE LIBERDADE NO BRASIL E EM PORTUGAL A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA FREIREANA.

Eudes Pavel Saraiva de Souza²⁵

Joaquim Luís Medeiros Alcoforado²⁶

Solange Regina Holanda Lasalvia²⁷

INTRODUÇÃO

Com o crescimento da criminalidade e o aumento significativo da população carcerária em diversos países, surgiu a preocupação em promover ações que visam prevenir o crime e orientar o retorno das Pessoas Privadas de Liberdade (PPL) à convivência em sociedade. Neste sentido, a educação escolar nas prisões passou a ganhar protagonismo nos sistemas penitenciários.

Dentro desse contexto, propomos promover um diálogo de aproximação entre as experiências vivenciadas na Educação

²⁵Doutorando da Universidade de Coimbra (U.C). Professor efetivo da Rede Pública de Ensino do Estado de Pernambuco, desempenhado atualmente a função de Educador de Apoio na Escola Estadual Irmã Dulce, inserida na Penitenciária de Abreu e Lima (PFAL). Investigador do Grupo de Pesquisa a EJA em Contexto de Privação de Liberdade (UFPE).

²⁶Professor Doutor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra (U.C). Investigador do Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE), do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) e do Grupo de Pesquisa a EJA em Contexto de Privação de Liberdade (UFPE).

²⁷Mestranda da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora efetiva da Rede Pública de Ensino do Estado de Pernambuco, desempenhado atualmente a função de Gestora Escolar Adjunta na Escola Estadual Irmã Dulce, inserida na Penitenciária de Abreu e Lima (PFAL). Investigadora do Grupo de Pesquisa a EJA em Contexto de Privação de Liberdade (UFPE).

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

de Jovens e Adultos (EJA) nos estabelecimentos prisionais do Brasil, em particular de Pernambuco, e de Portugal, baseado em uma discussão alicerçada na pedagogia crítica de Paulo Freire, que visa o desenvolvimento de cidadãos capazes de refletir sobre seu contexto social, criando possibilidades para transformá-lo.

Dessa forma, as teses freireanas correspondem às necessidades da população encarcerada, uma vez que busca harmonizar a pedagogia social com a educação escolar. Assim, elas exercem um papel fundamental para ressocialização das PPL ao promover uma pedagogia embasada em uma prática libertária.

Nesta perspectiva, será possível preparar os (as) reeducandos (as) para a sua emancipação, ratificando o poder transformador da educação, principalmente no atual cenário do país, onde a politicidade do ato educativo se torna imprescindível. Com isso, o pensamento de Paulo Freire, que marcou a pedagogia da segunda metade do século XX, se mostra, mais do que nunca, recente e pujante.

METODOLOGIA

Este estudo tem como propósito estabelecer uma aproximação entre a educação ofertada para pessoas privadas de liberdade no Brasil e em Portugal, através de relatos de experiências exitosas, tomando como referência o Trabalho de Conclusão de Curso (TCF) do ensino fundamental realizado na Escola Estadual Irmã Dulce em 2019, embasado na teoria crítica de Paulo Freire.

Em relação ao ciclo metodológico, o estudo de caso avaliativo revela-se como a estratégia mais adequada ao que se propõe este artigo. Segundo Amado (2014, p.133) “neste tipo de investigação um único caso ou um conjunto de casos são estudados em profundidade, no sentido de facultar informação

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

útil aos educadores ou aos decisores políticos que permita ajuizar do valor de políticas, programas, instituições, etc”.

Referente ao *instrumento utilizado* para a coleta de dados, esta ocorreu assentada no uso da observação, tendo em vista nossa imersão, enquanto docentes, no contexto a ser discutido. De acordo com Amado (2014, p.132) “Os estudos de caso de observação habitualmente assentam no uso da observação participante de um local específico dentro da organização, de um determinado grupo de pessoas, de uma determinada atividade, do desenrolar de um projeto, etc.

Quanto à natureza dessa investigação, recorrendo novamente às palavras de Amado (2014, p. 140), o seu caráter descritivo mostra-se mais apropriado a este trabalho, uma vez que “a característica descritiva do estudo de caso deriva de uma análise aplicada às observações”. No que tange ao método de análise utilizado neste trabalho, foi realizado o uso da abordagem qualitativa, que, segundo Creswell (2007), entre outras situações consiste como resultados de averiguações.

EDUCAÇÃO FREIREANA NA ESCOLA DO CÁRCERE

O direito à educação assegurada às PPL no Brasil é garantido constitucionalmente (BRASIL, 1988) e é previsto em acordos, convenções, declarações e pactos internacionais dos quais o país é signatário.

Hoje, o Brasil apresenta a terceira maior população carcerária do mundo, um total de 759.518 pessoas privadas de liberdade, conforme dados do sistema de Informações Estatísticas do Sistema Penitenciário - INFOPEN (BRASIL, 2020). Estão inseridas nessa categoria populacional, uma parcela considerável de pessoas analfabetas, que possuem dificuldades em ler, escrever, realizar cálculos, preteridas de formação e qualificação escolar.

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

Diante deste cenário, a educação prisional, perpassa por sua contribuição à ressocialização do sujeito, e sua reintegração plena ao convívio social, através de seu papel político emancipador. A ressocialização do indivíduo privado de liberdade, numa perspectiva reintegradora implica em mudança e transformação do sujeito. Nesse processo encontra-se o sentido de educar freireano, o do inacabamento do ser humano. De acordo com Freire (2011), a vocação à humanização é ontológica ao ser humano.

Partindo da incompletude humana, não se compreende a existência humana sem o sonho e a esperança de torná-la melhor. Neste sentido, o sonho pela humanização é “[...] uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (FREIRE, 2011, p. 137).

Cumpri-nos destacar que para o autor a educação, não está concentrada nos conteúdos programáticos estabelecidos, mas nos sujeitos envolvidos no processo educativo (FREIRE, 2009). Dessa forma, os sujeitos não podem configurar como repositórios de conteúdos, e sim como indivíduos atuantes e protagonistas de suas relações com o mundo.

Uma educação problematizadora, que tem essência na dialogicidade, que rompe com a educação “bancária” de conteúdos verticalizados e realiza-se como ato cognoscente. (FREIRE, 2011). É uma concepção de educação que permite a PPL sua emancipação.

Segundo Furter (apud Onofre, 2014, p.54:) “[...] a educação escolar nas prisões tem como função principal permitir ao homem fazer-se a partir da situação concreta e global na qual está inserido, mesmo que esteja condenado e encarcerado”.

Freire, em linhas gerais, ressalta a importância de alguns aspectos do ato de ensinar, como a afetividade, a escuta, o respeito à autonomia do educando, o bom senso, a

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

alegria, a humildade, a tolerância, o comprometimento, a consciência da incompletude humana, o respeito aos saberes do educando, dentre outros, a fim de promover uma educação libertária.

Na prisão, há um número expressivo de excluídos socialmente, carentes, estigmatizados, despersonalizados e violentos. Apesar dessas contradições, a educação por trás das grades vem sendo ampliada nos espaços prisionais nacionais. Em Pernambuco, as experiências exitosas protagonizadas por estudantes das escolas prisionais, a relação dialógica dos docentes e discentes, sob o viés das muitas características da aprendizagem libertadora, como a amorosidade, a escuta, o protagonismo do educando, a autonomia, dentre tantas outras, constroem o *“Ser Mais”* do ser humano anunciado por Freire.

A educação escolar alicerçada no pensamento freireano vivenciado no espaço escolar, propicia aos (as) presos (as), uma concepção e elaboração crítica da realidade, a capacidade de construir-se, refazerem-se, transformarem-se em sujeitos conscientes de sua incompletude, e esperançosos na reinserção social.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCF) NO ENSINO FUNDAMENTAL: EDUCANDO PARA AUTONOMIA

Levando em consideração que a educação constitui um importante instrumento de transformação, ela assume um papel fundamental no cárcere, contribuindo para reintegração social das Pessoas Privadas de Liberdade (PPL). Nosso debate se debruça sobre a educação ofertada na prisão no Brasil, em particular no estado de Pernambuco, e em Portugal, priorizando a troca de experiências de ações educativas exitosas ocorridas nestes dois países, com o propósito de contribuir de forma prática com a educação ofertada neste ambiente.

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

Do ponto de vista legal, a Constituição portuguesa, no artigo 74º (PORTUGAL, 1976), consagra o direito à Educação Para Todos (EPT), ao qual se inclui as PPL, em sintonia com os documentos que versam sobre Direitos Humanos, confeccionados por organismos internacionais, sobretudo, pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Dessa forma, assim como ocorre no Brasil, em Portugal as PPL gozam de todos os demais direitos não alcançados pela legislação penal, entre eles o Direito a Educação.

Ao tratar sobre a educação promovida dentro dos estabelecimentos prisionais, estamos nos referindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino previsto no ordenamento jurídico brasileiro, de forma específica, na Seção V, nos artigos 37 e 38, da Lei nº **9.394/96**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). A existência de uma educação direcionada a este público revela a ineficiência das políticas educacionais, no Brasil e em Portugal, em manter crianças e adolescentes na escola, denunciando um quadro de situação de exclusão social nos dois países, embora em proporções diferentes.

No caso de Pernambuco, a ação exposta neste artigo se concentra no Trabalho de Conclusão de Curso (TCF) do ensino fundamental, que passou a ser adotado pela Secretaria de Educação do estado a partir do ano de 2016. Isso implica em dizer, que os (as) estudantes do 9º ano e dos módulos VII e VIII da EJA têm a tarefa de compor no término do ano letivo uma atividade alicerçada em uma investigação científica a ser desenvolvida em grupo, de forma colaborativa e participativa. Quanto à escolha da temática a ser trabalhada, esta cabe aos alunos (as) elegerem de acordo com a área do conhecimento de seus interesses. O objetivo é que os (as) estudantes tenham oportunidade de se aprofundar em um assunto que julgue ser

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

relevante para sua aprendizagem. Compete também aos (as) alunos (as) convidar um (a) professor (a) para desempenhar o papel de orientador.

Dentro desse contexto, fica nítido que o TCF tem como propósito estimular o protagonismo do estudante. Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2009), destaca a importância da construção da autonomia dos sujeitos em oposição a uma educação bancária, onde os (as) alunos (as) figuram como personagens passivos, meros expectadores de mundo, sem direito de escolha, submetidos a receber informações de uma cultura hegemônica, imposta pela classe dominante. Dessa forma, a autonomia defendida por Paulo Freire, só se torna possível por meio de uma educação crítica, reflexiva e dialógica.

Ao tecer comentário sobre o TCF, a Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação, Ana Selva (PERNAMBUCO, 2021, p.1), explica:

“O Trabalho de Conclusão do Fundamental é uma ação inovadora, voltada para os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, VII e VIII módulos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de despertar o interesse deles para a investigação científica. Uma coisa bacana é que os estudantes vão poder escolher a temática que eles querem investigar, e a forma como eles vão apresentar, e fazer um planejamento. Espera-se que, com isso, eles possam desenvolver o gosto pela pesquisa e pelo planejamento. Além disso, vamos integrar mais os estudantes entre si e com os professores, neste momento de conclusão desta fase escolar”

Como produto final do TCF os (as) estudantes poderão desenvolver um aplicativo, uma exposição, um vídeo, uma maquete, entre outras possibilidades.

Os trabalhos são avaliados tendo como parâmetro o cumprimento do planejamento traçado para o semestre ou ano

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

letivo, através de um instrumental denominado de Plano de Voo, somado a apresentação do produto final. O resultado alcançado corresponde a 1ª nota do 4º Bimestre nos componentes curriculares que tenham estreita relação com o projeto.

Referente ao dia da culminância do TCF este é agendo pela escola. É importante destacar que as produções são socializadas junto a Gerência Regional (GRE) ao qual a Unidade Ensino pertence e publicados nos Anais do evento pela Secretaria de Educação e Esportes (SEE), por meio da Gerência de Políticas Educacionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental (GEPAF) e pela Gerência de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (GEJAI).

O TCF NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL IRMÃ DULCE

A Escola Estadual Irmã Dulce encontra-se situada no interior da Penitenciária Feminina de Abreu e Lima (PFAL) foi fundada através do Decreto N° 43.195 de 22/06/2016, publicada no Diário Oficial do Estado de Pernambuco (D.O.) em 23/06/2016 (PERNAMBUCO, 2016). Possui um total de 170 (cento e setenta) estudantes matriculadas na EJA do Ensino Fundamental e 51 (cinquenta e uma) estudantes na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, conforme dados do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco – SIEPE (PERNAMBUCO, 2021) a data de sua fundação é contemporânea à implantação do TCF nas escolas estaduais pernambucanas, assim como, a receptividade à investigação científica, com engajamento de toda a comunidade escolar: discentes, docentes, gestores e funcionários.

Em 2016, ano de primeiro contato com a pesquisa científica, as estudantes, mesmo com as restrições próprias do ambiente em que se encontravam, o estabelecimento prisional, buscaram junto aos professores, utilizarem-se dos mais

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

diferentes meios didáticos e investigativos presentes no ambiente escolar, tais como, livros, internet, filmes, música, teatro, dança, dentre outros. Processo que vem se repetindo desde então.

As pesquisas do último TCF ocorrido em 2019, antes da pandemia do novo corona vírus, tiveram como temas: Marielle Franco: uma história de luta, e Vida e Obra de Irmã Dulce, sendo esta última, matéria de destaque na imprensa local, do Jornal do Comercio do dia 12 de outubro de 2019, com o título: O anjo bom conquista as reeducandas da Escola Estadual Irmã Dulce. (Alves, 2019).



Foto 1 – Foto tirada por Brenda Alcântara utilizada na matéria do Jornal do Comercio de Pernambuco publicada no dia 12/10/19.

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

No processo investigativo, as estudantes assistiram a filmes e documentários, fizeram pesquisa na internet, através dos professores, haja vista, o prevaecimento das normas penitenciárias, no tocante ao uso de ferramentas tecnológicas dentro do estabelecimento penal, compuseram músicas, criaram coreografias, construíram peças artesanais, e confeccionaram as vestimentas para apresentação dos trabalhos por ocasião das culminâncias.

Em *Vida e Obra de Irmã Dulce*, as estudantes contaram a história da religiosa, que foi canonizada pelo papa Francisco em 13 de outubro de 2019, tornando-se a primeira santa brasileira, Santa Dulce dos Pobres. Além da confecção das vestimentas similares ao hábito e ao véu, característicos das freiras, as estudantes criaram chaveiros com terços religiosos em miniatura com as cores azul e branco, predominantes do hábito usado pela freira até a sua morte.



Foto 2- Ensaio minutos antes da apresentação.

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

Em Marielle Franco: uma história de luta, as estudantes compuseram uma música, intitulada o Funk da Marielle, onde contaram a vida da socióloga e política. Confeccionaram saias e adereços, como brincos e turbantes, semelhantes aos que Marielle costumava usar e criaram uma coreografia para cantar o funk no momento da apresentação da pesquisa ao público destinado.



Foto 3 – Momento anterior a culminância.

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



Foto 4 – Término da apresentação do TCF (Grupo Irmã Dulce e Marielle Franco).

Observa-se na escolha dos temas pesquisados, duas mulheres com histórias de luta pelos direitos humanos. Mulheres, que através de posicionamentos diferentes, mas não divergentes, idealistas, sonhadoras e esperançosas buscaram a dignidade da pessoa humana como marco de luta.

Nesse contexto, ressaltamos a esperança como necessidade ontológica, mas uma necessidade amparada nas palavras de Freire em sua obra “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido” (2011), onde salienta que:

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero.

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

Nesse contexto o pensador nos esclarece que essa necessidade ontológica precisa ter a prática como suporte e assim tornar-se concretude histórica.

CONCLUSÕES

Considerando o espaço prisional revestido de disciplina e ordem, e a educação escolar dentro das prisões como instrumento de ressocialização das PPL, ainda que contraditório, é possível concluir que a escola representa um espaço dialógico, dentro de um espaço de muros sólidos, portões de ferro, trancas e armas que caracterizam o estabelecimento penal, na medida em que forja nos indivíduos novos valores e leituras de mundo, corroborando para um processo de humanização contínuo.

O conceito de educação de Freire, imbricado nas relações dos docentes e discentes, amplia a consciência de incompletude destes e daqueles, não como um modelo pronto e acabado a ser seguido, mas como uma educação problematizadora que desperta no sujeito a capacidade de fazer-se e refazer-se, refutando a ideia de repositório conteudista.

A realização de projetos didáticos de caráter investigativo, requer dos participantes, interesses, questionamentos acerca do objeto a ser pesquisado, como também desperta o prazer e alegria da descoberta.

O implemento do TCF nas escolas prisionais, e particularmente, na Escola Estadual Irmã Dulce, oportuniza às estudantes desenvolver experiências intersubjetivas significativas, com protagonismo, autonomia, criatividade, num entendimento transformador da subjetividade do ser, revelando a função social da escola prisional, sob a perspectiva de reintegrar o sujeito ao convívio social.

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

REFERÊNCIAS

ALVES, Cleide. O anjo bom da conquista: as reeducandas da Escola Estadual Irmã Dulce. **Uol**. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/mundo/brasil/noticia/2019/10/12/o-anjo-bomconquista-as-reeducandas-da-escola-estadual-irma-dulce-390330.ph>

p. Acesso em: 30 ago. 2021.

AMADO, J. (Coord.) **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituiacao/Constituicao.htm. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça/Departamento Penitenciário Nacional. Dados do INFOPEN. Brasília: DEPEN/MJ, 2019. Disponível em: Acesso em 27 ago. 2021. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaMjU3Y2RjNjctODQzMj00Y>

TE4LWEwMDAtZDIzNWQ5YmlzMzk1IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MwYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispões sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394/19394.htm Acesso em: 30 ago. 2021.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

ONOFRE. Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão o olhar de alunos e professores.** Jundiá: Paco Editorial, 2014.

PERNAMBUCO. **Decreto n ° 43.195 de 22 de junho de 2016.** Cria a Escola Estadual Irmã Dulce, localizada na Penitenciária Feminina de Abreu e Lima-PFAL. Disponível em <http://legis.alepe.pe.gov.br/Paginas/texto.aspx?id=23617>.

Aceso em: 30 ago. 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Orientações para o Trabalho de Conclusão do Fundamental:** estudantes do 9º ano e da 4ª fase da EJA. Recife, [2021].

PERNAMBUCO. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. **Orientações para o (re) planejamento do Trabalho de Conclusão do Ensino Fundamental (TCF) no retorno das atividades escolares presenciais.** Recife, 2021.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Sistema de informações do estado de Pernambuco (SIEPE).** Disponível em: <https://www.siepe.educacao.pe.gov.br/>. Aceso em: 28 ago. 2021.

PORTUGAL. Constituição (1976). **Constituição da República Portuguesa.** Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/paginas/constituicaoorepubblica/portuguesa.aspx>. Acesso em: 25 de janeiro. 2019.

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.

Os trabalhos contidos neste livro referem-se a diálogos realizados ao longo do XI Colóquio Internacional Paulo Freire.

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.



PAULO FREIRE **100 ANOS...**

**DA LEITURA DE MUNDO À
EMANCIPAÇÃO DOS POVOS!**

16 A 18 de setembro de 2021
RECIFE - CAMPUS DA UFPE

ISBN: 978-65-87824-09-3



última
CENTRO

PAULO FREIRE
ESTUDOS E PESQUISAS